UN LICENCIADO EN FILOSOFÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA Y DEMOCRÁTICA DE LA REALIDAD

LAURA MARCELA HENAO ALFONSO
CINDY JOHANNA LOZANO MIRANDA
JULIAN CAMILO RODRÍGUEZ TARQUINO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ
2014

RELACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA EN LA LICENCIATURA DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LAURA MARCELA HENAO ALFONSO
CINDY JOHANNA LOZANO MIRANDA
JULIAN CAMILO RODRÍGUEZ TARQUINO

Monografía para optar al título de Licenciado en Psicología y Pedagogía

Director de Monografía:
Alejandro Álvarez Gallego

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ
2014

AGRADECIMIENTOS

Después de cinco años miramos atrás y pensamos en aquellos momentos previos al primer semestre; con bastante alegría recordamos cómo nuestros padres contaban con orgullo el hecho de que tuviéramos el privilegio de ingresar a una universidad pública, por eso sin duda alguna, a nuestra familia agradecemos ese apoyo constante a nuestros propósitos y a nuestros sueños, y decirles que obtener un título profesional solo se hace importante cuando no olvidamos la educación y los valores recibidos en casa. De manera que hoy dedicamos no solo este trabajo y el título de licenciados a nuestros padres, sino que les otorgamos todos los honores por ser profesionales intachables a la hora de educarnos, pues ni siquiera habríamos empezado este proceso sin la confianza que depositaron en nosotros. Hoy podemos decir: lo logramos, gracias a ustedes ¡lo logramos!.

Lo ideal de todo gran acontecimiento es cerrarlo con broche de oro, y fuimos más que afortunados en que nuestro broche de oro hayan sido las enseñanzas de Alejandro Álvarez Gallego; sus clases son esas que cuando no se puede asistir producen una sensación de que algo muy importante se ha perdido esa semana, y no porque fuera el requisito para obtener este título, sino porque la cátedra con la impronta de su vocación, su experiencia, su serenidad y hasta su sentido del humor hacían de ese, un espacio exigente pero ameno en el que sencillamente nos sentíamos muy bien. Aprendimos no solo una manera de investigar, sino que aprendimos a situar desde donde estamos pensando, y que al final de la investigación podemos decir que ¡descubrimos!, que ¡nos sorprendimos!, y que hallamos lo que no suponíamos encontrar.

Tampoco podemos "gritar" que ya no pensamos como se pensaba en siglos pasados, pero al menos ya sabemos a qué épocas y a qué días pertenecen varias de nuestras ideas; gracias a su insistencia logramos dejarnos sorprender en la búsqueda del saber académico y en la vida misma. Sin duda sus conocimientos, su paciencia, su entrega, pero sobre todo su gran calidez humana, avivó en nosotros ese entusiasmo que a veces parece perderse en este arduo y complejo camino de la educación.

Profesor Alejandro muchas gracias por enseñarnos: cómo ser maestros.

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	Un Licenciado en Filosofía para la construcción reflexiva y democrática de la realidad
Autor(es)	Henao Alfonso, Laura Marcela; Lozano Miranda, Cindy Johanna; Rodríguez Tarquino, Julian Camilo
Director	Alejandro Álvarez Gallego
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional,2014.81pag.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	FORMACIÓN DE MAESTROS; FILOSOFÍA; SABERES ESCOLARES; ENFOQUE PROBLEMATIZADOR

2. Descripción

Este trabajo se realizó bajo el enfoque problematizador, el cual no toma posturas de interpretación o de explicación, sino que se encarga de mostrar el tema, en este caso, la relación de la pedagogía y al filosofía en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Se nombraron como fuentes primarias los documentos producidos en la Licenciatura, y como fuentes secundarias las obras de pedagogía más relevantes del período comprendido entre el siglo XV hasta nuestros días junto con el tema de saberes escolares; lo anterior corresponde al referente teórico que ubica y conceptualiza el archivo de la Licenciatura en Filosofía para problematizar las tensiones y su relación con la configuración del debate de la relación entre filosofía y pedagogía desde un ejercicio analítico que nos permite ubicar tendencias y mostrar cómo se mueven entre sí. La caracterización ayuda a llegar a la problematización y así poderse preguntar cómo se ha abordado dicha relación tanto fuera como al interior de la UPN.

La categoría de saberes escolares constituye una noción más amplia no solamente mediada por la ciencia, sino que incluye lo mítico, lo popular y lo empírico, así la pedagogía dejaría de concebirse como un simple reflejo de la ciencia, superando esa distinción jerárquica entre el saber "puro" y el saber "enseñado". Lo que se mostró con la lectura del archivo de la Licenciatura en Filosofía, fue precisamente un ámbito dotado de historicidad y autonomía, que constantemente transformaba contenidos, metodologías, discursos y prácticas, convirtiéndose en una cultura que trasgrede lo plenamente científico.

Los hallazgos apuntan a formar un licenciado que construye su conocimiento desde lo crítico y lo reflexivo para superar el pensamiento dogmático; no se encuentra una línea totalmente clara en la Licenciatura en Filosofía que permita distinguir la labor del filósofo de la labor del licenciado, puesto que enseñar a filosofar implica un acto pedagógico. Otro hallazgo permite ver la importancia de filosofar sobre la realidad inmediata de tal manera que busca darle sentidoa la filosofía y a la vida del Licenciado en Filosofía. El último hallazgo indica que la fluidez de la comunicación y el trabajo colectivo deben ser las herramientas para organizarse en torno a la construcción de una sociedad más democrática, postulados que comparándolos con el horizonte conceptual de la pedagogía estarían vinculados al concepto de participación, noción tomada con mayor fuerza en los orígenes de la Educación Popular en Latinoamérica de los años 60.

3. Fuentes

Álvarez Gallego, Alejandro y Taborda Caro, Alejandra. (2009). La historia de los saberes escolares: una nueva línea de investigación pedagógica en América Latina. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Chervel, André. (1991). "Historia de los Saberes Escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En: Historia del Currículum Revista de Educación N°295 Tomo I, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 59-111).

Documento de Autoevaluación Licenciatura en Filosofía(2008).

Documento Maestro Licenciatura en Filosofía(2008).

Goodson, Ivor F. (2003). Estudio del Curriculum casos y métodos. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Kant, Immanuel. [1803]. Pedagogía. En internet: Biblioteca electrónica Universidad ARCIS (consultada en Noviembre de 2012). Chile.

http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf

Noguera, Carlos. (2013). La modernidad como constitución de una racionalidad Pedagógica. De la pampedia a la autoayuda y el aprendizaje permanente. En internet: Blog Curso Magistral Maestría en Educación UPN (Consultado en Mayo de 2013). Bogotá. http://cursomagistral.blogspot.com/search/label/2%20Noguera

Vargas Guillén, Germán y Gamboa S., Sonia Cristina. (2004). Filosofar entorno virtual para el aprendizaje en el filosofar. Revista cuadernos de filosofía latinoamericana. Vol. 25 No. 91. pp. 164-171. Universidad Santo Tomás. Bogotá.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1999). Pedagogía e Historia. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

4. Contenidos

1. Caracterización: Ejercicio analítico que muestra el debate de la relación entre filosofía y pedagogía.

2. Problematización: A partir de la caracterización se interroga la discusión de la relación entre pedagogía y Filosofía dentro de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.

3. Preguntas: Las que nos permiten entablar relaciones entre tendencias encontradas en la caracterizacióny la tematización específica de los documentos.

4. Referente Teórico: Muestra las categorías para constituir una base histórica y poder conceptualizar la información encontrada en la licenciatura.

5. Pensamiento No Dogmático: Formación crítica y reflexiva llevada a cabo por el aprendizaje autónomo.

6. Posicionamiento frente a la Realidad: Comprensión de la realidad desde la condición reflexiva de lo humano para el reconocimiento de si en su contexto.

7. El Trabajo Colectivo y la Democracia:el trabajo en equipo y la fluidez de la comunicación como herramientas para la participación en la construcción de una sociedad más democrática.

5. Metodología

Nuestro enfoque metodológico se guía por varios planteamientos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica GHPP, y específicamente por la obra de Olga Lucía Zuluaga: “Pedagogía e Historia” (1987), de allí retomamos los conceptos de práctica pedagógica, discurso y saber.

El trabajo metodológico comenzó por la indagación directa en la temática buscando la información en fuentes primarias, este ejercicio permitió la construcción de la caracterización para ver al final en los capítulos de la monografía la manera como se relacionan las tendencias encontradas, en este caso, mostramos cómo se encuentra y cómo actúa la relación entre la pedagogía y la filosofía dentro de la licenciatura.

La problematización del tema es un elemento que se concretó a través de todo el proceso de investigación, por tal razón al principio del ejercicio investigativo no hubo un problema definido, pues teniendo en cuenta las particularidades del tema, el enfoque y el eje, no se considera apropiado partir de problemas *a priori* sino que se busca mostrarlos y crearlos a lo largo del trabajo; lo que hacemos es interrogar esa relación desde nociones como las de práctica, discurso, saber, campo de la pedagogía y saberes escolares.

6. Conclusiones

-La pedagogía como elemento articulador entre la filosofía como disciplina y la enseñanza de la misma.

-El Licenciado en Filosofía como sujeto que constituye su quehacer y saber en torno a una praxis educativa, marca que los distingue del filósofo.

-Noción de aprendizaje ligado al “gobernamiento liberal” pues el maestro en formación es quien construye su conocimiento.

-La Licenciatura en Filosofía no se erige de verdades absolutas sino que por el contrario está abierta al diálogo.

-La capacidad de dialogar con los otros estableciendo redes de comunicación es competencia fundamental para la formación de un licenciado en filosofía, y este diálogo, junto a la participación en democracia, se encuentra ligado a los postulados de la educación popular.

-Al licenciado le corresponderá asumir una capacidad de reflexión sobre el entorno mediada por una postura crítica que supere los dogmas.

Elaborado por:	Laura Marcela Henao, Cindy Johanna Lozano y Julian Camilo Rodríguez
Revisado por:	Alejandro Álvarez Gallego

Fecha de elaboración del Resumen:	03	06	2014

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 10

Avatares en la construcción de una monografía 11

JUSTIFICACIÓN 14

CARACTERIZACIÓN 16

El debate acerca de la enseñanza de la filosofía 16

A manera de balance 21

PREGUNTAS 24

METODOLOGÍA 26

El Enfoque Problematizador 26

Fuentes primarias y fuentes secundarias 27

Abordaje y relación entre las fuentes 28

REFERENTE TEÓRICO 31

Sobre el horizonte conceptual de la pedagogía 32

A propósito del debate en Colombia 44

En cuanto a los Saberes escolares: a propósito de la relación entre la pedagogía y las disciplinas 51

¿Y para qué sirve el referente teórico? 56

PENSAMIENTO LIBRE, CRÍTICO Y REFLEXIVO: UNA CONSTANTE EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE FILOSOFÍA EN LA LICENCIATURA 59

El aprendizaje de la filosofía como proceso autónomo 59

Enseñanza de la filosofía: la insignia de los licenciados 61

Un espacio de formación crítico, reflexivo y no dogmático: la esencia de la Licenciatura en Filosofía 64

POSICIONAMIENTO FRENTE A LA REALIDAD: CONDICIÓN DE EXISTENCIA DEL LICENCIADO EN FILOSOFÍA 69

Sobre una filosofía que enfrenta el contexto colombiano 73

Primacía de la enseñanza filosófica 75

EL TRABAJO COLECTIVO Y LA PARTICIPACIÓN EN DEMOCRACIA, COMPETENCIAS DEL LICENCIADO EN FILOSOFÍA 77

CONCLUSIONES 82

BIBLIOGRAFÍA 85

INTRODUCCIÓN

En nuestra contemporaneidad emergen una serie de acontecimientos que configuran nuestro modo de pensar y de ser. Las propuestas científicas, las constantes invenciones tecnológicas, el crecimiento de la industria, los poderes políticos, el auge del neo-liberalismo, la presencia de los medios de comunicación, y la inminente influencia de todos en la educación, habla de un cambio en nuestra cultura y en la idea misma que de esta se tiene. Estas condiciones moldean nuestra forma de acercarnos al conocimiento, de entenderlo, y de transmitirlo.

En décadas anteriores ya se advertía que los medios de comunicación habían producido "(…) un miedo a que la mayoría de la población terminara por no pensar, sino en gozar y en buscar seguridad, comodidad y ocio" (Álvarez, 2003). La posición acrítica e irreflexiva frente a los acontecimientos de la cotidianidad se va convirtiendo en una constante dentro de la vida de los seres humanos, donde lo relevante es satisfacer las necesidades de consumo para alcanzar la felicidad, al parecer la rutinización de las acciones del constante día a día, desdibujan la esencia misma del ser humano como sujeto libre y pensante.

A algunas ciencias humanas como la filosofía se les ha asignado la función de preocuparse por la realidad, reflexionando en torno a la condición humana, el sentido y origen de la vida, la relación con los objetos que nos rodean, los cambios culturales, la constante búsqueda del conocimiento y el amor por el mismo, dirigiéndose siempre hacia la sabiduría, la que permite desentrañar la esencia del hombre posibilitando una visión diferente frente a los acontecimientos característicos de nuestra sociedad.

Sin duda estas funciones han sido diferentes según el tiempo. Hoy surge la pregunta por la posibilidad de enseñar la filosofía en nuestro presente, teniendo en cuenta las circunstancias y los cambios de nuestra época. También resulta importante escudriñar cual es la relación de la filosofía con la Pedagogía en estas

condiciones particulares. ¿Qué papel juega la pedagogía en esa búsqueda del conocimiento constante y ese amor por la sabiduría que se supone son inherentes a la filosofía?; en este tiempo en que se pide especialmente en el ámbito educativo: la consolidación de ideologías críticas, las habilidades argumentativas y el fomento de actitudes de indagación.

Hoy, varios semestres después de haber iniciado el ejercicio investigativo, nuevas preguntas han aparecido, abriendo el camino a investigaciones futuras, otras por su parte se han ido esclareciendo y algunas, con el conocimiento más profundo del tema, han tomado matices, variaciones y claridades diferentes.

De cualquier modo, lo que se considera esencial resaltar, es que en la etapa final de este arduo trabajo, aún siguen latentes los resortes que nos impulsaron a indagar sobre la relación entre filosofía y pedagogía dentro de la Licenciatura en Filosofía. Para mostrar lo que ha significado esta experiencia, nos pareció oportuno construir un relato que mostrara de manera un poco menos “arreglada”, los baches, las dificultades, los momentos de lucidez, en fin, el recorrido contado desde la realidad que se vivió, eso que queda casi siempre atrás del telón del formalismo y la rigurosidad de cualquier investigación.

Avatares en la construcción de una monografía

Una confusión similar a esto pasaba por nuestras mentes: “Cuenta cuantos cuentos cuentas porque si no cuentas cuantos cuentos cuentas no sabrás cuantos cuentos cuentas y si no sabes cuantos cuentos cuentas no sabrás cuantos cuentos hay”.

-Vaya a la oficina de al lado-, -pida cita previa-, -hable con el director-, -eso lo tiene el coordinador-, -aquí nunca llegaron esos documentos-, -yo no estaba en esa época…-, -en una semanita les doy la entrevista-, -nosotros venimos fuera del

país y el Doctor nos va a atender primero-, -el no atiende estudiantes de pregrado--y su proyecto si es muy importante?… hora de almuerzo (120 minutos?)… -pidan carta de autorización-, -mándele un correo a ver si le responde-, -esos documentos no se prestan-.

Estas respuestas solo fueron algunas de las que recibimos durante 4 semestres de ejercicio de investigación, aparte de los comportamientos bipolares de funcionarios de nuestra querida educadora de educadores que al parecer no tenían ni la más mínima intención en hacer alguna pequeña labor diferente a su rutina, aun sabiendo que deben promover “entornos amables”, nombre de la campaña impulsada por la rectoría donde preguntaba a los distintos empleados de la universidad: ¿qué voy a hacer para mejorar el ambiente de la UPN?, en las fotos de la campaña sí los vimos muy muy pero muy amables como si quien dirigiera la campaña fuera el rector, ah perdón! si era el rector, creemos que no van por muy buen camino; nos surge el interrogante: ¿Por qué tantas trabas y dificultades para el acceso a documentos públicos? ¿Se manejan como privados? ¿Privados de quién? ¿De la secretaria? ¿Del director? ¿Del coordinador? ¿Del archivo? o de quién?

Estamos conscientes que cualquier investigación requiere esfuerzo e insistencia, lo que no logramos entender es por qué fue más eficiente y cordial la atención en otras universidades sabiendo que veníamos de afuera, ¿será que hubiéramos ahorrado tiempo al decir en la UPN que éramos estudiantes de la Javeriana, la Santo Tomás o cualquier otra que no fuera la propia?

Sería deseable que se entendiera que es una producción académica que no solo nos beneficia a nosotros sino que aporta a la institución en la que ellos trabajan, que la universidad no es una oficina particular sino un espacio público de debate y de construcción de conocimiento, y que cualquier estudio que se pregunte por la pedagogía fortalece la esencia de la universidad.

Sin embargo, aprovecharemos este corto escrito para agradecer inmensamente a aquellos funcionarios, maestros y estudiantes que sí tuvieron la entera disposición para colaborarnos hasta donde ya no podían hacer más, interrumpiendo sus múltiples e importantes labores, contando historias, recomendando bibliografía y dejando ver su sensibilidad frente a nuestro tema para ampliar nuestro conocimiento y suscitar inquietudes que se han venido incrementando con el transcurrir de la monografía. Ellos dejaron las puertas abiertas a nuevos trabajos en donde esperamos encontrarnos no solo con empleados sino con verdaderos servidores públicos en la institución que forma al más importante de ellos: al maestro.

JUSTIFICACIÓN

En el eje de pedagogía y formación de maestros de manera general en todas sus cohortes se busca indagar por el sitio que ocupa la pedagogía en la formación del maestro; específicamente en este ejercicio investigativo se apuesta por encontrar a través de las preguntas filosóficas el sentido que pueda tener enseñar y formar un ser humano como maestro portador de un saber especifico -la filosofía- y su relación con el saber pedagógico en los diferentes escenarios educativos.

La lectura que se haga de los aportes sobre educación, enseñanza o pedagogía desde la licenciatura en filosofía construyen un campo que posibilita nuevos debates en una licenciatura joven, que de la misma manera que los demás programas de la universidad debe estar guiada por la misión nacional de ser la educadora de educadores; se trata de la reivindicación de un estatuto propio de la pedagogía, capaz de aportar a la pregunta por quiénes son los maestros y en esa medida una defensa de la profesión como constructora de conocimiento y por ende forjadora de sociedad y de cultura.

