

**ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS HACIA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
EN LA IEM CENTRAL DE NARIÑO**

**VALESKA CABRERA HURTADO
KAREN VIVIANA PÉREZ ROSERO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y FILOSOFÍA
LIC. EN FILOSOFÍA Y LETRAS
SAN JUAN DE PASTO
2009**

**ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS HACIA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
EN LA IEM CENTRAL DE NARIÑO**

**VALESKA CABRERA HURTADO
KAREN VIVIANA PÉREZ ROSERO**

Trabajo de Grado para optar el título profesional de Lic. En Filosofía y Letras

**Asesor:
FERNEY MORA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y FILOSOFÍA
LIC. EN FILOSOFÍA Y LETRAS
SAN JUAN DE PASTO
2009**

“Las ideas y conclusiones aportadas en la tesis de grado, son responsabilidad exclusiva de sus autoras”.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado del honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

San Juan de Pasto, 18 agosto de 2009

Dedicatoria

Es verdaderamente complejo dedicar un Trabajo de Grado a alguien en concreto; al pensar una y mil veces este trabajo está dedica a la soledad, a la ebriedad, a esos momentos caóticos de la vida en la universidad, a la amistad fortalecida en este trabajo, al amor tan cambiante, a las cosas más complejas, pero, sobre todo, a esta juventud maravillosa que ya va dando señales de cambio.

Valeska y Karen

Agradecimientos

A todas las personas que han estado y no con nosotros, a las que de alguna forma intentaron acompañarnos, a las que han estado presentes en la más completa ausencia, a las personas de lo cotidiano, a las de la moral, a las de la locura infinita, a las que amamos; a todos, aunque, al final de cuentas, esto no sea importante para nadie...

CONTENIDO

| | Pág. |
|---|-------------|
| INTRODUCCIÓN | 14 |
| 1. SÍNTESIS DE LA PROPUESTA INICIAL | 16 |
| 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 16 |
| 1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA | 16 |
| 1.3 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN | 17 |
| 1.3.1 Objetivos Específicos | 17 |
| 1.4 JUSTIFICACIÓN | 17 |
| 2. MARCO DE REFERENCIA | 19 |
| 2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA | 19 |
| 2.2 LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA | 19 |
| 2.3 LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA | 25 |
| 3. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA | 33 |

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 3.1 | DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA IEM CENTRAL DE NARIÑO | 34 |
| 3.2 | DIAGNÓSTICO CURRICULAR EN FILOSOFÍA IEM CENTRAL DE NARIÑO | 37 |
| 3.2.1 | Vaciado De Información | 39 |
| 4. | LA PRÁCTICA Y EL SABER PEDAGÓGICO DESDE LA FILOSOFÍA DE LA DIFERENCIA | 48 |
| 4.1 | EL ESPACIO HUMANIZADO DE LA PEDAGOGÍA | 48 |
| 4.2 | ÉTICA Y ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA | 54 |
| 4.3 | UNA PROPUESTA QUE PROVOCA, SEDUCE Y ATRAE... PERO PUEDE TENER SUS RIEGOS | 55 |
| 4.3.1 | El Reto De Esta Propuesta | 72 |
| 5. | CONCLUSIONES | 74 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 76 |

TABLA DE CUADROS

| | Pág. | |
|-----------------|---|-----------|
| Cuadro 1 | Distribución del Plan de Aula en Filosofía | 38 |
| Cuadro 2 | Disciplinas y problemas filosóficos desde los lineamientos curriculares | 56 |
| Cuadro 3 | Alternativas para el desarrollo del enfoque Ético de la IEM Central de Nariño | 61 |
| Cuadro 4 | Alternativas para el desarrollo del enfoque Ontológico de la IEM Central de Nariño | 63 |
| Cuadro 5 | Alternativas para el desarrollo del enfoque Antropológico de la IEM Central de Nariño | 66 |
| Cuadro 6 | Alternativas para el desarrollo del enfoque Epistemológico de la IEM Central de Nariño | 69 |
| Cuadro 7 | Alternativas para el desarrollo del enfoque Estético de la IEM Central de Nariño | 71 |

TABLA DE MATRICES

| | | Pág. |
|-----------------|--|-------------|
| Matriz 1 | Dimensión A: Saber Pedagógico (Conocimiento) | 39 |
| Matriz 2 | Dimensión B: Cohesión educativa (Saber Hacer) | 40 |
| Matriz 3 | Dimensión C: Afinidad teórico-práctica (Reflexión, investigación, acción) | 41 |
| Matriz 4 | Dimensión D: Percepción social y política (Contexto) | 42 |
| Matriz 5 | Estrategias Metodológicas y Evaluativas | 43 |
| Matriz 6 | Implicaciones de la Práctica y Saber filosófico | 44 |

RESUMEN

El objetivo de este Trabajo es impulsar alternativas pedagógicas en la enseñanza de la filosofía en la IEM Central de Nariño, a través de las cuales se logre salir de la práctica educativa tradicional hacia un campo de pensamiento y acción emergentes. Inicialmente se realiza una perspectiva histórica para hacer un acercamiento a las nociones de educación y pedagogía en Colombia, y al surgimiento de la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas. Después, se elabora la descripción del contexto y el diagnóstico curricular en filosofía de la IEM Central de Nariño, que permite vislumbrar el saber y la práctica pedagógica que el docente ejerce en el aula. Luego, se aborda el pensar filosófico de la diferencia como base crítica, ética y estética que incita a aventurarse hacia nuevas concepciones educativas y pedagógicas. Finalmente, se presenta la creación de la propuesta que ofrece alternativas pedagógicas en el Plan de Aula de filosofía en la IEM Central de Nariño, con el fin de hacer de la enseñanza de la filosofía una experiencia significativa, entre teoría y práctica vital.

Palabras clave: Educación, Pedagogía, Práctica Pedagógica, Saber Pedagógico, Plan de Aula.

ABSTRACT

The objective of this search work is to promote educational alternatives in the teaching of philosophy at the IEM Central Nariño, through which they escaped from the traditional educational practice to a field of thought and action emerging. Initially there is a historical perspective to make an approach to the notions of education and teaching in Colombia, and the emergence of philosophy teaching in educational institutions. Next, it elaborates the description of the diagnosis and the philosophy of the curriculum in IEM Central Nariño which makes possible the knowledge and teaching practice that teacher in the classroom exercises. Then he tackles the philosophical thinking of the difference based on criticism, ethics and aesthetics which encourages venture into new educational and pedagogical concepts. Finally, here is the creation of the proposal that offers educational alternatives in the Plan of Hall of Philosophy at IEM Central Nariño, in order to make the teaching of philosophy a significant experience between theory and practice vital.

Keywords: Education, Pedagogy, Teaching Practice, Teaching Learn, Plan de Aula.

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo no pretende sentar estudios totalizantes en el campo educativo y pedagógico de la filosofía, sino opciones de análisis comprometidas con las problematizaciones presentes en la IEM Central de Nariño. Está construido por la vía de los conceptos de la práctica pedagógica y la apropiación del saber filosófico, que permite la relación de elementos heterogéneos, de múltiples enunciados desde una lógica diferente de funcionamiento.

El origen de la investigación, parte de la práctica pedagógica realizada en la IEM Central de Nariño, en la asignatura de filosofía, encontrándose pertinente la realización de un estudio Etnográfico, puesto que, se aprecia ausencia de reflexión sobre la práctica pedagógica en el contexto escolar. Ésta metodología desarrolla y mejora las construcciones pedagógicas, ya que orienta una mejor comprensión del que hacer del profesor y permite a la pedagogía trascender e interpretarse en el mundo de complejidad e historicidad que le corresponde.

Mediante la construcción curricular la Institución Educativa, plasma su concepción de educación, el currículo permite la previsión de las acciones encaminadas a posibilitar la formación de los educandos; se toma al currículo como un proceso pedagógico pensado, asumido, vivido y transformado por la comunidad educativa; que centra su atención en las formas de enseñar, aprender, construir, reconstruir, crear y recrear conocimientos que han sido el producto del desarrollo cultural, expresados como saberes populares, científicos, técnicos, tecnológicos, artísticos y comunes. A los profesores se les exige la dirección de este proceso, el cual, compromete criterios pedagógicos, planes de estudio, programas, metodologías, recursos y sistemas de evaluación; sin embargo, la práctica pedagógica, refleja algún nivel de improvisación del profesor, puesto que no siempre tiene claro los objetivos y las diferentes vías pedagógicas que conducen al éxito.

El abordaje reflexivo de la práctica pedagógica, permite que el profesor descubra y aporte nuevos elementos a sus construcciones educativas, modificando y renovando pensamientos y formas de enseñanza. Se comprende que el enfoque pedagógico del profesor representa la manera propia y particular de asumir la mediación pedagógica, contribuyendo al desarrollo intelectual, ético, afectivo y estético de sus estudiantes; además, es producto de la confluencia de múltiples

acciones y factores curriculares, que se relacionan con los modelos y prácticas pedagógicas que observa, interioriza o imita en el acontecer educativo.

En la actualidad, las instituciones educativas requieren del profesor, el rol de líder innovador de prácticas pedagógicas; al considerar que la educación parte de las nociones, principios y leyes explicativas sobre diversas ciencias, el profesor, debe orientar al estudiante hacia un proceso crítico de la teoría, a partir de preguntas que le permitan reflexionar y construir nuevas propuestas en el campo investigativo; se trata de hacer un saber en el que la teoría pierda su frontera y se transforme, en una vivencia investigada en relación al contexto; incentivando, elaboraciones epistémicas, perceptivas, imaginativas, sensibles y estéticas.

La enseñanza de la filosofía, a través de los Estándares, exige el desarrollo de la Competencia Comunicativa, a través de la interpretación, argumentación y proposición filosófica, por lo tanto, es necesario establecer posibilidades de diálogo e interacción entre problemas y concepciones fundamentales de la filosofía y el contexto de la comunidad. Sin embargo, se tiene claro que existen limitaciones en su enseñanza, ya que a pesar de la libertad en el diseño curricular, las Instituciones educativas se ven presionadas a mostrar resultados, a través de las pruebas ICFES y Saber, por lo tanto, para cumplir con estas metas, se aborda la enseñanza de la filosofía desde una forma estructurada y sistemática. De igual forma, la intensidad horaria de la asignatura, se convierte en obstáculo frente a la realización de la práctica pedagógica, ya que dos horas semanales no permiten desarrollar ni el contenido teórico de la filosofía y menos, el desarrollo de las competencias correspondientes.

Frente a las limitaciones mencionadas en el aparte anterior, esta propuesta, propone innovar el diseño del Plan de Aula aplicado en filosofía en la IEM Central de Nariño, a través de procesos educativos creativos, relacionales, y motivadores, que permiten hacer de la filosofía no solo un discurso teórico, sino, un aprendizaje crítico, práctico, investigador y sobretodo vivencial, adecuado a las necesidades del estudiante, y que supera el esquema rígido del sistema educativo y se encamina, hacia un pensamiento que posibilita nuevos pensares y sentires; los cuales, van más allá de cualquier resultado o Evaluación Estatal.

Se aspira que este Trabajo sea fuente de consulta y de debate permanente para maestros y estudiantes que les resulte de utilidad para la elaboración del Plan de Aula, de igual forma para la formulación de planes de mejoramiento educativo. Sin embargo, la creatividad de los maestros, el conocimiento sobre la realidad del estudiante y la experiencia en el diseño de estrategias pedagógicas son sin duda elementos indispensables para la transformación pedagógica.

1. SÍNTESIS DE LA PROPUESTA INICIAL

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo son las alternativas pedagógicas en la enseñanza de la filosofía en la IEM Central de Nariño?

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La cultura occidental, madre de su educación y fuente de conocimiento “verdadero”, trajo con ella la hegemonía pedagógica dentro los planes de estudio fundamentados en la adquisición de destrezas racionales, que han, llevado a los profesores a la condición de reproductores de información, antes que gestores de pensamientos nuevos; se cae así en un automatismo vacío, que no permite abrirse hacia nuevas posibilidades de pensamiento.

Se parte de reconocer que la educación vigente en Colombia se encuentra en crisis, ya que los modelos pedagógicos, que van en dirección a la formación de los individuos, han fracasado; en primer lugar, porque tienen un carácter ajeno a la realidad del contexto y porque han sido trazados, trabajados y aplicados como esquemas rígidos, verdades retóricas absolutas, de las que no se puede escapar; dentro de estos, los estudiantes se ven inmersos en el plano de asimilación de pensamiento; el aprendizaje se proyecta en la capacidad de memoria adiestrada, en la repetición, lejos de toda comprensión; la evaluación se limita a ser un acomodamiento de la respuestas en relación a la teoría impuesta por el profesor - enciclopedia, que niega al estudiante la posibilidad de encontrar algún sentido diferente sobre las temáticas o discursos enseñados o la posibilidad de asumir una posición de reconocimiento en las interacciones del pensamiento.

En el campo de la enseñanza de la filosofía en la IEM Central de Nariño, las tendencias pedagógicas tradicionales hacen que la práctica educativa se centre más en la historia de la filosofía que en la filosofía en sí misma. Por lo tanto, el profesor se convierte en un reproductor de saber; se niega la posibilidad de innovar en la práctica pedagógica y cumple así, la labor de enseñar, pero desde la perspectiva reproductorista, memorística, teórica, etc.

Por eso, las alternativas pedagógicas hacia la enseñanza de la filosofía, en la IEM Central de Nariño, demandan un replanteamiento de la tradición educativa, de la práctica pedagógica y el saber filosófico para la creación de una propuesta que comprometa a la teoría filosófica con nuevas formas de pensar, sentir y vivir.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Comprender las alternativas pedagógicas en la enseñanza de la filosofía en la IEM Central de Nariño, que transformen la práctica educativa tradicional en un campo de pensamiento y acción emergentes.

1.3.1 Objetivos específicos

- Describir el contexto escolar en el que se movilizan los estudiantes de IEM Central de Nariño, en el área de filosofía.
- Interpretar mediante un diagnóstico, las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica en la enseñanza de la filosofía de la IEM Central de Nariño.
- Diseñar alternativas pedagógicas en el Plan de Aula de filosofía en la IEM Central de Nariño, a partir de la reflexión obtenida en el escenario educativo, para hacer de la filosofía una experiencia diferente, desde una práctica vivencial.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Actualmente la enseñanza de la filosofía se ha reducido a un proceso transmisionista sobre las categorías de pensamiento; se centra en el historicismo y se encuentra alejada en su totalidad del plano vivencial negando la posibilidad de interpretación y reflexión sobre lo vivencial y cotidiano.

Por lo tanto, en la práctica educativa tradicional, se limita al estudiante a ser un agente receptivo de la historia de la filosofía, se lo aleja de toda inquietud y posibilidad de otras formas creativas de pensamiento que lo involucren en la construcción de nuevos pensamientos.

A partir de la práctica pedagógica realizada en filosofía en la IEM Central de Nariño, se ve necesario propiciar procesos creativos que hagan de la filosofía una asignatura vivencial y creativa, relacionando las diferentes temáticas con el contexto en el cual el estudiante se desenvuelve. Por lo tanto, se entiende que la filosofía no es una materia más entre el pensum académico de la básica secundaria, sino que esta debe, tocar, rasgar, inquietar, el pensar- actuar del estudiante.

Desde esta perspectiva, es urgente situar a la filosofía en el puesto que le corresponde en el campo educativo y en este caso en la IEM Central de Nariño, teniendo en cuenta que esta es una asignatura que está relacionada con el vivir y el actuar del hombre y hace de él un ser ético y estético dentro de la sociedad.

