

**DESARROLLO DE UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR
LA COMPRENSIÓN DE LA FILOSOFÍA APLICADO EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA CCP DE SAN JUAN DE PASTO**

FRANCIS CHAMORRO

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y FILOSOFIA
PROGRAMA DE LIC. EN FILOSOFIA Y LETRAS
PASTO
2015**

**DESARROLLO DE UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR
LA COMPRENSIÓN DE LA FILOSOFÍA APLICADO EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA CCP DE SAN JUAN DE PASTO**

FRANCIS CHAMORRO

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

Asesor:

MANUEL MARTÍNEZ

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y FILOSOFIA
PROGRAMA DE LIC. EN FILOSOFIA Y LETRAS
PASTO
2015**

**Las ideas y conocimientos aportados en este documento son responsabilidad
exclusiva de su autor**

**Artículo 1, 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 Jurados

San Juan de Pasto, Noviembre 19 del 2014

Dedicatoria

En el presente trabajo quiero hacer un pequeño reconocimiento a todos los **docentes** que día a día, llevan el conocimiento y la gran labor de enseñar a las futuras generaciones sobre las distintas disciplinas del saber. A quienes también les debo mis conocimientos, el valor y el amor por la profesión.

Segundo: A la **Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto** y en especial al coordinador de Convivencia Luis Unigarro y Profesor de Filosofía Hernando Revelo quienes nuevamente me recordaron, el amor por la Institución que me formo como Alumno y persona de bien y que fue un Orgullo realizar mi práctica Docente y trabajo de grado en ella, a mis alumnos por su gran colaboración y lazos de confianza y amistad que creamos para conformar un excelente grupo de trabajo.

Tercero a Mi **Universidad de Nariño**, al departamento de **Filosofía y Letras** quienes me formaron, no solo como profesional si no como una gran persona, que busca difundir sus conocimientos adquiridos en ella, para aportar un granito de arena en el cambio hacia la mejora de nuestro País

Agradecimientos

No podría haber culminado mi trabajo de grado sin tanta colaboración que me brindaron tantas personas, así que deseo agradecer en primer lugar a:

Dios quien con toda su bondad y su amor permitió que desarrollara mis dones que él me obsequio y transformarlas en capacidades.

A **Harold Ortega** mi Hermano quien siempre me ha apoyado y enseñado con ejemplos sobre cómo superar con lucha y esfuerzo las adversidades de la vida cotidiana.

A **Juan Carlos, Germán, Sandra y Mónica** mis demás hermanos quienes a pesar de la distancia siempre me obsequian su amor sus consejos y sus deseos de éxito.

A mis demás **Familiares** por todos sus buenos consejos y apoyo emocional.

A todos y cada uno de mis amigos por compartir sus logros con migo y impulsarme con sus consejos y alientos a luchar por los míos.

A la **Institución educativa Municipal Ciudad de Pasto** la cual me abrió las puertas para la realización del presente trabajo a sus profesores, directivos, trabajadores y alumnos a todos y cada unos de ellos mil gracias.

A la **Universidad de Nariño**, a mi departamento **de Filosofía y Letras** a mi asesor **Manuel Martínez** por su interés paciencia y gran colaboración.

CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN	
1. ELEMENTOS DE IDENTIFICACIÓN	12
1.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	12
1.1.2 formulación del Problema	16
1.1.3 Descripción	16
1.2 JUSTIFICACIÓN	17
1.3 OBJETIVOS	17
1.3.1 Objetivo General	17
1.3.2 Objetivos Específicos	17
2 MARCO REFERENCIA	18
2.1 MARCO TEÓRICO	18
2.1.1 Criterios para Orientar la Conducta	30
2.1.2 Dimensión Social de la Manera Humana	35
2.1.3 La Filosofía y la Enseñanza	38
2.1.3.1 Competencia Creativa	40
2.1.3.2 Competencia Dialógica	41
2.1.3.2 Competencia Crítica	42
2.1.3.4 La Competencia y los Significados Sociales	43
2.2 MARCO CONCEPTUAL	44
2.3 MARCO CONTEXTUAL	48
2.3.1 Reseña del Lugar	48
2.3.2 Algunos Trabajos Relacionados	49
2.4 MARCO LEGAL	52
3. DISEÑO METODOLOGICO	53
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	53
3.2 POBLACIÓN DE ESTUDIO	54
3.2.1 Delimitación Cronológica	54
3.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	54
3.3.1 Recursos disponibles	55
3.4 RESULTADOS ESPERADOS	55
4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	56
4.1 VACIADO DE LA INFORMACIÓN	56
5. ALTERNATIVA PEDAGOGICA	61
6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	63
7. CONCLUSIONES	71
BIBLIOGRAFIA	72
Anexos	76

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Concepto de Docentes	Pág
Tabla 2 Concepto de Estudiantes	57
Tabla 3 Evaluación de Estudiantes	58
	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Colegio Ciudad de Pasto	Pág
Figura 2 Estudiantes en Clase de Filosofía	48
Figura 3 Estudiantes participando	56
Figura 4 Panorama Colegio Ciudad de Pasto	60
Figura 5 Clase de Filosofía con docente de la materia	61
	63

RESUMEN

Este trabajo investigativo es presenta una alternativa pedagógica para la enseñanza de la filosofía, saliendo de la academia tradicional a un campo de acción donde las nuevas generaciones interioricen y pongan en práctica su vida diaria el ejercicio de la reflexión filosófica, para que a través de ella asimilen y elaboren su propio pensamiento, generando una consciencia y una actitud crítica y transformadora de su contexto, sin dejar de considerar el punto de vista de los demás, antes de tomar una decisión. Se desea con esta análisis ser una guía para el diseño del plan de estudios del área de la filosofía, donde el desarrollo del trabajo de aula y el ejercicio de prácticas evaluativas en las instituciones educativas constituyan un elemento muy importante para la producción de material escolar y la programación de procesos destinados a enseñar la filosofía desde un enfoque dinámico, ameno cambiando los estereotipos que el estudiante le ha dado a la filosofía

PALABRAS CLAVES: Educación, pensadores filosóficos, Comprensión Filosófica, Formación Filosófica, Competencias, aprendizaje, cultura, enseñanza, currículo, Calidad educativa.