Uno de los debates actuales de la pedagogía tiene que ver con las políticas educativas que están poniendo en cuestión la profesión, específicamente el decreto 1278 de 2002 que establece el estatuto de profesionalización docente, esta normatividad pasa por alto la formación en pedagogía que los profesionales deben tener, puesto que se estaría igualando un curso de 120 horas o menos, a toda una formación de 5 años como licenciado o a la formación en las Escuelas Normales. Se han puesto en escena por parte de la comunidad académica educativa diversas críticas, sobre todo el hecho de que se reconozca como profesional de la educación a cualquier profesional que apruebe cursos complementarios sobre “pedagogía” después de haber ingresado a desempeñarse en el oficio.

Las relaciones entre escuela y sociedad van más allá de uno de los postulados de la teoría de la reproducción, que supone que las dinámicas, los intereses, el control y los objetivos propios de la sociedad son imitados por la escuela; por el contrario se considera que de ella también emana la configuración que ha de tener la sociedad, premisa que posibilita ver la escuela como una cultura escolar con una autonomía relativa (Apple, 1987) dentro de una cultura más amplia, que en todo caso, siendo relativa está permeada por relaciones de poder, de resistencia, de sometimiento, de producción y de reproducción. Así como la escuela genera dinámicas de cumplimiento de ciertas funciones de la sociedad, actúa como órgano reproductor para garantizar la producción de trabajo y de clases; también es una agencia que crea y recrea la cultura, enseña normas, valores y reglas de la misma, además de legitimar nuevo conocimiento y de mantener una lucha constante por su lugar en el curriculum escolar: conflictos de clase, raza y sexo en las relaciones cotidianas de cada sujeto inmerso en esta ambigüedad lo manifiestan.

El maestro debe ser consciente de la posibilidad de actuar entre tensiones y/o contradicciones que hacen de la escuela una cultura y del orden social, económico, y político una escuela, el espacio por excelencia en donde se pueden generar procesos de democratización. Precisamente aquí hace presencia la atracción del tema, el gran interés de nuestro ejercicio investigativo: problematizar el status del maestro, su saber y la pregunta. ¿Basta saber una disciplina para entrar a la escuela y lograr moverse dentro de ella, respondiendo a las necesidades y a la realidad de los sujetos que la configuran?

CARACTERIZACIÓN

El debate acerca de la enseñanza de la filosofía

El argumento más académico por el cual el espacio de la filosofía debe existir, es que cualquier universidad que se niegue a tener en cuenta a ésta, renuncia al horizonte amplio y al sentido que la universidad debe tener frente a la sociedad. La universidad es un espacio de interrogación y de intercambio de saberes, de producción en torno al conocimiento. Hoy existe un espacio en la universidad que legitima formalmente la filosofía como disciplina; la Ley 30 de 1992 en su artículo 7º afirma expresamente que dos de los seis “campos de acción” de la educación superior son la Filosofía y las Humanidades.

La filosofía supone una relación con su enseñanza, pero sobre ello surgen diferentes apreciaciones. Hay que reconocer posturas y tendencias que al respecto se han venido construyendo tanto en la universidad como fuera de esta.

La reflexión en torno a su saber y su quehacer, abre la posibilidad de pensarla en sus dimensiones éticas o estéticas estando más cercana al ámbito educativo. Sobre este aspecto surge una inquietud que se ha planteado en diferentes espacios relacionada con el quehacer de los licenciados, teniendo en cuenta que la enseñanza de la filosofía no es una simple trasmisión de contenidos, esta identidad es lo que ha mostrado el justo aprecio que se tiene por la educación filosófica como el instrumento óptimo para desarrollar los procesos cognitivos. Desde el punto de vista de la filosofía todos los procesos cognitivos (inducción, deducción, análisis, síntesis, clasificación, verbalización, simbolización, sistematización) son indispensables para el contacto con los textos clásicos, contacto que posibilita una manera viva de filosofar, si se ponen frente a los problemas concretos que definen su presente. (Herrera, 2005)

Desde la noción Hegeliana, no existe distinción entre ser filósofo y ser profesor de filosofía, no hay una ruptura entre la vocación disciplinar y el profesor de filosofía. Según Pineda (2012) “Hegel se valió, como muchos otros grandes filósofos, de la cátedra universitaria para enseñar filosofía haciendo filosofía”. Allí no habría una dicotomía entre estos dos elementos, pues se reconocía la enseñanza de la filosofía como ciencia, es decir, como un saber riguroso mediante el cual el alma podría alcanzar un nivel más elevado en la medida que posibilitaría comprender lo universal. El concepto de formación desde esta perspectiva se resalta y se comparte con Kant cuando sostiene que el hombre llega a ser hombre solo por medio de la educación.

El planteamiento de Hegel no se ubica en el extremo de afirmar que basta con enseñar la historia de la filosofía para que el sujeto sea un sujeto filosofante, sino que se conciben estos dos elementos como una unidad recíproca, por cuanto filosofar requiere de los contenidos históricos y a su vez la conformación de un pensamiento libre y autónomo. La concepción que aquí se rescata sobre la educación versa sobre el aspecto de la universalización; la tarea principal consiste entonces en ayudar al sujeto a alcanzar la forma y el sentido de lo universal con la pretensión de que no se quede en la mera especulación u opinión subjetiva sino que adquiera un conocimiento objetivo.

Otra concepción no muy lejana a la anterior sobre la enseñanza filosófica, plantea que en ésta se distinguen dos actividades: enseñar a filosofar y enseñar filosofía, la primera tiene poca o nula posibilidad de realización, porque más bien supone acompañar a otro en su filosofar. La segunda actividad “(…) es el corpus Philosophicum, la cual se puede lograr a partir de la repetición fiel de un conjunto de doctrinas del pasado; o por medio de una doctrina que busque reavivar los pensamientos filosóficos del pasado” (Hoyos, 1984, p.60). Así se encontrarían dos maneras de ejercitar la docencia de la filosofía: una docencia que crea una historia nueva y una docencia que repite la historia pasada. Bajo esta lógica sería favorable apuntar al ejercicio de la primera, pues es allí donde existe una

apropiación de la historia pasada, es decir, el conocimiento de los pensamientos de los filósofos a propósito de la necesidad de traducción, interpretación, sentido y propiedad para establecer una relación con la realidad actual desde un pensamiento ajeno; eso es lo que constituiría en sí mismo el filosofar.

Desde esta postura que procura no escindir el enseñar a filosofar con la enseñanza de la filosofía vista como historia de contenidos, se puede traer a colación el hecho de ser maestro y filósofo en sí mismo, pues la tarea de un maestro con sus estudiantes desde esta mirada, es de cierto modo lo que el filósofo debe hacer consigo mismo en cuanto respecta la dura tarea de pensar, y pensar corresponde a "(…) decirse así mismo las cosas de muchas formas distintas, encontrar entre lo sabido nuevas y hasta entonces escondidas relaciones, preguntarse incesantemente y cuestionar repetidamente sus respuestas y soluciones fáciles, practicar con coraje sus propios ejercicios de razonamiento y escritura, abandonarse al pensar hasta donde éste tenga a bien conducirlo, buscar analogías y ejemplos que le permitan explorar un mismo problema en diversas direcciones…" (Pineda, 2001, p.144).

También se puede hablar de la educación filosófica como un tipo de educación basada en el pensamiento**;**allí el racionalismo consiste en superar la ignorancia propendiendo la reflexión para actuar por sí mismo. (Zuleta, 1978).

Si un elemento propio de la filosofía es el diálogo, debe hacerse presente en los seminarios de filosofía como herramienta fundamental; allí se darían discusiones sobre diferentes puntos de vista de los estudiantes, se generarían nuevas preguntas e interrogantes y se problematizarían todos los temas que se presentan sin que fuera necesario llegar a conclusiones definitivas.

Esta apuesta por el diálogo se ve reflejada en espacios como: <el seminario de Kant: filosofía práctica y pedagogía>, llevado a cabo en la UPN (2010), en el que, además de aclarar categorías y conceptos centrales de la obra de Kant, se

interrogan y se problematizan relaciones alrededor de la filosofía y la pedagogía. Al no mantenerse el diálogo con los estudiantes, el conocimiento y las expresiones, el maestro se convierte en: “el profesor habla para sí mismo, se autoexplica, se autocorrige y se autocomplace por haber llegado a conclusiones tan interesantes para sí; mientras tanto hay un grupo de estudiantes al frente que intentan seguir el hilo del monólogo, cuando no de desenredar la madeja de conceptos entretejidos en proposiciones ininteligibles” (Pineda, 2001).

Prada Londoño (2004) afirma que “Cabe sospechar que muchos de nosotros, profesores de filosofía, desconocemos la discusión epistemológica contemporánea en torno a nuestro propio saber y hemos desdibujado su enseñanza a fuerza de memorización, lecturas tediosas, oscuridad conceptual, etc.” (p. 70), sin embargo el autor aclara que no se debe concebir lo anterior como una generalización sino como una de las prácticas que coexiste con la reflexión filosófica que se presenta en este espacio disciplinar.

Actualmente se pone en cuestión la manera de enseñar filosofía en Colombia, cuando se le da relevancia al modelo de competencias, “que se considera responde mejor a las exigencias de una sociedad globalizada e informatizada” (Cuartas, 2005, p. 44).

Esta misma autora considera que las formas de dirigir la enseñanza de la filosofía de hoy se encuentran en discusión, pues según su apreciación, el ser humano posee conocimientos, técnicas, valores, saberes, creencias, destrezas, y formas de percibir el mundo que han sido el resultado de la apropiación mediante su interacción con la cultura y su legado, lo que a la vez le permite reconocerse como sujeto activo en el mundo con capacidad de construirlo y reconstruirlo. El sujeto llega a la escuela con experiencias previas pero a su vez se forma mediante la interacción con los maestros, compañeros y el conocimiento que de allí surge; sin embargo el docente suele dedicarse a trasmitir magistralmente conocimientos con el fin de prepararlos “para el mundo del trabajo y de la educación superior”.

Cárdenas (2005) plantea que “no se puede reducir la educación al desarrollo de competencias; es cierto que son importantes pero no se puede negar que éstas están al servicio de la realización de la vida humana”. (p. 46).

Otra tendencia dentro de la enseñanza filosófica propone tener en cuenta las actuales condiciones del entorno y su influencia en el ámbito educativo, entre ellas la inteligencia artificial, la informatización y los cambios que se han introducido con el auge de lo científico y tecnológico.

Siguiendo los postulados de Vargas Guillén, respecto a la idea de que la tecnología sedimenta nuestra sociedad actual, se plantea que el desempeño en esta depende del conocimiento que se tenga sobre las herramientas tecnológicas; se parte entonces de la noción de ambiente de aprendizaje, ambiente donde el estudiante puede desarrollar procesos autónomos de construcción de conocimiento. Los entornos virtuales de aprendizaje son una alternativa para satisfacer los requerimientos de un aprendizaje con sentido analítico y crítico; frente a los libros de texto por ejemplo, se deben tener acercamientos tanto al autor como a los que contradicen las teorías de ese autor, para que finalmente entre estudiantes y profesores se puedan establecer síntesis de las posiciones enfrentadas, desarrollando de esta manera no solo el sentido crítico y analítico sino el aprendizaje colaborativo ya que para esta metodología se requiere de foros, debates y otras formas de participación que se pueden mediar con las herramientas virtuales. El proyecto de entornos virtuales del aprendizaje, ante todo es una “reconciliación” entre la tecnología y las humanidades (Vargas Guillén, 2004).

Una valoración diferente frente a los entornos virtuales de aprendizaje y su inmersión en los procesos de enseñanza-aprendizaje argumentan que en su transmisión masiva se pierde -específicamente hablando de la disciplina- el intimismo propio de la filosofía, esa evidencia del Pathos que se traduce en la transmisión de afectos y que precisamente se ve opacada por la realización de

debates, conferencias, paneles en entornos virtuales como el chat, entre otros. Esa desintegración del afecto, del contacto y de las relaciones que parece sufrir la enseñanza a causa de los entornos virtuales, paradójicamente también se hace presente en los procesos presenciales de la enseñanza de la filosofía. De esto da cuenta la pérdida del diálogo que dificulta una relación constructiva entre maestro-estudiante.

A manera de balance

Todos los planteamientos que se presentaron sirven como elementos para mostrar cómo se configura hoy el debate acerca de la relación entre filosofía y pedagogía dejar ver posibles formas de entender dicha relación; siendo el ejercicio analítico que permite mostrar las tensiones dadas en las diferentes tendencias no para sesgar sino para posibilitar una organización que permite entablar relaciones entre una u otra tendencia.

Se identificó una tendencia que se denominó hasta este momento del trabajo como *formativa-reflexiva*, planteada tanto por Daniel Herrera (2005) como por Estanislao Zuleta (1978) , -quienes hacen más énfasis en lo “reflexivo”-; allí cobra importancia la constante pregunta por el sí mismo y la relación con el mundo; se sugiere entonces que el pensar, el razonar, la problematización y la reflexión en torno a esto, permite alcanzar conocimientos de la vida y situarse en el mundo de manera diferente. Dentro de esta, la enseñanza de la filosofía debe reconocer y partir de las particularidades del sujeto, de su historia, de su cultura, y de las condiciones previas que conforman una visión de mundo singular que a la vez posibilita un aporte al entorno. Se aleja de las cátedras magistrales o la enseñanza guiada por competencias, tradiciones que se han instaurado como válidas y que están basadas en condiciones externas al sujeto; más bien le dan relevancia a su participación activa, presencial y afectiva, contando con herramientas como el diálogo y respetando espacios físicos que se consagran como idóneos para el

intercambio de saberes. Aquí la filosofía y su enseñanza son una forma de vida más que una asignatura o una ciencia, diferente a lo planteado en la perspectiva que busca el desarrollo de competencias.
Estas apreciaciones encuentran afinidad con lo planteado por Diego Pineda, quien igualmente se inscribe en esta tendencia, enfatizando más en la dimensión humana, -es decir en el carácter formativo-, al considerar que la filosofía es un elemento que contribuye a la formación del hombre, como ciudadano y a la construcción de saberes propios de una cultura, y que trasciende de un simple cúmulo de contenidos.

Desde esta perspectiva, no hay una distinción entre enseñanza de la filosofía como contenido histórico y el filosofar como condición inherente al sujeto, por lo que plantea que debe existir una balanza entre estos dos elementos. Así, la enseñanza estaría implícita en la filosofía misma y el filósofo sería en sí mismo un maestro. Es humana porque no solo reconoce que el docente de filosofía debe asumirse como un sujeto capaz de alcanzar la posibilidad de filosofar libre y autónomamente, sin quedarse en la mera repetición de construcciones teóricas validadas a lo largo de la historia, además porque quien busca aprender filosofía, no sólo sabrá de la historia de filósofos, ideologías y corrientes como algo consolidado objetivamente, sino que también irán adquiriendo las herramientas para potenciar esa predisposición humana a filosofar.

Otra tendencia encontrada en el momento de la caracterización se nombró como la *técnico-científica* profundizada e investigada por Vargas Guillén, relacionada con los entornos virtuales; reconoce otras formas de enseñanza diferentes a las tradicionales y hace la apuesta por los espacios virtuales como forma apropiada para transmitir e intercambiar conocimientos, defiende las novedosas y amplias herramientas que estos entornos ofrecen y argumenta que no solo facilitan una organización, presentación y circulación adecuada de la información y de los textos, además de propiciar un ambiente pertinente para la discusión y el debate, aclarando que las relaciones entre los sujetos sí son posibles a través de estos

medios y agrega la favorabilidad frente al manejo del tiempo, la autonomía y la comodidad.

PREGUNTAS

Pregunta Principal

Las tendencias que se recogieron permitieron un acercamiento a la pregunta por la relación entre filosofía y pedagogía. Estas aproximaciones son posturas que se configuran en la Facultad de Humanidades de la UPN y en algunas facultades de filosofía de universidades externas.

Cabe aclarar que la Licenciatura en Filosofía es el programa más reciente de la Universidad Pedagógica Nacional, por lo tanto en principio no hubo suficientes antecedentes que permitieran construir un balance de lo que ha sido esta discusión; por eso se optó por buscar en las universidades externas los temas hallados en la UPN y así ampliar el panorama del tema de investigación.

Considerando lo anterior se puede establecer que la discusión sobre la relación entre disciplina y pedagogía en la licenciatura es un tema poco explorado que permite problematizar lo que se encontró en este trabajo con lo que ha producido esta licenciatura en su reciente historia. Entonces cabe preguntarse: ¿Cómo se plantea la discusión acerca de la relación entre pedagogía y filosofía en la Licenciatura en Filosofía de la UPN?

Preguntas Secundarias

- ¿Cómo se expresan las tendencias ya encontradas, en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional?

- ¿De qué manera se plantea la filosofía en tanto estrategia para construir el pensamiento crítico-reflexivo?

- ¿Cómo se asume la formación pedagógica al interior de la Licenciatura en Filosofía?

METODOLOGÍA

El Enfoque Problematizador

En el eje de Pedagogía y Formación de Maestros, en la cohorte que comenzó en el segundo semestre de 2012, el tema es mostrar qué se ha dicho de la pedagogía en determinada licenciatura; y mostrar significa no tomar posturas de explicación o interpretación que en este caso representarían el tipo de investigación marcado por el positivismo y la hermenéutica. El enfoque es problematizador puesto que no se busca llegar a interpretaciones o explicaciones, sino que se pretende mostrar qué ocurre en la relación de la pedagogía y la filosofía en la Licenciatura de la Universidad Pedagógica dejando abiertas todas las probabilidades de lo que se pueda encontrar; en esta opción metodológica no se buscan causas y consecuencias, ya que esto supone una lógica mecánica de la existencia separada por un adentro y un afuera.

Nuestro enfoque metodológico se guía por varios planteamientos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica GHPP, y específicamente por la obra de Olga Lucía Zuluaga: “Pedagogía e Historia” (1987), de allí retomamos los conceptos de práctica pedagógica, discurso y saber.

El trabajo metodológico comenzó por la indagación directa en la temática buscando la información en fuentes primarias, este ejercicio permitió la construcción de la caracterización para ver al final en los capítulos de la monografía la manera como se relacionan las tendencias encontradas, en este caso, mostramos cómo se encuentra y cómo actúa la relación entre la pedagogía y la filosofía dentro de la licenciatura.

La problematización del tema es un elemento que se concretó a través de todo el proceso de investigación, por tal razón al principio del ejercicio investigativo no

hubo un problema definido, pues teniendo en cuenta las particularidades del tema, el enfoque y el eje, no se considera apropiado partir de problemas *a priori* sino que se busca mostrarlos y crearlos a lo largo del trabajo; lo que hacemos es interrogar esa relación desde nociones como las de práctica, discurso, saber, campo de la pedagogía y saberes escolares.