Por otra parte, el saber que implica la Filosofía se sitúa hoy en un contexto sociocultural cada vez más complejo, pues la aceleración del desarrollo tecnológico, científico y las transformaciones sociales y políticas exigen renovar, con mayor urgencia, las prácticas pedagógicas; de ahí que, en este Trabajo, se impulse a pensar la enseñanza de la filosofía desde alternativas diferentes, como posibilidad abierta para la construcción de una cotidianidad creativa, intensa y vital.

Por lo tanto, el papel del profesor de filosofía no debe adaptarse al esquema rígido de enseñanza, salirse de este, es el reto, hacer de la práctica pedagógica un proceso creativo, que se transforme día a día, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla, que logre ir más allá de cualquier estándar logro y evaluación establecidos y hacer en la básica secundaria una filosofía que salga de las paredes de la institución educativa y abra posibilidades de pensamiento en todos los ámbitos sociales.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA.

Pensar el presente de la educación y la pedagogía en Colombia representa un compromiso histórico que implica conocer ese pasado - presente donde el saber y el poder aún orientan estas empresas que hacen enunciable y visible intrincadas prácticas de control a través de la enseñanza y, además, una tarea crítica para los nuevos retos y discusiones que se plantean en el campo educativo.

2.2 LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

A través del tiempo, la educación ha estado sujeta a cambios; se le otorga mayor o menor importancia según las necesidades, pensamientos, ideologías y posibilidades de cada época; estos cambios, que se han dado tanto en su significación como en la manera en que se desarrolla, han generado avances al igual que obstáculos para su desarrollo.

La educación en Colombia se toma como un proceso que trata de introducir sistemas, modelos y diseños formativos que corresponden a las necesidades educativas de otros contextos, se orienta a la búsqueda de una educación vanguardista que toma teorías pedagógicas que corresponden a lineamientos europeos o norteamericanos, con el fin de estar a la par del desarrollo mundial; se imitan sus formas y métodos, sin tener en cuenta que lo que se pretende introducir a un pueblo debe ser reflexionado en función de sus condiciones culturales e históricas. Por otro lado, los modelos, diseños educativos, que se quieren aplicar en Colombia no se acoplan, ya que son sistemas educativos más avanzados.

Al hacer una remembranza histórica de la educación en Colombia, se puede ver que, desde la época de la Colonia, la educación aparece como fenómeno represivo, cuyo objetivo es adecuarse a la ideología colonizadora, rechaza las culturas aborígenes e ignora su diversidad; por lo tanto, la escuela se orientó hacia la trasmisión de pensamientos, conocimientos y costumbres ajenas al contexto.

El acceso educativo en esta época queda limitado a la clase poderosa, nobles y aspirantes al clérigo y a otros ámbitos sociales con capacidades económicas e intelectuales, pero restringido para los más pobres. Las instituciones educativas son centralistas, se ubicaban en las ciudades más importantes y queda la parte rural carente de establecimientos educativos. Los hechos más representativos de esta fase en la educación se dan con la aparición del maestro, quien contribuye a la institucionalización de la escuela, y la participación del Estado, como ente controlador.

En el siglo XVIII, el gobierno de la Colonia comienza a decaer y causa algunos cambios en la educación, entre los cuales están: el reconocimiento del niño en cuanto sujeto activo del aprendizaje, se rechaza el modelo de autoridad existente y el monopolio de la Iglesia en el campo educativo y se genera así, un Estado más participativo en el aspecto social; sin embargo, seguían existiendo desigualdades y restricciones en la cobertura educativa.

Estas transformaciones, en cuanto a la hegemonía de la Iglesia, el papel del estudiante y la participación del Estado en la educación, sólo se comenzaron a ver a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, pero, de igual forma, se consolidaba la discriminación de sexo, clase social y zona territorial; de sexo porque en esos tiempos era notoria la exclusión de la mujer en el campo educativo y laboral; en cuanto a clase social ya que existía dominio de la burguesía y la tradición ejercía un gran efecto; y de zona territorial, pues no había una promoción de la educación rural.

En las tres primeras décadas del siglo XX, se comenzó a dar una mayor participación del Estado tras un incremento en el presupuesto educativo en busca de la modernización de la educación; y una nueva legislación organizó lo que se llamaría el Ministerio de Instrucción Pública; sin embargo, la educación siguió ocupando un puesto secundario dentro de los gastos del gobierno: en 1928 y 1929, los gastos del Ministerio de Educación, vienen después de los de obras públicas, crédito público, hacienda y gobierno; además, solo una parte del presupuesto del Ministerio de Educación se gastaba verdaderamente en educación, la mayor parte se destinaba a la salud y beneficencia.

A finales de la década de los cuarenta, se diseñó una reforma educativa con el propósito de modernizar el Estado. En este programa de unificación nacional, la educación debía tener un papel primordial ya que, para lograr el desarrollo

nacional, era necesario diversificar y especializar las formaciones ofrecidas en el sistema escolar. De esta forma, la educación comenzó a ser técnica y a desarrollar procesos científicos; además, se establecieron las bases para la creación de un sistema educativo de enseñanza pública.

En la primera mitad del siglo XX, la educación colombiana estuvo afectada por el modelo pedagógico europeo llamado *escuela activa*; sus postulados fueron aceptados por el gobierno colombiano e intelectuales y educadores de la época.

La Escuela Activa, con sus postulados, abogaba por los avances científicos, la psicología experimental, la medicina, la química y la sociobiología, ciencias que estaban “de moda” en Europa y Estados Unidos. El objetivo principal de la escuela activa era formar hombres productivos, prácticos y saludables, cualidades indispensables para el mejoramiento productivo de Latinoamérica, como afirma Gerardo León Guerrero: “Un hombre pensado a imagen y semejanza de los pueblos anglosajones, principales portadores de estos valores”¹, para desechar defectos que se le atribuían a la raza como: la debilidad física, causante de la debilidad moral, vicios como la embriaguez, la pereza, etc., defectos que explicaban la debilidad de la industria, el lento avance de la prosperidad y el estancamiento del país. Por estas causas, era fundamental transformar la sociedad, para poder superar las debilidades de la raza, y convertir al individuo en un ser socialmente útil. Salvar la infancia para regenerar la nación fue el fin principal de la educación del modelo de la escuela activa y, para ello, el maestro tenía que conocer los fundamentos teóricos de la psicología, la fisiología, la sociobiología, etc.

La década del 60 representó el comienzo de la visión del profesor como ejecutor del currículo y mantuvo su auge hasta la década de los 80. Se pretendió reformar la educación en 1963, con el Decreto 1710 y el Decreto 1955 del 63 respecto a las Escuelas Normales y el Decreto 1962 de 1969 sobre los Institutos Nacionales de Educación Media; mediante esas normas se comienza a imponer un Modelo Educativo Tecnológico Curricular basado en la pedagogía del diseño instruccional.

A pesar de estas medidas, se elabora un diagnóstico que lleva a que, a finales de la década del 70, nazca el programa de mejoramiento cualitativo de la educación, elaborado por Planeación Nacional, en el que se propone un modelo pedagógico

¹ LEÓN GUERRERO, Gerardo. La imposición de los modelos pedagógicos en Colombia, de: www.udenar.edu.co, en: <http://akane.udenar.edu.co/CEILAT/congresos/archivo.php>, p. 2.

instrucciona y autoinstrucciona, basado en la pedagogía del Diseño Instrucciona y como parte del Modelo Educativo Tecnológico Curricular por medio de la Renovación Curricular con el Decreto 2002 de 1984, con el que se pretendió mejorar la educación gracias al desarrollo de la sociedad industrial, es decir, al dominio del capitalismo. Por lo tanto, se tomaba la actividad educativa como algo similar a la actividad industrial; no obstante, a este modelo le surgen críticas, ya que se argumentaba que con él se formaba un hombre orientado hacia el consumismo.

En 1975, y como solución al problema educativo de la zona rural, se propone el programa "escuela nueva", como una innovación educativa cuyo objetivo principal era lograr motivar a los estudiantes para el trabajo escolar; este proyecto representaba una buena opción para las zonas rurales y lo toma el gobierno con el fin de lograr la universalización de la educación rural y, de esta forma, mejorar su cobertura y calidad. Así mismo, este programa abrió paso a cambios en los procesos de enseñanza, ya que se basaba en el principio del aprendizaje activo, combinado con materiales de autoinstrucción y que se adaptaban a las características de cada contexto.

El programa escuela nueva se desarrolló en tres momentos: el primero, de expansión del proceso, entre 1975 y 1978, le dio prelación al diseño y producción de materiales, a su distribución y reproducción, a la organización administrativa y a la estructuración de la capacitación; en el segundo momento, entre 1978 y 1986, se hace énfasis en la replicación de la capacitación a nivel nacional, en la creación de un equipo nacional y comités departamentales, y el tercero, de 1987 a 1994, generó la expansión cuantitativa del programa y se crearon mecanismos que promovían la descentralización y apoyo institucional. En esta etapa, el sistema educativo mejoró en algunos aspectos, como la cobertura y la eficiencia interna, y logra, una expansión hacia las zonas rurales.

Diferentes estudios plantean que el programa de Escuela Nueva ha sido exitoso en lo que tiene que ver con su expansión cuantitativa. No obstante, debido a la masificación e inadecuación del proceso de planeación, producción y evaluación de las guías y otros materiales de aprendizaje, la experiencia de algunas escuelas inscritas en el programa difiere mucho de los ideales esperados; los niños de estas escuelas, aunque presentaban mejores resultados en áreas como las matemáticas y el español, aún mostraban baja calidad en el aprendizaje de otras asignaturas. De esta forma se obtuvieron resultados en algunos aspectos y se limitaron otros, generando un constante desequilibrio que limitó su progreso.

En la década de 1985 y 1995, surgieron otros procesos gubernamentales que generaron cambios en el sistema educativo, como la descentralización de las funciones de administración y manejo de los recursos en la educación, desarrollada a partir de la Ley 60 de 1993, y la creación de la Ley General de Educación, que da lugar a cambios en su concepción, su función social, el papel del Estado, la familia y la sociedad en los procesos educativos y su finalidad en cuanto al desarrollo social y administrativo de la nación.

En este sentido, se percibe que, a través de la historia, a la educación se la toma como un proceso social que permite el acceso a valores culturales y que siempre ha estado sujeta a las características y cambios de los distintos periodos de tiempo, mantiene una evolución en cuanto a la manera como se concibe y el papel que cumple en el desarrollo de la sociedad, logra importantes avances en la cobertura, la eficiencia, tanto interna como administrativa, la calidad y la inversión; la cobertura es el aspecto que más relevancia ha tenido a lo largo de la historia, sin aún tener un alcance total en la población.

En este panorama histórico, es importante resaltar que los distintos proyectos, políticas y programas, que se desarrollan alrededor de la educación, tienen un impacto a corto y largo plazo. De ahí que el análisis de su desarrollo, en el período comprendido de 1995 hasta ahora, sea de vital importancia para enfrentar los retos que se presentan y generar cambios que promuevan un desarrollo sostenido en todos los ámbitos que conforman el proceso educativo.

En la actualidad, el quehacer educativo gira en torno al Currículo que, según la Ley 115/94, representa: “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos y llevar a cabo el PEI”²; dentro de éste, se desarrolla el Plan de Aula, que define los objetivos de cada grado de enseñanza, las temáticas, metodologías, distribución de tiempo y criterios de evaluación en concordancia con el PEI y con las disposiciones legales vigentes; este plan debe dar respuestas en cuanto al qué, al cómo, al para qué y al cuándo del quehacer educativo en busca de satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad educativa; así mismo, existen estándares de competencias, que permiten conocer lo que deben aprender los estudiantes, y establecen el punto de referencia de lo que están en

² CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994, Art. 76. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1994, p. 17.

capacidad de saber y saber hacer en cada contexto y en cada una de las áreas y niveles; estos estándares crean prioridades de aprendizaje, que deben ser alcanzadas por el sistema educativo, pero sin dejar de lado la posibilidad que tiene cada escuela y cada profesor de enriquecer el currículo de acuerdo a las características y necesidades propias de su contexto.

Las competencias representan el conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades cognitivas, sociales, afectivas y comunicativas, que permiten lograr un desarrollo flexible de la práctica pedagógica en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer. Cabe aclarar que las competencias entraron al sistema educativo por influencia de agentes externos, como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, y con un bajo nivel reflexivo y crítico por parte de la comunidad educativa. Así mismo, dentro de lo que implican las competencias están los logros, que representan los alcances que se consideran deseables, necesarios y fundamentales para la formación integral de los estudiantes; los indicadores de logros, definen los indicios, señales, rasgos, datos e información perceptible que, al ser confrontados con el logro esperado, dan evidencias significativas de los avances a favor de alcanzarlo.

A pesar de los intentos de innovar y mejorar la calidad de la educación a través del manejo de competencias, las comunidades educativas no las toman como herramientas que permiten relacionar el contenido teórico con su contexto; el proceso educativo actual, procura orientar a la sociedad hacia una vida cómoda, en un universo de evidencias dadas, que niega al ser humano la oportunidad de situarse en un pensamiento crítico.

Las instituciones educativas no logran desarrollar la competencia reflexiva y siguen siendo centros heterónomos, en los que predomina la repetición memorística del teoría; convirtiendo la práctica pedagógica en un proceso lineal de trasmisión de conocimientos científicos, humanistas, culturales, etc., mediante los cuales, se pretende formar a estudiantes dotados de una completa memorización teórica de conceptos, necesarios para el desarrollo personal y profesional del estudiante.

La educación se limita a cumplir la función de instruir, de transmitir conocimientos de una cultura común, de una racionalidad limitada e incompleta, convirtiendo a las instituciones educativas, en centros de reproducción social de una cultura dominante. Esta problemática, requiere pensar el papel de educador, en un

sentido diferente, alejado del utilitarismo, que pretende formar y poner a su servicio individuos competentes y adaptativos; de ahí la importancia de trazar nuevas sendas en la educación, alejadas de la pasiva aceptación Estatal, y encaminada a una educación más crítica y vivencial.

2.3 LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

Lo nuevo no está en lo que es dicho sino en el aconteciendo de su retorno.
Michel Foucault*

En la búsqueda de alternativas para la comprensión del ámbito pedagógico colombiano, por vías del pensamiento emergente, se reconoce, desde la década de los 80 hasta la actualidad, la importancia de las conceptualizaciones de Michel Foucault, puesto que, gracias a sus planteamientos e instrumentos de análisis, permitió a los historiadores de la pedagogía comenzar a sentar las bases metodológicas y conceptuales, para una nueva epistemología histórica de la pedagogía para historiar, desde nuevos parámetros, los saberes y las prácticas pedagógicas en Colombia. El gran legado de Foucault impulsó a incursionar en ese pasado presente de la pedagogía, donde el saber y el poder orientan estas empresas que hacen enunciable y visibles intrincadas prácticas de control a través de la enseñanza y la educación.

La historicidad de la práctica pedagógica en Colombia, en un primer momento, remite a los nexos con los mecanismos de poder, ya sean políticos, morales, religiosos, etc., que centralizan la función de enseñar; así mismo, a la

* FOUCAULT, Michel Paul (1926-1984). Filósofo, psicólogo e historiador de las ideas. Francés, nacido en Poitiers, estudia en la Escuela Normal Superior, obtiene la licenciatura en psicología, en 1949 y, tras enseñar en Túnez y otras universidades, es nombrado profesor de "Historia y sistemas del pensamiento" en el Collège de France, en 1971. En su pensamiento confluyen influencias del positivismo francés y, sobre todo, del espíritu de crítica radical de Nietzsche a la cultura europea. En la década de 1970, fue una de las figuras más importantes e influyentes del ambiente cultural francés. Nunca quiso autodefinirse como un historiador de los ideales ni de las ciencias, sino como arqueólogo. Su obra ha influido a importantes personalidades de las ciencias sociales y humanísticas del mundo occidental. Sus teorías sobre el saber, el poder y el sujeto revolucionaron las ciencias sociales.

configuración del profesor como portador de un discurso seleccionado y adecuado, que lo diferencia del cura doctrinero por un saber específico de plan y de manual, llamado método.