ABSTRACT

This research work is presented an educational alternative for teaching philosophy, leaving traditional academia to a field in which new generations internalize and implement their everyday exercise of philosophical reflection, so that through it assimilate and develop their own thinking, creating an awareness and a critical and transformative attitude of context, while considering the perspective of others before making a decision. You want this analysis as a guide for the design of the curriculum in the area of philosophy, where development of classroom work and exercise assessment practices in educational institutions constitute a very important for the production of school supplies item and scheduling processes to teach philosophy from a dynamic, entertaining approach to changing the stereotypes that the student has given to the philosophy

PALABRAS CLAVES: Educación, pensadores filosóficos, Comprensión Filosófica, Formación Filosófica, Competencias, aprendizaje, cultura, enseñanza, currículo, Calidad educativa

INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos fundamentales de la Revolución Educativa es lograr una educación de calidad, es decir, aquella en la que los niños, niñas y jóvenes logren desarrollar sus competencias básicas, independientemente de su condición económica, social y cultural. Para ello se deben formular lineamientos, estándares y orientaciones pedagógicas, que constituyan referentes claros, a través de los cuales docentes y estudiantes pueden llevar a cabo sus procesos pedagógicos y de enseñanza. En efecto, el porvenir de la sociedad colombiana plantea el reto de formar personas autónomas, cuya competencia crítica alcance un nivel de desarrollo que les permita evaluar la calidad de los argumentos y tomar las mejores decisiones. También exige la formación de ciudadanos dispuestos a explicar y resolver sus conflictos mediante la palabra y no por medio de la violencia, es decir, dotados de una competencia dialógica altamente desarrollada. Del mismo modo, el buen futuro del país implica el cultivo de sujetos innovadores, individuos que propongan alternativas para mejorar su propia vida y la de los demás, en un campo social apto para desarrollar la competencia creativa.

El presente documento es fruto de un trabajo investigativo, que busca que las nuevas generaciones interioricen y pongan en práctica en su vida diaria el ejercicio de la reflexión filosófica, para que a través de ella aprendan a elaborar su propio pensamiento, generen una consciencia y una actitud crítica y transformadora de su contexto, sin dejar de considerar el punto de vista de los demás, antes de tomar una decisión.

Se desea con este análisis ser una guía para el diseño del plan de estudios del área de la filosofía, donde el desarrollo del trabajo de aula y el ejercicio de prácticas evaluativas en las instituciones educativas constituyan un elemento muy importante para la producción de material escolar y la programación de procesos destinados a cualificar a los docentes de filosofía fomentando el diseño de recursos didácticos para abordar problemas epistemológicos, estéticos y éticos a partir del ámbito particular de cada institución educativa, con el objeto de introducir a cada estudiante en los dominios de la teoría del conocimiento, la teoría del arte y la concepción del sentido del actuar humano, tanto en el ámbito de la conducta individual como en el de la participación política.

1 ELEMENTOS DE IDENTIFICACIÓN

TITULO DEL PROYECTO: Alternativa educativa para mejorar la comprensión de la filosofía mediante la formación filosófica en el desarrollo de las competencias aplicado a la Institución Educativa CCP de San Juan de Pasto

DURACIÓN ESTIMADA: 6 meses

FECHA DE INICIACIÓN: Abril 5 2014

:

ESTUDIANTE: Francis Chamorro

ASESOR: Manuel Martínez

PALABRAS CLAVES: Educación, Competencias, Filosofía, currículo, Calidad educativa.

1.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Antecedentes

Los propósitos educativos de una sociedad siempre dependen de los contextos culturales e históricos que enmarcan su entorno, pero también de las relaciones sociales que configuran tal sociedad. No siempre la orientación de la educación ha sido la misma para todas las sociedades ni para todos los grupos de una sociedad, pero siempre ha estado animada por el interés de forjar un ser humano en que se hagan realidad determinadas aspiraciones sociales. “Cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral” (Durkheim, 1922, p. 52)¹. Pese a las diferencias culturales, sociales e históricas entre los propósitos educativos, es posible rastrear la comprensión de la educación como proceso de formación humana. Tal reflexión genealógica resulta de gran utilidad no sólo para constatar la importancia que tiene la Filosofía en la educación de las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas, sino para comprender el componente filosófico de la pedagogía.

La formación del ser humano ha sido un propósito educativo tan importante en el desarrollo de la humanidad que al reflexionar sistemáticamente sobre ella es posible ver la pedagogía como el objeto mismo de la Filosofía. “Desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera Filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre” (Dilthey, 1934,p. 9).²

¹DURKHEIM, E. (1922/2001). Educación y Sociología. México, Coyoacán p 52

²Ibíd. P 9.

Si se parte de la concepción de la educación como formación humana y se comprende la pedagogía como el ejercicio reflexivo sobre las prácticas educativas, salta a la vista la vocación pedagógica del filosofar y la irrenunciable necesidad de volver filosóficamente sobre la acción de educar.

Los orígenes históricos de la Filosofía en Grecia coinciden con la consolidación de un proyecto educativo conocido como *Paideia*, que perdura todavía en la manera en que muchas sociedades occidentales conciben y desarrollan la tarea de educar la conciencia individual de sus miembros más jóvenes. Sin desconocer la importancia que otras civilizaciones antiguas y sus sistemas educativos tuvieron en el desarrollo de la manera humana de vivir, es necesario reconocer que en Grecia “por primera vez se establece, de una manera consciente, un ideal de cultura como principio formativo” (Jaeger, 2001, p. 7).³

En esto consiste la genialidad del espíritu griego: en definir el ideal de formación humana como orientación de su labor educativa. El temprano interés filosófico por el orden de la naturaleza fue pronto puesto por los griegos al servicio de la educación para formar a los hombres, “del mismo modo que el alfarero modela su arcilla y el escultor sus piedras” (Jaeger, 2001, p. 11). Las artes plásticas, el teatro, la literatura, la retórica, la gramática, la lógica, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música fueron campos cultivados por los griegos para dar una forma específica a los miembros de la polis.

La vocación estética de los griegos, la idea de orden que habían proyectado sobre el universo y su confianza en la razón como criterio legitimador de los argumentos, les sirvieron para desarrollar la educación como formación humana. “La más alta obra de arte que su afán se propuso fue la creación del hombre viviente” (Jaeger, 2001, p. 11).

La formación en la excelencia, *areté*, fue un propósito aristocrático y consciente que orientó la educación griega hacia la superación de lo ordinario y lo vulgar. Como en la creación estética el artista da forma a su obra a partir de una idea concebida, los educadores griegos dieron forma al ciudadano de acuerdo con las normas de la polis. “Sin él saber intelectual: *areté* científica, y sin capacidad política y social: *areté* política, será nugatorio hablar de ciudadano de la polis” (Borrero, 2008, p. 58).

No es coincidencia que el pueblo que dio origen a la Filosofía y a la democracia fuera el mismo que formulara las directrices de un proyecto educativo que en la actualidad conserva su vigencia en la preocupación por la formación de la persona. El lugar de los griegos en la historia de la educación se destaca por haber comprendido que el objetivo de la educación es la formación del ciudadano de acuerdo con los parámetros establecidos por la comunidad política para procurar el bien común. “Esta educación ética y política es un rasgo fundamental de la esencia de la verdadera *paideia*” (Jaeger, 2001, p. 275).