Fuentes primarias y fuentes secundarias

Se clasificaron como fuentes primarias aquellos documentos producidos en la Licenciatura en Filosofía de la UPN, en la Facultad de Humanidades, y en los programas de Licenciatura en Filosofía de las Universidades: Javeriana, Santo Tomás, y Minuto de Dios, -se tomaron en cuenta estas universidades porque son las que ofertan el programa de Licenciatura- documentos donde se halló el tema de la relación entre la pedagogía y la filosofía; los documentos de otras universidades fue necesario consultarlos –siempre y cuando tales documentos tuvieran relación con los temas encontrados en la Licenciatura de la Universidad Pedagógica- debido a que la Licenciatura en Filosofía comenzó su oferta académica recién en el año 2009 y a la fecha el volumen de publicaciones por parte del programa de la UPN es pequeño para establecer si quiera una caracterización; aunque algunos documentos consultados tanto en la Facultad de Humanidades como en las demás universidades sean anteriores a la aprobación y oferta académica del programa, se considera fundamental en nuestro enfoque problematizador entender que los eventos como la aprobación oficial de una licenciatura tan solo pertenecen al ámbito de la formalidad académica y que en este caso, se empieza a hablar de su creación cuatro años antes de la primera oferta académica[1]; lo anterior para explicar que uno de los planteamientos del enfoque arqueo-genealógico es mostrar que los acontecimientos no tienen un origen específico, sino que diversas situaciones se encuentran para producir una práctica determinada.

[1] Acta No. 15 del año 2008 del consejo de Departamento de Humanidades

Las fuentes primarias consultadas fueron: tesis de pregrado y postgrado, publicaciones en la revista FOLIOS –revista de la facultad de humanidades de la UPN–, -revista de Filosofía Latinoamericana de la U. Santo Tomás, planes y programas de estudio, artículos del Centro de Investigaciones –CIUP–, relatorías de plenarias, actas de reuniones del Consejo de Departamento y Consejo de Facultad de Humanidades, ponencias del 1er. Coloquio Interno de Filosofía de la Licenciatura, entrevistas a profesores y estudiantes, y documentos de acreditación, renovación de malla curricular, y autoevaluación de la licenciatura.

Las fuentes secundarias son los textos de los autores referentes de la pedagogía clásica, abordada en el primer semestre (Montaigne, Comenio, Locke, Rousseau, Kant, Herbart), pedagogía activa en el segundo semestre (Dewey, Claparède, Decroly y Piaget), pedagogía en Colombia en el tercer semestre (Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica GHPP –Olga L. Zuluaga y otros–, Grupo Federici –AntanasMokus y otros–, Eloisa Vasco, Mario Díaz, y los trabajos en Colombia sobre etnografía escolar realizados por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta), pedagogía crítica en el último semestre (Freire, Apple, McLaren y Giruox), la bibliografía sobre el tema Saberes Escolares (Alejandro Álvarez Gallego del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica GHPP) y los protocolos de cada sesión de estos 4 semestres que se construyeron con el tutor y todos los estudiantes.

Abordaje y relación entre las fuentes

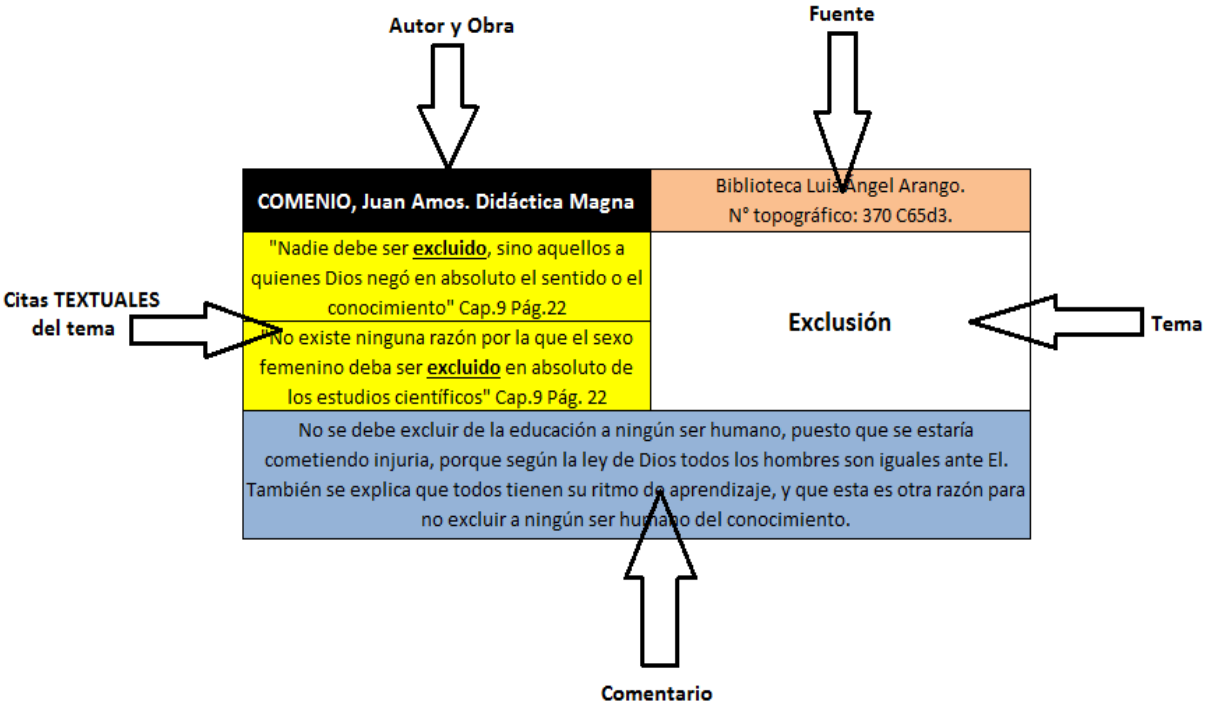
Las fuentes secundarias fueron tratadas con la herramienta Ficha Temática (ver figura), con esta se mostraron los temas recurrentes de un texto sin importar el autor o el orden y nombres de capítulos expuestos en la obra; este ejercicio metodológico se encuentra acorde al enfoque problematizador ya que como se había mencionado este no pretende explicar, interpretar, o situar un origen específico, sino mostrar cómo se habla de la pedagogía en determinada época. Después de elaborar las fichas temáticas se categorizaban para agruparlas en

temas y sub-temas; esto implicó poder leer el texto más allá de la estructura del autor y así dejarse sorprender por lo que se fue encontrando a lo largo de todo el seminario de investigación; al terminar cada semestre se juntaban los temas de cada obra y se retomaban los protocolos de cada sesión para hacer un nuevo mapa de los temas recurrentes y diferencias en los autores, y al final de todo el ejercicio investigativo de 4 semestres se revisaron los temas comunes y los giros en la pedagogía clásica, activa, crítica, y del debate pedagógico en Colombia.

De las fuentes primarias –documentos de la licenciatura- también se identificaron los temas pero esta vez no con fichas temáticas, sino agrupando todos los temas que se encontraron en los documentos, eso sí, de la misma manera como en las fuentes secundarias sin tener en cuenta autores, secuencialidades u orígenes específicos.

Con estas fuentes tuvimos el acceso a la información directamente de la licenciatura, por esta razón no se podían pasar por alto temas poco recurrentes como en las fuentes secundarias –Comenio, Kant, Piaget…-, ya que al final todos los temas que arrojaron las fuentes primarias son los que se buscarían para hallar relación con las fuentes secundarias y con la caracterización para que de esta manera se pudiera hallar la relación de la pedagogía con la disciplina.

Modelo de ficha temática



Finalmente, en la articulación de todo el trabajo se encuentra que el enfoque problematizador fue común tanto en las fuentes primarias como con las fuentes secundarias puesto que no buscó tomar posturas interpretativas o explicativas, sino que guiados por los planteamientos del GHPP que a su vez está inspirado por la arqueo-genealogía, nos dejamos sorprender por cada autor y cada documento sin encasillarlos en conceptos preestablecidos, descubriendo y mostrando la relación de la pedagogía y la filosofía.

REFERENTE TEÓRICO

Es conveniente aclarar que los referentes teóricos que sustentan el ejercicio investigativo hacen parte de una construcción realizada con los aportes de las temáticas trabajadas en los seminarios del eje durante los cuatros semestres del mismo.

El elemento fundamental del ejercicio investigativo y en general del eje es la pedagogía, y en este caso se trata de interrogarla en relación con lo que acá llamaremos disciplinas o saberes escolares. Sobre estas dos categorías: pedagogía y disciplina/saberes escolares se realizará el abordaje teórico.

En cuanto a la pedagogía, se hará énfasis en el reconocimiento de su historicidad. Se hablará de su horizonte conceptual, desde la modernidad occidental hasta nuestros días.

En un segundo momento se abordará el debate en Colombia con referencia al campo intelectual de la educación, el campo conceptual de la pedagogía y la noción de práctica pedagógica, con base en los trabajos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, en particular los trabajos de Alejandro Álvarez, Mario Díaz, Carlos Noguera, Jesús Alberto Echeverri y Olga Lucia Zuluaga.
Para el apartado acerca de las disciplinas o saberes escolares se tomarán como base: los planteamientos de IvorGoodson (2003) quien propone una mirada histórica para analizar el currículo, los postulados de André Chervel (1991) acerca de la historia de las disciplinas escolares y también se hará referencia a una de las líneas de trabajo del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica relacionada con la historia de los saberes escolares.

Sobre el horizonte conceptual de la pedagogía

Para empezar afirmamos con Noguera (2013) que la modernidad será entendida en su íntima relación con la pedagogía; su idea de que la Modernidad tiene una marca pedagógica surge de otra mirada que se hace sobre este momento, no como una etapa de la historia de occidente, para muchos iniciada a mediados del siglo XV, marcada por la reverencia a la antigüedad Griega como modelo ejemplar de lo humano y el deseo de retomarla; más allá de estas ideas que se sitúan en acontecimientos históricos como el renacimiento, la expansión colonial por América a manos de Europa, o el inicio de la conformación de los Estados, la mirada que se referencia se hace desde la noción de "gubernamentalidad" que aparece en los trabajos de Michel Foucault acerca del "gobierno de sí y de los otros"; el abordaje de la modernidad bajo esta perspectiva se hará entonces como parte del análisis de los problemas del gobierno de la población, como lo sugiere Noguera (2013).

Así, las prácticas de gobierno pasan a ser practicas pedagógicas cuando la extensión de la disciplinarización de la población se empieza a dar "bajo la forma de instrucción generalizada"; se empieza a hablar de técnicas de gobierno que se instalan en toda la población en su forma escuela, y es en este sentido que se habla del inicio de la modernidad como aquel "momento de la historia occidental en que por primera vez se afirma la necesidad de enseñar todo a todos". (Noguera 2013)

Sin embargo, la modernidad ha estado marcada por modos de gobierno distintos, estas primeras formas constituyen solo uno de ellos: el gobernamiento disciplinar. Este a la vez se debe explicitar por la expansión y el poder del pastorado cristiano, que como expresa Noguera (2013) se refiere a "un gobierno no violento de los hombres", a un control de la vida afectiva y moral de la población. El poder pastoral se expandía mediante los monasterios, donde se definieron métodos

disciplinarios, tecnologías concernientes a la vida cotidiana y a la pedagogía, y en ese orden de ideas íntimamente ligados con lo que será la Escuela.

En este momento es en el que se presenta “el umbral tecnológico del arte de educar” (Noguera 2013) donde se inscribiría la Didáctica Magna, una nueva forma de organización de la Escuela donde se debía impartir “todo a todos” (Comenio, 1998 [1651]), constituyendo así una novedosa forma de gobierno. La nueva organización incluiría un orden en los grados, la enseñanza, las edades. Por el contrario, la escuela, que prepararía al niño para ser adulto debería ser un espacio idóneo y sublime de formación dedicado a toda la juventud, debería ser en esencia un taller de hombres.

Con la Didáctica Magna aparecería también una nueva forma de entender al hombre, mencionando que por ser este la más sublime de las obras divinas podría entender su existencia a través de su revelación y de la misma creación. El hombre es poseedor de la erudición, lo que implica “ser conocedor de todas las cosas, artes y ciencias” (Comenio, 1998 [1651]); sin embargo, alcanzar y poseer la erudición solo es posible mediante la enseñanza, la disciplina y la instrucción.

No obstante, el “eruditio” que para Juan Amos Comenio era fundamental, para otros pedagogos como Michel de Montaigne (2008 [1580]), era objeto de críticas; se oponía a la educación escolástica de la época, y en general rechazaba la escuela que funcionaba en el siglo XVI al considerar que pervertía el entendimiento y los valores del niño; así mismo criticaba al maestro tildándolo de “pedante” y planteando que estos “no solo no arreglan lo que se les entrega sino que lo dañan y hay que pagarles por haberlo dañado” (Montaigne, 2008 [1580] p. 51).

Para Montaigne la ciencia y el conocimiento no eran tan relevantes, pues lo primordial era una formación que se enfocara en la sabiduría, retomando el sentido filosófico antiguo ligado al obrar bien. Es decir, la verdadera formación

estaba relacionada con la virtud, más que con la instrucción en ciencias. La preocupación por hombres virtuosos más que eruditos y letrados ya no pretendía ser un asunto de “todos”; aquí el carácter de “universalidad” ya no entraría a hacer parte de los objetivos; los planteamientos plasmados en “Dos ensayos sobre educación” (2008 [1580]) estaban dirigidos a la naciente burguesía europea de la época y la educación bajo este marco era un asunto de los caballeros. Los planteamientos que daban forma al “institutio” o educación como lo nombra Noguera (2013) promulgados por humanistas como Erasmo o Vives, estaban en la periferia de lo que se validaba como hegemónico para la época; no obstante, un siglo después John Locke, en su obra “Pensamientos sobre Educación” (1986, [1693]) retomaría estas nociones, dirigiendo sus planteamientos al caballero inglés. Allí la preocupación fundamental de la educación seria el espíritu. Al igual que Montaigne, en un segundo plano de importancia sitúa Locke a la instrucción, esta era concebida como un medio para alcanzar otras cualidades más importantes, buscar formar más un “hombre virtuoso que a un escolar perfecto” (Locke, 1986 [1693]).

Además de los trabajos de los pedagogos nombrados hasta el momento, algunos acontecimientos históricos estaban dando lugar a la aparición del “ser” humano; la ilustración en el siglo XVIII fue un claro ejemplo de ello, pues a partir de este movimiento se comenzarían a tejer las ideas en oposición a lo sobrenatural y a lo tradicional, descartando a Dios y a la iglesia, para darle paso a la razón como una condición del ser.

Para Immanuel Kant fiel representante de “la ilustración”, es a partir del entendimiento y el conocimiento que se genera la apropiación del sujeto de su propia razón lo que conlleva a una toma de conciencia y así a la libertad humana. El ejercicio de gubernamentalidad apuntaba ahora a la “razón” pero se seguía planteando que el hombre solo era hombre mediante la educación, además esta última era la manera idónea para trasmitirla y promulgarla por diferentes lugares; así que se continuaba con la forma disciplinar. Kant manifestaba que “el hombre

por naturaleza no es moralmente bueno ni malo porque no es por naturaleza un ser moral, solo lo será cuando eleve su razón a la moral", (Kant, 2012 [1803], p. 131).

De acuerdo con lo anterior, su obra "pedagogía" se centra en dos aspectos: la educación física y la educación práctica, dentro de estas no se llegará al extremo de que la naturaleza siga libremente su curso, como ya planteaba Rousseau, o de dominarla mediante hábitos, como sugieren Locke y Montaigne, habrá un tiempo específico para cada uno de estas y las dos cobrarán importancia dentro de la educación.

La premisa que transversaliza los planteamientos anteriores es: la acción que se ejerce es directamente sobre los individuos, bajo la idea de que el hombre es educable y por ende se puede incidir en él.

Johann Friedrich Herbart (1935 [1841]) propone encontrar una explicación de la pedagogía como una disciplina. Para este tiempo hablar de las facultades del alma perdía credibilidad y vigencia mientras la aparición de la psicología cobraba un carácter más formal y fundamentado. A través de su texto "Bosquejo para un curso de pedagogía" (1935 [1831]) da a conocer sus planteamientos referidos a la pedagogía, en el que además de darle un status científico, la relaciona con otras áreas como la psicología, que fueran útiles para entender la manera en la que se debía educar al ser humano. Cuando Herbart habla de la pedagogía parte de una fundamentación filosófica y psicológica. La primera se relaciona con el fin mismo de la pedagogía, es decir, la virtud y la perfección humana que se deben alcanzar. Dentro de su obra, la psicología responde a la pregunta sobre cómo nos educamos, una respuesta que muestra que la psiquis del ser humano es educable.

Desde esta perspectiva se considera el espíritu como una tabula rasa que se puede llenar -postulado que ya había sido posible leer en Comenio-, razón por la que cobra fuerza el concepto de educabilidad referido a la maleabilidad.

En la instrucción la experiencia sirve como fundamento, puesto que de esta dependen las asociaciones y representaciones que cada uno realice; con base en esto se puede crear un método que de cierta manera tenga en cuenta las particularidades de cada individuo. Los conocimientos proporcionados por la experiencia y los sentimientos por el trato social son la base que posibilitan la adquisición de otros. Con Herbart la acción se continuaría ejerciendo directamente sobre el individuo, sin embargo el status de cientificidad que adquiere la pedagogía constituyen de cierta manera el inicio de un viraje que abordaría al individuo y en general a la educación y sus teorías de una manera diferente.

Así se puede empezar a hablar de otro modo de gobierno: “el gobernamiento liberal”, del que se desprenderá un nuevo concepto de educación basado en la libertad y la naturaleza humana” (Noguera, 2013) que se presentaría mediante la conducción o dirección. La acción que emana dentro de esta forma de gobierno ya no es ejercida directamente sobre el individuo sino sobre el entorno.

Como lo plantea Foucault surge una nueva racionalidad educativa que configura diversas formas y medios para pensar el asunto de las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta la naturaleza, el interés y la libertad de los sujetos. Una de las más importantes “manifestaciones de este proceso anónimo de transformación” (Noguera, 2013) corresponde a Jean Jacques Rousseau (2012 [1762]), quien se distancia de la instrucción o enseñanza y le da paso a la forma de conducción o dirección, convirtiéndose estas últimas en las formas de gubernamentalidad mediante la producción y regulación de la libertad.

Según Foucault, esta forma de gobierno consistía en gobernar menos para gobernar más, y en ese sentido, los planteamientos de Rousseau sugieren que la

educación liberal se enfoque en intervenir menos para que el niño haga más. Estas ideas se centran en una economía de la educación, que pese a ser constante y permanente, busca evitar que la presencia o acción por parte del adulto sea evidente.