El segundo momento, que no es de ninguna novedad sino de continuidad, presenta los comienzos de la enseñanza católica y la pedagogía activa en el país y con ellas las nociones de escuela, maestro y estudiante. Este discurso pedagógico, en el que la noción de lo público está presente, hizo surgir una institucionalidad para la vigilancia y el control; así, vigilar e inspeccionar se convierten en política pedagógica del Estado, ligada al proceso de construcción de Nación, que impera en el orden occidental y ha marcado un escenario caracterizado por el caos, la dispersión y las luchas del poder político con el moral.

El tercer momento parte de la apropiación progresiva de los saberes modernos; se genera la imposición de modelos educativos sustentados en los resultados científicos de las teorías conductistas del aprendizaje, que impulsaron el proceso de reforma curricular. La teoría había pasado a ser un aparato de combate para los maestros que se resistían a considerar su oficio como el de simple administrador de un currículo diseñado por expertos. Por otro lado, el proceso de expansión social de los medios masivos de comunicación, desde inicios del siglo XX, hace que la escuela ya no esté tan sola en su labor educativa y que su alcance se vea reducido frente a la potencia que mostraba el espacio urbano y sus nuevos implementos. La escuela se vio involucrada en una nueva cruzada, que consistía en salvaguardar a la población de los peligros y demonios de la época. La escuela ha afirmado, desde entonces, su papel reactivo, se ha convertido en una de las instituciones garantes de los valores y tradiciones culturales; su inercia, su conservatismo, la han colocado a la zaga de la dinámica cultural moderna, y nuevamente hoy enfrenta, con dificultad, la arremetida de las vanguardias culturales.

A partir de la década de los 80, diversos acontecimientos han contribuido a la consolidación de una comunidad investigativa en educación y pedagogía, cuya producción intelectual y el rigor metodológico han tenido un gran dinamismo e impacto importante en las prácticas de enseñanza de los maestros, hasta la actualidad.

La importancia del florecimiento de la investigación pedagógica, en los 80, tiene que ver por lo menos con los siguientes acontecimientos:

- **La consolidación del Movimiento Pedagógico organizado por la Federación Colombiana de Educadores:** en 1982, reunió maestros alrededor de un proyecto político y cultural que marcó un hito en la lucha sindical del magisterio colombiano y se estructuró en dos planos: uno frente al Estado, que corresponde a librar una batalla por la democracia, y otro hacia dentro, en el quehacer del maestro y la escuela, que trata de recuperar la pedagogía como el saber propio del maestro, como también su historicidad y epistemología. Así mismo, su fuerza social pedagógica residió en una crítica contundente a la política del Estado, expresada en un plan de mejoramiento cualitativo de corte eficientista, incluido en una renovación curricular tecnocrática y conductista. Este movimiento generó una nueva actitud de búsqueda, estudio e investigación, que se constituye, hasta hoy, en un referente para comprender la educación y la pedagogía.

- **La consolidación de grupos de investigación en universidades públicas y privadas:** aunque a principios de los 80 no existían programas de doctorado en educación, en esta época, se reafirman importantes proyectos de investigación, se organizaron grupos de investigadores con producción académica propia y debate permanente, entre los cuales se encuentran: grupos en la Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad de Antioquia; entre otras Universidades y proyectos destacados, pero financiados internacionalmente y por un selecto grupo de investigadores, están los de la Universidad Javeriana, Universidad de los Andes, Universidad Santo Tomás.

- **El auge de los posgrados:** tiene una expresa finalidad investigativa en educación y pedagogía; se ofrecen programas de formación de educadores en el nivel superior, programas de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados. Sin embargo, el problema en la actualidad es la escasa difusión y el poco impacto de estos trabajos en la vida de las instituciones, por la falta de un inventario o base de datos que recojan estas investigaciones que duermen en los anaqueles de las universidades.

- **La nueva legislación sobre la educación:** ha movido al magisterio nacional a la búsqueda de alternativas pedagógicas y didácticas para el cumplimiento de las normas. Con las Leyes, y sus Decretos, se han puesto en circulación una serie de conceptos y teorías que sirven de referente al profesor para la búsqueda bibliográfica que le permita profundizar su comprensión. Flexibilidad curricular, interdisciplinaridad, proyectos de aula, entre otros conceptos, han generado debate y han movido al estudio y análisis de la comunidad educativa.

- **El Programa de estudios Científicos en Educación y Pedagogía, de COLCIENCIAS:** a comienzos de los 90, se instaura, como una organización líder en generación de políticas y capacidades que permiten incorporar la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, a la cultura del país y se convierte el conocimiento en motor de desarrollo local, regional y nacional con criterios de calidad, ética y pertinencia social, económica y cultural.

En esta síntesis sobre los hechos que han marcado la consolidación investigativa en educación y pedagogía, también debe destacarse el papel cumplido por la difusión de información sobre educación y pedagogía de la Revista Colombiana de Educación, del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y el de Revista Educación y Cultura, del Centro de Estudios e investigación profesor de la Federación Colombiana de Educadores.

Pensar la pedagogía, hoy, representa un compromiso histórico y una tarea crítica que encuentra, en el espacio del *saber*, un lugar propicio para la realización de investigaciones sobre las condiciones de existencia del maestro, la escuela, el saber pedagógico y las prácticas de subjetivación ligadas o producidas en la educación por el Estado.

La experiencia, desde la que se construye la imagen más actualizada de la pedagogía en Colombia, la considera como un saber objetivo, que evoca un campo de conocimiento cruzado por diferentes perspectivas y tensionado desde múltiples intereses y fundamentos.

Una de las pioneras en estos debates ha sido la profesora Olga Lucía Zuluaga*, quien al seguir los planteamientos, de Michel Foucault, de saber y práctica discursiva, elabora las nociones de práctica pedagógica y saber pedagógico, a la hora de realizar la epistemología de la pedagogía en Colombia. La estrategia teórico-filosófica y metodológico-investigativa trata de darle a la pedagogía nuevos presupuestos y, con base en ellos, ubicarla en un ámbito de saber que no se define bajo los parámetros tradicionales de ciencia.

En su libro *Pedagogía e Historia*³, busca trazar nuevas líneas para la pedagogía, las bases teóricas de la propuesta tienen como matriz de análisis la tríada sujeto

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesora de la Universidad de Antioquia, fundadora del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, aporta con elementos genealógicos y arqueológicos sobre la pedagogía, la escuela y el maestro en el país.

³ ZULUAGA, Olga Lucía. *Pedagogía e historia*. Medellín: Antropos, 1987.

(soporte), discurso (saber) e institución (norma), a partir de la cual se delimitan y configuran la práctica y el saber pedagógico en Colombia.

Desde esta perspectiva conceptual, se hace necesario desarrollar brevemente las nociones de práctica discursiva y saber de Michel Foucault, para contextualizar los desarrollos del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

En el grupo, lo que delimitó, en un primer momento, el objeto de investigación fue la noción de práctica discursiva, conformada por reglas que rigen el funcionamiento del saber pedagógico, donde se articulan y regulan múltiples enunciados y modos de hacer sobre la instrucción, la escuela, el maestro, la formación del ser humano y la enseñanza, a partir del cual se analiza el documento o registro de teorías, comentarios, leyes, memorias, textos, manuales, decretos y en ellos se expresa un saber pedagógico, susceptible de historiar.

En la Arqueología del Saber, Foucault⁴ rastrea y reconstruye la epistemología del discurso pedagógico y asume la pedagogía como una disciplina o conjunto de saberes y prácticas que tiene por objeto la enseñanza, pero no como el simple enseñar sino como un acontecimiento complejo que, como categoría, convoca: el pensamiento, la cultura, el lenguaje, el arte, los valores, los textos, los métodos, y que de ninguna manera se reduce a la transmisión de información.

Así, la pedagogía comienza a recuperar su lugar como el saber propio del profesor y no como la reducción de una simple metódica; es ella, por el contrario, un saber y una práctica que construye conocimiento sobre preguntas que le son propias: ¿Para qué se enseña?, ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña?, ¿A quién se enseña?, ¿Dónde se enseña?, cuyas respuestas sobre fines, contenidos, estrategias didácticas, sujetos y contextos culturales pueden configurar un campo de saber, cuyo estatuto epistemológico se diferencia del de las Ciencias de la Educación. Sujetos, saberes, prácticas e instituciones pueden ser analizados desde el conjunto de nociones que configuran su discurso pedagógico y a partir de estos análisis metódicamente abordados desde la arqueología o la genealogía se hace posible la emergencia de la pedagogía.

Según Foucault, la noción de práctica discursiva designa: "un conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en

⁴ FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber, México: Siglo XXI, 1970, p. 65.

una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa"⁵.

La práctica discursiva permite no solo la coexistencia e interacción de elementos heterogéneos (instituciones, técnicas, grupos sociales, organizaciones perceptivas y nexos entre discursos diversos), sino también su entrada en relación en una forma que ella misma determina según el sistema de formación de objetos, conceptos, modalidades enunciativas y estrategias⁶.

Describir la pedagogía, en la práctica discursiva que la regula en esta sociedad, ha implicado "una reescritura según una transformación metódica de "lo dicho", de lo que se ha producido, se ha adecuado, de lo que se ha apropiado, en nuestra práctica pedagógica"⁷.

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento; en él se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales⁸.

Igualmente, un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso⁹.

De esta manera, no se puede entender la práctica sin el saber y viceversa; es decir, práctica y saber son al mismo tiempo objeto y condición de posibilidad. Foucault precisa la relación entre práctica discursiva y saber así: "un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso, no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma"¹⁰.

⁵ Ibid., p.198.

⁶ Ibid., p. 65-116.

⁷ ZULUAGA, Op. cit., p. 59.

⁸ Ibid., p. 40.

⁹ FOUCAULT. Op. cit., p. 306.

¹⁰ Ibid.; p. 307.

En este sentido, la historia realizada por el grupo no es una historia de la pedagogía en Colombia, sino una historia de las prácticas de saber acerca de la pedagogía, el maestro, la enseñanza, la formación. Es una historia que tiene que ver con aquellos discursos reglamentados que, a su vez, imponen reglas, generan hechos educativos, acciones y comportamientos del maestro y de los estudiantes en las instituciones escolares.

En consecuencia, la pedagogía se historia como un discurso acerca de la enseñanza y, a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. En esta instancia, el profesor, como sujeto del saber llamado pedagogía; se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica. La pedagogía es el fundamento de la práctica pedagógica; en ella se expresa un saber sobre la enseñanza y, en ese sentido, no todo maestro es pedagogo sino aquel que da razones de su oficio, que conoce su historia y, por tanto, se apropia de conceptos, métodos, nociones, modelos, pero que también aplica y experimenta para aportar a la pedagogía, que es su saber propio.

Atribuir a la práctica pedagógica un carácter de práctica discursiva es pensar que la pedagogía ya no se puede entender solamente en una dimensión instrumental ligada al método, como práctica cotidiana, como el quehacer del maestro en el aula de clases. Además, logra diferenciarla del concepto de aprendizaje propio de la psicología, y, más aun, separarla de la pareja enseñanza-aprendizaje, otorga otras posibilidades, más allá del concepto al que se ató por efecto de las elaboraciones psicológicas dentro de las ciencias de la educación.

A partir de los conceptos anteriores, Olga Zuluaga desarrolla las siguientes nociones de Práctica pedagógica y saber pedagógico:

La práctica pedagógica es una noción que designa: Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza, además, escoge una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. También se relaciona con las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.

Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico¹¹. De acuerdo con esta perspectiva de análisis de la investigación sobre la pedagogía en Colombia, en los registros del archivo pedagógico, se articula la práctica pedagógica como instancias metodológicas. Igualmente, constituye un escenario histórico que registra también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de la sistematicidad de la pedagogía.

El término saber pedagógico no es el nombre de alguna teoría que pretenda reemplazar los cuerpos teóricos conocidos bajo los nombres de pedagogía, educación, currículo o ciencia de la educación. En calidad de concepto metodológico, el perfil del saber pedagógico se asemeja a la noción de conocimiento y sirve fundamentalmente para: reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es, por tanto, un conjunto de elementos dispares. No se reúne para conformar un cuerpo conceptual sino para reconstruir un conjunto de discursos agrupados por reglas que le confieren especificidad. Mientras que una teoría tiene unidad, el saber constituye una pluralidad, por consiguiente es un conjunto anónimo cuyas piezas tienen el nombre de diversos autores y en vez de tender a la unidad siempre representan una multiplicidad. Así mismo, el saber pedagógico constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, teorías, análisis cuantitativos y normas, que forman un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto.

Por esto, no existe saber pedagógico sin una práctica definida que le confiriera su materialidad; es decir, la manera como los conocimientos entran en acción con la sociedad, en consecuencia todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible en el trabajo arqueológico. Además los diferentes objetos, en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas, comprenden todo aquello que inicialmente se inserta en la práctica, como lo que va produciéndose en su transcurrir, los conceptos que aparecen, se definen, se aplican y se transforman, a nombre del saber, los sujetos pueden referirse a los objetos y viceversa, utilizar conceptos, métodos y procedimientos en sus acciones al interior de la práctica.

En síntesis la pedagogía en Colombia ha sido considerada, dentro del saber pedagógico, como una *disciplina* y un proceso de educación que se hace por medio de la conducción, la normalización y aun de la reglamentación, y que se

¹¹ ZULUAGA. Op. cit., p.196.

vale para lograr sus resultados, de la intervención de un sujeto y una institución que disciplinan y conducen. Sin embargo, la pedagogía se transforma mediante una dinámica creativa, la cual experimenta devenires que permiten traspasar umbrales y límites de territorios establecidos para intensificar la práctica pedagógica en experiencia vital.

3. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA

La educación filosófica en Colombia parte desde los fundamentos de monseñor Rafael María Carrasquilla, liderados desde el Colegio del Rosario; su influencia fue decisiva, no solo en el ámbito educativo de la filosofía, sino también en el aspecto político de la época. A través de la reflexión sobre el pensamiento de Santo Tomás, condujo la educación filosófica hacia un plano netamente católico.

A partir de los años cuarenta, tras el proceso de secularización del pensamiento, se replantea el sentido de la enseñanza de la filosofía en la enseñanza universitaria, se estudian otras corrientes de pensamiento diferentes a la teología, como: la ética de Scheler, la fenomenología de Husserl, la ontología de Heidegger y el existencialismo de Sartre. Este fue el cambio más visible de esta época, en la cual se establece la auténtica función de la filosofía, en su autonomía de pensamiento.

La enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana se vio afectada por los diferentes cambios de modelos y corrientes pedagógicas; los cambios más notables se dan con la implementación de la Tecnología Educativa y la Pedagogía Activa en los años sesenta; sin embargo, el plan de estudios de filosofía es muy rígido, ya que se compone de un listado determinado de temas, que incluyen su condición lineal y memorística, sin hacer un análisis reflexivo de cada uno de los temas o corrientes del pensamiento filosófico.