³JAEGER, W. (2001). *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica. p 275

La importancia del pensamiento griego para la educación contemporánea radica en la manera en que sus creadores concibieron la posición del individuo en la sociedad. La empresa educativa que había sido iniciada por poetas como Homero y Hesíodo había sido continuada por los sofistas, pero el relativismo y el pragmatismo con que éstos habían introducido en ella la idea de la formación humana sólo serían superados con el advenimiento de la democracia. “El ideal de la educación no dejará de recitar y cantar a Homero en convivios sociales; pero hay que formar al hombre para la dirección de la polis... Al hombre ha de educárselo para integrarlo a la *polis* de seres libres... Es la democracia que despierta consciente en el alma de los atenienses” (Borrero, 2008, p. 58)⁴.

Con el tiempo, el imperativo socrático de conocerse a sí mismo, como principio orientador del ideal griego de formación, trasladaría la atención de la Filosofía dedicada a la contemplación del orden universal hacia una especial estimación de lo humano y señalaría la dirección en que debería avanzar una educación desarrollada como proceso comunicativo de aproximación continua hacia el conocimiento. La educación sería comprendida entonces como la interacción dialógica mediante la cual se ayudaba a que la persona en formación pudiera parir sus pensamientos para someterlos a la discusión pública a través del discurso. La educación filosófica, propuesta como ejercicio del diálogo, se proponía encontrar nuevos sentidos a la vida en el examen de los mejores argumentos y de las razones más fuertes, formulados alrededor de profundas preguntas sobre la realidad, la belleza, el bien, la verdad y otras preocupaciones que recorren la historia de la humanidad desde los inicios de la Filosofía hasta nuestros días.

El legado griego, esa conciencia lograda por una sociedad acerca de los fines que orientan su tarea educativa de formar seres humanos, se encarnó de diversas maneras a lo largo de la historia, pero en todas ellas se evidencia la estrecha relación que alrededor de la idea de la formación humana se establece entre la Filosofía y la pedagogía

En el pensamiento de Platón, Filosofía y *paideia* se funden en un mismo proyecto político expresado en los diálogos, donde se subraya la importancia de las virtudes para la formación del ciudadano. La *paideia* platónica apunta hacia la formación de gobernantes en quienes confluyan “la capacidad política de dirigir y las virtudes de pensar, propias del sabio” (Borrero, 2008, p. 62).⁵ Se trata de una sabiduría adquirida mediante el ejercicio de la reflexión y la argumentación a propósito del destino político de la polis.

La palabra formación, empleada para referirse a la educación, aparece por primera vez, como alusión a la prioridad que debe tener la educación musical para cultivar la armonía del alma y así aprovechar mejor la fortaleza corporal adquirida mediante la educación en la gimnasia. Fuertes pero también sabios

⁴BORRERO, A. (2008). La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomo V. Bogotá, Compañía de Jesús. Pontificia Universidad Javeriana

⁵Ibíd. P 62

deben ser quienes guardan la ciudad, de ahí la importancia de la formación que reciben durante su juventud. Platón lo expresa de una manera muy plástica: “Todo depende del comienzo, sobre todo tratándose de los niños, porque en esta edad su alma, aún tierna, recibe fácilmente todas las impresiones que se quiera” (Platón, sf c, p. 123)⁶. Imprimir ciertas características en el individuo fue lo que se propuso la educación clásica. Antes que sus textos, la *Academia* de Platón y el *Liceo* de Aristóteles son las obras principales de estos maestros de la Filosofía. Más allá de sus escritos filosóficos, mediante el ejercicio de la educación estos pensadores se empeñaron en la formación de mentes lúcidas y en la promoción de la belleza moral y corporal. Desde sus escuelas, estos dos grandes filósofos insistirían en la formación política de los ciudadanos como una tarea ineludible del Estado.

La relación del individuo con su comunidad se expresa bien en la concepción aristotélica del ser humano como *animal político*, que va más allá de la referencia al ser social de la persona y apunta a la convergencia del destino del ciudadano con el destino de su polis. “Todo futuro humanismo debe estar esencialmente orientado en el hecho fundamental de toda la educación griega, es decir, en el hecho de que la humanidad, el «ser del hombre» se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político” (Jaeger, 2001, p. 14)⁷.

En la época tardía de Grecia, el helenismo seguiría basando la educación en la formación de la persona como cultivo del espíritu humano y como la liberación de las necesidades inferiores compartidas con otras especies animales. “El ideal de la *areté* fue el hombre tallado en la cultura. Formado en el sentido filosófico aristotélico porque ha sabido actuar las potencias de su propio ser; moldear su forma *-morphe-*, y desarrollar su naturaleza y su esencia humana” (Borrero, 2008, p. 66).⁸

Desde el tiempo de Cicerón, el proyecto griego de la formación de ciudadanos sería conocido y continuado por los romanos como *humanitas*, apuntando hacia “la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser” (Jaeger, 2001, p. 12)⁹.

En la cristiandad la comprensión helenista de la tradición judeocristiana posibilitaría nuevas expresiones del propósito educativo de la formación humana, que en el uso del latín sería concebida en relación con la cultura. Esto se hace patente en la relación que se establece entre quien cuida (*docere*) y quien es cuidado (*alere*), entre el docente que proporciona los elementos necesarios para que el alumno crezca, y el alumno que con docilidad se deja cuidar. Esta concepción bucólica de la educación como cuidado para el desarrollo, representa la tarea de crear las condiciones para que los individuos

⁶PLATÓN. (sf a 1986). La Apología de Sócrates. Santiago de Chile, Editorial Universitaria

⁷JAEGER, W. (2001). Paideia. México, Fondo de Cultura Económica

⁸BORRERO, A. (2008). La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomo V. Bogotá, Compañía de Jesús. Pontificia Universidad Javeriana

⁹JAEGER, W. (2001). Paideia. México, Fondo de Cultura Económica

jóvenes tomen una forma madura y fértil. De ahí el otro sentido de educar como *educare*, sacar de sí, hacer visible, tal como lo proponía la mayéutica socrática de ayudar a dar a luz.

1.1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuál puede ser la alternativa pedagógica para mejorar la comprensión de la filosofía aplicado a la institución educativa CCP De San Juan de Pasto?

1.1.3 DESCRIPCIÓN

Las instituciones educativas les compete una responsabilidad fundamental, que es la formación filosófica, la cual debe impregnar la vida de la escuela comprendiendo una formación amplia de los estudiantes que incluya los aspectos académicos (cognoscitivos), morales prácticos (políticos), corporales y expresivos (estéticos). En estas tareas la escuela debe contar con los aportes provenientes de otros medios de socialización como son la familia, la comunidad y los medios de información, ampliados gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La institución educativa trabaja a partir de una interioridad pre-formada en los estudiantes, gracias a la acción de distintos procesos de socialización primaria, razón por la cual debe desarrollar de manera intencional y sistemática experiencias que propicien el desarrollo personal de los educandos.