Mientras que la acción que se ejerce en el gobernamiento disciplinar, -en el que se incluyen entre otros Locke y Comenio-, es evidente y directa sobre el individuo, en Rousseau es imperceptible, indirecta y recae sobre el medio; ya no sería entonces "didáctica", centrada en enseñanza de contenidos como en Comenio, o ligada a los razonamientos y juicios morales como en Locke, sino más bien sería una forma "educativa", (Noguera, 2013).

En el siglo XVIII, en el que aparece Rousseau, la razón se empezaba a convertir en la base del conocimiento, la idea del progreso de la humanidad se infundía a pasos agigantados, el supuesto avance hacia un hombre bueno y feliz debido a la exploración y entendimiento de las leyes de la naturaleza se imponía con más fuerza y los conocimientos científicos cobraban validez en la sociedad y en su forma de gobierno. La premisa de la ilustración, expuesta por Kant: "¡ten valor de servirte de tu propio entendimiento!", podría condensar las expresiones más características de este movimiento intelectual, además impulsaría a vencer esa incapacidad de usar la propia razón sin la ayuda del otro. Esta insignia traería implícita una necesidad de examinar las ideas establecidas y tejería la creencia de que las luces de la razón podían anular las tinieblas de la humanidad, ocasionadas por los dogmas que imponía la iglesia, por las supersticiones y la creencia en lo sobrenatural sin ninguna comprobación.

Así se caracterizaba el siglo de las luces. Sin embargo Jean Jacques Rousseau emerge como un doblez para aquel tiempo, disidente del pensamiento enciclopédico de sus representantes; adelantándose a un movimiento que aún no emergía: el romanticismo. Rousseau a diferencia de Kant no creía en la civilización, consideraba que el hombre era bueno por naturaleza y que con esto le

bastaría para ser feliz. La sociedad y sus prácticas injustas como la de la propiedad privada corrompían al hombre y a la humanidad. En el estado de naturaleza habría una libertad total, ni la razón, ni la sociedad y su gobierno, le convenían. Utilizando la metáfora del buen salvaje, corroboraba la importancia de regresar al estado de inocencia que proporcionaba la naturaleza, alejándose lo más que se pudiera de la sociedad. Por tal razón, se optaría por la vida silvestre que según estas concepciones no tenía los vicios de las ciudades. Aquí ya no se hablaría de la casa paterna de Locke ni de la escuela universal de Comenio, lo que en verdad importaría sería el medio, y la acción que se debía ejercer.

La marca pedagógica de los planteamientos Roussonianos es tan impactante que se vería reflejada siglos después en los discursos de los pedagogos activos. Es conveniente precisar que a finales del siglo XIX, la preeminencia de la iglesia sobre todos los asuntos de la sociedad era algo instaurado como irreversible, por ende, el abordaje de cualquier asunto tenía la constante de una explicación religiosa. En ese sentido desprenderse de estos argumentos de doctrina para acudir a una explicación científica, constituiría un viraje en la manera de entender la vida.

Posteriormente, en la primera mitad del siglo XX, la preocupación por la fundamentación científica al igual que las nociones fisiológicas, biológicas y genéticas permeaban todos los campos, incluso el de la pedagogía, por ende muchas de las consideraciones en torno a esta última se basarían en estudios relacionados con la conducta y el aprendizaje, desde una perspectiva marcada por lo psicológico, en la que se reconocía el interior del individuo como impulso creador y constructor de intereses y necesidades, destacando su importancia en la acción humana y en la manera de aprender. Estas apreciaciones se consolidarían en el modelo latente de la época: la pedagogía activa; sin embargo, el elemento transversal y enfático en todos sus representantes, al igual que en Rousseau, sería el trabajo sobre el medio, razón principal por la que también se inscriben en la “forma liberal del arte de gobernar” (Noguera, 2013). De esta manera Ovide

Decroly (1924), al igual que sus contemporáneos Dewey, Claparéde, Montessori entre otros, se inscribirían en un concepto de educación basado en la libertad y la naturaleza humana, el mismo al que hacían alusión los planteamientos del Emilio.

Con una formación psicológica y médica, el pedagogo belga Ovide Decroly (1924) propondría un método que partiría del reconocimiento de la individualización de la enseñanza, en el que se tendrían en cuenta las particularidades de cada estudiante y su forma única de adquirir y comprender los diferentes conceptos que se le enseñaban. La preocupación por los intereses y las necesidades naturales del niño y la satisfacción de los mismos dependería del ambiente y de ahí su propuesta de estudiar y trabajar sobre el entorno desde la escuela.

La exaltación de la capacidad del mundo exterior en la potenciación del aprendizaje, también es un elemento recurrente en los postulados de John Dewey. No obstante, este último se enfoca más en la concepción del hombre reconociendo sus condiciones internas, lo que implica la posibilidad de influir en estas mismas. Dewey (1958 [1938]) muestra a través de su libro “Educación y Experiencia”, una nueva forma de entender y hacer práctica la educación, planteando que educar consiste en abrir el campo de posibilidades que tiene el individuo en su interior activando las oportunidades en el aprendizaje. Presenta una descripción argumentada sobre los elementos fundamentales de lo que proclama como nueva educación, desde la cual se critica a la escuela y a la importancia que esta misma da a la obediencia y docilidad, así como a la construcción de los objetos de enseñanza basándose en el pasado y alejándose de la realidad del estudiante; de igual forma se señala que las materias y los métodos se plantean ajenos a las capacidades que los niños tienen. La nueva educación que promueve Dewey, en general, se percibe como un desarrollo dentro, por y para la experiencia, dándole un lugar preeminente a la individualidad y a la actividad libre; también cuestionó el sentido que tienen las materias y la organización dentro de la experiencia, exaltó la libertad del alumno sin caer en el extremo de rechazar cualquier intento de direccionamiento que se confunde con

una amenaza contra la libertad individual. El concepto más importante dentro de esta propuesta fue “la experiencia”. Cuando esta se emprende modifica al que la actúa. La experiencia también comprendía la formación de actitudes emocionales e intelectuales y los modos de responder a las condiciones que se presentan en la vida.

Otro elemento es el principio de continuidad, este consistía básicamente en que la experiencia recoge algo de lo que ha pasado y modifica la cualidad de lo que viene, influyendo también en las condiciones objetivas bajo las cuales se dan las experiencias posteriores. Aunque las condiciones internas determinan en gran parte la cualidad de la experiencia, debe existir una interacción de estas mismas con las circunstancias objetivas, es decir, con el ambiente, los libros, los juguetes, el equipo y la estructuración social de la situación. Queda entonces claro que para que las condiciones externas fueran propicias dentro de la educación debían cultivar y suscitar el constante deseo de aprender, ampliando las posibilidades educativas de experiencias futuras.

Dentro de la educación suele confundirse la libertad con darle rienda suelta a los impulsos pero si bien estos y los deseos naturales son el punto de partida es conveniente su reelaboración, dicho de otra manera: una reestructuración de su primera aparición, lo que se logra por el juicio y la reflexión del estudiante, esto equivale a pensar, o en términos de Dewey a “detener la manifestación inmediata del impulso hasta que este se ha puesto en conexión con otras posibles tendencias a la acción mediante la observación y la memoria para formar un plan de actividad más comprensivo y coherente” (1958 [1938]), todo lo anterior constituye el dominio de sí mismo, este sería el ideal de la educación. Reiterando la diferenciación que se establece entre libertad y el despliegue absoluto de impulsos y deseos se recurre a introducir una categoría que da más luces para la significación de lo que se constituye como “libertad”, pretendiendo dar un sentido coherente a dicho concepto que se ha tergiversado en otros espacios. Se habla entonces del control social, este aspecto se refiere a que siempre habrá cierto tipo de sometimiento a las reglas durante toda la vida. En el juego de los niños por

ejemplo, las reglas de cierta manera ordenan la conducta, sin embargo, las reglas son una parte del juego, si no hay reglas no hay juego, y aun así los niños no se sienten sometidos a una imposición externa.

Retomando la alusión que en párrafos anteriores se hizo al mundo exterior como potenciador de nuevos y valiosos aprendizajes, se debe incluir al maestro, al ser quien precisamente esta encargado de crear las condiciones externas que abran nuevas puertas e impulsen a la construcción propia que hace el estudiante. La misión del maestro sería seleccionar dentro de la experiencia los elementos que pudieran presentar nuevos problemas, que estimulen nuevos métodos de observación y por ende amplíen el área de experiencia exterior; considerar que lo que se logra no es una posesión fija sino un instrumento para abrir nuevos campos.

Con el rastreo general sobre estos dos representantes de la pedagogía activa (Decroly y Dewey) se puede entrever que aun coincidiendo en conceptos como libertad, interés, experiencia, medio, entre otros, no defienden una total libertad sino más bien proponen una libertad regulada, en la que se incida lo menos posible, para abrir los campos de posibilidades del medio y así poder activar el mundo interior; como ya se ha planteado siguiendo la tesis de Noguera (2013), no es que esto corresponda a una ausencia de gobierno sino a su forma liberal.

Considerados igualmente representantes de la pedagogía activa, ÉdouardClaparède y Jean Piaget, varias décadas después de que Herbart se hubiese preocupado por explicar la pedagogía desde parámetros psicológicos, incluyen nuevamente a la psicología dentro de sus discursos, centrándose ahora en algunas ramas específicas de esta ciencia.

Claparède (2007 [1931]) toma como base a la psicología funcional, desde la que se plantea la idea de un organismo biológico que trabaja en conjunto, de este se desprenden ciertas leyes que le son propias y que rigen toda la naturaleza de la

actividad mental. Lo funcional equivalía a los resortes de la conducta, es decir, a los procesos mentales en cuanto a su significación biológica, a su papel y a su utilidad para la acción presente y futura. Ese organismo se reconoce también como un sistema que tiende a conservarse intacto, y en ese sentido, la vida se define como el reajuste constante del equilibrio, por lo que toda acción, reacción o comportamiento tendría la función del mantenimiento y la preservación del organismo. La ruptura del equilibrio equivalía a la necesidad del organismo que al mismo tiempo provoca las reacciones para su satisfacción, en ese sentido la actividad estaría suscitada por una necesidad. Los actos pueden producirse espontáneamente sin el requerimiento de un excitante externo, en este caso el acto estaría provocado por una necesidad y ese objeto externo o excitante debía ser buscado por el sujeto, de otra parte los actos también podían obedecer a la presencia de eminentes excitantes externos incluso cuando ni siquiera hubiera una necesidad. Lo que sugieren los postulados de Claparède es que la conducta se mueve por el interés, más que por la necesidad. Este constituye un valor positivo, es decir, no un afán de la eliminación de una necesidad sino más bien un objeto a alcanzar que proviene de una necesidad. El interés no se limita a la necesidad sino se complementa con el objeto en relación con dicha necesidad. El interés es entonces considerado como el principio fundamental de la actividad mental. Sin embargo se actúa en pro del interés primordial, es decir, de lo que se considere más importante en determinado momento; cuando se satisface un interés cambia la conducta, y si hay dos intereses se inhibe uno y se actúa en pro del otro que se considera más relevante.

Por encima del interés y la necesidad, dentro de la psicología funcional se acentúa el ejercicio de la inteligencia, dando un viraje a la concepción que se tenía de esta y de toda la actividad mental en general; por un lado se definía a la inteligencia como una facultad del alma relacionada con un poder místico que estaba lejos de ser analizable o de otra parte, se incluía dentro de un juego de asociaciones ubicándola en una serie de facultades autónomas. La concepción de inteligencia desde el punto de vista funcional toma distancia del abordaje que hasta entonces

se presentaban y se empieza a definir como una clase de fenómeno psíquico “que tiene por objeto el conocimiento” (Claparède, 2007 [1931], p. 131). Corresponde también a la adaptación de los procesos psíquicos a situaciones nuevas, en ese sentido cabría decir que la inteligencia es “la capacidad de resolver con el pensamiento problemas nuevos” (Ibid., p.. 132), se le puede considerar entonces como un instrumento de adaptación que se presenta cuando no es suficiente el instinto o el hábito, por ende no es una reacción mecanizada o estereotipada sino una reacción nueva.

Concretamente “la educación funcional es la que está basada sobre la necesidad de saber, necesidad de buscar, necesidad de mirar, necesidad de trabajar” (Ibid., p. 170), todo esto para buscar un acto verdadero. Esta concepción funcional equivale al término “activo”, aunque este suele confundirse con una constante acción exterior, la escuela activa cuenta entonces con una concepción funcional de la educación, puesto que reconoce la ley de la necesidad o el interés, a diferencia de la escuela tradicional que por medio de castigos, premios o recompensas pretenden provocar una acción en el niño totalmente desligada de sus intereses.

Para concluir este apartado de la pedagogía activa, es necesario traer a colación a Jean Piaget (1968) quien ya no se basaría en la psicología funcional sino que retomaría la rama experimental de esta ciencia. Esta última da cuenta del desarrollo del niño y por ende aporta a las transformaciones que convienen hacer dentro del ámbito educativo. En ese sentido, la instrucción y todo lo que pasa dentro de la escuela que es el equivalente a la pedagogía, deben constantemente reivindicar el espíritu científico y darle prioridad a la acción. De esta manera, se considera que “el propósito de la educación intelectual es formar la inteligencia, antes que amoldar la memoria, así como formar investigadores y no tan solo eruditos” (Piaget, 1968, p. 55)

A pesar de que muchos métodos sigan considerando válidas las teorías del empirismo asociacionista que describen la inteligencia como respuestas repetitivas

del organismo a estímulos externos, el desarrollo de la inteligencia del que aquí se habla y que constituye la finalidad principal de la enseñanza no se limita a copiar la realidad, sino a organizarla en un acto o pensamiento. Las funciones esenciales de la inteligencia son la comprensión y la invención, de tal forma que el conocimiento del mundo va ligado a estas dos funciones, es decir "conocer un objeto implica actuar sobre él y transformarlo" (pág. 35). También requiere ejecutar acciones interiorizadas y reflexivas; estas acciones son las operaciones lógico-matemático, lógicas o simplemente todo juicio de razonamiento. En síntesis, la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones.

A propósito del debate en Colombia

Hablar de pedagogía hoy en nuestro país es involucrarse con un campo en constante tensión y controversia. Por eso es necesario mostrar los múltiples y disimiles planteamientos, investigaciones y discusiones que enmarcan el tema. Esto implica a la vez ampliar el panorama de algunas categorías esenciales que atraviesan nuestro medio y que han sido el foco de estudios de grupos como el Federici y Grupo de Historia de la práctica pedagógica (GHPP), o de autores como Eloísa Vasco, Mario Díaz, Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y Aracely de Tezanos (estas tres últimas, aunque no son colombianas, tuvieron influencia en la discusión de los años 1980 y 1990).

Para empezar este abordaje es interesante mostrar cómo el propio concepto de pedagogía adquiere matices diferentes en cada uno de estos autores. En el caso de Mario Díaz (1993), hace parte de lo que sucede específicamente en la escuela, explicándose el conjunto de acciones que se evidencian en el aula; en ese sentido la pedagogía corresponde a la especificidad de los maestros que están en la escuela. Las prácticas de reproducción están íntimamente ligadas, puesto que se plantea que lo que se vivencia en la escuela y específicamente la acción de los maestros está pre-determinado desde otro plano: el correspondiente al campo disciplinar. La noción de campo que Díaz sustenta está basada en la aproximación

que Bernstein y Bourdieu hacen de Foucault. Se parte del supuesto que en torno a la pedagogía no se alcanzan a crear paradigmas (proyectos intelectuales en torno a una ciencia) y se propone entonces la categoría de campo. El campo intelectual de la educación, idea central de la que se desprende su riguroso trabajo, se concibe como el resultado de las contradicciones y de las luchas, incidiendo en su configuración factores e intereses externos del poder político, económico y social. Su historicidad es determinada por el contexto, es decir, intervienen transformaciones sociales y discursivas de afuera. Lo que en el campo se evidencia son fuerzas que a su vez determinan la manera en la que se constituyen sujetos, prácticas y discursos. Desde su punto de vista, en el campo, los intelectuales se disputan la verdad y producen el discurso. También se puede asociar al campo de re-contextualización para hacer alusión al lugar de las interacciones, mediaciones y supervisiones en las que se didactiza el conocimiento para que llegue al maestro de una forma ya mediada. De esta manera, se logra hacer una lectura que reitera que la educación corresponde a las discusiones y validaciones intelectuales que incluyen todas las relaciones en general: políticas, culturales, económicas y no solamente lo que pasa en la escuela.

Para el grupo Federici (1994) la educación no adquiere este mismo sentido; con la impronta de la lingüística es vista como los procesos no intencionales, es decir una acción comunicativa no intencionada que enmarca las dinamicas de las culturas en las que se forman los sujetos. Se da en la sociedad y la cultura en general; cuando llega a la escuela y se estrategiza se convierte entonces en pedagogía, se contempla como una disciplina reconstructiva en la medida en que se produce como una construcción mediada por el lenguaje. El maestro es autor fundamental de ese proceso reconstructor, sin embargo no el único. Cuando se logra el “saber qué” se supone la reconstrucción de una disciplina, en este caso la pedagogía, dándole un estatuto teórico, es decir la rigurosidad académica de lo científico. Esta disciplina parte de lo que hay y lo organiza con un fin, cobrando sentido en la misma acción; este sentido se construye en la acción y por eso es

reconstructiva. La pedagogía como disciplina implica un ejercicio metodológico más riguroso y un ejercicio de pensamiento más sofisticado, más complejo, involucra una serie de relaciones, deducción e interpretación para que sea una disciplina. Por lo tanto, a diferencia de Mario Díaz, el maestro ya no sería un reproductor sino que estaría en la capacidad de re-construir en su accionar y contribuir a ese estatuto científico que en el planteamiento anterior se reserva únicamente a los intelectuales.