En esta época se presenta una propuesta de trabajo elaborada por el profesor Mario Gómez, en el texto *Didáctica de la filosofía*¹², en el que se hace énfasis en la planeación de objetivos, se traza metas claras con el fin de saber lo que se quiere hacer en la práctica pedagógica; de igual forma, toma que el alumno es el centro del proceso de enseñanza y por ello los objetivos de la enseñanza filosófica deben estar orientados hacia la reflexión y la adquisición crítica de conocimientos. Se debe tener en cuenta que este investigador toma como vital el aspecto psicológico en el proceso de enseñanza, ya que, para él, es importante conocer los intereses de los estudiantes, para propiciar una relación armónica entre alumno y maestro.

¹² GÓMEZ, Mario. *Didáctica de la Filosofía*. Bogotá: USTA, 1983.

A partir de los análisis de los currículos de la enseñanza filosófica de la educación media en Latinoamérica, se comprende la concepción actual de la práctica filosófica en Colombia y de igual forma su legislación y estructura. La flexibilización curricular introducida en el Art. 77 de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, da la posibilidad a las Instituciones Educativas de organizar y hacer los énfasis pertinentes en su práctica pedagógica. En el aspecto de la enseñanza de la filosofía, la institución educativa está en libertad de establecer su propio currículo, lo que posibilita trabajar en corrientes o problemas que se consideren de mayor prioridad para tratar con los estudiantes.

De igual forma, la Ley General de Educación, no propone una metodología fija para garantizar el cumplimiento de logros en la formación filosófica; sin embargo, en su carácter general, se observa la importancia asignada a la reflexión y ámbitos importantes de la filosofía, su función social y cultural en relación con los diferentes contextos.

La flexibilidad curricular en el área de filosofía permite abrir múltiples posibilidades para su enseñanza, que, sin dejar de lado las concepciones filosóficas básicas, permite que el estudiante aborde estos contenidos desde diferentes perspectivas. Por lo tanto, la libertad de las Instituciones frente al desarrollo curricular nace de la necesidad de contextualizar la práctica pedagógica, ya que el contexto sociocultural de la comunidad educativa incide y afecta el sentido de la enseñanza.

La enseñanza de la filosofía en la actualidad se toma como un saber-hacer dentro de un contexto, lo que implica una práctica pedagógica orientada no solo al saber histórico, sino, además, a su cuestionamiento constante, lo cual impide hacer de la filosofía una estructura acabada y aislada del contexto cultural de enseñanza.

A partir de los lineamientos curriculares y la evaluación Estatal (ICFES), la enseñanza de la filosofía se desarrolla en los siguientes ámbitos: antropológico, epistemológico, ontológico, ético y estético, los cuales trabajan diferentes campos de conocimiento filosófico, que han sido motivo de reflexión en el transcurrir de la historia de la filosofía y que se los relaciona con el contexto de la educación filosófica escolar.

3.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA IEM CENTRAL DE NARIÑO

La IEM Central de Nariño se ubica en el municipio de Pasto, en el sector del Barrio Santiago; su estructura física es relativamente pequeña para la cantidad de estudiantes que asisten a ella; se divide en cuatro bloques que reúnen alrededor de unas 64 aulas, que, de igual forma, se vuelven pequeñas frente al hacinamiento estudiantil existente. Otra característica de la institución es que en ella no existen zonas verdes, en las cuales los estudiantes puedan relajarse y alejarse de la rutina pedagógica.

La Institución cuenta aproximadamente con treinta profesores en las dos jornadas de trabajo, veinte personas en la parte administrativa y directiva y diez en el área de servicios generales. No obstante, existen deficiencias en servicios, como el de enfermería, ya que en la actualidad lo maneja una trabajadora de servicios generales; de igual forma, una buena asesoría psicológica, un adecuado manejo de la biblioteca (raras veces se la encuentra abierta) y una dependencia que trabaje por el bien - estar estudiantil.

La situación social de la Institución es difícil, ya que la vida de los estudiantes se ha visto afectada por cuestiones como pobreza, violencia, desplazamiento y problemas intrafamiliares, que se proyectan en la cotidianidad de la institución y hacen compleja la labor educativa. De igual forma, existe subestimación por parte del profesorado hacia las diferentes problemáticas de los estudiantes y, en muchos casos, menosprecio de sus capacidades.

Dentro de los grados décimos, jóvenes de 15 a 18 años, con los cuales se realizó la práctica pedagógica, se puede observar una completa apatía hacia la labor del profesor, ya que ellos sienten que en la institución no se les brinda la oportunidad de mostrar sus capacidades y, además, saben que el profesorado se limita a expresar su discurso teórico, que está alejado de lo vivencial y cotidiano de cada estudiante; se crea así una relación distante.

Estos jóvenes en muchos de los casos sufren problemas en sus hogares, embarazos a temprana edad, pandillismo, drogadicción, sobre los cuales no reciben asesoría o ayuda por parte de la institución, que se limita a señalarlos simplemente como personas no aptas para enfrentar la sociedad.

Por estas razones, la imagen de la IEM Central de Nariño, a nivel local, se viene deteriorando, ya que sobresale por sus problemáticas más que por sus logros, y además, porque existe una comunicación limitada entre la institución, el hogar y la comunidad.

En la realización de la práctica pedagógica nace una preocupación frente a la situación de los estudiantes y su falta de voluntad para afrontar sus problemáticas cayendo en el pesimismo y sin intentar actuar a favor de su vida; se conforman con lo que les tocó vivir y acceden a la educación como medio útil para entrar al mercado laboral.

La mayoría del profesorado de la Institución, sobre todo, aquellos que llevan más tiempo de trabajo, se limita a cumplir con la reproducción de su discurso teórico en el aula de clases; muestra total desinterés frente a la Institución, sus estudiantes y la comunidad. Un ejemplo claro de esto se ve cuando se celebran fechas importantes (día del estudiante, de la tierra, del idioma, onomástico de la institución, etc.); los profesores prefieren acceder a servicios de grupos musicales, de teatro, danzas, etc., ajenos a la institución para librarse del problema que implica organizar un evento de estos. De la misma forma, si algunos profesores (que generalmente son los más jóvenes) proponen o intentan realizar actividades creativas en función de hacer más amena la vida en la institución, les implica ganarse conflictos con el grupo de profesores dueños del poder institucional. Por esto y otros aspectos, existe una especie de guerra entre los profesores de la Institución, logrando así aumentar su problemática.

Las directivas del colegio intentan ofrecer la mayor cobertura posible en la Institución; de igual forma, trabajan y destinan recursos para el buen mantenimiento de su planta física; pero no existe un compromiso, ni recursos, para trabajar por el bienestar del estudiante, a quien se le debe brindar no solo un gran compendio de conocimientos, sino también la oportunidad de acceder a actividades diferentes, como el deporte, el arte, la música y otras, que permiten salir de la rutina educativa y expresar potencialidades y retos. Por otra parte, no existe una preocupación por trabajar en las problemáticas sociales que afectan a los estudiantes.

La práctica pedagógica, dentro de esta Institución, se enfrenta a un contexto supremamente complejo ya que, desde las directivas Institucionales, se revela la falta de pertenencia y afecto por la institución, se producen efectos negativos en toda la comunidad educativa que se expresan en la inconformidad, en el malestar

y la confrontación dentro de la Institución. Por lo tanto, el ambiente donde se realiza la práctica pedagógica no es el adecuado ya que en él prima el utilitarismo de la actividad educativa antes que el deseo de construir una institución que ofrezca múltiples posibilidades de pensamiento, que atraiga y seduzca a los estudiantes dándoles alternativas creativas, cotidianas y vivenciales en la búsqueda de conocimiento.

3.2 DIAGNÓSTICO CURRICULAR EN FILOSOFÍA IEM CENTRAL DE NARIÑO

El propósito educativo de la IEM Central de Nariño propende por una formación integral de los estudiantes, que contribuya a su crecimiento personal y al desenvolvimiento en la cotidianidad, con proyección al desempeño laboral y al ingreso a la Educación Superior. Tiene como fundamento formar personas que aporten a la transformación económica, social, política y cultural en el ámbito institucional, local, regional y nacional.

En el aparte anterior, el papel de la institución educativa representa uno de los principales agentes de socialización; su propósito básico es la trasmisión de un conjunto de habilidades y conocimientos que se suponen necesarios para que el estudiante logre desenvolverse en el contexto social en que vive. Sin embargo, resulta importante repensar el sentido actual de la educación, ya que esta no se debe limitar a ser un proceso de adquisición de conocimientos para acceder al mercado laboral, por el contrario, debe ser un medio que oriente a los individuos en sus procesos investigativos, participativos y trasformativos.

La planeación curricular, en filosofía, permite la previsión de las cosas que el profesor debe hacer para posibilitar la formación de sus estudiantes. Así mismo, incluye el proceso pedagógico, que centra su atención en las formas de enseñar y aprender, construir y reconstruir, crear y recrear los conocimientos que han sido el producto del desarrollo de la cultura humana y que se expresan como saberes populares, científicos, técnicos, tecnológicos, artísticos y comunes.

El abordaje reflexivo de la práctica pedagógica le permite al maestro descubrir y aportar nuevos elementos a sus concepciones educativas, con lo cual modifica y renueva sus pensamientos y prácticas en la enseñanza. A su vez, el enfoque

pedagógico representa la manera propia y particular como el profesor asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, afectivo y estético de sus estudiantes. Es producto de la confluencia de múltiples acciones y factores curriculares que se vehiculan con los modelos y prácticas que circulan, observan, interiorizan o imitan en los espacios del acontecer académico de la institución.

En el contexto educativo de la IEM Central de Nariño, resulta ineludible analizar la adecuación de la selección del saber filosófico, puesto que conduce a detectar el tipo de conocimientos y cuál es su distribución en el Plan de Aula.

Cuadro 1. Distribución del Plan de Aula en Filosofía

Año lectivo 2008-2009

Profesores: María Eugenia Romo – Luciano Abásolo

| No. | DISTRIBUCIÓN | CONCEPTUALIZACIÓN |
|-----|----------------------------------|--|
| 1 | Periodo | Comprende la división del año lectivo. |
| 2 | Estándar | Plantea el objetivo general del tema. |
| 3 | Pregunta Problemática | Indaga sobre el tema. |
| 4 | Ámbitos Conceptuales | Abarcan el contenido temático de la historia de la filosofía. |
| 5 | Competencia Actitudinal | Logros a alcanzar |
| 6 | Competencia Cognoscitiva | Logros a alcanzar |
| 7 | Competencia Procedimental | Logros a alcanzar |
| 8 | Metodología | Hace referencia a la manera como presenta y dosifica los contenidos. |
| 9 | Recursos a Utilizar | Los medios facilitadores del aprendizaje. |

| | | |
|-----------|--------------------------------|---|
| 10 | Criterios de Evaluación | Determinan la forma cómo se desarrollaran las evaluaciones. |
|-----------|--------------------------------|---|

Fuente: Esta investigación.

En el cuadro, se observa que el Plan de Aula cumple con la organización de las actividades pedagógicas inherentes al desarrollo del proceso curricular, ya que facilita la construcción de conocimientos, dado que compromete criterios pedagógicos, como metodologías, recursos, sistemas de evaluación, entre otros.

Para una mejor comprensión de la interlocución que el profesor ejerce en torno a su práctica y saber pedagógico, se presentan las siguientes matrices, con el fin de analizar las fortalezas y dificultades en la enseñanza de la filosofía.

3.2.1 Vaciado De Información. En las siguientes preguntas se pretende abordar algunas dimensiones y aspectos filosófico-educativos que son importantes en la práctica pedagógica.

MATRIZ 1

INSTRUMENTO: ENTREVISTA – PROFESOR

Dimensión A: Saber Pedagógico (Conocimiento)

| PREGUNTA | INFORMACIÓN RECOGIDA | PROPOSICIÓN |
|---|---|---|
| ¿Cómo aborda el contenido temático de la filosofía, en el Plan de Aula? | Desde un panorama general, de la Filosofía en el correr del tiempo; sobre las etapas, corrientes y pensadores; a partir de las cuatro edades de la historia de la filosofía, que corresponden a: filosofía de la edad antigua, filosofía de la edad media, filosofía de la edad moderna y filosofía de la edad contemporánea. | El profesor asume el saber filosófico, desde una tendencia pedagógica en donde el proceso educativo se centra más en el ejercicio memorístico de la historia de la filosofía, que en la filosofía en sí misma, esto hace que el contenido temático presente problemáticas generales, extensas y tediosas para la comprensión y el análisis. Sin |

| | | |
|---|--|--|
| | | embargo, una alternativa que permite delimitar el contenido y facilitar la contextualización de las temáticas es a partir del estudio de las diferentes disciplinas filosóficas, como: la antropología, la ontología, la ética, la epistemología, la estética, la cosmología, ya que desde el punto de vista metodológico, hay diferencias interesantes entre unas y otras que se traducen en variedades y casos especiales de medios prácticos en la enseñanza que hace de la filosofía una lectura interesada del mundo. |
| ¿Se preocupa por investigar y actualizar el saber filosófico? | Sí, ya que aporta con nuevos elementos conceptuales que modifican y renuevan el sentido de la filosofía, las nociones acerca del mundo y de la vida. | El profesor se preocupa por mantener un abordaje reflexivo de las tendencias filosóficas actuales, dado que le permite descubrir y aportar con nuevos elementos a sus concepciones educativas. |

MATRIZ 2

INSTRUMENTO: ENTREVISTA – PROFESOR

Dimensión B: Cohesión educativa (Saber Hacer)

| | | |
|---|--|--|
| ¿Con qué frecuencia reflexiona, sobre la práctica pedagógica? | Siempre, porque implica tener un sentido de pertenencia y responsabilidad de lo que se hace como profesor. | El profesor siente un compromiso con su quehacer educativo y, además, expresa satisfacción por su labor. |
| ¿Procura generar confianza en el proceso | Normalmente mantengo un poco de distancia con ellos porque | El profesor, prefiere mantener en el aula de clases distancia |

| | | |
|--|--|---|
| educativo con sus estudiantes? | considero que generar algún tipo de confianza o cercanía haría que se perdiera la seriedad hacia la clase y de alguna forma el respeto hacia mí. | con los estudiantes como una forma de disciplina y respeto, no obstante se debe tener en cuenta el gran valor e importancia del clima de afectividad con sus estudiantes. |
| ¿Qué dificultades encuentra en la enseñanza de la filosofía? | Considero que son muchas, pero entre las más importantes están: <ul style="list-style-type: none"> • La limitación del tiempo a 2 horas semanales, que no permite hacer una reflexión crítica de los problemas filosóficos. | El profesor expresa que las dificultades que encuentra en la práctica pedagógica, en cierta medida, se deben principalmente a la falta de tiempo. Sin embargo, en la diversidad y modernidad educativa, la versatilidad de conocimientos le permite al profesor sorprender al |
| ¿Qué dificultades encuentra en la enseñanza de la filosofía? | <ul style="list-style-type: none"> • La presión por los resultados frente a las pruebas ICFES y Saber. • La ruptura entre el currículo y las necesidades del estudiante en su contexto. • La falta de interés de los estudiantes frente a la lectura de textos filosóficos. | estudiante en su labor de enseñanza. Con ello, además, impide que se presione su autonomía para definir lo esencial en contenidos de los programas (estandarizados progresivamente por los sistemas educativos actuales, en atención a las políticas impuestas globalmente en el campo curricular y estructural). |