En relación con la formación integral de la persona, a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando. Mediante el desarrollo de estas potencialidades, el aprendizaje de la Filosofía permite pensar y experimentar las cuestiones referentes a la certeza, la justicia y la belleza. Estos problemas deben ponerse en relación con situaciones reales de la sociedad tales como la violencia; las formas de dogmatismo religioso, ideológico y político; la violación de los derechos humanos; la intolerancia ética y política; la indiferencia frente a las exigencias que plantea la formación ciudadana. Para tales propósitos es fundamental promover la utilización adecuada de herramientas y los métodos propios del trabajo filosófico. La formación filosófica para el propio filosofar se convierte así en un campo de trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, que puede articular la Filosofía con los demás saberes ofrecidos por la escuela.

La formación filosófica implica la identificación de los supuestos, las creencias y las ideas previas de los que parten las interpretaciones que pueda elaborar el estudiante, pero también el reconocimiento de los contextos específicos en los cuales se reflexiona y se actúa para promover la apertura a nuevas opciones y alternativas. De esta manera se promueve el examen reflexivo de distintos

puntos de vista y la elaboración de un punto de vista personal que se exprese en la vida concreta del educando. En la tensión que se da entre la asimilación de los bienes culturales y el desarrollo de las potencialidades del individuo, debe procurarse un sentido de la educación “orientado a la formación de la persona en su contexto, en su historia, en sus relaciones con la naturaleza y con sus semejantes” (Hoyos, 2008, p. 15).

1.2 JUSTIFICACIÓN

Este proyecto investigativo que se desarrollara en la Institución Educativa CCP de San Juan de Pasto, será una guía de enseñanza que contribuirá a la formación integral del estudiante como persona crítica, creativa y dispuesta al diálogo, en la medida en que señala los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden desarrollarse desde el campo filosófico, permitiendo así a los estudiantes constituirse como individuos autónomos, innovadores y solidarios, a partir de su propio contexto

Es novedoso porque promueve la implementación de una forma diferente de enseñar la filosofía orientándose en el campo del saber contemporáneo, bajo espacios propicios que faciliten el planteamiento de problemas filosóficos relativos a los campos de la ética, la epistemología y la estética; de manera que el estudiante cuente con herramientas valiosas que le permitan la discusión y el debate en un determinado tema para animar la reflexión y la construcción del sentido en torno a las acciones humanas, las implicaciones de la producción de conocimiento y el desarrollo de la sensibilidad artística.

Este documento, es importante para la sociedad y en especial para el programa de filosofía, porque aporta a la educación filosófica una alternativa académica, enfocada en la formación de ciudadanos competentes que harán uso ético del conocimiento, asumiendo sus compromisos con responsabilidad, fortaleciendo la democracia y cultivando el respeto ante la pluralidad de las manifestaciones culturales de la humanidad

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Desarrollar una alternativa pedagógica para mejorar la comprensión de la filosofía aplicado a la institución educativa CCP de San Juan de Pasto.

1.3.2 Objetivos específicos

- Evidenciar que alternativas educativas se están manejando actualmente para la comprensión de la filosofía en la Institución educativa CCP de San Juan de Pasto.

- Determinar el conocimiento que el estudiante tiene de la filosofía y su aporte a la comprensión filosófica.
- Proponer una alternativa pedagógica orientada a la comprensión de la filosofía en el ejercicio del filosofar.

2 MARCO REFERENCIAL

2.1 MARCO TEÓRICO

Se ha considerado adecuado presentar el componente disciplinario eligiendo algunas de las preguntas más destacadas de tres áreas problemáticas de la Filosofía. La amplitud y profundidad de estas tres áreas permite apreciar la riqueza de las discusiones establecidas a lo largo de la historia entre enfoques muy diferentes. De esta manera, se ha querido privilegiar el ejercicio mismo del filosofar sobre la erudición filosófica, al formular cuestiones cuyo tratamiento ha sido objeto de atención a lo largo de la historia de la Filosofía, pero que siguen siendo inagotable hontanar para el trabajo filosófico.

“Existe un conjunto imperecedero de problemas, que cada época retoma de acuerdo con su horizonte histórico y cultural, abriendo múltiples posibilidades de interpretación y reinterpretación, de continuidades y rupturas” (Rodríguez, 1986, p. 17).¹⁰ Estos problemas y las diferentes maneras en que han sido tratados permiten a los docentes de Filosofía en educación media introducir a sus estudiantes en el ejercicio filosófico. Las preguntas referidas al conocimiento humano, a la estética y a la moral hacen evidente que no se trata sólo de tres áreas del campo filosófico sino que estas tres categorías constituyen en sí mismas problemas filosóficos. Estas tres áreas elegidas no agotan el vasto horizonte de la reflexión filosófica -cada maestro de Filosofía sabrá complementar esta presentación con más problemas y preguntas- pero recogen referencias suficientes a la vida concreta para que los docentes y los alumnos vivan el estudio de la Filosofía no como la repetición de doctrinas sino como un vivo y controvertido intercambio de razones, haciendo realidad la metáfora de la controversia filosófica: “Donde hay filósofos, allí habrá controversias, así como donde hay caballeros, allí habrá torneos” (Walzer, 1996, p. 55)¹¹.

La facultad de interrogarse filosóficamente rebasa el nivel de la mera curiosidad, pues la pregunta es la expresión característica del ejercicio del filosofar. “Filosofía quiere decir: ir de camino. Sus preguntas son más

¹⁰RODRÍGUEZ, E. (1986). Introducción a la Filosofía. Perspectiva latinoamericana. Bogotá, Universidad Santo Tomás

¹¹WALZER, M. (1996). “La crítica comunitarista del liberalismo”, en: Revista Lapolítica. No. 1. Barcelona, Paidós. pág.23

esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta” (Jaspers, 1949, p. 12).

De ahí la conveniencia de presentar la riqueza de la tradición filosófica occidental con base en preguntas que permiten relacionar la abstracción del pensamiento filosófico con la utilidad práctica del filosofar. El carácter abstracto del pensamiento filosófico no niega la relación de la Filosofía con las circunstancias que enmarcan la vida concreta, la utilidad de la Filosofía consiste en propiciar a las personas la toma de una postura radical y sensata ante la realidad.

El ejercicio de filosofar parte de una experiencia concreta y desde su abstracción tiene consecuencias que afectan la realidad debido al carácter crítico del pensamiento filosófico. “Si la Filosofía tiene que ser comprometida, es mejor que sea Filosofía política antes que Filosofía sobre la política”(Walzer, 2001, p. 115)¹²

Pueden encontrarse planteamientos amplios sobre estas cuestiones en la obra de Platón, más específicamente en su diálogo el “Teeteto”¹³, en que se pregunta por las condiciones necesarias para considerar un conocimiento como verdadero. La obra aristotélica también se ocupa de estos cuestionamientos, como en los Segundos Analíticos, en los que Aristóteles presenta su teoría de la ciencia, en el tratado acerca del Alma, en la Ética a Nicómaco y en el libro I de la Metafísica, en que muestra las etapas del proceso del conocimiento y establece la distinción entre diversos modos de estar en la verdad. Gracias a esta gradación se obtiene el conjunto de los modos de estar en la verdad y se establece la diferenciación específica entre las diversas ciencias y la Filosofía, entendida como ciencia suprema y forma más alta de vida posible reservada a unos pocos individuos (Zubiri, 1980)¹⁴. La tekhné (técnica), constituye el ámbito de la fabricación y de la producción. Designa el modo de saber hacer las cosas con conocimiento de causa, por ejemplo en el campo de la tekhné médica o de la tekhné política. Es un saber que comprende las razones por las cuales se producen los efectos y por eso puede ser objeto de enseñanza. El término de este saber es una producción (poiesis)¹⁵.