Esa concepción de campo que versa sobre las relaciones de poder, fuerza y contradicción, características en las que coincide el Grupo Federici y Díaz, es disidente de otra propuesta, la del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Según estos últimos, el adentro y el afuera del campo no actúan en relaciones de influencia, causalidad o determinación, sino de autoproducción. El poder no se da por entidades constituidas a priori sino en sus procesos mismos de constitución. Así mismo, se plantea que la dispersión del campo no es un problema sino una condición de existencia. Siguen los planteamientos de Foucault quien considera que el campo no es una lucha entre contrarios y que el poder no es equivalente a instituciones y por lo tanto tampoco lo posee nadie. El GHPP también toma distancia de la concepción que el Grupo Federici tiene sobre pedagogía, puesto que no se le considera como disciplina. En primer lugar, se argumenta que cuando existe una disciplina hay consensos comunes y una serie de supuestos que han sido aceptados, algo que no sucede en la pedagogía. En segundo lugar, se considera que la disciplina no es el único modo ni el estadio más elaborado del saber, sino que hay muchos más, en múltiples formas. Si bien en un principio Olga Lucía Zuluaga (1987) ubicó a la pedagogía como disciplina, luego reconocería que aunque sí pudo haber tenido un umbral disciplinario, no siempre fue así en todas las culturas. Por esta primera tesis de Zuluaga, muchos han cuestionado los aportes de este Grupo, argumentando que no hay consenso dentro del mismo sobre si es o no una disciplina y a quien compete, si a maestros o a intelectuales. Lo que recalca el GHPP es que en la pedagogía –al igual que en las demás categorías- lo que se pretende mostrar es que históricamente ha

existido y funcionado de maneras diferentes, y que si bien en un principio se empieza a plantear esta noción como una crítica al fenómeno de la tecnología educativa que emergía en los años 60, dicha crítica no es gratuita y voluntariosa sino que muestra cómo funciona la pedagogía y en esta también el maestro y la escuela. Más allá de una definición a priori de la educación y de una tendencia hacía el deber ser, el grupo lo que pretende es mostrar el modo histórico de ser de la pedagogía, revelando lo que ésta fue y lo que es, es decir, a diferencia de los autores ya mencionados no se centra en exponer y defender cómo se mueve actualmente la pedagogía y que tipo de sujetos la construyen sino que se preocupa por decir cómo se ha constituido esta noción históricamente, interesándose en lo que cada época manifiesta que debe ser un hombre educado; la pedagogía, desde esta perspectiva puede ir más allá de la escuela.

Retomando la categoría pedagogía que se dejó abierta para explicitar grosso modo el enfoque general del GHPP, también se puede agregar que esta se relaciona con el saber que "(…) conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza sobre los saberes específicos en cada cultura" (p. 78); por lo tanto, coincidiendo con el Grupo Federici, la pedagogía la conoce el maestro ya no como una disciplina, sino como un saber que ha sido a la vez desplazado por la irrupción de otros profesionales y otras ciencias.

Hasta el momento se ha hablado a grandes rasgos de pedagogía como un conjunto de prácticas ligadas a la reproducción, como disciplina reconstructiva y como un saber atravesado por la historia, aun así, se justifica complementar la construcción de este horizonte con la postura de Eloísa Vasco, tendencia que también ha sido muy influyente dentro de maestros, intelectuales y estudiantes en Colombia.

Para Vasco la pedagogía no es disciplina ni ciencia, aquí este concepto está asociado inherentemente a la reflexión, de la cual resulta el saber pedagógico, o en otras palabras: *la reflexión que el maestro hace sobre su propia práctica*. Bajo

esta premisa, la pedagogía es inherente a la noción de enseñanza, que es el objeto del saber pedagógico, lo que a su vez le da la identidad al maestro. También se podría definir como un saber que resulta de la reflexión y transformación de la práctica misma, -es decir la praxis- que adquiere un estatuto teórico-práctico en la medida en que se expresa de una manera relativamente diferente de la práctica, es decir, más formal, “refinada” y autónoma; la teoría surgiría entonces de la praxis reflexionada y a diferencia de Mario Díaz, el maestro sí tendría lugar dentro de esta consolidación de la teoría y no exclusivamente el intelectual, en este orden de ideas estaría más cercana a los postulados del Grupo Federici.

La visión de Eloísa Vasco encuentra afinidad con el grupo que agrega al campo educativo una nueva forma de investigar, que cada vez cobra más fuerza dentro del mismo; la etnografía y específicamente representantes como: Aracely de Tezanos, Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell introducen al debate como elemento novedoso el asunto de la cultura, es decir, esta nueva perspectiva investigativa se traduce en una disciplina que trasciende los simples datos numéricos a la descripción e interpretación cultural que deviene de las relaciones que se establezcan con determinados eventos y desde la cual se hace imperante incluir significados. Lo novedoso también radicaría en que la etnografía no parte de supuestos a priori puesto que investigar con una teoría de la realidad sesgaría el proceso e incidiría en una búsqueda de algo preestablecido desechando algunos eventos; lo relevante y lo irrelevante en la observación e interpretación es algo que no se decide antes de empezar sino en el proceso mismo. En esta acción investigativa se puede distinguir un rasgo particular: la perspectiva histórica; la similitud estaría ahora con el GHPP, en tanto los dos reconocen como imperante el proceso histórico. En el caso particular de las etnógrafas, lo que resaltan es la importancia de desentrañar el entramado histórico de los eventos que se observan sin quedarse en la inmediatez de los sucesos sino más bien rastreando en el tiempo la constitución y proceso de las dinámicas que caracterizan las relaciones en la realidad. Cuando se llevan a cabo las practicas o más bien la acción

investigativa se entra a leer otra cultura, y no es posible desprenderse de un universo subjetivo, por lo tanto, etnografía específicamente sería un dialogo entre culturas. En esta práctica se debe mirar a la institución como expresión total de la cultura en la que se encuentran las relaciones complejas del todo.

Sin embargo para el GHPP, el concepto de práctica pedagógica es diferente, empezando porque ya no hablan de prácticas en plural; así el concepto adquiere sentido desde lo singular. La práctica es una noción dotada de historicidad en la que se relacionan tres categorías: sujetos, instituciones y saber, los cuales son producidos en la práctica y todos dependen de todos sin que exista una subordinación o jerarquización; por el contrario, la relación produce a los tres y esa relación produce a la práctica. Desde este punto de vista la práctica ya no es concebida como un dispositivo en función del aparato ideológico del Estado, como se leía en Mario Díaz, sino como productora de saber, instituciones y sujetos. La enseñanza como la práctica discursiva sería la que más regularidad habría alcanzado en la historia de dicha práctica. Esta a su vez sería objeto de análisis, método, estrategia, teoría y práctica.

Por su parte, el Grupo Federici considera que las prácticas abarcan la acción en la que se reflexiona sobre lo escolar y lo extraescolar que a su vez posibilita la re-construcción de la pedagogía como disciplina, siempre mediada por el lenguaje. Es la acción en la que cobra sentido la pedagogía como disciplina formal en la medida que se va re-construyendo.

Ahora bien, otra categoría que transversaliza los trabajos que se han mencionado es la didáctica; dentro del mismo ámbito educativo su significado suele relacionarse indiscriminadamente con los demás conceptos (pedagogía, educación, enseñanza, entre otros) y por lo general se confunde con los mismos. Los autores que hasta el momento se han mencionado, aunque no coinciden totalmente unos con otros en la noción que se tiene de didáctica, dan a conocer la diferencia con las demás categorías.

De un lado Mario Díaz, como ya se mencionaba, marca dos paralelos entre lo que sucede en el campo intelectual de la educación, diferenciándolo de las dinámicas propias de la escuela que equivalen a la pedagogía. Así las cosas, la didáctica encontraría lugar en el campo de re-contextualización, ya que allí es donde se "didactizaría" el saber; podría considerarse como parte de ese punto intermedio de interacciones y mediaciones, ya que la didáctica matizaría el saber para pasarlo al maestro.

Por otra parte, Eloísa Vasco al igual que el GHPP, coinciden en que la didáctica no es la práctica misma de enseñar sino un sector del saber sobre la enseñanza; en ese sentido, estaría ligada al discurso mediante el que se ha pensado la enseñanza como objeto central. Según Vasco (1994) específicamente, la reflexión sobre la enseñanza puede darse a nivel general o especifico y no se reduce a un único método que se establece rígidamente y se propone como única alternativa a seguir. Esta autora hace alusión a la perspectiva comeniana, indicando que la didáctica se podría expresar en términos de trascender y repensar la necesidad de una reflexión creativa y crítica sobre el saber comunicar los conocimientos académicos. Sobre este –cómo enseñar- el maestro reflexiona situando las maneras adecuadas para llegar a cumplir la finalidad de la enseñanza. Este –cómo- más que una receta se construye partiendo de la dinámica del aula y de la escuela. De forma análoga, el GHPP expresa que la didáctica como conjunto de conocimientos sobre el enseñar y el aprender conforman un saber que trasciende las fórmulas metodológicas. La enseñanza desde esta perspectiva es la reflexión fundamental de la pedagogía. No se reduce a la metódica ni a la simple transmisión de contenidos, ni se restringe a la clase o se limita a la escuela.

Finalmente los postulados del Grupo Federici tienen relación con lo que proponen Eloísa Vasco y el GHPP en tanto los primeros también lo perciben como un -saber cómo- que comprende las competencias y el reconocimiento de las formas legítimas e ilegítimas de enseñar. Sin embargo, lo que se puede agregar desde

este grupo, es que para ellos la didáctica se equipara con el saber hacer pero no incluye la reflexión sobre esto.

En cuanto a los Saberes escolares: a propósito de la relación entre la pedagogía y las disciplinas

Foucault, (1966) nos recuerda que estamos históricamente condenados a la historia, a la paciente construcción de discursos sobre discursos. Cada sociedad posee sus propias normas generales y su régimen sobre la «verdad» que también es el de la escuela. (Taborda)

A lo largo de este referente teórico se ha intentado mostrar los diferentes modos de ser de la pedagogía de acuerdo a una época histórica determinada, rastreando en el tiempo e intentando dilucidar un horizonte conceptual que permita una problematización hoy sobre el asunto. Situarnos en el plano de la discusión en torno a la pedagogía es solo una de las bases que sustentan el presente trabajo, es necesario, entonces, traer a colación algunos elementos que han aportado al debate en cuanto a su relación con las disciplinas, eje fundamental de este ejercicio investigativo, que aborda en últimas la cuestión sobre los maestros en el presente, el significado de los mismos y su necesidad en la escuela y en la sociedad.

El enfoque arqueo-genealógico, la insistencia en lo “problematizador”, la relevancia dada a una perspectiva histórica de análisis, y sobre todo el constante afán de sospechar sobre las verdades instauradas, han hecho posible que en este trabajo –como ya se ha enunciado en otros apartados- se mantenga el asombro frente a esta relación. Así pues, se parte de concebir la relación entre la pedagogía y las disciplinas como un asunto en el que razones y verdades mitificadas e instauradas como inamovibles, se pueden estudiar y analizar en el tiempo, entendiendo que todo lo que se mueve al interior de esta misma, ya sea

escuela, currículo, didáctica, enseñanza, planes de estudio, formación, disciplina, maestros, entre otros, no siempre fueron como los conocemos hoy en día, y por ende se puede dudar de esa configuración que se nos muestra como válida y la que creemos cierta, esta misma tiene orígenes, tensiones, variaciones, y en general una historia, que merece visualizarse.

Esta historia en todo caso no es homogénea, enmarca un campo atravesado sin duda por el poder, ya sea político, social, económico o simbólico. Poder que al parecer se naturaliza por la prolongación de los rituales a los que se acostumbran los maestros, y sobre los que no emiten ningún juicio. La historia de la relación entre la pedagogía y las ciencias, en ese sentido, sería productora de " (…) múltiples y complejos saberes, discursos y teorías, en la institucionalización de diversas prácticas, e incluso, por supuesto, en la invención de sofisticados modos de ser sujetos: doctores y profesionales." (Álvarez, 2008).

Por su parte, Olga Lucía Zuluaga -al igual que Alejandro Álvarez- valiéndose de los planteamientos e instrumentos de análisis ofrecidos por Foucault, hace alusión a la reflexión histórica de las ciencias desde un sentido arqueológico, situando dicha reflexión en los "umbrales de epistemologización"; trascendiendo los criterios científicos, indaga acerca de lo qué pasa con los saberes en el momento en que se convierten en discursos válidos y legítimos, preguntando también por las condiciones de posibilidad y génesis de estos, o dicho de otra manera indagando por aquellas condiciones (Internas y externas) de producción y emergencia (Zuluaga, 1987). Según esta perspectiva "la arqueología pone en evidencia las discontinuidades, quiebres y rupturas históricas o los enraizamientos que han permitido la subsistencia y permanencia de los saberes y discursos, (…) trascendiendo el ámbito de las disciplinas (de las ciencias) y ubicándose en el ámbito del saber, de lo social y del poder" (Zuluaga, 1987).

La relación entre conocimiento disciplinar y saber pedagógico no se estaría concibiendo desde la epistemología de las ciencias, es decir, no se estaría

situando en un proceso jerárquico y vertical que opera desde arriba (la academia), hasta abajo (la escuela), ubicando a la teoría como la verdad científica absoluta y en un grado mucho menos relevante hablaría de la practica en los procesos de aplicación escolar. Por el contrario, se insiste en que “es posible mostrar que al menos una parte de los saberes que circulan en la escuela son un producto escolar endógeno, y que tal situación, ha sido leída como un efecto negativo e indeseado de transposición didáctica”. (Saldarriaga, 2013).

Al respecto, Goodson, influenciado por la herencia intelectual de los “nuevos sociólogos de la educación”, -quienes utilizaron nociones de la sociología para estudiar el currículo escolar-, abordó su análisis histórico-social del currículo siguiendo la perspectiva de Bernstein, quien aseguraba que “la forma como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social” (Bernstein en Goodson, 2004).

Es importante mencionar que IvorGoodson (2003) también:

> (…) procuró poner en tela de juicio las regularidades institucionalizadas de la escuela en la forma de asignaturas, enseñanza en la clase y cosas por el estilo, a fin de crear un curriculum y una educación que tuviera más significado y fueran más motivadores para alumnos procedentes de medios como el suyo” (p. 7).

La desigual distribución educativa fue vista ya no solamente como un asunto de recursos y acceso al sistema educativo, sino íntimamente relacionada con el acceso al conocimiento, refiriéndose a cuestiones como quien controlaba y elaboraba el currículo y a quien beneficiaba, puesto que no había una relación con los intereses y realidades cotidianas de la clase obrera y sí, bajo este marco, las bases ideológicas del currículo sustentaban los intereses de los grupos dominantes y la reproducción de las estructuras sociales. Aquí se reafirmaría lo oportuno de preguntarse el por qué se enseñan determinadas cosas hoy y a qué intereses obedece esto.

Un elemento importante que también subyace a la relación entre pedagogía y disciplinas, son los contenidos de la enseñanza; estos son vistos como una especie de producto donado por la ciencia a la pedagogía; el papel de esta última se reduciría a “didactizar” ese conocimiento puro de las disciplinas, convirtiéndolo en enseñable; así la reflexión y la práctica que le competen estarían dirigidas a una organización de grados, edades, temas, en función de lo que pueden aprender los estudiantes y enseñar los maestros. Lo que se hace en la escuela sería como una copia de la ciencia decorada por el ámbito educativo, adaptada y simplificada a este.

Las condiciones actuales de las políticas públicas, la relevancia de lo tecnológico, la formación en las facultades de educación, y hasta el propio imaginario de los agentes educativos reafirman la concepción de que:

> “(…) el lugar intelectual subalterno asignado al maestro, y la función instrumental dada a la Pedagogía, son ante todo un efecto histórico del régimen de verdad de las ciencias, de una forma de institucionalización del conocimiento que ha fijado la existencia de dos clases de lugares de saber: el “lugar puro” de las ciencias y sus métodos de descubrimiento, y el “lugar impuro” de la escuela y sus procedimientos de vulgarización; entre el “saber sabio” y el “saber enseñado” Chevallard (1998) en Saldarriaga (2011, p. 2).

Esta sublevación del régimen científico desconoce una noción más amplia del saber en la que no solo esta trastocado por la ciencia, sino que además abarca lo popular, lo mítico, y lo empírico. De esta manera, si se entiende la pedagogía como un “saber”, se validan las construcciones al interior de la escuela como producciones autónomas y no como radiografías de la ciencia. Como lo sugiere Álvarez (2009) la pedagogía actuaría como el ordenador y productor de la geografía, la historia, las matemáticas entre otros saberes, resaltando que mucho de lo que se sabe sobre éstos mismos, fue producido para ser enseñado, es decir que de experiencias que surgieron en el mundo escolar se pasó luego al mundo

disciplinar y no al contrario, como se suele creer. Dicho de otro modo “antes de que existiera la comunidad de científicos matemáticos, de lingüistas, de historiadores, de filósofos y de geógrafos, en nuestro país, había maestros de matemáticas, de gramática, de historia, de filosofía y de geografía”. (Álvarez, 2009).

Siguiendo la categoría propuesta por el mismo Álvarez, sería entonces correcto hablar de los “saberes escolares”, entendiendo estos como conocimientos que crea la escuela y además como “complejos procesos donde se ha producido un conocimiento que ha afectado el devenir de la sociedad y de las ciencias mismas” (Álvarez, 2009) puesto que como se ha venido insistiendo, gran parte de esos conocimientos que se mueven al interior de la escuela no necesariamente están vinculados con un estatuto disciplinar. Además es relevante agregar que:

> Para comprender en detalle la problemática de los saberes escolares que hoy se priorizan, se propone hacer un ejercicio de deconstrucción y de genealogía de dichos saberes para mostrar la complejidad del asunto y ver la manera cómo actúa el poder en medio de los procesos de institucionalización de las verdades que han constituido históricamente la escuela. (Álvarez, 2009)

Partiendo de esta noción, la labor de los maestros no se vería relegada a la simple transmisión de un conocimiento científico, aunque en la actualidad se piense y se asuma en un mayor grado de importancia el conocimiento disciplinar específico que se posea por encima del saber pedagógico. Esta forma de pensar al maestro lo ubicaría como un sujeto productor del conocimiento y de la cultura escolar. En ese sentido, como nos recuerda Álvarez (2009) “la pedagogía es mucho más que un método para adaptar los conocimientos a las necesidades de los estudiantes. En rigor la pedagogía produce los conocimientos que se enseñan, así actualmente se le quiera hacer depender de los contenidos científicos antes que confiar en sus propios saberes”. (p. 8)

La lectura de la pedagogía como un saber autónomo se convierte en un intento por reivindicar una profesión y un ejercicio lastimosamente desvalorado en el presente, además de enaltecer la esencia misma de la Escuela y en general de la pedagogía como creadora de lo cultural, lo social, lo político y hasta lo económico.

A modo de cierre, se podría sintetizar reiterando todo lo anteriormente planteado, con la tesis de Chervel (1991), que sostiene que:

> (…) el conocimiento escolar no es la parte de la cultura global que se difunde en la escuela…, es aquel que no se adquiere ni tiene sentido nada más que en la escuela —nada significa fuera de ella— y, por tanto, las disciplinas escolares son productos específicos, en su origen, en su naturaleza, en sus componentes y en su difusión, de la cultura escolar. Por encima de todo, transmiten hábitos, normas, saberes y comportamientos que nacen en el interior de la escuela y llevan las marcas características de la cultura escolar……. La institución escolar no se limita a reproducir (o transponer) lo que nace y está fuera de ella, sino que transforma y transmuta, crea un nuevo saber —abstracto, desvitalizado, diseñado para el atontamiento y para el examen, para disciplinar en el amplio sentido de la palabra: inculcar, instruir, domesticar y someter— un saber apropiado, en fin, a los fines de la institución (Mainer, 2010 en Taborda 2011, p. 9).