MATRIZ 3

INSTRUMENTO: ENTREVISTA – PROFESOR

Dimensión C: Afinidad teórico-práctica (Reflexión, investigación, acción)

| | | |
|---|---|--|
| ¿Se preocupa por la innovación pedagógica en el Plan de Aula? | Resulta muy complicado a la hora de elaborar proyectos y prácticas, ya que necesariamente requieren | El profesor expresa su descontento por el hecho de que todo tiene que pasar por el |
|---|---|--|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>una valoración para su viabilidad, la respuesta toma mucho tiempo y, en la mayoría de los casos, resulta sin trascendencia.</p> | <p>filtro de la supervisión y el control, agrega a esto la tendencia de legalizarlo todo.</p> <p>Para el profesor esos obstáculos paralizan y momifican las estructuras educativas, reguladas autoritariamente por la presencia de funcionarios que aprueban o desaprueban innovaciones, como si la fuerza de la innovación dependiera de la certificación.</p> <p>Así mismo, esta situación impide que en el profesor aflore la cultura de la diferencia y la innovación hacia horizontes imprevistos.</p> |
| <p>¿Su interlocución en el aula ofrece una afinidad significativa entre teoría y práctica?</p> | <p>Es complicado, porque requiere incluir experiencias personales con las de los estudiantes y por la falta de tiempo resulta ser una desventaja para avanzar en el contenido temático.</p> | <p>Para el profesor la falta de tiempo no le permite incluir experiencias vivenciales, culturales, artísticas, entre otras, que equilibran y compensan los conocimientos particulares de los estudiantes con los conocimientos teórico-filosóficos. En efecto, se implementaría desde el plan de aula las diferentes temáticas y la relación con el contexto de los estudiantes para desarrollar los contenidos de una forma creativa y práctica.</p> |

MATRIZ 4
INSTRUMENTO: ENTREVISTA – PROFESOR
Dimensión D: Percepción social y política (Contexto)

| | | |
|---|---|---|
| <p>¿Cómo percibe el impacto social, económico y político en la educación?</p> | <p>En la actualidad, el impacto social de la educación tiene un fin utilitarista, que lo único que pretende es formar a los estudiantes para acceder a una vida laboral.</p> <p>En lo económico, los presupuestos para la educación se han visto reducidos, ya que el Estado ha tomado prioridad en invertir para la guerra.</p> <p>En lo político, la educación está bajo mecanismos de control y vigilancia, que limitan la innovación en las formas de educar.</p> | <p>El profesor manifiesta que es importante tener una visión crítica frente a las problemáticas que afectan el campo educativo.</p> <p>Esta apreciación le permite al profesor, actuar en cierta medida, como agente constructor de cambio.</p> |
|---|---|---|

MATRIZ 5

INSTRUMENTO: ENTREVISTA – PROFESOR

Estrategias Metodológicas y Evaluativas

| | | |
|---|---|---|
| <p>¿Qué estrategias metodológicas aplica en la enseñanza de la filosofía?</p> | <p>Principalmente el manejo de guías, porque permite sistematizar el conocimiento filosófico para cumplir con las metas propuestas en el Plan de Aula.</p> <p>Además, en las guías se desarrollan talleres que permiten al estudiante repasar los conocimientos adquiridos, con el fin de prepararlos para las pruebas Saber e ICFES.</p> | <p>En el profesor, se aprecia que la metodología que aplica para la enseñanza de la filosofía es de corte transmisionista, puesto que prima la repetición y el saber es coactivo, ya que se basa en la fijación y control de los objetivos formulados en el Plan de Aula, para la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias.</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| <p>¿Qué método evaluativo utiliza?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación tipo ICFES • Quiz • Talleres y cuaderno • La nota final del periodo depende del resultado de las pruebas Saber. • Evaluó también el comportamiento en clases. | <p>En el profesor predomina el interés por la mediación y datos estadísticos, que se orientan solo a resultados. Se realiza una evaluación vertical, rígida y objetiva, tiene como base el conductismo. Sin embargo, la nueva evaluación va más allá de la cualificación y busca una visión más comprensiva teniendo en cuenta el contexto. Tiene un interés interpretativo y crítico. Integra: lo cognoscitivo, las habilidades y destrezas, así como lo afectivo, lo actitudinal y lo valorativo.</p> |
| <p>¿Cuáles han sido los resultados frente a las pruebas ICFES y Saber?</p> | <p>En las pruebas Saber, la filosofía es la materia que ocupa el primer puesto. Pero en las pruebas ICFES, los resultados no son tan favorables.</p> | <p>El profesor realiza una apreciación de los resultados positivos de la prueba interna Saber. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la prueba la desarrollan los mismos profesores de la asignatura y en relación a las temáticas filosóficas desarrolladas en las guías de trabajo, lo cual hace que sean de carácter memorístico y cognoscitivo. Además, en las pruebas ICFES, los resultados no son los esperados, por el hecho de ser una prueba externa que trabaja con parámetros de competencias diferentes a los de la institución.</p> |

En las siguientes matrices se presenta la relación de los estudiantes de la IEM Central de Nariño con la práctica y el saber filosófico del profesor:

MATRIZ 6
INSTRUMENTO: CONVERSATORIO – ESTUDIANTES
Implicaciones de la Práctica y Saber filosófico

| PREGUNTA | INFORMACIÓN RECOGIDA | PROPOSICIÓN |
|--|---|--|
| ¿Te gusta la filosofía, si o no y por qué? | <ul style="list-style-type: none"> • Sí, porque a través de ella se busca la verdad. • No, porque es muy enredada y hay mucha contradicción de pensamiento. | <p>La mayoría de los estudiantes manifiestan desinterés por la Filosofía, ya que se evidencia una ruptura entre el plan curricular y las necesidades de su vida.</p> |
| ¿Te gusta la filosofía, si o no y por qué? | <ul style="list-style-type: none"> • No, porque es un conocimiento muy extenso. • No, porque no sirve para nada. • No, esa materia es una perdedera de tiempo. • No, porque es mucha lectura. • No, porque no es dinámica. • Sí, porque nos pregunta sobre el sentido del mundo y de la vida • No, porque los filósofos son muy antiguos y no proponen nada nuevo. | <p>Igualmente, la filosofía se percibe como ciencia que, en su contenido teórico, es extensa, complicada, aburrida y sin trascendencia para la vida.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • No, porque son muchos conceptos y memoria. • No, porque no tiene contenidos interesantes. • No, porque requiere de mucho análisis y tiempo. | |
| <p>¿Te gusta la metodología que utiliza el profesor, en la enseñanza de la filosofía?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • No, requiere mucha lectura y memoria. • No, me gusta. • No, porque no entiendo nada. • No, es muy difícil comprenderlo. • No, porque deja muchos trabajos escritos y lectura. | <p>A los estudiantes no les gusta la metodología del profesor, ya que, en su cátedra emplea términos confusos, de igual forma, en la sistematización del conocimiento hay una aglomeración de temáticas que pasan sin una profundización crítica o interpretación, esto hace que en los estudiantes se genere un poco de desinterés frente a las temáticas filosófica y a la lectura.</p> <p>Se evidencia una falta de motivación que permita hacer la clase más amena, divertida</p> |
| <p>¿Te gusta la metodología que utiliza el profesor, en la enseñanza de la filosofía?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • No, es muy aburrido. • No, es muy complicado. • No, porque no hay nada entretenido. • No, porque siempre es lo mismo. • No, porque hace evaluación constante y memorística. | <p>en donde el aprehender no implique contemplar sino afectar el pensar y la vida de los estudiantes.</p> |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sí, porque él es exigente y así se aprende. | |
| ¿Qué es para Uds. la filosofía? | <ul style="list-style-type: none"> • La filosofía trata del pensamiento, en una forma individual. • La filosofía es la búsqueda de la verdad. • La filosofía es llegar a la conclusión del pensamiento humano. • La filosofía es un saber, en el cual se hacen preguntas y se llega a respuestas. • La filosofía es una ciencia que busca hacernos diferentes tipos de preguntas. • La filosofía es un conocimiento que nos permite reflexionar sobre la vida. | Para los estudiantes la concepción de la filosofía, se reduce a la noción de una ciencia teórica racional que busca la verdad de las cosas, sin tener en cuenta el campo tan amplio de las temáticas que trata, de las diversas concepciones del mundo, de la vida, del pensamiento y además de la creación de conceptos. |
| ¿Qué es para Uds. la filosofía? | <ul style="list-style-type: none"> • La filosofía es un método para llegar al conocimiento absoluto. • La filosofía es un saber en donde se hace crítica al pensamiento. • La filosofía es una ciencia del conocimiento que busca que el hombre piense de otra forma. | |

De acuerdo con las anteriores matrices, la situación actual de la enseñanza de la filosofía, en la IEM Central de Nariño presenta algunas dificultades a la hora del ejercicio práctico pedagógico y del saber filosófico, debido a que se limitan los procesos que integran la teoría, la práctica y la vida de la institución al contexto social; que permiten potencializar en el estudiante la autonomía, la creatividad, las habilidades de pensamiento, la construcción de su propio conocimiento y compromiso con la sociedad.

Este diagnóstico permite apreciar la importancia de la reflexión sobre el actuar cotidiano en torno al quehacer como profesor, para que en el escenario educativo se transformen los métodos y se inauguren experiencias vitales, creativas, artísticas, etc., que hagan de la enseñanza de la filosofía una práctica agradable de aprender que motive a el análisis, la crítica y sobre todo la creación.

Teniendo en cuenta que el currículo es un instrumento potente e inmediato para la transformación de la enseñanza de la filosofía de la IEM Central de Nariño, hace falta que el profesor se convierta en un investigador de su propia experiencia de enseñanza, para que pueda potencializar alternativas pedagógicas que le permitan experimentar ideas en la práctica, sin embargo en este proceso autónomo y libre debe tener claros sus propósitos y siempre ser guiado por el conocimiento. Sin embargo, aunque la práctica educativa es la manera propia y particular como el profesor asume la mediación pedagógica, da respuesta a su compromiso, orienta su labor e interrelaciona experiencias educativas, personales y sociales; es importante considerar que se caracteriza por ser una construcción social que involucra: el saber (concepciones), el saber hacer (práctica pedagógica), el saber comunicar (comunicación didáctica), el saber ser (práctica ética) que implica relaciones; consigo mismo (decisión de ser docente), con el otro (responsabilidad social) y con el conocimiento (conceptualización, interpretación resolución del problema).

4. LA PRÁCTICA Y EL SABER PEDAGÓGICO DESDE LA FILOSOFÍA DE LA DIFERENCIA

"Furor pedagogicus. No importa que la idea fuese nueva o más antigua, muchísimo más antigua... No importa de dónde viniese, si de la filosofía, sociología, antropología, sicología... No importa quién la expresase. Importa que difiriese del pensamiento dogmático de la pedagogía." Sandra Mara Corazza¹³.

Para la realización de esta propuesta se toman como referentes conceptualizaciones educativas y pedagógicas de pensadores contemporáneos que desde el pensar de lo múltiple, de lo plural, aportaron a la afirmación de la diferencia y que hoy constituyen alternativas innovadoras, en el ejercicio de la práctica y el saber pedagógico.

4.1 EL ESPACIO HUMANIZADO DE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía se humaniza cuando explica lo que hace, cuando normatiza, vigila y se plantea objetivos racionales, se convierte en saber y en ciencia. Es cuando el ser humano se representa como sujeto, necesita constituirse como sujeto; como subjetividad. La pedagogía, en esta instancia, quiere producir al sujeto como el ideal de la humanidad, que desarrolle sus potencialidades humanas.

Entre los pensadores más representativos, que se mantuvieron por fuera de ese proceso de poder y dominación de la pedagogía, están: Goethe y Nietzsche, que entendieron que esa nueva forma de llegar a la verdad era una dominación más para el sujeto, era mantener la ceguera, las sombras respecto de la propia pedagogía.

En esta perspectiva, el problema de la pedagogía está en resolver, antes que todo, que es individuo y que es la naturaleza.

¹³ CORAZZA, Sandra Mara. ARTISTAGENS. Filosofía de la diferencia y educación. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 9.

En Goethe, la pedagogía constituyó una cultura abierta, personal, una experiencia que se construye entre el individuo, su ser y el ser de la naturaleza. No propone nada, él muestra que la educación negativa se ubica dentro del proyecto de formación del hombre. En este sentido, no hay sujeto ni objeto pedagógico.

El uno, el individuo, la persona, el ser humano es una invención, cuyo sentido es alejarlo de la pregunta por su naturaleza, por su singularidad como ser. El sujeto, cuando ha logrado ser, se da cuenta de que todo ha sido una quimera, una ilusión por llegar a ser.

El sujeto es una representación; el individuo persigue esa representación durante toda su vida, como si fuera su vida. Es una representación que todos se hacen desde su cultura y que, para poder abandonarla, se debe hacer de la vida una estética de la existencia, que no sea una vida producto de la verdad; esta construcción de uno como estética se opone al saber como ciencia.

La educación no está en tener un oficio, un saber, un destino, sino en liberarse de toda forma que venga de afuera para intentar ser el ser más natural del mundo, que vea, piense, guste, viva. Se trata de estar frente a la naturaleza, sin ninguna forma o representación, solo en contacto con ella.

¿Qué es ser hombre? Dejar de ser, devenir siendo, no llegar a ser. Nunca llegar a ser. Se deja de ser al abandonar la cultura monoteísta, racional y logocéntrica.

En Nietzsche, la forma del individuo es el otro orden de lo humano. El individuo es algo único, es una vida singular y desconocida. Es algo raro, especial, un acontecimiento vital, natural y cósmico, que pertenece a una mecánica de fuerzas de orden superior. Lo produce la naturaleza y en este sentido su producción es un misterio. Es un ser que no tiene representación alguna, no se puede nombrar en una proporción o en un nombre propio.

La naturaleza es un contacto inexplorable, una fuerza, un poder. La formación consiste en descubrir este misterio de la naturaleza, en impedir que dios o la razón anulen la obra de la naturaleza. El fin de la formación es llegar a ser "esa otra cosa" única que encanta porque tiene un secreto misterioso. La producción de este individuo es el verdadero problema de la formación: los educadores no pueden ser otra cosa que los liberadores, la educación es *liberación*.

La educación, como la piensa Nietzsche, no es positiva y constructiva; es una mezcla entre una opción crítica y otra filosófica; propone como discurso pedagógico una experiencia: mirar la naturaleza, su contacto y sentir su contacto y al instante desviar la mirada de los ideales que el Estado o el saber han impuesto en nosotros, pues son ideales al servicio del Estado y de sus formas objetivas: la consecución del dinero, la adecuación del cuerpo en función del tiempo, el placer al servicio de los objetos del Estado.

Existen dos caminos para ir en busca de la formación: uno que proviene de lo que dicen la educación, la opinión pública, el Estado y la ciencia. Esas instancias dicen que se sea individuo, ciudadano, que la persona se identifique con una profesión o un oficio. Es, pues, la formación como la persecución de “ser alguien en la vida”, de tener un fin, un ideal.

El otro camino lo ofrece la filosofía, los pensadores o escritores que han entendido que la forma es la mirada que un individuo hace sobre sí mismo para dejar de ser el individuo que quieren el Estado y los ideales del Estado. Este camino de formación es el camino de liberación de lo que uno es. La educación, como formación, consiste en liberarse de las representaciones que han planteado categorías de identidad sobre el cuerpo y el alma. El resultado final es buscar quedarse sin representaciones, sin fines, sin ideales.

A la educación le queda la alternativa de ser una educación que busque los ideales del mercado, de las profesiones, de las necesidades o, por el contrario, es el proyecto de liberación y una aventura de construcción de nuevas subjetivaciones.

La educación es la búsqueda de una vida que no se representa y donde cada individuo ponga sus propios valores e ideales. La formación es la pregunta por la existencia, por el fin de la existencia. Esa lucha por despojarse de lo que no es, por salir afuera y dejar de ser el modelo que se impone.