¹²Ibíd. P. 25

¹³Se reconoce al Teeteto como uno de los diálogos maduros de la vida de Platón y de su pensamiento. Este se encuentra junto con el Sofista, el Parménides, y el Político. Los diálogos anteriores a estos, como el Banquete o la República, se caracterizan por una –obsesiva– examinación, por parte de Platón mediante Sócrates, de ciertos conceptos morales o estéticos como la belleza o la justicia respectivamente. También existen una serie de diálogos que intentan indagar en el conocimiento, pero es en el Teeteto donde Platón, dejando de lado la discusión o cualquier idea preconcebida, opta por hacer del conocimiento el tema principal.

¹⁴ZUBIRI, X (1980). *Cinco lecciones de Filosofía*. Madrid, Alianza.

¹⁵**Poiesis** es un término griego que significa ‘creación’ o ‘producción’, derivado de ‘hacer’ o ‘crear’. Platón define en El banquete el término poiesis como «la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser». Se entiende por poiesis todo proceso creativo. Es una forma de conocimiento y también una forma lúdica: la expresión no excluye el juego.<http://es.wikipedia.org>

La *phrónesis* (prudencia)¹⁶ es un saber que concierne a las acciones de la propia vida. Consiste en el mismo obrar racional, cuyo fin es la praxis. Se trata de un saber universal referido a la totalidad de la vida y al bien humano. La *episteme* (ciencia propiamente dicha) se refiere al conocimiento de un porqué universal y necesario. Recae sobre lo que es necesariamente tal como es y demuestra la interna necesidad de lo que no puede ser de otra manera. La *episteme* acontece en el campo de la lógica y se expresa mediante procedimientos lógicos llamados silogismos. El *nous* (inteligencia)¹⁷ es un modo de saber vivencial, mediante el cual se aprehende el ser de la cosas en contacto con las cosas sensibles mismas. Permite la aprehensión intuitiva de los principios necesarios para poder hacer demostraciones en las demás ciencias.

Finalmente, Aristóteles propone la *sophía* (sabiduría), que constituye el modo más alto de saber. Consiste en la unión de la visión de los principios (*nous*) y el saber demostrativo (*episteme*), por lo que es la ciencia de las cosas más altas y supremas. Las cuestiones relacionadas con la teoría del conocimiento se manifiestan también en el pensamiento medieval, en el marco de las relaciones entre razón y fe. Así puede verse, por ejemplo, en la teoría de la iluminación de Agustín de Hipona, o en la discusión sobre las esencias universales que configuran la realidad, a partir de la cual filósofos medievales como Tomás de Aquino, Buenaventura, Duns Escoto y Guillermo de Occam elaboraron explicaciones completas sobre el conocimiento humano (Verneaux, 1979)¹⁸.

El desarrollo de estos problemas en la Filosofía clásica y medieval se encuentra vinculado con cuestiones lógicas, ontológicas y aún teológicas, formuladas en el horizonte de la pregunta por el ser. Esta pregunta resulta fundamental por indagar acerca de aquello común que comparten todos los entes que existen en el universo y que conduce también a pensar en un Ser supremo del que derivan todos los demás. Puede afirmarse que es en la época moderna cuando el problema del conocimiento adquiere una importancia fundamental y pasa a convertirse en uno de los temas centrales del pensamiento filosófico: "Si construyésemos la discusión filosófica de la edad moderna bajo la forma de un proceso judicial, la única cuestión sobre la que ésta tendría que pronunciarse sería: ¿Cómo es posible un conocimiento fiable?" (Habermas, 1982, p. 11)¹⁹.

¹⁶**Phrónesis.** Término griego. En latín "prudencia". Prudencia. Consiste en saber dirigir correctamente la vida; nos permite distinguir lo que es bueno de lo que es malo y encontrar los medios adecuados para nuestros fines verdaderos.<http://www.e-torredabel.com>

¹⁷**Noûs.** Consiste en la visión intelectual de la verdad de los primeros principios, primeros principios como los llamados axiomas de la matemática o primeros principios de los temas habituales de la filosofía. No se trata de un conocimiento discursivo sino intuitivo y se puede expresar también como el conocimiento intelectual e inmediato de las esencias de las cosas.<http://www.e-torredabel.com>

¹⁸VERNEAUX, R. (1979). Epistemología general o crítica del conocimiento. Barcelona, Herder

¹⁹HABERMAS, J. (1968/1982). Conocimiento e interés. Madrid, Taurus

Esta cuestión es abordada desde el racionalismo por pensadores de la talla de René Descartes, quien desarrolla un examen a partir de la duda metódica en busca de la certeza absoluta y llega a establecer el núcleo ontológico y antropológico del conocimiento cierto: la única cosa de la que no cabe dudar es que para pensar es necesario existir (1637).

Por su parte, empiristas como John Locke y David Hume se propusieron investigar sobre el origen, certidumbre y extensión del conocimiento humano, recurriendo al examen de la experiencia. En la doble acepción de observación de objetos externos y de las operaciones internas de la mente, la experiencia es para ellos el origen de los contenidos del conocimiento y de sus leyes psicológicas. Los aportes del pensamiento empirista son fundamentales para entender la reflexión propuesta por Kant en su teoría del conocimiento, así como también para el surgimiento en el siglo XIX del positivismo científico.

Con Immanuel Kant el problema del conocimiento se hace objeto de una teoría del conocimiento en sentido estricto. Kant se pregunta: “¿qué y cuánto pueden conocer el entendimiento y la razón con independencia de toda experiencia?” (Kant, 1781, p. 12)²⁰. Mediante la formulación de la problemática lógico-trascendental, la razón se examina a sí misma en relación con su capacidad y aptitud para los conocimientos, sobre la validez de sus fundamentos y también acerca de sus límites.

Según Kant, la razón humana no puede ir más allá de los límites de la experiencia, pues caería en la especulación dogmática. Mediante su trabajo crítico y reflexivo, la teoría del conocimiento pretende fundamentar una ciencia de la naturaleza como ciencia empírico-analítica que se desarrolla con base en la combinación de lenguajes formalizados y métodos experimentales, como los empleados por Galileo Galilei e Isaac Newton.

Estos dos componentes, la formalidad abstracta y la experiencia concreta, influirán a su vez en el análisis racional de la Filosofía y en la búsqueda de leyes formulada por el empirismo inglés.