¿Y para qué sirve el referente teórico?

El enfoque arqueo-genealógico que sustenta el presente ejercicio investigativo, implica poner en duda una continuidad histórica, sospechando de la ideología del progreso y del pasado oscuro a superar, propios de la modernidad hasta nuestros días. Los procesos, las discusiones, las relaciones, las instancias de poder, y todo lo que confluye a nuestro alrededor tiene su razón de ser dentro de un proceso histórico, no en el sentido lineal de cambio hacía la optimización, -como se suele plantear-, sino más bien como un espiral que incluye cosas del pasado que no se desechan, cambios, desapariciones, y en general un entramado en el que confluye

tanto ese pasado como el presente y el futuro, tiempos sobres los que se mueven diferentes concepciones, en este caso en particular en torno a la pedagogía.

Partiendo de esta perspectiva, no se juzga, interpreta o soluciona, como bien se ha insistido, desde una lógica contemporánea, a la luz de lo que enmarca el presente; se intenta entender lo que se enunció siglos antes, no a modo de comparación sino para hacer más amplio el panorama sobre lo que ha sido la pedagogía, en tanto acontecimiento histórico. Se destaca que lo que se leyó de un tiempo tan remoto es factible volverlo a encontrar hoy, no desde una mirada sincrónica, sino reconociendo que tanto esta época como las demás que se han analizado se encuentran permeadas unas por otras.

En ese sentido, se opta por interrogar y problematizar desde algún lugar, ese lugar ha sido construido con base en el horizonte conceptual de la pedagogía, trazado desde la modernidad hasta hoy, además de los estudios sobre saberes escolares en nuestro país.

Las nociones que se tienen sobre práctica, campo, didáctica, instrucción, formación, saber, educación, entre otros, son construcciones que resultan del trabajo en grupo de dos años, y que posibilitan tener unas bases teóricas sólidas para entrar a interrogar el archivo de la licenciatura.

Dicho de una manera coloquial, con esas gafas vemos el mundo que confluye al interior de este espacio académico, sirviendo como herramienta para leer lo que leemos y ver lo que vemos en esta investigación, cuestionando que tanto de eso que históricamente se ha propuesto y legitimado, hoy se presenta en las licenciaturas y de qué manera se asume.

En ese sentido, cabe explicitar que el recorrido que se hace por todos los autores del referente teórico, no es en vano o se realiza simplemente para llenar un requerimiento, por el contario, las categorías que se logran extraer y mostrar de

cada una de las obras allí mencionadas constituyen una base histórica sólida para conceptualizar la información que se va encontrando al interior de las licenciaturas; es decir, aunque no se va a investigar sesgados por estas nociones, puesto que como ya se enuncio son históricas y se supone han tomado matices a lo largo del tiempo -lo que se describió como formación, hoy en la licenciatura pudo haber cambiado-, han cambiado o se han mantenido, si se convierten en todo caso, en una lupa que abre la perspectiva y da luces para entender las tensiones que se mueven en estos espacios académicos.

PENSAMIENTO LIBRE, CRÍTICO Y REFLEXIVO: UNA CONSTANTE EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE FILOSOFÍA EN LA LICENCIATURA

El aprendizaje de la filosofía como proceso autónomo

La esencia del hombre es susceptible a ser humillada, abandonada y esclavizada debido a las mismas relaciones en que este se encuentra inmerso; la revolución ante este fenómeno sin duda comienza por la filosofía ya que esta debe otorgar al individuo su capacidad de hacerse a sí mismo, además de restituir su condición suprema frente a la naturaleza[2].

Partiendo de este supuesto, la filosofía cultivaría un espíritu y entendimiento autónomo enseñando a pensar por sí mismo, como bien se enunciaba con Kant a propósito de la consigna de la ilustración: “ten valor de servirte de tu propio entendimiento” (Kant, 1781), puesto que se reconoce que el hombre tiene todas las disposiciones necesarias para enfrentarse al mundo y valerse por sí mismo.

La educación es vista como una forma idónea de transmitir la razón y de llevarla a diferentes lugares sin que esto implique que se pueda enseñar a filosofar, pues se considera que solamente es posible dar la herramienta al estudiante pero no es factible asegurar que se va a hacer uso de esta. Aquí cobra gran importancia la parte intrínseca del individuo, pues es esta la que genera el aprendizaje; dicho en otros términos se mostraría el signo, pero es el sujeto quien debe descubrir el significado por sí mismo. En ese sentido, la filosofía giraría más en torno al aprendizaje que a la enseñanza.

Los estudiantes forjan su proceso de aprendizaje y por esta razón deben basarse en la autonomía y el “autodidactismo”; en las diversas cátedras o seminarios se enfatiza en el trabajo individual a partir de preguntas problema. La necesidad de

[2] Ponencia “La negación de lo que es: el camino para la consolidación de la autenticidad e identidad de la filosofía en América Latina”. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013.

preguntar por un problema es propia del aprendizaje rizomático, modelo en que se basan varios espacios académicos, planteando como condición que el estudiante formule su propio interrogante y sea actor de su avance, haciendo énfasis en que ni preguntas ni soluciones son verdades inamovibles y por lo tanto el planteamiento de problemas no se debe fundamentar en discursos plenamente definidos; sugieren que si los estudiantes "(…) vienen de un aprendizaje tradicional y conductista conviene desligarse de ello para que puedan continuar de una forma autónoma sin depender de la cátedra, la obra maestra, las relaciones de poder con el maestro y la escuela"[3].

Indagar por las respuestas a esas preguntas sería un proceso pensado desde lo crítico y lo interrogativo, de esta manera el aprendizaje filosófico no buscaría homogenizar al sujeto mediante su adaptación a la sociedad, sino que abriría el horizonte hacía la subjetividad de manera tal que lograran descentrar lo que ya tienen estructurado, volviéndolo a pensar e intentando dar respuestas por primera vez. Se pretendería eliminar "(…) la concepción de una filosofía estática como una raíz anclada a un solo sitio sin posibles refutas ya que no es el objetivo que se "dogmaticen" las ideas, por el contrario es meta que se pueda llegar al saber filosófico desde la perspectiva que se quiera y las multiplicidades existentes en los entes"[4].

El maestro partiendo de su saber disciplinar y didáctico, tendría que ser un guía más que un transmisor de un cúmulo de información acrítica e irreflexiva, reconociendo las posibilidades particulares de sus alumnos y brindando las herramientas "externas" que accionen ese "aprendizaje" que solo se da a partir de su propio universo interior, es decir, de sus habilidades cognitivas y de su experiencia previa. Se agrega que también "debe poseer la capacidad de ser una persona sentimental, es decir, una persona que no mantenga una relación con los estudiantes de manera distante, sino que pueda entremezclarse sentimentalmente

[3] Ponencia "Aprendizaje Rizomático" por Jessica Paola Vargas. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013.
[4] Ibid.

con ellos para forjar relaciones de confianza y no fundamentar su clase en el poder y la dominación”[5].

Es oportuno recordar que la noción de aprendizaje que aquí se explicita, se puede entrever en los planteamientos que en Rousseau y en la escuela activa se enunciaban. Las ideas de Rousseau con respecto a la educación negativa sugerían intervenir menos para que el niño hiciera más, centrándose en una economía de la educación, buscando que el ejercicio del adulto como guía no fuera coercitivo, pues finalmente era el niño quien poco a poco iba a descubrir y construir su aprendizaje.

De igual manera Dewey, como ya se había expuesto en el referente teórico, defendía la idea de educación como un proceso en el que se abriría el campo de posibilidades que tiene el individuo en su interior, activando las oportunidades en el aprendizaje.
Sería correcto afirmar que estas concepciones mutan a la escuela de hoy, y por tanto estas nociones proclamadas siglos atrás se pueden percibir -no de manera evolutiva y sincrónica-, con matices y marcas propias, en espacios escolares como la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Enseñanza de la filosofía: la insignia de los licenciados

La relación que existe entre la filosofía y la pedagogía estaría estrechamente ligada desde sus inicios, dado que para un gran número de filósofos el acto de hacer filosofía radica en enseñar lo pensado, en explicar el mundo para los demás; de esta manera se podría decir que todo filósofo tiene la fuerte tendencia a ser profesor o por lo menos a querer enseñar.

[5]Ibid.

Históricamente se pueden encontrar varios vínculos entre enseñanza y filosofía, desde la enunciación de Aristóteles: “propio de la ciencia es que pueda ser enseñada”, con esto se puede reconocer que la enseñanza es preeminente en el contexto de la filosofía, y que la filosofía depende del conocimiento de las cosas, por lo tanto, la enseñanza de la filosofía implica conocer la filosofía misma como disciplina; este conocimiento requiere de estrategias de enseñanza y es allí donde la pedagogía se ve como el elemento articulador entre enseñanza y filosofía[6].

La licenciatura en filosofía propone “trascender la dualidad curricular entre programas disciplinarios en filosofía y programas de licenciatura”[7], no solo por encontrarse en el entorno de la Universidad Pedagógica sino por lo que se mencionaba anteriormente, esto es las exigencias intrínsecas a toda educación filosófica.

La perspectiva que redunda en este espacio frente a la manera en que se relacionan pedagogía y filosofía radica en que del mismo saber filosófico surgirían las condiciones de enseñanza, por lo que no se establecería a priori un conocimiento didáctico para poder enseñar filosofía.

No obstante, aunque la filosofía este íntimamente relacionada con la pedagogía en tanto su condición de existencia requiere de la enseñanza, y pese a que la línea que distingue lo disciplinar de lo pedagógico se perciba casi como invisible, se podría entrever un “plus” que marcaría una diferencia entre filósofos y Licenciados en filosofía. Si bien los filósofos tienen la claridad en cuanto a dicha relación, aunque teoricen, analicen y hagan aporten significativos al conocimiento, y en últimas intenten trasmitir y enseñar su saber, por las exigencias mismas de la disciplina, esto no sería una constante, por lo que no siempre lograrían hacerse entender -y en ocasiones ni les interesaría-, su ejercicio en ese sentido sería un poco más obtuso.

---

[6]Documento de Autoevaluación Lic. en Filosofía, 2008, p. 35.
[7]Ibid. p. 7.

La complejidad misma de la filosofía implicaría “didactizar” ese conocimiento para hacerlo entendible ante los ojos del mundo, usando conceptos, categorías y ejemplos más cercanos a la realidad –en este caso de los estudiantes-, disolviendo ese status “abstracto” que se le asigna a la filosofía; esto sin duda no estaría dentro de las prioridades de un profesional de esta disciplina. El licenciado en filosofía tendría herramientas para construir y reflexionar sobre un método adecuado para hacerse entender, normalizando de cierta manera los contenidos puros de la filosofía y trasladándolos al ámbito educativo, así su proceso académico le otorgaría el saber didáctico que se convertiría en el “plus” para que desde la pedagogía se lograra articular la filosofía con su enseñanza de manera adecuada. ¿Sería este el agregado que les otorga la pedagogía a los Licenciados en filosofía y con el que no cuentan los profesionales de esta disciplina?

La concepción de pedagogía que subyace de las apreciaciones en la Licenciatura en Filosofía, encontraría relación con los postulados del GHPP a propósito de esta categoría que se explicitó en el referente teórico. Para estos últimos la pedagogía está íntimamente relacionada con el saber que “(…) conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a “la enseñanza” sobre los saberes específicos en cada cultura”.

La pedagogía se constituiría sobre las bases de la práctica pedagógica y el saber pedagógico, sin detenernos en la noción de práctica que ya fue ahondada en el referente teórico, se destaca que incluye las experiencias propiamente dichas del maestro sobre su campo de acción: “la enseñanza”; el saber por su parte constituiría un “saber enseñar”, es decir, las formas adecuadas de transmitir en la escuela un saber social. Eloísa Vasco compartiría esta definición, considerando que la pedagogía es inherente a la noción de enseñanza, esta última es el objeto del saber pedagógico que a su vez le da la identidad al maestro. Este saber resultaría de la reflexión y transformación de la práctica misma.

Ese elemento diferenciador entre Licenciados y Filósofos, se ubicaría en la didáctica como ese saber hacer que incluiría la reflexión, y daría “la enseñanza”

como la insignia de los maestros. De este modo, como lo plantea Álvarez (2010) la pedagogía jugaría como un discurso secundario que se encargaría de reproducir y re contextualizar los discursos primarios, que aquí corresponderían a la Filosofía como disciplina, agenciando un control discursivo de carácter legitimador de lo que se enseña y lo que no se enseña, y de lo que se reproduce como de lo que no se reproduce. Siguiendo sus planteamientos, en el escenario de la Licenciatura, la pedagogía actuaría como ese dispositivo que reorganiza, transforma y reubica los saberes de la filosofía, resaltando que su "argumento propio" podría ser re contextualizado en el campo de la didáctica.

Ahora bien, la Licenciatura en filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, desde su condición de formadora de maestros, pero más aún desde la insistencia que proclama en el saber enseñar de manera reflexiva y la construcción que en torno a esto se realiza, tendría implícita una transformación, puesto que en ese proceso se matizarían los saberes y las prácticas, los sujetos adquirían otra connotación y en general su universo sería propio y no un reflejo de la ciencia.

Un espacio de formación crítico, reflexivo y no dogmático: la esencia de la Licenciatura en Filosofía

El régimen Europeo que tuvo lugar entre los siglos XVII y XVIII sustentaba su estructura política en la monarquía absoluta y asignaba al Rey un poder despótico y radical supuestamente derivado de Dios; el monarca debía rendir cuentas a Dios y los súbditos sin derecho a cuestionar obedecer ciegamente al Rey[8]. -

Esto impactó en el Nuevo Reino de Granada durante la colonia, momento histórico en que lo sagrado estaba guiado por los dictámenes de la iglesia:lLa institución misma aliviaría el miedo que producía en el hombre el castigo eterno, sustentado

[8] Ponencia "Una analogía metódica entre la criminología, el inductivismo baconiano y el silogismo aristotélico y el por qué de un aristotelismo platónico" por Jessica Johana Angulo. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013.

en las interpretaciones del alma, el cuerpo y el purgatorio; se introdujo así un aberrante temor a la muerte, -estado en el que se separaría el alma y el cuerpo- mediante la incertidumbre que provocaba la espera del alma por un juicio final y la permanencia eterna en el cielo, infierno o purgatorio de acuerdo a los actos de la vida terrenal.

Lo anterior se trae a colación por dos razones: la primera para ubicar históricamente la forma en que se empezaron a trasmitir los dogmas religiosos impuestos como base del comportamiento, mostrando cómo las concepciones que proclamaba la iglesia consolidarían un pensamiento religioso y uniforme, herencia con la que hoy se cuenta. En segundo lugar, para poder contrastar lo que sería el filosofar en aquella época frente a la manera en que hoy se asume, puesto que "con el advenimiento del cristianismo, el filosofar se puso al servicio de la fe, como preparación racional para la creencia o como aprendizaje dialéctico en defensa de la verdad religiosa".[9]

Recuperando el ideal insignia del renacimiento, la sociedad adoptaría una educación integral centrada en una filosofía humanista, de esta manera los cambios científicos y sociales que conforman la primera modernidad, confluirían en el llamado filosófico de la ilustración relacionado con el aprender a usar críticamente la razón[10]

Lo anterior es un esbozo de lo que ha sido históricamente la herencia de un pensamiento dogmático, que aún hoy en muchos ámbitos de la vida, incluso en el académico sigue instaurado, pero es importante mostrarlo para identificar la manera en que la Universidad Pedagógica Nacional toma distancia de ello. Este espacio y esencialmente la Licenciatura en Filosofía, no tiene ningún carácter

[9] Ponencia "Influencia del pensamiento de Santo Tomás de Aquino en la representación de muerte en Santafé del Nuevo Reino de Granada Siglo XVII" por Gloria Jovita Díaz. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013.

[10] Ponencia "Una analogía metódica entre la criminología, el inductivismo baconiano y el silogismo aristotélico y el por qué de un aristotelismo platónico" por Jessica Johana Angulo. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013.

confesional o credo religioso de por medio, razón por la cual se apunta a la libertad de pensamiento y a formar a los maestros sobre esta base. (Entrevista Alejandro Farieta, 21 de Febrero de 2014).

Se parte entonces de la categoría pensamiento entendida como la instancia primera del hombre por medio de la cual construye sus posibilidades de vida. En la consolidación del pensamiento surgiría la necesidad de reconocerse y explicarse a sí mismo y a su mundo de una manera racional, y en ese intento no se debería buscar una verdad absoluta defendiendo una doctrina establecida. Así, el Licenciado en filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, más que ningún otro profesional formado en los cimientos de un pensamiento reflexivo, estaría orientado a dudar sobre las supuestas verdades que constituyen la realidad, desmitificando y reevaluando las mismas.

Una constante dentro de los discursos y prácticas que se mueven en este espacio académico es la ruptura frente a ese cúmulo de verdades universales, que reproducen el *status quo* en la continuidad de los acontecimientos a las que el maestro y todos los individuos están expuestos, reiterando que pese al poder jerárquico y fascista que amenaza con colonizar el mundo de la vida y que se expresa mediante el neoliberalismo –entre tantos- y en ocasiones se cierne hasta en las mismas asignaturas, seminarios y en general en la Universidad, debe primar el deseo y la perseverancia por la construcción de un pensamiento libre y autónomo que no esté sesgado en este caso por lo que históricamente se ha impuesto como la “verdad eterna” en filosofía y en la enseñanza de la misma.

Desde este punto de vista se percibe lo que ya promulgaba Kant: es a partir del entendimiento y el conocimiento que el sujeto se apropia de su razón lo que conlleva a una toma de conciencia y así a la libertad humana, postulado que no se distancia de lo anunciado por Comenio, puesto que para este último lo primordial también era el conocimiento y la razón, las dos, vistas como capacidades inherentes al ser humano.

La licenciatura porta también un lenguaje revolucionario cuando insiste en que lo combativo en realidad radica en atacar desde la institución a los poderes establecidos y no simplemente alejándose y renegando de los mismos. Es en "(…) las instituciones educativas donde se combate frente a frente con las ideologías, las religiones y los dogmas (…)"[11]

Frente al poder avasallador del Estado, la reproducción de ideologías dominantes, la transmisión de un pensamiento dogmático, el auge del neoliberalismo, entre tantas prácticas que permean a la escuela, desde la Licenciatura, se señala que "hoy más que nunca es necesario que nos preguntemos por nuestra posición filosófica y política como futuros maestros, teniendo en cuenta la crisis de la educación generada por el rol neoliberal que se le quiere dar a ésta: La educación como servicio, como parte del mercado"[12] .