En dos direcciones el sujeto se enfrenta a la existencia: conociéndola o preocupándose de ella. Conocer la existencia, que se ha instaurado desde la antigüedad en la expresión “conócete a ti mismo”, lleva a ese camino que se confunde con el propio ser del hombre, el cual se sabe es un camino que no es de

la existencia. El otro camino es por la preocupación que recae sobre ella. Preocuparse de la existencia al convertirla en un objeto como cualquier otro objeto de la vida que se sienta que se debe mejorar, cambiar, potenciar, transformar. Esta preocupación es estética y ética, es decir, es por embellecer la existencia y por dotarla de fuerzas necesarias para lograr los propósitos que se requieren.

Hay momentos en los que se abren en las personas abismos, instantes, cortes, en medio de los cuales se filtra algo de afuera. En esos momentos, se pasa a otra condición, se sale fuera de sí, cuando no se es sí mismo, es lo que Nietzsche llama propiamente ser individuo o llegar a la forma de hombre.

La educación no busca que se sea hombre o mujer, sino que se deje de serlo para llegar a sentir la naturaleza, la fuerza, el instinto. Estos instintos sólo se reconocen al despejar del velo hombre o mujer; si se lo hace, se reconoce en dónde están los mejores instintos.

Nietzsche supo traducir el valor de la naturaleza de otra forma que en Comenio; en éste la naturaleza es una copia que servía para encontrar el camino de la razón. Para Nietzsche la naturaleza es algo muy poderoso, un lugar que condensa toda la sabiduría y todos los enigmas. La naturaleza no sólo son los bosques, el agua, la montaña; la naturaleza son las obras que producen los hombres, la ciencia, la técnica, el arte.

Se encuentra tanto en Nietzsche como en Goethe, un viaje, ético y estético, un afuera de sí, un abandono de la condición de hombre. La deducción es clara, se debe huir de la subjetividad, de la forma hombre y buscar la forma individuo en la naturaleza.

La forma es la unidad metafísica de todas las cosas. La naturaleza es una experiencia que produce afectos, pasiones, y sensaciones por fuera de los discursos del lenguaje y de las ideas. La naturaleza hace entrar al sujeto en contacto con experiencias que traspasan la cultura, en busca de un ser que no se pueda representar, pero que existe. La naturaleza entendida como la modificación de ser sujeto y la cultura como la producción del ser sujeto.

Para lograrlo, por otros medios que no sea el contacto natural, se cuenta con algunas experiencias auténticamente culturales, como son *la filosofía, el arte, la*

música, etc., que se integran a la crítica de la subjetividad, lucha que se está volviendo cada vez más importante en la actualidad. Michel Foucault, un pensador del afuera, encuentra otra forma de resolver este problema; lejos de toda presuposición de un sujeto, un objeto, de una reflexión del sujeto sobre el objeto, plantea la importancia de usar el *discurso histórico*, que problematice la educación del hombre. Un discurso que, al hablar del sujeto actual, se tradujera él mismo, se convirtiera él mismo en el discurso del sujeto actual.

En Foucault, nunca se va a encontrar un saber pedagógico positivo, si se entiende por saber pedagógico el saber que normaliza, educa, hace progresar, constituye un sujeto y un objeto. Para estar en este saber, se debe proponer educar, inventar métodos, doctrinas y teorías que lleven a educar; ser maestro, pedagogo, teoría de la pedagogía, experimentador o filósofo de la educación. Pero si se entiende por pedagogía, o lo que él llama sicagogía, “la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto”, se encuentra un pedagogo, pues lo que busca es la transformación del sujeto.

La pedagogía ha sido considerada, dentro del saber pedagógico, como una disciplina, como un proceso de educación que se hace por medio de la conducción y la normalización, y aun de la reglamentación, y que se vale, para lograr sus resultados, de la intervención de un sujeto y una institución que disciplinan y conducen. Foucault piensa que la educación como cultivo, ilustración, como llegar a pensar y a ser un intelectual específico, no puede pasar por esta forma de educación disciplinaria, que forma al sujeto sujetado a la institución, al saber y al maestro.

La educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No de producir al sujeto, sino llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad. La pedagogía no puede ser considerada como experiencias de saber, de positividad, sino personales, directas, límites, experiencias de diferencia, de transformación.

La experiencia es ese punto de vista que se encuentra lo más cerca posible de la imposibilidad de vivir, en el límite, en el extremo. La experiencia tiene la función de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente otro de sí mismo, de modo que llegara a su aniquilación, su disociación.

La educación y la pedagogía deben pensarse como experiencias límites que desgarran al sujeto de sí. La experiencia personal se opone a la experiencia de saber, así como se opone el sujeto que se produce, en esta experiencia, al sujeto de saber; por una parte, demostrar el saber, al sujeto; y por otra, proponer la posibilidad de construcción de un nuevo sujeto, que ya no sería sujeto, sino proceso de subjetivación. En lugar de ser, dejar de ser y transformarse. El sujeto se transforma cuando se encuentra con otras experiencias que lo llevan a establecer diferencias.

La subjetivación, en Foucault, tiene como características: la creación de la diferencia, que incide directamente sobre el modo de existencia de quien lo vive; la vida misma, a nivel ético y estético se afecta al producirse el desplazamiento del campo de afecciones y de percepción; la propia identidad entra en demolición. La autonomía de la subjetivación con relación al poder y al saber implica una pérdida de contacto con las formas del saber y con las fuerzas movilizadas por el poder al menos parcial o relativo. Los ejercicios del gobierno de sí, tendrán técnicas particulares más complejas que la simple representación de la conducta moral a la cual tienden, en el arte de sí tendrá autonomía. Es una fuerza que se pliega sobre sí misma para constituir un adentro del afuera. La tercera y la última característica es la contingencia, alguien puede ser asaltado por un proceso de subjetivación pero no por ello está obligado a asumirlo como una exigencia necesaria, es una posibilidad no obligatoria.

El discurso de Foucault, como el de Goethe y el de Nietzsche, es de libertad ya que se fragmenta el poder a través del discurso ético y una estética de la existencia que hacen de la vida una obra de arte.

Foucault pensó que la transformación del sujeto no debía dejarse como una experiencia que debía pasar o no. Foucault no la quería dejar en manos del diablo, sino en manos de una filosofía que opera como una pedagogía, pues lo que debe buscar es transformar al sujeto que escribe, lee, tiene experiencias y busca el placer. Se trata de modificar la relación con el saber, pues en esta relación se concreta o construye el dejar de ser sujetos y se crea el sujeto. La formación, al querer que el sujeto deje de ser otra cosa fuera de la educación, persigue crear una ética.

Se está en la ética cuando el sujeto se plantea el problema de su propio ser y considera que ser es el verdadero problema de la educación. La libertad es la

sustancia de la ética, su objeto mayor, pues al buscar dejar de ser sujeto se busca la liberación de la educación, que lleva a no dejar de ser. La libertad no es respeto del espacio del otro, de sus dominios y sus reglas de juego, sino que la libertad se produce cuando el sujeto deja de estar sujetado a la moral y prefiere vérselas, al enfrentarse consigo mismo, en lucha, en peligro, en confrontación. El individuo que busca dejar de ser sujeto es ético porque pretende la libertad, construir una experiencia, donde deje de ser, deje de someterse a formas y fuerzas que no sean las que él mismo se impone.

Foucault habla de una libertad concreta, cotidiana y alcanzable, de las pequeñas revueltas cotidianas, cuando se puede pensar y criticar el propio mundo. La libertad deja de ser un ideal de vida a ser vivida. La libertad es la capacidad real de cambiar las prácticas en que se es constituido o se constituye la persona como sujeto moral.

4.2 ÉTICA Y ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA

Una posición constante entre teoría y práctica es la adaptación de una ética profesional en tanto estética de la existencia.

La ética pedagógica del profesor se refiere al modo en que se establece la relación pedagógica con los estudiantes. La problemática radica en pensar la pedagogía de una perspectiva positiva, como el arte de educar, que se caracteriza por la construcción de la verdad que dota al sujeto de actitudes, capacidades y saberes.

Esta problemática también conduce a pensar la existencia del ser profesor en el presente, ya no como el oficio del intelectual subordinado, en que no basta con su buena voluntad, su intachable conducta, su paciencia y a quien, además, le es necesario tener un cúmulo de conocimientos, de una destreza y una capacitación especial en el arte de enseñar. La nueva mirada de la pedagogía implica una recomposición de la mirada sobre el maestro; de agente de la ideología pasa a ser un agente de la cultura, agente cuya relación con la cultura, por efectos históricos, se había reducido al método de enseñanza.

Desde Foucault, la ética pedagógica se refiere: a las formas de decir la verdad, donde se encuentran los problemas éticos de la comunicación, no solo tiene que

ver con decirlo todo y de un modo franco, sino que también debe existir un vínculo personal, un compromiso con lo dicho. Así mismo, al ejercicio del poder; la relación pedagógica es juego estratégico-social, mas no de dominación, esta ética no admite que quien ocupa el lugar del maestro establezca su propia verdad como la única alternativa, puesto que estaría en contradicción con la práctica del ciudadano y la preocupación de sí que le da sustento. Esta relación pedagógica debe entenderse sobre la base de la libertad y de la relación con uno mismo, e implica, entonces, el reconocimiento del otro en su "irreductibilidad". El problema de la formación de la moral (modos de sujeción y de construcción del sujeto). El maestro, como modelo de autoformación, produce un efecto identificante sobre el estudiante a partir de su propio modo de ser (deseo mimético). Esto lleva de nuevo a Comenio; cuando habla de la escuela de la vida, hacía alusión a la vida adulta como un estado donde se forma al otro al formarse uno mismo. A partir de Foucault, la formula infiere que el maestro forma en la medida en que con su vida se vuelve ejemplo de una ética de la existencia como obra de arte, obra que cada quien puede realizar también a su modo.

En estética hasta hace poco hacer arte era darle forma a la materia; pero, hoy, las cosas ya no son así. La forma está siendo tomada por una línea de transformación continua, de manera que se anuncia en el límite la desaparición de las formas. La estética ha ido en contra del pensamiento de lo mismo, en su aceptación del cuerpo y de la vida.

No existen límites entre la filosofía y el arte; como afirmaba Deleuze a propósito de Foucault, la vida es una obra de arte; es decir, considerar la existencia, no como un sujeto sino como una obra de arte, permite que el pensamiento se abra al juego estético para vivir la vida de una forma diferente, una nueva manera de conocer la existencia; vivir estéticamente es posible si se asume la existencia como una obra de arte, creadora, que abre múltiples posibilidades; haber mostrado que lo sensible deviene el pilar fundamental del pensamiento contemporáneo es otra manera de afirmar que existe un pensamiento estético que alimenta a la filosofía.

El arte, como pre-texto idóneo para el pensamiento filosófico, es una afirmación de la vida, de la existencia, rechaza toda forma de vida idealizada, totalizadora, fija, decadente y tediosa, en la cual no es posible abrirse al juego creativo e imaginativo. Implica alejarse de toda estructura rígida, de toda culpabilidad, del dogmatismo, de la interpretación absoluta y pesimista.

4.3 UNA PROPUESTA QUE PROVOCA, SEDUCE Y ATRAE... PERO PUEDE TENER SUS RIEGOS

Para empezar, se invita al profesor de filosofía a rechazar toda postura, posición, disfraz totalizador, al orden estructurado de la vida, de la educación y de los pensares, en contra de tanta repetición vacía, de la monotonía, del dogmatismo, de las metas fijas, de las evaluaciones memorísticas y de tantas cosas más.

En la IEM Central de Nariño, la enseñanza filosófica está muy lejos de darse a la novedad y creatividad, ya que transcurre inmersa en una circularidad de pensamientos, hechos, sensaciones. Los contenidos temáticos se centran en las teorías elaboradas por los filósofos, muchas veces presentadas de forma descontextualizada y sin relación con intereses y necesidades de los estudiantes.

Para transformar la enseñanza filosófica de esta institución, es necesario hacer una formulación y creación de alternativas dentro del Plan de Aula, que permitan relacionar la teoría del contenido curricular de la asignatura con elementos y situaciones vivenciales del profesor y el estudiante. Por lo tanto, esta propuesta busca hacer de la enseñanza de la filosofía una asignatura que, sin dejar de lado la teoría, trabaje su relación con el presente; por lo tanto, se busca una filosofía que toque, rasgue y angustie al estudiante y al profesor, en la búsqueda de otras posibilidades de pensamiento.

Desde los lineamientos curriculares, la enseñanza filosófica en las diferentes Instituciones Educativas ha sido estructurada; se definen las áreas a trabajar, en torno a los contenidos temáticos de las pruebas de Estado (ICFES); como se ve en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. DISCIPLINAS Y PROBLEMAS FILOSÓFICOS DESDE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES

| PROBLEMAS | DISCIPLINA FILOSÓFICA | SE REFIERE A |
|------------------|------------------------------|---------------------|
|------------------|------------------------------|---------------------|

| | | |
|--|---|--|
| <p style="text-align: center;">ÉTICOS</p> | <p>Ética:</p> <p>Parte de la filosofía que reflexiona sobre la moral del hombre en sociedad.</p> | <p>La conducta humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el bien? • ¿Cuál debe ser una conducta correcta? • ¿Qué es la moral? • ¿Qué son los valores? |
| <p style="text-align: center;">ANTROPOLÓGICOS</p> | <p>Antropología Filosófica:</p> <p>Disciplina que estudia la naturaleza y el sentido de la vida del hombre</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el hombre y cuál es su lugar en el universo? • ¿Hay una naturaleza humana?, ¿En qué consiste?, ¿En qué se basa esta opinión? • ¿Qué son los derechos humanos? • ¿Los derechos son válidos para todos los seres humanos? |
| | <p>Ontología:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el ser? |

| | | |
|------------------------|---|---|
| ONTOLÓGICOS | Disciplina que investiga el ser. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la estructura de la realidad o del mundo? |
| EPISTEMOLÓGICOS | <p>Epistemología o teoría del conocimiento:</p> <p>Disciplina que estudia los fundamentos del conocimiento y de la ciencia</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el conocimiento y cuántos tipos de conocimiento se pueden distinguir? • ¿Cuáles son los límites del conocimiento? • ¿Es posible el conocimiento objetivo? • ¿Qué es la verdad? |
| ESTÉTICOS | <p>Estética:</p> <p>Disciplina filosófica que estudia lo relativo al arte y la belleza. Estética y estético se refieren también a lo concerniente a valores del tipo de la belleza, la elegancia, la hermosura, etc., propios de cosas o personas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la belleza? • ¿Cuántos valores y categorías estéticas hay y cuáles son? • ¿Qué es el arte? • ¿Qué es creación artística? • ¿Qué diferencia hay entre técnica y arte? |

FUENTE: Lineamientos curriculares filosofía.

El cambio de concepción de la práctica pedagógica en la enseñanza de la filosofía, desde los lineamientos curriculares, implica una forma distinta de

evaluación a partir del desarrollo de competencias; se crean posibilidades comunicativas que permiten interactuar el pensamiento teórico filosófico con los pensamientos, representaciones y sentires de las sociedades contemporáneas y generan nuevos discursos dentro del contexto en el que se desarrolla la práctica pedagógica.