De esta manera la teoría moderna del conocimiento permite diferenciar entre el conocimiento como actividad del sujeto, labor encomendada a la Filosofía, y el conocimiento positivo de los objetos en cuanto tal, que le corresponde a las ciencias especializadas. Es tarea de la teoría del conocimiento clarificar el *conocer del conocer* mediante el examen crítico de la razón, mientras que el conocimiento de los hechos se hace objeto de trabajo de las ciencias.

Ernst Tugendhat (1997)²¹ ha propuesto trasladar a la historia de la Filosofía la tesis de Kuhn (1962), formulada en el campo de la historia de la ciencia, postulando tres paradigmas en su desarrollo: un *paradigma ontológico*, planteado por el pensamiento clásico organizado en torno al ser; un *paradigma*

²⁰KANT, I. (1781). “Noticia de la disposición de sus lecciones” (Semestre 1765-66)

²¹TUGENDHAT, E. (1997). *Propedéutica lógico-semántica*, Barcelona, Anthropos

mentalista, formulado por la teoría moderna del conocimiento y centrado en la conciencia; y un *paradigma lingüístico* propuesto por la reflexión contemporánea, que marca el paso de una Filosofía de la conciencia a una Filosofía del lenguaje.

Este esquema servirá aquí para diferenciar lo hasta ahora expuesto sobre el pensamiento clásico, de los paradigmas modernos y contemporáneos de la ciencia. La teoría del conocimiento se plantea, en los inicios de la modernidad, un problema relacionado con la purificación del conocimiento. Esta tarea es formulada por primera vez con claridad en el *Novum Organum Scientiarum* de Francis Bacon (1620).²² En la primera fase de su obra, Bacon se propone cuestionar y hacer pasar por el filtro de la crítica tanto los prejuicios presentes en la propia naturaleza humana, como los externos que se transmiten mediante la tradición, la cultura y el contexto social en general.

Bacon hace énfasis en cuatro tipos de ídolos (obstáculos epistemológicos) que deben ser expurgados de la mente antes de conocer directamente las cosas: son los *idola tribus* (*ídolos de la tribu*), representaciones engañosas que tienen su origen en la naturaleza humana y en su tendencia a antropomorfizar todo lo que conoce; los *idolaspecus* (*ídolos de la caverna*), representaciones engañosas de la propia subjetividad que tienen su fundamento en las disposiciones naturales, en la educación recibida y en el comercio con otros hombres; los *idolafori* (*ídolos del foro*), representaciones engañosas del lenguaje presentes en el mercado y la plaza pública, tienen que ver con la tiranía de las palabras y con la violencia que ejercen sobre el espíritu; y los *idola theatri* (*ídolos del teatro*), introducidos por los sistemas filosóficos y los malos métodos de demostración: “conviene por formal y firme resolución, proscribirlos todos, y libertar y purgar definitivamente de ellos al espíritu humano” (Bacon, 1620, p. 53)²³.

Una vez efectuada la crítica de los ídolos, se desarrolla la fase positiva de la metodología científica centrada en la observación directa de la naturaleza y la utilización del método inductivo, como la nueva vía más adecuada para el desarrollo de las ciencias. Todo ello constituirá un medio orientado a proporcionar un conocimiento que permita a la humanidad ampliar su imperio y su dominio técnico sobre la naturaleza. Si bien es importante garantizar un control sobre los prejuicios y obstáculos epistemológicos que limitan la objetividad en el conocimiento, es importante hacerse la pregunta acerca de la posibilidad de purgar todos los conocimientos previos, de forma que la mente humana como un espejo fiel, pueda reflejar sin antropomorfizar el mundo de la naturaleza. ¿Es posible acceder a la realidad tal como ella es en sí misma? Richard Rorty cuestionó en su obra *La Filosofía y el espejo de la*

²²BACON (1561-1626); *Novum Organum Scientiarum* (1620). *Novum Organum*; Biblioteca de OBRAS MAESTRAS DEL PENSAMIENTO; Editorial Losada, Buenos Aires, 1949; México, 2003.

²³ *Ibíd.* p 123

naturaleza(1995)²⁴, el uso de esta metáfora del espejo de la naturaleza, como un presupuesto problemático de la teoría moderna del conocimiento.

Para este pensador, todo conocimiento inevitablemente está mediado y condicionado por supuestos que no pueden ser totalmente eliminados por la reflexión. Otro problema planteado por la teoría del conocimiento se refiere a la búsqueda de la certeza. Ésta expresa la seguridad con que la mente humana puede asumir la verdad de una creencia mediante un juicio o una proposición que ha logrado superar cualquier tipo de duda por parte del sujeto cognoscente. Tal búsqueda se refleja de forma paradigmática en el proyecto filosófico de René Descartes, al que ya se hizo alusión y que procura una fundamentación absoluta e incuestionable de lo conocido, aceptando como verdadero sólo aquello que se presente como absolutamente cierto. Descartes denomina a esta tarea la búsqueda de un punto arquimédico para fundamentar el conocimiento (1637).²⁵

Una vez desarrollado el proceso de la duda metódica que ha puesto en crisis toda forma de conocimiento, Descartes encuentra esta evidencia a salvo de toda incertidumbre en el *cogito ergo sum* (*pienso, luego existo*). El cogito coincide con un conocimiento de la intuición (claro y distinto) que debería poderse extender a cualquier otro conocimiento, mediante un proceso demostrativo riguroso de carácter deductivo. Descartes establece entre el yo (sustancia pensante) y el mundo (sustancia extensa) una conexión que sólo puede ser posible contando con una sustancia divina que garantice la articulación entre el mundo del pensamiento y el mundo de la extensión.

Ante el proyecto cartesiano hoy debe preguntarse si es posible alcanzar una certeza absoluta en el conocimiento, si es posible desprenderse de todo presupuesto y si es necesario establecer una conexión entre el mundo de lo material y lo espiritual, tal como lo propuso Descartes. Si se identifica el campo del conocimiento válido con el de las certezas absolutas, se hace problemático también poder aceptar las evidencias aportadas por ciencias formales como la matemática y la lógica, por ciencias empíricas como la física, la biología y la química y mucho más por ciencias humanas como la geografía y la historia. ¿Es posible que el conocimiento arribe a la certeza absoluta? Las tendencias pragmatistas de pensadores como Peirce y Dewey, así como la teoría post empírica de la ciencia propuesta por Popper y Kuhn, llaman la atención sobre lo problemático de identificar conocimiento y certeza absoluta (Muñoz et. al, 2000, p. 100)²⁶. ¿Es posible partir de un punto cero en el conocimiento, una actitud crítica totalmente radical, declarando inválidos los conocimientos previos y renunciando a todo presupuesto? Siempre es posible que quede algún prejuicio del cual no se es consciente; en consecuencia, la actitud crítica debe ser una actitud de permanente vigilancia, pero no garantiza el acceso a un ámbito de conocimiento libre de presupuestos.