Bajo el marco anterior, varias políticas públicas de educación intentan suprimir las áreas que no entren en los cánones de la producción y la competitividad; no se justificaría entonces formar un Licenciado en filosofía, razón por la cual esta área dentro de la escuela se ve subsumida en otras como ciencias sociales.

Aun reconociendo que el campo de acción de un Licenciado en Filosofía puede ampliarse a los ámbitos como el editorial o el jurídico, su labor esencial estaría en las aulas transmitiendo un saber filosófico que se convertiría en herramienta para el aprendizaje de los estudiantes y que abra el camino al filosofar, incitando en ellos el espíritu crítico y el pensamiento no dogmático.

Persiguiendo este objetivo, desde los inicios de su formación un Licenciado en filosofía deberá incursionar en el ciclo de fundamentación de la carrera, este comprendería "el conjunto de actividades académicas orientadas a la apropiación

[11] Ponencia "El Estado neoliberal y su forma-pensamiento: aproximación crítica" por Félix Mauricio Gutiérrez. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013. p. 8.
[12] Ibid.

crítica de los fundamentos conceptuales y metodológicos y al desarrollo de actitudes positivas hacia la profesión docente" (Documento Maestro 2008, p.18).

De igual manera, se apunta a que su formación se aleje de la memorización banal de contenidos y problemas filosóficos que se han construido a lo largo de la historia; sin desconocer la importancia de lo anterior se enfocaría más en una formación que posibilite la capacidad de identificar e interpretar con solvencia los más relevantes momentos de la tradición filosófica, analizar conceptos y usarlos de modo pertinente en procedimientos argumentativos y dialógicos, valorar críticamente las situaciones mundano-vitales y proponer desde el filosofar cursos humanos de existencia. También se propone que su formación no se minimice a la apropiación de un saber disciplinar sino que como Licenciados se construyan las capacidades de exteriorizar el conocimiento adquirido de manera contextualizada y entendible para los estudiantes, por lo tanto se apuesta por consolidar capacidades interpretativas, argumentativas y propositivas en relación con la re contextualización discursiva, la inferencia discursiva y la creatividad discursiva respectivamente.

Finalmente se reconocería que:

> La orientación fundamental de los estudios filosóficos se justifica en la medida en que se aspire a tener como base y fundamento de la vida de la academia: la investigación, el intento de dar cuenta racionalmente del qué y el porqué del conocimiento (Documento de Autoevaluación 2012, p.3).

POSICIONAMIENTO FRENTE A LA REALIDAD: CONDICIÓN DE EXISTENCIA DEL LICENCIADO EN FILOSOFÍA

Desde los diferentes modos de ser de una época se configuran dinámicas: políticas, económicas y sociales; situándonos en las del presente, estas implicarían pensar en una crisis de concepciones tanto filosóficas como educativas que traerían consigo una mala ocupación de la educación; no por esto la "misión educativa del filosofar" debe cambiar, al contrario, a los individuos les corresponde acudir a la filosofía para elucidar los cursos de su acción. La filosofía es la que en últimas permitiría a la pedagogía enseñar y articular "autonomía y solidaridad" a partir de una educación comprometida con la vida, con lo humano y con sus respectivas transformaciones.

Las concepciones y los paradigmas vigentes en cada momento, permitirían definir tendencias, diversas alternativas y escuelas sobre bases filosóficas, antropológicas y políticas. En cada uno de esos momentos históricos han surgido grandes pensadores y pedagogos cuyos aportes habría iluminado la educación hasta nuestros días. "Los problemas que estudia la epistemología se remontan a los orígenes mismos de la filosofía y, en particular, a las indagaciones interesadas en establecer cuál es la naturaleza y el alcance del conocimiento humano". (Documento Maestro 2012).

Se hace necesario construir nuevos modelos que cuestionen la forma como se ha abordado la realidad educativa, no por el simple hecho de querer ir en contra de lo "establecido", sino por reconocer la existencia de las numerosas lecturas parceladas sin "reflexión híbrida". La necesidad entonces radica en abordar lo complejo, enfrentar los retos del presente educativo, ver más allá de la línea de lo establecido para complejizar su estudio y poder transformarla. Allí se acercan a Dewey (1938) cuando muestra a través de su libro "Educación y Experiencia" una nueva forma de entender y hacer práctica la educación, planteando que educar

consiste en abrir el campo de posibilidades que tiene el individuo en su interior activando las oportunidades en el aprendizaje.

Por un lado Sartre diría que la vida del individuo se desarrolla histórica y particularmente; el hombre se envuelve en ella y queda captado en la plenitud de su ser en donde ni siquiera imagina otro modo de ser, no contempla siquiera los diferentes desórdenes o faltas de orden político y económico, premisa que deja al mundo entrar a jugar un papel inamovible permeado por dinámicas consolidadas, en donde precisamente debería llegar la filosofía con su labor: "hacer de lo que no es a partir de lo que es"[13].

Por su parte, para la fenomenología el "mundo de la vida" no pertenece a la voluntad del individuo, sino más bien al producto de su acción de pensamiento; para Sartre el actuar seria modificar el mundo y para Engels el hombre tendría una acción recíproca transformadora sobre la naturaleza: la producción. Por otro lado, Marx diría que la organización económica, política y social de una comunidad es la que produce los individuos, estos últimos sustentados desde la producción social. El Estado y la sociedad son creaciones humanas que existen porque él lo desea, pues satisface sus necesidades básicas y regula la vida concreta del individuo.

Estas son algunas de las lecturas de lo que implica ser individuo en el mundo, lecturas que en la actualidad podrían quedarse solo en el significante y que en compañía de otras grandes teorías han perdido la capacidad de reflexión; no porque Marx, Engels y Sartre lo hayan planteado así, sino porque se ha caído en la constante de leer sólo para instruirse, construyendo un sujeto que crítica Montaigne: "el maestro pedante", razón por la cual la pedagogía debería evaluarse y plantearse en sí misma -con ayuda de la filosofía- como terreno de disputa y tensión en permanente construcción, un campo que rescate sus singularidades y esté en capacidad de responder a los diversos contextos de la sociedad.

[13] Ponencia "La negación de lo que es: el camino para la consolidación de la autenticidad e identidad de la filosofía en América Latina. El primer paso para una nueva independencia" por Jessica Paola Vargas. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013. p. 6.

La condición reflexiva de lo humano - la filosofía en sí misma - permite identificar el desarrollo de sí sobre la construcción y de-construcción de la subjetividad en los diferentes paradigmas donde se ve envuelto como sujeto, como individuo o como devenir. Una muestra de lo anterior lo presenta Jean Piaget cuando alude a las funciones esenciales de la inteligencia: la comprensión y la invención, esas que permiten al humano conocer un objeto, actuar sobre él y transformarlo.

El espacio por excelencia para comprender la realidad propia y su problemática es aquel donde el Licenciado en filosofía conoce, reflexiona y le da el lugar al pensador colombiano, quien desde sus aportes al campo de la filosofía y de la educación permite incentivar, hallar y construir la comprensión y relación entre actividad filosófica y filosofar en nuestro contexto que en últimas produciría una mirada filosófica que permite superar la simple discusión teórica para llegar al ejercicio filosófico, ese que implica establecer diálogos multidisciplinares y miradas amplias, analíticas y concretas.

Las discusiones académicas de la Licenciatura en filosofía principalmente conciernen al planteamiento de un problema que en la mayoría de casos propende a la interpretación, a la coherencia y a la posible solución del respectivo problema abordado de la historicidad filosófica y de diferentes posiciones teóricas; son discusiones que quieren alejarse de las banalidades, las simples revisiones del texto y comentarios que no estén en contacto con la realidad, su realidad. El licenciado se encontraría en una lucha que apuesta por ir en contra de cualquier intento de reducción de la realidad educativa y de toda tentativa de minimizarla en una sola lógica: le implica pues, empezar por complejizar el estudio de dicha realidad y comprender la pedagogía como una construcción de lógicas diversas.

Es por lo anterior que “hay que partir de que el ejercicio filosófico no se puede desligar de la vida de una persona, no se puede llegar a la casa y quitarse la bata de filósofo. La filosofía es una forma de vida, es adentrarse en los estudios

filosóficos no solo para ser capaz de cuestionarse en la academia sino también en la cotidianidad" (Entrevista Maximiliano Prada, 21 de Febrero de 2014).

Si se sitúa a la filosofía como la actividad que posibilita hacer el mundo, podría comprenderse la necesidad de muchos de pensar en una filosofía que responda a la realidad: una filosofía Latinoamericana, que en últimas estaría obligada a conocer y reconocer el desarrollo socio-económico, las luchas por actos de libertad, la emancipación y las particularidades que configuran la sociedad. Lo anterior permite pensar en el replanteamiento del lugar que se da a las producciones académicas e investigativas de los pensadores latinoamericanos, esas construcciones de sistemas filosóficos que responden a los momentos históricos y a las respectivas necesidades de la cotidianidad, del pueblo que han tomado la tarea de analizar y enfrentar la inmediatez. "La labor de los pensadores contemporáneos, si su deseo es hacer una autentica filosofía latinoamericana, deben además de ofrecer nuevas ideas responder con sus exigencias históricas […] en los diferentes planos: socio-político, económico, ideológico y científico"[14].

Interpretar a los filósofos de la educación que han marcado tanto el saber como la práctica y que han sido parte de la historicidad, permite comprender y asumir la educación del siglo XXI. El análisis, posibilitaría en los maestros nuevas formas de humanización y educación.

El nacimiento entonces de un verdadero pensamiento filosófico partiría de la sospecha, de la desconfianza e incluso del debatir y del tomar distancia de otras corrientes, teorías o tradiciones descontextualizadas pero instauradas como modo de actuar y de pensar en ese determinado contexto. Para no ir lejos, una filosofía Latinoamérica asumiría problemas propios, pensaría para y por Latinoamérica, le corresponderá si es necesario desafiar tradiciones europeas; sustituir, comparar, evaluar y revalorar conceptos permitiría enfrentar ese miedo, esa duda de ser un

[14] Ponencia "La negación de lo que es: el camino para la consolidación de la autenticidad e identidad de la filosofía en América Latina. El primer paso para una nueva independencia" por Jessica Paola Vargas. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013. p. 8.

OTRO diferente; diferente a los métodos y problemas de Europa que han llegado y que se han reproducido académicamente hablando. La tarea de la filosofía no sería nada fácil pues deberá "desembocar en la negación del estado actual de cosas y en la voluntad de crear un estado nuevo"[15].

Sobre una filosofía que enfrenta el contexto colombiano

Desde la apremiante exigencia del contexto colombiano: desdibujo de los horizontes filosóficos capaces de solidificar la política democrática, se hace indispensable la historia;el filósofo debe permanecer atento a los sistemas de pensamiento que intervienen y determinan una forma de gobierno en pretensión del progreso de una comunidad, es la historia la que permite y le da capacidad al filósofo de construir un punto de partida y un último propósito para enfrentar los problemas actuales.

Al referirse a Colombia, al sujeto le correspondería pensar ineludiblemente en su realidad, y por tanto en la necesidad de un aprendizaje filosófico que reflexione sobre sus problemáticas; la tarea del profesor de filosofía sería salirse del esquema en el cual la disciplina alude solo al pensamiento o a la memorización de contenido histórico filosófico, para que esta sea la que permita analizar, replantear enfrentar y reflexionar la realidad; allí se sigue la tradición de Montaigne cuando sustenta el postulado que la formación debería enfocarse en la sabiduría ligado al obrar bien, es decir, que la verdadera formación se relaciona con la virtud más que con la instrucción en ciencias, la preocupación por hombres virtuosos más que eruditos y letrados es el estadio más alto en la educación.

Pero sin historia no se puede pensar y aún más sin la historia de la filosofía; de hecho esta se vuelve una necesidad, pues la influencia del pensamiento antiguo

[15] Ponencia "La negación de lo que es: el camino para la consolidación de la autenticidad e identidad de la filosofía en América Latina. El primer paso para una nueva independencia" por Jessica Paola Vargas. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013. p. 2.

sigue siendo fuente de inspiración y de hallazgo de numerosos elementos que se introducen y se ponen en el debate actual, además de permitir ser la luz para saber afrontar los problemas.

El filósofo sería producto de su época y de su contexto, razón por la que debe orientar la reflexión a su realidad, él debe asumir la filosofía como ese sistema general en presencia del mundo y para ello no solo requiere una independencia política, con ella también se hace indispensable una independencia ideológica que permitiría entender la labor de sabernos como humanos para quizás poder cambiar el estado actual y el orden concreto de las cosas, una labor que parte del pensamiento. ¿Qué es saberse como humano? No es otra cosa que el reconocimiento de sí, de su cotidianidad y de su temporalidad.

A propósito de las discusiones para reemplazar la ley que rige actualmente la educación superior, se planteaba que la "verdadera universidad" deberá contar con unas facultades específicas, dentro de ellas la facultad de ciencias humanas, pues de lo contrario sería una universidad que niega el hecho de enfrentar problemas fundamentales del hombre y de su realidad, deja de lado su sentido humano y social, sabiendo que la educación de la Universidad está llamada a transformar la realidad.

De allí que el diseño de la Licenciatura tuviera a la vista una cuestión de Fichte según la cual "— ¡qué filosofía le gusta a uno, depende de la clase de persona que se es! "

Es cierto que tanto en el mundo como en el país hay esfuerzos tendientes a crear asociaciones de profesores de filosofía. ¿Qué papel le compete a la Licenciatura en este campo? Quizás le correspondería tomar la iniciativa que apunten a la profesionalización de la *enseñanza de la filosofía*. Francisco Romero (1940) introdujo la expresión —normalización de la filosofía-. Con ella señalaba que tal se logra cuando la "(…) *enseñanza de la filosofía* es una *función normal en la cultura*", es decir, los licenciados en Filosofía deberían ser profesionales tanto en la filosofía como en su enseñanza. Desde esa premisa se podría establecer que

dicha *normalización* todavía no es completa en Colombia; quien enseña filosofía lo hace por diferentes motivos, muchos de ellos no contemplan el hecho mismo de ser maestro filósofo, más bien, “porque tocó” o porque se presentó la oportunidad; lo cual habla mal del lugar de la filosofía en el currículo oficial, donde ni siquiera se contempla la pedagogía como enseñanza o didáctica.

La importancia de los licenciados en filosofía actualmente radicaría, según el programa, en una necesidad concreta, dado que por largo tiempo la filosofía se desprestigió y se creía que cualquier profesor de sociales podía llenar el vacío que se tenía en la educación colombiana, sin embargo y por medio de la experiencia, el licenciado se ha dado cuenta que esto no es cierto, que la filosofía debe retomar su lugar y que los filósofos deben ser quienes la reposicionen.
En los colegios de Colombia se preparan para el ICFES, para el examen, en vez de preparar para la vida. En contraste, la filosofía desde la licenciatura no es vista como una disciplina sino como una forma de vida, de vivir y obrar bien, de hacer un alto en el camino para pensar cómo actuar. En últimas llevar una vida filosófica sería llevar una vida examinada, planteamiento no muy lejano a Locke cuando insinúa que lo que se busca es formar más a un “hombre virtuoso que a un escolar perfecto”.

Primacía de la enseñanza filosófica

Una tendencia más, en la Licenciatura en filosofía, busca impulsar el deseo de aprender filosofía pensado desde el mundo vital del sujeto para, desde sus diferentes lecturas de pensamiento, generar conocimiento filosófico desde la cotidianidad; las vivencias con sus alumnos permiten un ABP -aprendizaje basado en problemas-, que posibilita problematizar particularidades y alejarse de leer cánones filosóficos que hacen del aprendizaje un cúmulo de información.

Este aprendizaje perseguiría el desenvolvimiento de los estudiantes en su cotidianidad y la relación con su contexto; el objetivo apunta a darle sentido a este mismo para pensar las problemáticas personales, políticas, sociales e incluso científicas y obtener diversidad de conocimientos que permiten establecer preguntas y soluciones desde su perspectiva del mundo: todo aporte será válido.

Dentro del contexto más mediado por la opinión pública, el político hace imprescindible la reflexión del filósofo y aún más el del Licenciado en filosofía; quien más si no es él quien posee el espacio por excelencia para producir un campo de acción que no va a ser neutral y apolítico, por el contrario, sería de reflexión para la toma de posición.

El espacio de la Licenciatura en filosofía, en este sentido, sería un espacio para la producción de conocimientos pedagógicos y disciplinares, un lugar para la producción de saberes a partir de la sistematización de experiencia de enseñanza-aprendizaje en búsqueda de un análisis de la cultura. En ese sentido sería una forma de vida porque constantemente se estaría reflexionando sobre el mundo sobre las cosas que pasan. La filosofía se ha transformado en una forma de vida porque se cuestiona, se analiza y se reflexiona creando conocimiento para la vida.

La primacía en la enseñanza de filosofía se hallaría en la cotidianidad, la formación tendría la capacidad de insertarse en la vida inmediata, no solo como un acto de reproducción y de aceptación, sino como un acto de reconocimiento y problematización; en últimas la enseñanza de la filosofía trataría de situarse ante problemas efectivos.Así, la filosofía más que algo abstracto y conceptual puede tener una aplicación mucho más práctica, en las que la gente, en vez de detenerse a pensar en lo que se debe hacer, actuaría. En ese sentido, en la licenciatura no solo se formarían profesores sino personas.

EL TRABAJO COLECTIVO Y LA PARTICIPACIÓN EN DEMOCRACIA, COMPETENCIAS DEL LICENCIADO EN FILOSOFÍA

En los capítulos anteriores se mostraron dos temas recurrentes en la Licenciatura en Filosofía: la no dogmatización del pensamiento, y la necesidad de enfrentar situaciones reales, nociones con las cuales se formaría el licenciado; en este capítulo se expondrá un tercer hallazgo concerniente a una de las habilidades que debe desarrollar el licenciado: el trabajo colectivo y la participación en democracia.

Para fortalecer las colectividades y el trabajo en grupo se hace necesario en la formación del licenciado en filosofía inculcar sentimientos de colaboración con los otros para que se puedan elaborar preguntas y soluciones en conjunto, asimismo concierne a los estudiantes de esta licenciatura ser participativos en los grupos que se constituyan, pues de esto dependería lograr una construcción contigua que permite fluir la comunicación. Esta herramienta es fundamental en la propuesta de Entornos virtuales de aprendizaje de Vargas Guillén (2004), según este profesor en el programa se analizan las diferentes formas de comunicación que ofrecen las TIC; con estas tecnologías profesores y estudiantes pueden construir redes de conocimiento que por estar en plataformas virtuales tienen la facilidad de tiempo y espacio que posibilitan la fluidez de la comunicación, el aprendizaje colaborativo y por ende, el trabajo colectivo.