Por lo tanto, las competencias en la enseñanza filosófica, a partir de los lineamientos curriculares, se toman desde la perspectiva interpretativa, argumentativa y propositiva; se dejan atrás la metodología tradicional, que implica una evaluación memorística de conceptos. No obstante, en la IEM Central de Nariño no se ha podido desarrollar ampliamente el ámbito de las competencias, se queda así la enseñanza filosófica limitada al tradicionalismo, en el que lo fundamental es imponer una verdad más allá de la experiencia, antes que el entorno existencial en el que se desenvuelve inevitablemente la aventura cotidiana de la realización vital del estudiante.

La Competencia Interpretativa, en la enseñanza filosófica, reflexiona sobre las acciones que hace el estudiante, con el fin de comprender lo planteado en un texto, discurso o situación; la interpretación busca construir sentido cuando se contextualiza, ya que las relaciones de significación, que estructuran al estudiante, determinan su forma de comprensión; por lo tanto, para interpretar es necesario utilizar acciones que vinculan y confrontan los aspectos significativos que están en juego en las situaciones en los textos y en los contextos. La interpretación permite al estudiante expresar su forma de asumir sus acciones y vivencias en su contexto y relacionarlas con los sentidos o significados de las diferentes teorías, discursos y sentires de la filosofía.

La Competencia Argumentativa busca expresar las razones y motivos que dan cuenta del sentido de una situación, un texto o de un contexto específico. Esta competencia, aparte de ser una acción propia del diálogo personal y de la relación intersubjetiva, en la que el otro puede expresar su punto de vista y ser escuchado y valorado, es, también, una acción que debe ser contextualizada para dar explicación y sentido a las diferentes situaciones que articulan un texto y le permite al estudiante argumentar, a partir de la dinámica de la interacción con los contextos.

Y, por último, la Competencia Propositiva busca plantear opciones o alternativas frente a las problemáticas tratadas en cualquier aspecto filosófico. Esta competencia no solo se define por la apropiación de los sentidos y las razones que

articulan los planteamientos en torno a problemáticas filosóficas, sino que exige al estudiante proponer alternativas de solución, para lograr, así, dar nuevos sentidos o significaciones. Por lo tanto, esta competencia se caracteriza por confrontar y refutar las diferentes concepciones que la filosofía ha elaborado sobre las distintas expresiones y problemáticas de la sociedad.

Estas competencias propuestas por el Ministerio de Educación, exigen al profesor de filosofía plantear posibilidades de diálogo e interacción con los problemas y concepciones fundamentales de la filosofía y hacer que el estudiante participe como reconstructor de los diferentes saberes. Por lo tanto, la enseñanza filosófica se debe concebir como un proceso de construcción permanente, mediado por los diferentes contextos sociales y culturales.

Esta propuesta pretende que el profesor de filosofía relacione el pensamiento teórico filosófico con los diferentes acontecimientos, de la tierra, el medio ambiente, el espacio urbano, las problemáticas sociales, las expresiones culturales, la política, y el lugar del ser humano dentro de esta sociedad, ya que es un cambio necesario para dejar de lado la repetición de verdades absolutas y encaminarse hacia una enseñanza filosófica que permita un ejercicio constante de reflexión y reconstrucción de los diferentes saberes en relación a los diferentes contextos, vivencias y sentires.

Esta propuesta no rechaza la enseñanza la tradición filosófica, ya que es fundamental en el desarrollo de las diferentes competencias; lo importante es no limitarse a su memorización teórica ya que tratar de imponer a los estudiantes el aprendizaje de cualquier temática sin que le vean utilidad y conexión con su vida es una tarea inútil.

Si se renueva la enseñanza de la filosofía de la IEM Central de Nariño, es posible crear pensamientos y sentires diferentes; de ahí la importancia de no limitarse a lo establecido; la educación en una filosofía de la diferencia trabaja y toma lo histórico como posibilidad que abre camino para la creación de nuevos pensares, y no como una simple comprensión categórica; por lo tanto, es necesario abrirse al juego imaginativo, que obliga a pensar más, a interpretar y crear. La crisis de la educación filosófica se debe tomar como un compromiso y desafío, que obligue al profesor a pensar y buscar alternativas que permitan relaciones más atractivas, insinuantes y cercanas, entre el estudiante y el pensamiento filosófico. Relacionar la experiencia de lo vital y la cotidianidad con el contenido del Plan de Aula de filosofía, del profesor de la IEM Central de Nariño, permite que esta no se quede

como una materia más en el currículo, sino que va más allá de cualquier logro trazado y de cualquier evaluación estatal.

Al tener en cuenta que el desarrollo de los lineamientos curriculares en filosofía es necesario para la realización de las diferentes pruebas estatales (Saber e ICFES), se proponen alternativas que permitan desarrollar las temáticas de las diferentes disciplinas y problemas filosóficos, en una forma más vivencial, creativa y cercana al contexto de la IEM Central de Nariño, y lograr así no solo desarrollar realmente las diferentes competencias, sino hacer de la filosofía una experiencia vital.

- **ÁMBITO ÉTICO**

La ética, a partir de los Lineamientos Curriculares en Filosofía se toma como la reflexión sobre el conjunto de principios, normas y valores que fundamentan el accionar humano en los diferentes momentos históricos. De acuerdo a esto, se reflexiona sobre las diferentes costumbres o tradiciones, y formas de convivencia, las prácticas religiosas y las interpretaciones éticas de los fenómenos económicos, jurídicos y educativos.

Las valoraciones sociales de los actos humanos se realizan con base en el conjunto de normas morales establecidas por una comunidad particular; éstas se fundamentan en principios universales, como la libertad y la justicia, que los asumen y reflexionan cada comunidad de acuerdo con sus tradiciones, creencias y orientaciones en el mundo.

Por lo tanto, el ámbito ético se dirige al reconocimiento de los valores presentes en todos los campos de la vida individual y social y trata de integrar su significado tanto en el horizonte cultural de la época en que nacen como la situación vivencial actual, al analizar críticamente la validez de sus fundamentos y los mecanismos para su legitimación. De ahí que sea importante la interpretación y apropiación que haga el estudiante de las distintas concepciones éticas relacionadas con la vida cotidiana y su contexto.

En la práctica pedagógica de la IEM Central de Nariño es fundamental trabajar el aspecto ético; dejar de lado los aspectos reduccionistas de identificación individual y social vigentes en la sociedad colombiana para abrirse en una relación más

cercana al otro diferente, al otro que expresa su subjetividad a través de un ética diferente. Esa ética, pertinente para la expresividad de lo humano, se visibiliza en pensamientos, conductas y actitudes vitales, que son diferentes en cada ser humano.

En el siguiente cuadro, se proponen elementos que permiten relacionar la teoría del enfoque ético con el contexto de la comunidad educativa de la IEM Central de Nariño.

Cuadro 3. Alternativas para el desarrollo del enfoque ético de la IEM Central de Nariño.

| ASPECTOS A TRABAJAR |
|--|
| <p>El contenido temático de la ética, como disciplina filosófica, brinda la posibilidad de trabajar aspectos relacionales, del estudiante de la IEM Central de Nariño, con las diferentes normas, valores y actuaciones, dentro de su contexto, como son:</p> <ul style="list-style-type: none">• Sus disposiciones afectivas:<ul style="list-style-type: none">✓ Relaciones sociales.✓ Relaciones Afectivas✓ Relaciones Familiares✓ Relaciones Amorosas • Derechos, valores, normas y Leyes.<ul style="list-style-type: none">✓ Derechos humanos en el Contexto Colombiano.✓ Constitución Política Colombiana. |

- ✓ Manual de Convivencia Institucional.
- ✓ Normas y valores familiares.
- ✓ Normas de Urbanidad.
- ✓ Comportamiento y medios masivos de comunicación.
- ✓ Democracia en Colombia.
- ✓ Implicaciones Ciudadanas
- ✓ Valores regionales.

- Su calidad de vida.

- ✓ Características del contexto familiar.
- ✓ Relaciones interpersonales en la Institución.
- ✓ Calidad educativa.
- ✓ Responsabilidad con el otro.

- **ÁMBITO ONTOLÓGICO**

Este ámbito se ha tomado como ese conjunto de reflexiones y desarrollos teóricos dirigidos a resolver la pregunta por el sentido y constitución del ser, por aquello que define el ser de las cosas, de la realidad y del mundo. Esta pregunta por el fundamento puede entenderse como un proceso de reflexión sobre la relación entre el ser, el hombre y el mundo, característico del enfoque ontológico.

El estudiante se enfrenta, en este ámbito, a todas aquellas interpretaciones referentes al fundamento, al ser, la esencia y a todos los elementos asumidos como constitutivos de la realidad. Por lo tanto, se evalúan aquí los desarrollos de la metafísica, que van desde los griegos hasta la época contemporánea.

La enseñanza de una ontología de la mismidad, que subyace en el estatuto epistemológico de la ciencia occidental moderna, habrá de verse despedazada por una ontología de la otredad o de la diferencia, para posibilitar con ello la emergencia de plurales y alternativas versiones explicativas de la realidad. La normatividad filosófica de la mismidad, que obligaba a la determinación de modos normalizados de pensamiento y acción, tenidos por indudables en función de su aprehensión fotográfica de lo real, será reemplazada por la normatividad de la

diferencia que favorece la multiplicación y coexistencia de las versiones de la realidad, que se funda en el cuidado y el respeto que merecen las experiencias existenciales lingüísticamente expresadas de los individuos situados.

La cotidianidad conforma el escenario de la vida. La invisibilización de la cotidianidad es parte integrante del emprendimiento ontológico de la mismidad, por entender que en ella los humanos se tornan vulnerables a los encantos de la existencia.

No se trata, entonces, de establecer un código de homogeneización ontológica ni de imponer visiones que se suponen copias insuperables de la realidad, sino de aceptar los múltiples bosquejos que millones de individuos trazan en la aventura de la existencia. No se trata, pues, de tolerar lo que se considera apartado de la normalidad, sino de convivir enriquecedoramente con lo genuinamente diferente.

Cuadro 4. Alternativas para el desarrollo del enfoque ontológico de la IEM Central de Nariño.

| ASPECTOS A TRABAJAR |
|--|
| <p>El contenido de la disciplina ontológica, sin dejar de lado su contenido teórico, brinda al estudiante de la IEM Central de Nariño la posibilidad indagar sobre su ser-estar en el mundo en relación con su contexto,</p> <ul style="list-style-type: none">• El ser – hombre en el mundo como:<ul style="list-style-type: none">✓ Sustancia✓ Cantidad✓ Cualidad✓ Relación✓ Acción✓ Pasión |

- ✓ Lugar
- ✓ Tiempo
- ✓ Situaciones
- ✓ Hábitos

- Concepción de Dios.

- ✓ Actuar religioso en el contexto regional
- ✓ Concepción mística de las comunidades indígenas.
- ✓ Implicaciones religiosas.

- El contexto regional.

- ✓ Lo simbólico
- ✓ Lo imaginario
- ✓ Lo representativo
- ✓ El mito, campo de acción trascendental.

- **ÁMBITO ANTROPOLÓGICO**

La antropología se toma como disciplina filosófica que reflexiona sobre el ser humano, en sus relaciones con el mundo, con la naturaleza, la sociedad y consigo mismo.

La práctica filosófica, en su constante interrogar, trata la pregunta sobre el hombre con el propósito de averiguar el sentido de su ser y su quehacer en relación con sus interacciones con el mundo. Se toman, también, las concepciones antropológicas de carácter ético, psicológico, existencialista, religioso, sin dejar de lado los aportes de ciencias como la etnología, sociología, ni de enfoques antropológicos que se apoyan en la historia, la cultura, la política, etc.

Por lo tanto, el contexto en el que actúa el ser humano posee una significación histórica y cultural que revela la forma en que el hombre ha concebido a la sociedad y el mundo en cada momento de la historia.

La característica de la reflexión filosófica, de interrogar por el sentido de lo existente, ya sea al asumir posiciones deterministas, interpretaciones que afirman la libertad humana, concepciones ontológicas que se ubican más allá del problema del dualismo sujeto-objeto, pone en evidencia la capacidad de trascendencia del ser humano frente a las circunstancias inmediatas, presentes, que abarcan el sentido de lo real.

La reflexión filosófica constituye, entre otras, una ampliación del horizonte temporal de la vida humana, que permite dar respuestas a los interrogantes fundamentales desde posiciones que superen el sentido meramente circunstancial de los problemas.

La enseñanza de la filosofía debe girar en torno a promover el ejercicio de múltiples vías que poseen los seres humanos para relacionarse entre sí y con la naturaleza, que apele al valor antropológico de la afectividad, la emotividad o la fantasía (tanto como al valor del intelecto) en la confrontación de pensamientos.

La atención a los plurales registros en que se desnuda lo antropológico enriquecerá las relaciones convivenciales de la humanidad al recuperar formas del conocimiento que se sepultaron con el conocimiento inmaculadamente racional-intelectual.

Cuadro 5. Alternativas para el desarrollo del enfoque antropológico de la IEM Central de Nariño.

| |
|----------------------------|
| ASPECTOS A TRABAJAR |
|----------------------------|

Dentro de disciplina filosófica antropológica en cuanto a reflexión sobre el actuar del hombre en el mundo, se pueden trabajar, dentro del Plan de Aula, aspectos relacionales que incluyen vivencias y actuares del estudiante de la IEM Central de Nariño dentro de su contexto, como son:

- Su identidad Personal.
 - ✓ Tribus Urbanas.
 - ✓ La moda
 - ✓ Implicación de los medios masivos de comunicación.
 - ✓ La música.

- Su proyecto de Vida.
 - ✓ Orientación Vocacional
 - ✓ Sueños y deseos de Vida.

- El conocimiento de su Biocultura.
 - ✓ Conocimiento del Ecosistema Regional.
 - ✓ Etnoliteraturas Nariñenses.
 - ✓ El hombre frente al Calentamiento Global.
 - ✓ La involución del hombre frente a la conservación del Medio Ambiente

- Cultura y pensamiento regional.

- ✓ El pensamiento de las comunidades Indígenas.
 - ✓ Chamanismo.
 - ✓ El Carnaval de Blancos y Negros.
 - ✓ Fiestas y tradiciones de los municipios de Nariño.
 - ✓ Fiestas y tradiciones Institucionales.
 - ✓ Juegos y costumbres autóctonas de Nariño.
 - ✓ Tradiciones Religiosas.
 - ✓ Música regional.
 - ✓ Gastronomía Regional.
- La realidad del cuerpo en el contexto cultural.
 - ✓ El teatro
 - ✓ La danza
 - ✓ El deporte
- La vida humana en el contexto colombiano.
 - ✓ El sentido de la vida.
 - ✓ Desplazamiento
 - ✓ La guerra.
 - ✓ Falsos positivos.
 - ✓ Pobreza, Mendicidad y Delincuencia.
 - ✓ Violencia.
 - ✓ Drogadicción
 - ✓ Prostitución infantil.
- Economía Política.
 - ✓ Clases sociales.
 - ✓ Elecciones Políticas en Colombia.
 - ✓ Funciones de los gobernantes en Colombia.
 - ✓ Sistemas políticos y Económicos colombianos.
 - ✓ EL narcotráfico

- Las posibilidades culturales de la IEM Central de Nariño.
 - ✓ Realización de un festival cultural institucional.
 - ✓ Fundación de un grupo de teatro.
 - ✓ Creación de un grupo de escritura.

• **ÁMBITO EPISTEMOLÓGICO**

En este ámbito se explican los grandes interrogantes sobre el conocimiento y las interpretaciones y respuestas que han dado los filósofos más destacados en la historia de la filosofía.

La disciplina epistemológica se caracteriza por mostrar, analizar e interpretar el espíritu científico del mundo occidental. Desde la concepción griega, el conocimiento se constituye como algo susceptible de ser interpretado, pero fundamentalmente como un campo de exploración continua, donde se ponen de relieve los procesos científicos y tecnológicos, y reflexionar sobre en qué sentido exhiben o revelan una dimensión social.