²⁴LA FILOSOFÍA Y EL ESPEJO DE LA NATURALEZA Richard Rorty Universidad de Stanford, California.1979

²⁵DESCARTES, R. (1637/1993). El discurso del método. Madrid, Altaya 1993 pág. 191

²⁶MUÑOZ, J. ET AL. (2000). Compendio de epistemología. Madrid, Trotta

Otro problema formulado por la teoría moderna del conocimiento se refiere a la pregunta por la objetividad y los límites del conocimiento. Es Kant quien propone en su teoría del conocimiento un análisis de la facultad de conocer, en esto consiste su crítica de la razón. Mediante una investigación sobre las formas anteriores a la experiencia, formas a priori, que hacen posible dicho conocimiento, señala los límites del conocimiento del que es capaz la razón humana. La pregunta por el conocimiento es formulada por Kant como pregunta por la objetividad, quien admiraba la justificación de la física que Newton había hecho con la invención del cálculo infinitesimal la cual garantizaba la universalidad y la necesidad de los juicios.

Pensamiento griego y medieval, el sujeto está asociado a una relación cognoscitiva en la que él es lo que subyace y recibe el objeto que se le impone, asimilándose a él en un proceso causal.

Frente a ello, Kant señala que el conocimiento, tanto a nivel cotidiano como científico, no es una pura captación de datos sino una elaboración compleja por parte del sujeto que conoce. A esto se le llama la “revolución copernicana” en la teoría del conocimiento: ahora el sujeto que conoce tiene un papel activo y no es mero receptor. En relación con el privilegio que la Filosofía cartesiana otorga a la búsqueda de la certeza, Kant critica el paradigma representacionista y busca garantizar la objetividad mediante el equilibrio entre lo dado al sujeto (materia) y lo puesto por éste (forma). El punto de vista crítico sitúa las condiciones del conocimiento objetivo en la subjetividad trascendental. Éstas se desarrollan gracias a la función cumplida por ciertas formas o estructuras a priori. Estas estructuras son las que permiten alcanzar el conocimiento científico, cuya universalidad no puede darse en la particularidad de lo sensible, pues requiere de la actividad sintética del entendimiento. Se trata de un sujeto epistémico, no psicológico, dotado de estructuras que garantizan la universalidad y necesidad de sus juicios: “Llamo trascendental a todo conocimiento que se ocupa no tanto de los objetos como del modo de conocerlos en cuanto este es posible a priori” (Kant, 1983, p. 58)²⁷.

El método trascendental busca fijar de forma regresiva las condiciones de posibilidad (a priori) de todo conocimiento como válido. Las formas a priori son garantía de la objetividad del conocimiento y constituyen también sus límites a nivel de lo fenoménico (lo que es para mí), dejando inaccesible la cosa en sí misma (lo que es en sí) (Rábade, 1998)²⁸. En relación con esta delimitación, la teoría del conocimiento kantiana es una teoría de la objetividad y de sus límites; por lo tanto, el tipo de conocimiento al que tengo acceso como ser humano es un conocimiento finito, situado espacial y temporalmente, pero no me es posible acceder a la esencia que subyace a dichos fenómenos. A partir del análisis kantiano la objetividad debe entenderse desde la actividad del sujeto cognoscente. La mente humana no descubre o se representa al mundo real sino que lo construye, son las formas o estructuras conceptuales del sujeto

²⁷KANT, I.(1781/1983). Crítica de la razón pura. Madrid, Alfaguara. Universidad de la República.

²⁸RÁBADE, S. (1998). Teoría del conocimiento. Madrid, Akal.

las que permiten hablar de un mundo transubjetivo; el sujeto trascendental se constituye en la última condición posibilitante del conocimiento objetivo.

En síntesis, la actitud crítica de la moderna teoría del conocimiento puede entenderse como proceso de “retracción” a la conciencia, no es pensar en y desde el ser, sino en y desde la conciencia; es alejamiento del mundo en-sí y acercarse al mundo para-mí. En virtud de este proceso, se potencia el reino del conocer/pensar y se deja en un segundo lugar el reino del ser/realidad extra mental, tan importante para los clásicos (Rábade, 1998)²⁹.

Gracias a la crítica del conocimiento concebido como representación, ya no se exige al conocimiento que represente lo conocido y el acento se traslada a los procesos de construcción del sujeto. Estos procesos permiten entender cómo se desarrolla la ciencia a partir de una racionalidad operatoria, en la cual el sujeto es activo en el conocimiento operando tanto a nivel formal (teórico, lógico y matemático), como también a nivel experimental (diseño de aparatos, desarrollo de técnicas para recolección y el análisis de la información) (Ladrière, 1978).

En la primera mitad del siglo XX, el esfuerzo matemático de fundamentación de la física moderna será problematizado a partir de la crisis del mecanicismo newtoniano con el surgimiento de las geometrías no euclidianas así como de las teorías físicas relativistas, cuánticas e indeterministas, pero la problematización filosófica más importante de la manera moderna de comprender la ciencia vendría con la fenomenología. La fenomenología se apoyó nuevamente en el proyecto cartesiano de suspender los supuestos transmitidos por la tradición para lograr un conocimiento fiable. Pero esta vez el resultado del repliegue de la conciencia sobre sí misma sería el de mostrar cómo el conocimiento sólo puede ser conocimiento de fenómenos. Gracias a tal suspensión de toda creencia, operación conocida como *epoché*, la fenomenología se constituye en una nueva manera de ver el mundo y de ver al ser humano como necesariamente ubicado en su mundo. Más allá del psicologismo y más acá de la metafísica, la fenomenología muestra que los actos de inferir, comprender, abstraer, son actos de la conciencia intencional.

El giro propuesto por Husserl, “volver a las cosas mismas”, a las vivencias intencionales, al mundo de la vida, constituye una profunda revolución en la manera de concebir el conocimiento humano. Desde esta perspectiva, se capta la imposibilidad de aprehender los objetos del mundo de una manera diferente a las significaciones tal y como se dan en la conciencia en medio de la experiencia misma del conocer. No hay contenidos en la conciencia que provengan del conocimiento empírico, sólo hay fenómenos. De esta manera se elimina la contraposición entre el sujeto que conoce y el mundo que es conocido, por lo que se puede describir el mundo tal y como se da al sujeto que lo conoce. Al tomar esta perspectiva surge el interrogante: ¿A través del conocimiento podemos acceder al mundo tal como es, o sólo tal como se nos

²⁹Ibíd.pág. 145

da en lo concreto del mundo de la vida? La fenomenología lleva a su máxima expresión el papel activo de la conciencia y se manifiesta anterior no sólo al conocimiento científico sino también precedente del mundo natural. Es este positivismo absoluto es el que sienta las bases de la crítica filosófica a las ciencias positivas particulares, tal como lo propuso Husserl en *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1936)³⁰.