Esta propuesta explica que se debe hacer énfasis en el uso y no en las herramientas como tal, así permite el aprendizaje filosófico de los estudiantes con el plus de aprovechar las herramientas que hoy tiene la tecnología, herramientas que se encuentran insertas en la cotidianidad.

Como bien se sabe, en la licenciatura los recursos para poder llevar a plenitud la alternativa de entornos virtuales no son suficientes, sin embargo surgen

propuestas como las del aprendizaje rizomático[16] donde se habla de tejer redes de comunicación al interior del aula; estas redes no son virtuales puesto que se refiere a ejercicios como sentarse en mesa redonda o a la participación activa de todos los integrantes de un espacio académico. Evidentemente, ya sea combinando la manera virtual con la disposición en el aula, o solo con esta última, se busca fluidez de la comunicación a través de redes que construyen estudiantes y profesores; fluidez necesaria para la organización de un trabajo colectivo.

El diálogo y el entendimiento también son competencias del licenciado en filosofía; para la teoría habermasiana el entendimiento es colectivo, no se da en un solipsismo cartesiano sino a partir de la conversación con el otro[17], de ello se infiere que el sujeto es un actor político que se relaciona con otros, que los respeta y que trata de entablar conversación a pesar de las diferencias para llevar a cabo prácticas políticas que necesariamente son colectivas. Siguiendo a Habermas, el entendimiento es un constructo colectivo en el que los interlocutores aportan democráticamente al accionar político emancipador que impida la colonización del mundo de la vida a manos del capitalismo y las ideologías dominantes. El diálogo sería el único capaz de generar consensos razonados que garanticen los derechos fundamentales que conforman una democracia; el diálogo permite escuchar al otro, comprendiéndole, criticándole, pero también aportándole; un licenciado en filosofía que dialogue con la herramienta de la argumentación desarrolla una habilidad para mediar conflictos y así construir una sociedad más democrática y participativa

En la licenciatura la mirada de la investigación también se relaciona con la investigación acción participativa de Habermas, como su nombre lo dice y sin profundizar en sus planteamientos es hacer participativos a los diferentes sujetos; se trata entonces de investigar en los diferentes frentes de la sociedad colombiana

[16] Ponencia "Aprendizaje Rizomático" por Jessica Paola Vargas. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013.
[17] Ponencia "Una filosofía para la emancipación popular" por Luis Ernesto Rojas. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013.

–La escuela misma, organizaciones como la MANE, MINGA, Congreso de los Pueblos, entre otros– construyendo colectividades para hacer resistencia popular, resistencia que con su participación en democracia pide al Estado una sociedad más democrática.

La noción de participación se halla con fuerza en los orígenes de la educación a popular, al respecto Alejandro Álvarez menciona:

> La educación popular con una connotación marxista comenzó a implementarse en nuestro contexto desde finales de los años sesenta con dos claras características: estaba dirigida a los sectores más pobres de la población y tenía la intención de concientizarlos para que participaran en los procesos de organización y de movilización que llevarían a una transformación de las estructuras económicas, sociales y políticas injustas. Se trataba de una estrategia revolucionaria que conduciría a la toma del poder y a la instauración del socialismo (Álvarez, 2009, p. 16).

De esta manera se evidencia que la competencia participativa del licenciado en filosofía tiene estrecha relación con la educación popular, puesto que la participación del licenciado supone organizarse para transformar las estructuras socio-económicas y políticas.

También frente a esta noción Cleba (1992) menciona: “La participación será la clave desde la cual se podrá garantizar la eficacia de las acciones que conducirían a la acumulación del poder popular. Debemos aprovechar los espacios de participación por más humildes que sean y entrar a forzar y reforzar esas posibilidades por una serie de compromisos morales, políticos y éticos”. (p. 67).

Se habló en el capítulo anterior de la importancia en la formación del licenciado para poder enfrentar problemas de la cotidianidad; en este apartado se muestra ese análisis de la cotidianidad a la luz de la participación en democracia como habilidad demandante del licenciado en filosofía; al respecto se dice: “siguen

siendo en la actualidad las universidades públicas las más directamente llamadas a construir una nación democrática a partir de su carácter público”[18].

La noción de democracia estaría ligada a las ideas de capitalismo, imperialismo, educación popular, globalización, neoliberalismo, entre otros, pero siempre apuntando -por medio de la organización colectiva– a incidir en la transformación o la resistencia a un modo de producción o de cualquier ámbito de la sociedad.

Siguiendo estas nociones se señala que: “la escuela no debe ser vista como un campo de mera reproducción sino como un espacio político de disputa donde es posible hacer resistencia a la educación capitalista y de mercado”[19]. Adicionalmente en las instituciones educativas muchas veces se carece de organización del poder popular para tales resistencias, esto confirma la demanda del licenciado para organizar colectividades con un fin, en este caso, resistir a una educación de corte capitalista.

Se encuentra entonces que la capacidad de dialogar con los otros estableciendo redes de comunicación es competencia fundamental para la formación de un licenciado en filosofía, y que este diálogo, junto a la participación en democracia, se encuentra ligado a los postulados de la educación popular debido a que la finalidad de dichas competencias es la de observar la realidad y frente a ella a través del filosofar poder reconocer los problemas que enfrentan las particularidades contextuales de cada sociedad para hacerla más democrática.

A manera de conclusión desde la participación en democracia con su herramienta de la comunicación, y teniendo en cuenta la noción de realidad y pensamiento crítico expuestos en los capítulos anteriores, es conveniente citar a Álvarez Gallego (2009), que en su texto refiere a Muñoz:

---

[18] Documento de Autoevaluación Lic. en Filosofía, 2008, p. 12.

[19] Ponencia “Filosofía, conocimiento y poder popular” p. 8. 1er Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Abril de 2013.

“El ejercicio de la comunicación permanente con la realidad y entre todos, los sujetos de las acciones y los pensares, ha contribuido grandemente a derrumbar (…) esquemas, a confrontación de experiencias y saberes y de consulta a la realidad con criterio crítico y creativo realizada desde el espíritu de la comunicación permanente, de escuchar al otro y decir la propia palabra, (…) Hemos aprendido que las expresiones de vida, libertad, democracia.... se van construyendo en los ámbitos de la cotidianidad, pues en el trabajo educativo popular nada de lo que es humano nos es ajeno” (Muñoz, 1991a, pp. 26-27).

CONCLUSIONES

La pedagogía ha sido vista como el elemento articulador entre la filosofía como disciplina y la enseñanza de la misma; desde la pedagogía surgirían las bases para la construcción de un método adecuado pero sobre todo reflexivo que permita transmitir los conocimientos puros de la filosofía y trasladarlos al ámbito educativo, este sería el aporte de la pedagogía a la filosofía. Pese a que la línea que separa la filosofía de su enseñanza sea muy delgada y la diferencia entre filósofos y licenciados se tienda a desdibujar, este método reflexivo surgiría de las prácticas pedagógicas mismas a las que se enfrenta particularmente el Licenciado y que no vivencia otro profesional, lo que a su vez se asume como didáctica, equivalente al cómo enseñar; este es el elemento que distingue a los licenciados puesto que los filósofos "puros" tienden a ubicar en un plano de menor importancia la cuestión de examinar cómo llegar al "otro" y hacerse entender, esto en definitiva reivindicaría la importancia de dicho espacio académico hoy. El Licenciado en Filosofía a diferencia del profesional en filosofía generaría una reflexión sobre su enseñanza sin reducción a los métodos y a los dogmas del pensamiento.

La tendencia formativo-reflexiva que se planteaba en la caracterización relacionada con la filosofía como manera de construir un pensamiento crítico y una manera alternativa de "estar" en el mundo, tiene lugar en la licenciatura puesto que allí se concibe a la filosofía como una forma de vida más que como un cúmulo de contenidos académicos históricos, es decir, una actitud cotidiana por encima de verdades últimas de esta disciplina; este sería el elemento esencial para todo Licenciado en Filosofía de la UPN. Desde este espacio académico se apunta a formar seres humanos más que profesionales eruditos, de esta manera más que instrucción, capacitación o educación la noción a la que se le da relevancia es a la formación por las exigencias mismas de esta disciplina y por lo inherente a la realidad contextual, a la marca política de la universidad y a la vida cotidiana.

Siendo la filosofía en si misma pedagogía, al Licenciado en Filosofía se presenta como un espacio particular en el que se puede articular sin problema alguno su saber cultural y/o escolar, su reflexión frene a lo que vive no solo como maestro en el aula, sino en su vida –diversidad de conocimientos-; simultáneamente posibilita el aprendizaje para la resolución de problemas, que aportan tanto al desarrollo humano como al desempeño y comprensión del sujeto a propósito de la sociedad globalizada en la que nos encontramos; cabe aclarar que el Licenciado en Filosofía es quien está instaurado en los discursos, los sujetos y las instituciones, los cuales son producidos en la práctica, hecho mismo que lo diferencia del Filósofo, puesto que este último no constituye su quehacer en torno a una praxis educativa.

Hemos encontrado que la formación del Licenciado en Filosofía se asume en torno a tres grandes temáticas: el pensamiento reflexivo, los problemas de la realidad y la participación en democracia, donde el pensamiento crítico y no dogmático se pone en juego para descubrir los problemas de la realidad, y esta a su vez es mediada por la competencia de la participación en democracia y el trabajo colectivo; todos estos proponen un Licenciado en Filosofía capaz de reflexionar sobre su propio entorno en donde se apropie de realidades con posibilidad de transformación. De esta manera, el eje transversal de los tres temas hace hincapié en la postura crítica que supere los dogmas establecidos en todos los ámbitos de la vida, siendo fundamental una postura de sospecha constante que interrogue y que permita crear respuestas. Bajo esta lógica mucho de lo que se encontró en la licenciatura se pudo leer en espacios externos como bien lo mostró la tendencia formativo-reflexiva.

La noción de aprendizaje en la que se hace énfasis está ligada a la forma de “gobernamiento liberal”, puesto que se apunta a que la intervención sea casi imperceptible y prime la libertad. Los maestros en formación sujetos del aprendizaje son los que descubren y construyen su conocimiento por sí mismo basándose en el autodidactismo y la autonomía.

Así como en la caracterización se habló de los entornos virtuales como herramientas importantes para la enseñanza de la filosofía y la construcción del saber filosófico, teniendo en cuenta las actuales condiciones tecnológicas y científicas del contexto y la mediación de estas en la configuración política y comunicativa de los sujetos, desde la licenciatura se reconocen igualmente estas particularidades y se toman como una realidad a la que se debe hacer frente; en este caso, la licenciatura a diferencia de otros espacios o facultades les da un uso crítico, reflexivo y pertinente a su formación, así los entornos virtuales son una herramienta para el trabajo colectivo que posibilita la participación en democracia.

La insistencia en una formación basada en lo crítico, lo no dogmático y la libertad, la relevancia dada a asumir la realidad contextual de una manera reflexiva constante y cotidiana y la marca revolucionaria emancipadora, dejan claro que la Licenciatura no se rige por verdades absolutas que sesguen los procesos académicos propios de su espacio como formador de maestros, si no que se evidencia un diálogo de saberes que incluye los contenidos de la filosofía y los saberes y métodos de la pedagogía, pensados desde las necesidades e intereses mismos de la Licenciatura, de la Universidad pública y del contexto latinoamericano. Prima entonces la posibilidad de interrogar los discursos y saberes que por ella circulan y en ese sentido es que se puede afirmar que lo que se mueve en su interior no es lo que impone la filosofía como disciplina. De igual manera, la concepción que se tiene respecto a la enseñanza y a la didáctica como elementos distintivos del Licenciado, al ser este el sujeto que reflexiona sobre ellos en la práctica pedagógica que le es propia, sugiere la idea de pensar que en esa praxis reflexionada y en su saber que es la enseñanza se trasgrede ese universo científico, para no quedar en una relación de subordinación a la filosofía pura; esta idea de la Licenciatura en Filosofía como un espacio autónomo disidente en parte de la disciplina misma apunta a la noción de saber escolar que esta monografía ha querido rastrear.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Gallego, Alejandro y Taborda Caro, Alejandra. (2009). La historia de los saberes escolares: una nueva línea de investigación pedagógica en América Latina. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Álvarez Gallego, Alejandro. (2003). Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela?. Editorial Magisterio. Bogotá.

--------. (2008). La Pedagogía y las Ciencias. Historias de una relación. GHPP. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

--------. (2009). Educación Popular, pedagogías críticas y estudios culturales. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional CIUP. Bogotá.

Apple, Michael W. (1987) [1982]. Educación y Poder. Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México.

Cárdenas Mejía, Luz. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. Revista FOLIOS. Segunda época. Segundo semestre de 2005. No. 22. Bogotá. Fondo Editorial UPN. pp. 39-50.

Carrillo, Rafael. (2005). Una comunidad para el conocimiento: naturaleza del saber filosófico. Revista Colombiana de Educación. (s.N°.). pp. 129-134.

Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional CIUP. (s.f.). ¿Qué se enseña cuando se enseña filosofía? y Didáctica de la filosofía. Documento CIUP Ref. DCE-034-06. pp. 23-28.

Claparède, Édouard. (2007) [1931]. La Educación Funcional. Serie Clásicos de la Educación. Editorial Biblioteca Nueva. España

Comenio, Juan Amos. (1998) [1651]. Didáctica Magna. Editorial Porrúa. México.

Cuartas, Juan Manuel. (2005). Universidad enseñanza filosofía. Revista FOLIOS. Segunda época. Segundo semestre de 2005. No. 22. Bogotá. Fondo Editorial UPN. pp. 61-67.

Chervel, André. (1991). “Historia de los Saberes Escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. En: Historia del Currículum Revista de Educación N°295 Tomo I, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 59-111).

Dalhem, Luis (1924). El Método Decroly aplicado a la escuela. Colección Ciencia y Educación. Madrid.

Dewey, John. (1958) [1938]. Experiencia y Educación. Editorial Losada. Buenos Aires.

Díaz Villa, Mario. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Textos universitarios. Universidad del Valle. Cali.

Goodson, Ivor F. (2003). Estudio del Curriculum casos y métodos. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Goodson, Ivor F. y Pons, Horacio. (2004). La historia del currículo, la profesionalización y la organización social del conocimiento. Amorrortu Editores. Buenos Aires. pp. 83-104.

Herbart, Johann Friedrich. (1935) [1841]. Bosquejo para un curso de pedagogía. Colección Ciencia y Educación. Editorial Espasa-Calpe. Madrid.

Herrera Restrepo, Daniel. (2005). ¿Qué significa ser filósofo?. Revista FOLIOS. Segunda época. Segundo semestre de 2005. No. 22. Bogotá. Fondo Editorial UPN. pp. 5-10.

Kant, Immanuel. [1803]. Pedagogía. En internet: Biblioteca electrónica Universidad ARCIS (consultada en Noviembre de 2012). Chile. http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf

Locke, John. (1986) [1693]. Pensamientos sobre la Educación. Editorial Akal. Madrid.

Martínez Boom, Alberto y Otros. (1994). Currículo y Modernización. Foro Nacional por Colombia. Bogotá.

Meléndez Acuña, Germán. (2005). Interrogación socrática ¿es posible enseñar a filosofar?. Revista FOLIOS. Segunda época. Segundo semestre de 2005. No.

22. Bogotá. Fondo Editorial UPN. pp. 29-38.
McLaren, Peter. (1997) [1995]. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México.

Mockus, Antanas y Otros. (1994). Las fronteras de la escuela. Colciencias-Cindec-Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Montaigne, Michel de. (2008) [1580]. Dos ensayos sobre la educación. En internet: Web Jorge Orlando Melo (Consultada en Septiembre de 2012). http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/montaigne.pdf

Noguera, Carlos. (2013). Elementos para una crítica de la racionalidad pedagógica. Sobre la domesticación y la ejercitación del animal humano. En internet: Blog Curso Magistral Maestría en Educación UPN (Consultado en Mayo de 2013). Bogotá. http://cursomagistral.blogspot.com/search/label/3%20Noguera

Noguera, Carlos. (2013). La modernidad como constitución de una racionalidad Pedagógica. De la pampedia a la autoayuda y el aprendizaje permanente. En internet: Blog Curso Magistral Maestría en Educación UPN (Consultado en Mayo de 2013). Bogotá. http://cursomagistral.blogspot.com/search/label/2%20Noguera

Piaget, Jean. (1968). Educación e Instrucción. Editorial Proteo. Buenos Aires.

Prada Londoño, Juan. (2004). Preguntarse y preguntarles a los textos. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía. Revista FOLIOS. Segunda época. Primer semestre de 2004. No. 19. Bogotá. Fondo Editorial UPN. pp. 69-77.

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa. (1983). La escuela relato de un proceso de construcción teórica. Sao Paulo.

Rockwell, Elsie. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. Tercer seminario nacional de investigación en educación. Sao Paolo. pp. 15-29.

Rousseau, Jean Jacques. [1762]. Emilio O de la Educación. En internet: Portal Educativo de Medellín (Consultado en Octubre de 2012). http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/repositorio%20de%20recursos/ Rousseau_JeanJacques-Emilio%20O%20La%20Educacion.pdf

Saldarriaga Vélez, Oscar. (2013). Tensiones y paradojas en la relación entre conocimiento disciplinar y el saber pedagógico en la formación inicial de docentes. GHPP. Bogotá.

Soto Posada, Gonzalo. (2005). El De Magistro de San Agustín: una posible lectura desde la relación filosofía y educación. Revista FOLIOS. Segunda época. Segundo semestre de 2005. No. 22. Bogotá. Fondo Editorial UPN. pp. 11-19.

Taborda Caro, María Alejandra (2011). Configuración del currículo y de las disciplinas escolares: múltiples miradas en la conformación de un campo. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Vargas Guillén, Germán y Gamboa S., Sonia Cristina. (2004). Filosofar entorno virtual para el aprendizaje en el filosofar. Revista cuadernos de filosofía latinoamericana. Vol. 25 No. 91. pp. 164-171. Universidad Santo Tomás. Bogotá.

--------. (2005). Entornos virtuales y aprendizaje de la Filosofía. Revista FOLIOS. Segunda época. Segundo semestre de 2005. No. 22. Bogotá. Fondo Editorial UPN. pp. 99-105.

Vasco Montoya, Eloisa. (1990). Maestros, alumnos y saberes. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Zuleta, Estanislao. (1978). Educación y Filosofía. Documento CIUP. Extracto de Conferencia. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Libre. Bogotá. pp. 31-36.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1999). Pedagogía e Historia. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.