La ciencia, en la actualidad manifiesta, un mayor grado de incertidumbre que en décadas anteriores: se preocupa por interrogar su modo de conocer, aborda lo complejo, lo imprevisible. Las diferentes teorías científicas son ahora menos globales, poco o nada deterministas, sometidas al trabajo del tiempo y más relacionadas con la cultura que las hace posibles. Los abordajes unidisciplinarios ya no dan respuesta a los problemas que se pretenden abordar; por esto, uno de los desafíos de las Ciencias Humanas es encontrar otros instrumentos metodológicos que permitan dar cuenta de aquellas áreas que se resienten en los abordajes unidisciplinarios.

Por lo tanto, esto implica la posibilidad de sostener la tensión entre las especialidades disciplinarias y los saberes transversalizados. En el marco de tales objetivos, se ha propuesto un análisis de saberes y prácticas que permita referirlos a su problematización. En este contexto, se pretende evaluar la comprensión del

problema de la ciencia, la verdad y el conocimiento como campos donde se entrecruza otra serie de problemas de tipo eminentemente filosófico.

Dentro de este aspecto, se debe tener en cuenta que la abigarrada diversidad de lo existente requiere del ser humano una predisposición a la aceptación de lo diferente. Tal predisposición no es solamente expresión de apertura epistemológica, sino también ética y política.

La actitud coherente ante la multiformidad de la vida no consiste en simplificar, sino más bien en complejizar: comprender que los seres, entes y procesos que constituyen la trama de lo real no son reductibles a las abstracciones formales y matematizantes que la soberbia intelectual de los humanos ha estipulado hasta el presente como modo de apropiación cognoscitiva de la realidad.

Cuadro 6. Alternativas para el desarrollo del enfoque epistemológico de la IEM Central de Nariño.

| ASPECTOS A TRABAJAR |
|---|
| <p>Dentro del desarrollo de la disciplina epistemológica, se busca que el estudiante de la IEM Central de Nariño interprete y reflexione sobre las diferentes temáticas acerca del conocimiento, a través de los siguientes aspectos, que permiten hacer una relación con sus vivencias y contextos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Investigaciones científicas regionales.<ul style="list-style-type: none">✓ Observatorio de la Universidad de Nariño✓ Visitas casa de la Ciencia.✓ Clases interdisciplinarias en los laboratorios de la Institución.✓ Investigaciones de la Universidad de Nariño • Proyectos investigativos institucionales. |

- ✓ Creación de un Grupo Investigativo.
- ✓ Participación en Ferias de la ciencia a nivel regional.

- Ciencia, tecnología y educación.

- ✓ Influencia tecnológica en la educación colombiana.
- ✓ Bibliotecas virtuales
- ✓ Videoconferencias
- ✓ Internet, un arma de doble filo.

- Ciencia, cultura y medio ambiente

- ✓ Avances científicos colombianos
- ✓ Contaminación y medio ambiente
- ✓ Etnodesarrollo
- ✓ Cultura y Ciencia Rural
- ✓ Cultura y Ciencia Urbana

- **ÁMBITO ESTÉTICO**

En este ámbito se trabaja la interpretación filosófica de problemas y concepciones propias de las creaciones artísticas, como la obra poética, pictórica o musical. El fenómeno estético expresa también la forma particular de asumir la existencia, de comprender la realidad y de relacionarse con los otros y con el mundo.

El objetivo fundamental de este ámbito es el análisis filosófico de las distintas formas de creación estética, lo cual requiere reconocer las cualidades estéticas de una obra, sus posibles vínculos con el autor y la incidencia del contexto histórico y cultural en la interpretación artística. Sin embargo, la experiencia estética no se agota en la subjetividad ni en la supuesta objetividad de la obra, ya que se caracteriza por el despliegue de posibilidades de creación de sentidos siempre nuevos.

Se pretende que el estudiante interprete las reflexiones filosóficas más importantes del arte como un ejercicio orientado a la comprensión y recreación de la riqueza de la experiencia estética.

Lo estético, se asume no sólo como representación del mundo sino también como aquello que permite una nueva manera de verlo y analizarlo o, más aún, de habitarlo. En este sentido, el arte es un modo de ser, vivir y sentir, una manera de existir que se constituye, como actitud frente a la vida, en una creación de la superación de la unidimensionalidad de la vida.

Cuadro 7. Alternativas para el desarrollo del enfoque estético de la IEM Central de Nariño.

| ASPECTOS A TRABAJAR |
|---|
| <p>Dentro del desarrollo de la disciplina estética, se pretende que el estudiante de la IEM Central de Nariño, elabore una noción de lo estético al relacionarse con la obra poética, pictórica o musical de su contexto:</p> <ul style="list-style-type: none">• El arte regional.<ul style="list-style-type: none">✓ Visitas a Exposiciones de arte.✓ Visitas a los museos de Pasto.✓ Reconocimiento de las creaciones artesanales regionales • Asistencia a Festivales culturales.<ul style="list-style-type: none">✓ Festival Universitario -- Universidad de Nariño✓ Festivales de teatro – Fundación Aleph Teatro✓ Festivales Musicales. |

- Investigación sobre creación literaria regional.
 - ✓ Producción literaria regional.
 - ✓ Foros de literatura.
 - ✓ Foro de estudiantes de Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño.

- Creación Estética.
 - ✓ Realización de murales en la Institución.
 - ✓ Comic y caricatura.
 - ✓ Creación Literaria.
 - ✓ Cine-Arte
 - ✓ Taller de teatro.

En el desarrollo de las competencias en filosofía, existe un interés por identificar las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo desplegadas por el estudiante en la comprensión y recreación de los problemas y concepciones fundamentales de la filosofía. Por ello, es fundamental que el profesor, sin dejar de lado la teoría de los diferentes ámbitos filosóficos, relacione estas concepciones con aspectos, hechos, sucesos y vivencias del contexto sociocultural en el que se desarrolla la práctica pedagógica.

Es evidente que las entidades de poder y control en Colombia exigen hacer de la práctica educativa un proceso en que se exigen algunos resultados ya que se imponen estándares, logros, etc. No obstante, la enseñanza filosófica implica ir más allá de lo establecido; el profesor puede abrirse a un juego creativo y aliarse con lo cotidiano para desarrollar un Plan de Aula que no sea ajeno a los pensamientos, vivencias y sentires del estudiante, en el que se desarrollen las diferentes teorías en torno al contexto de la comunidad educativa, para lograr hacer de la filosofía una asignatura más creativa, cálida, cercana y vivencializada: una filosofía para este presente, por la vida y para esta vida.

4.4 EL RETO DE ESTA PROPUESTA

En Nietzsche, la carga más pesada es no querer cambiar, querer permanecer en el estado de lo mismo. La educación y la pedagogía, en la actualidad, se encuentran en crisis y se considera que el reto que la sociedad le plantea al sistema educativo sobrepasa las posibilidades de los modelos educativos propuestos y del papel de los tipos de educadores que ellos implican; por eso se requiere crear alternativas con que, además de tener un aspecto explicativo, que posibilite pensar en la actual actividad educativa por parte de sus actores institucionales, se tenga un aspecto prescriptivo, una propuesta de otras posibilidades para la educación.

El reto de esta propuesta para la enseñanza de la filosofía, en la IEM Central de Nariño, está en crear alternativas para pensar el saber y la práctica pedagógica, puesto que se requiere, y con urgencia, que los profesores renueven sus prácticas tradicionales hacia nuevos campos de pensamiento y acción emergentes, que permitan transformar el modo de pensar de sus estudiantes frente a la filosofía.

Se trata de resignificar el papel de orientador del profesor para la creación y generación de textos ensayísticos y de discusiones, superar la figura del maestro reproductor de información, teniendo como base la competencia lecto-escritora y, sobre todo, interrogadora dora del texto desde un pensar propio.

La enseñanza de la filosofía implica que los estudiantes sean capaces de un dialogismo crítico, que se acerquen cautelosos al saber, que discutan esas verdades y se pregunten por su origen y su aplicabilidad a la vida práctica, gestar así una forma de habla y pensar crítico que promueva diálogo, discernimiento, apropiación y elección personal de las temáticas a tratar en el área de filosofía.

Renovar la enseñanza de la filosofía, en la IEM Central de Nariño, implica asumir y crear líneas de fuga hacia el pensamiento de la diferencia; de ahí la importancia de no limitarse a lo establecido; la educación en una filosofía en la diferencia trabaja y toma lo histórico como posibilidad que abre camino para la creación de nuevos pensares, y no como una simple comprensión categórica; por lo tanto, es necesario abrirse al juego imaginativo, que obliga a pensar más, a interpretar y crear; además, permite que el profesor tome como un compromiso y desafío el buscar pensar y crear alternativas que incluyan relaciones más atractivas, insinuantes y cercanas entre el estudiante y el pensamiento filosófico. Relacionar la experiencia de lo vital y la cotidianidad con la forma del Plan de Aula de la filosofía, permite que ésta no se quede como una materia más en el currículo del sistema educativo, sino que le permite ir más allá de cualquier logro trazado y de cualquier evaluación estatal.

Una educación en y para la diferencia es el desafío que la humanidad deberá afrontar en el futuro inmediato para poder vencer inveterados conflictos e injusticias sempiternas. Educar en y para la diferencia será el riesgo que permita que todos los individuos tengan acceso, desde sus invulnerables diferencias, a una vida materialmente digna, ética y feliz.

5. CONCLUSIONES

Trabajar en esta propuesta representó un desafío para el papel como futuras profesionales en el campo educativo, puesto que se pusieron en juego los conocimientos adquiridos en el ámbito universitario frente a la práctica pedagógica desarrollada en la asignatura de filosofía de la IEM Central de Nariño; además contribuyó a replantear las concepciones en torno al quehacer docente y a lo que implican la práctica y el saber filosófico. Esta experiencia se constituye en plano de inmanencia con la vida, el pensar de la diferencia, la ética y estética de la existencia, para potencializar el espíritu creativo en la enseñanza de la filosofía.

A través del desarrollo de este Trabajo se deduce que entre más se enfatiza en la relación del profesor con el método establecido de la enseñanza, menor es su relación con la cultura de su contexto. Esta crítica representa un reto para el profesor porque lo invita a superar la concepción instrumentalista que le imponen los mecanismos de control y de poder, para forjar su historia desde su autonomía como portador y productor de saber a través de sus vivencias, experiencias, relaciones con la sociedad, la ciencia y la cultura. Así mismo, la enseñanza de la filosofía no se puede limitar a ser trazada, de una forma estructural, por los mecanismos de poder, ya que implicaría hacer de ella una asignatura muerta, aburrida y extraña; su enseñanza no debe ir en busca de objetivos y logros concretos para validar su actuar; por el contrario, debe ir a superar toda forma de continuismo y rutina pedagógica, mediante una dinámica creativa, que permita la novedad en la práctica pedagógica.

Es de gran importancia resaltar que en este Trabajo no se pretende juzgar lo favorable y desfavorable de la práctica pedagógica en filosofía de la IEM Central de Nariño, sino proponer opciones de análisis para su mejoramiento, con el fin de hacer de su saber una experiencia vital que se relacione con el contexto cultural, social, político, etc., de las problemáticas actuales. Igualmente, la problematización constante del saber filosófico y la práctica pedagógica, permiten transformar la forma como se enseña la filosofía, para experimentar con potencia creadora el actuar pedagógico y conquistar nuevos espacios en el abordaje crítico del saber filosófico.

Las alternativas pedagógicas que se presentan en la enseñanza de la filosofía, de la IEM Central de Nariño, se ofrecen como una opción abierta y flexible, que no pretende señalar cómo dar una clase, elaborar un currículo, hacer un planeamiento, sino posibilitar en las temáticas filosóficas experiencias que intervengan en la práctica cotidiana que transformen la práctica pedagógica en una acción comprometida entre teoría y práctica, para promover la autonomía de pensamiento en el estudiante y la renovación de las concepciones en el profesor de filosofía.

Teniendo en cuenta que la pedagogía está estrechamente ligada al desenvolvimiento variado de la filosofía, porque en ella busca la savia que nutra de sentido y de contenido la educación y sin esta no es posible lograr un potencial crítico, creativo y perspicaz en la práctica pedagógica, resulta necesario resaltar que una pedagogía no es de origen arbitrario, es siempre producto de una visión del mundo y de la vida, aun en el caso de que se ignore la existencia de esa visión, toda teoría y toda práctica educativa la lleva implícita.

Parte del ser profesor en filosofía, implica volver a pensar lo que ya creemos saber o damos por supuesto, para encontrar maneras nuevas de definirlo y a partir de allí también crear maneras de hacerlo, ser profesor en el presente es un estado, una experiencia, un estilo de vida que se preocupa de producir libertad, de luchar por la libertad, de crear libertades, por medio de la filosofía, la investigación, la inquietud frente a la existencia. En este sentido, enseña, educa, forma, no al otro sino a deshacer la forma de sujeto, la forma hombre, la forma ser, para transformar una vida y crear devenires, en ese momento, cuando otros duermen, él está experimentando sobre su propia existencia, crea otras experiencias, busca otras formas de placer, conduce su vida, cambia las formas de acercamiento al saber.

BIBLIOGRAFÍA

AUX AYALA, Luis Armando; PORTILLA, Amparo Yaneth y SUÁREZ, Luis Alberto. La práctica pedagógica e investigación educativa. Pasto: SIMANA, 2005.

BATANAZ PALOMARES, Luis. Investigación y diagnóstico en educación. Una perspectiva psicopedagógica. Sevilla: Andalucía, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. Sujeto y verdad en el mundo histórico-social: Seminarios 1986-1987. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

COMENIO, Juan. Didáctica magna. Madrid: Akal, 1986.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. ARTISTAGENS. Filosofía de la diferencia y educación. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Para una filosofía del infierno en la educación. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DEWEY, John. La educación de hoy. Buenos Aires: Losada, 1957.

DE ZUBIRIA, Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Merani, 1994.

DÍAZ GONZÁLEZ ITURBE, Alfredo. Introducción a las técnicas de investigación pedagógica. México: Kapelusz, 1986.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. El pensamiento pedagógico de los maestros. Medellín: Universidad de Antioquia, 1982.

_____. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill, 1994.

FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas. México: Siglo XXI, 1968.

_____. Vigilar y castigar. México: Siglo XXI, 1976.

_____. La arqueología del saber. México: Siglo XXI, 1982.

_____. Genealogía de la Historia. Valencia: Pre-textos, 1997.

GÓMEZ, Mario. Didáctica de la Filosofía. Bogotá: USTA, 1983.

KUHN, Tomas. La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de cultura económica, 1971.

MAGENDZO, Abraham. Curriculum Educación para la democracia en la Modernidad. Programa Interdisciplinario de investigaciones. Bogotá: PIIE, 1999.

MORENO SANTACOLOMA, María del Carmen. Innovaciones Pedagógicas. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona: Tusquets, 1980.

_____. Así hablaba Zaratustra. Medellín: Bedout ., 1977.

_____. III Consideración intempestiva: de Schopenhauer como educador. Madrid: Valdemar, 1999.

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. Investigación en Educación. Bogotá: ICFES, 1999.

RODRÍGUEZ ROSALES, Héctor (coord.). Seminario M. Foucault – G. Deleuze. MEMORIAS. Pasto: Universidad de Nariño, 1998.

SKLIAR, Carlos y otros. Derrida y la educación. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata, 1991.

ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e historia. Medellín: Ántropos, 1987.