La reflexión sistemática sobre los procesos de conocimiento en general y sobre el conocimiento científico en particular elaborada por Kant, constituyó el último intento riguroso de la época moderna por pensar el conocimiento desde una perspectiva filosófica. Después de Kant la Filosofía abandona esta tarea, pues en la meta crítica que Hegel hace a la teoría del conocimiento de Kant y en la meta crítica que Marx hace a Hegel no es posible recuperar un espacio para el desarrollo de una teoría del conocimiento. Esto explica el surgimiento del planteamiento científicista:

El cientifismo significa la fe de la ciencia en sí misma, o dicho de otra manera, el convencimiento de que ya no se puede entender la ciencia como una forma de conocimiento posible, sino que debemos identificar el conocimiento con la ciencia... El positivismo moderno ha cumplido con esta tarea con notable sutileza e indiscutible éxito (Habermas, 1982, p. 13).³¹

Con el surgimiento del positivismo de Comte y del neopositivismo del Círculo de Viena, se abandona progresivamente la dimensión reflexiva abierta por la Filosofía en su tarea de pensar la ciencia. El modelo de la ciencia natural se convierte en paradigma para los demás tipos de ciencia y se sustituye la dimensión reflexiva de la teoría del conocimiento por una práctica metodológica investigadora basada en puros hechos.

Cuatro rasgos básicos caracterizan, según Habermas, al positivismo: un monismo metodológico expresado en la unidad de método y de doctrina; el modelo de las ciencias naturales como canon de racionalidad científica; la explicación como categoría central de la lógica de la investigación y el predominio de un interés técnico orientado a la predicción y el control técnico de los procesos naturales (Mardonés, 2003). A estos rasgos el neopositivismo va a añadir la necesidad del análisis lógico del lenguaje y la exigencia de verificación empírica de los enunciados científicos.

El positivismo propone extender este conjunto de características al campo de las humanidades o ciencias del espíritu, y también al de las nacientes ciencias sociales, impidiendo cualquier fundamentación o mediación reflexiva de las ciencias por parte de la Filosofía. Aquí cabe subrayar la pregunta sobre si la única manera de proceder científicamente es la de las ciencias empírico-

³⁰HUSSERL, E. (1936/2009). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires, Prometeo

³¹HABERMAS, J. (1968/1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.

analíticas como la física, la química o la biología, o si es posible considerar como científicas otras formas de producción de conocimiento.

La crítica a esta concepción parcial de racionalidad científica no se hizo esperar demasiado y constituyó un campo de debate entre Filosofía y positivismo a lo largo del siglo XX. La epistemología como reflexión crítica sobre las ciencias se hizo evidente en una meta-discurso sobre la ciencia, una *teoría postempírica de la ciencia*, denominada también *teoría analítica de la ciencia* o *Filosofía de la ciencia*. A partir de la reflexión lógica y metodológica adelantada por los propios investigadores de las ciencias naturales, la epistemología sometió a crítica la comprensión científica elaborada por el positivismo. b

Este proceso autocrítico se pone en marcha con la obra de Karl Popper, especialmente con su *Lógica de la investigación científica* (1934)³², en la que el físico y matemático vienés critica la inducción como modelo del método científico, por su incapacidad de proporcionar acceso a leyes universales. Fue así como se actualizó un problema propuesto por Hume en el siglo XVIII. Popper propuso su concepción alternativa de la falsación como modelo de crítica deductiva de las teorías científicas y postuló así un nuevo criterio de demarcación entre ciencia y metafísica, actualizando el problema de la teoría kantiana del conocimiento. Con base en la posibilidad de falsear los enunciados científicos, tomó distancia del postulado de la verificación como criterio de sentido de los enunciados, propuesto por el positivismo y por el neopositivismo.

Desde su racionalismo crítico, Popper defiende el papel de la imaginación y la creatividad del investigador en su búsqueda de solución a los problemas científicos, pero también señala la necesidad de que la comunidad científica someta a crítica radical las hipótesis y las teorías propuestas, buscando que sólo las más fuertes sobrevivan para seguir siendo criticadas.

La crítica al positivismo formulada por Popper en su *Lógica de la investigación científica*, es ampliada desde el marco de la *historia de la ciencia* por Thomas Kuhn en su obra pionera *La estructura de las revoluciones científicas* (1962).³³ A este físico e historiador de la ciencia le interesaba posibilitar una mirada histórica para evidenciar el papel que cumplen los factores psicológicos y sociológicos en la práctica científica concreta, cuestionando así la oposición tradicional entre contexto de descubrimiento, o contexto genético; y contexto de justificación, o contexto de validez.

El *paradigma* es entendido por Kuhn como un modelo o patrón para la formulación y resolución de problemas, compartido por los miembros de una comunidad científica. Esto puede verse por ejemplo en el paradigma newtoniano en la física clásica, o en el paradigma einsteiniano en la física moderna. Los paradigmas ayudan al desarrollo de la *investigación normal* en

³² POPPER, K. (1934/1985). *Lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos.

³³ KUHN, TH. (1962/1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

cuanto permiten precisar los métodos de investigación; contribuyen a la coherencia entre teoría y naturaleza; y permiten la articulación de los marcos teóricos con los campos de investigación específicos.

Kuhn somete a crítica los textos y cursos de educación en ciencias, basados en concepciones de la ciencia que el profesor asume y presenta a sus estudiantes como la ciencia en cuanto tal y mediante ellos introduce a sus estudiantes en un paradigma dominante. En este sentido es relevante preguntarse de dónde viene la confianza que hoy día se deposita en el conocimiento científico y cuáles son los elementos sociológicos, psicológicos y culturales que fortalecen tal confianza.

El paradigma es fundamental para entender la propuesta de Kuhn de la *revolución científica*, entendida como un episodio de desarrollo no acumulativo en el cual un antiguo paradigma es reemplazado en parte o totalmente por uno nuevo. El carácter de inconmensurabilidad que este autor atribuye a los paradigmas impide que puedan establecerse comparaciones o traducciones entre ellos, así como sustentar la idea de progreso en la ciencia. Kuhn postula de esta forma un relativismo que ha sido cuestionado por sus críticos. Posteriormente, este autor sustituyó la noción de paradigma por la de *matriz disciplinar*, que define como una constelación de creencias, valores y técnicas compartidos por una comunidad científica, así como las concretas soluciones de problemas realizadas bajo un modelo o ejemplar.

En su conjunto, la teoría de la ciencia somete a discusión crítica las tesis clásicas del positivismo y elabora una visión de la racionalidad científica que integra elementos lógicos, metodológicos, psicológicos, culturales y sociológicos, los cuales renuevan la visión de la práctica científica en ciencias básicas y acercan algunas de sus tesis a la reflexión desarrollada desde el punto de vista de las ciencias de la cultura y de la sociedad. Imre Lakatos propuso que es necesaria la combinación entre las perspectivas lógica e histórico-cultural, dado que la historia de la ciencia sin la Filosofía de la ciencia es ciega y la Filosofía de la ciencia sin la historia de la ciencia es vacía (1971)³⁴.

Con el desarrollo de las ciencias sociales, en los años sesenta y setenta del siglo XX se desencadena un debate sobre la vigencia de la racionalidad científica en la sociedad actual. Tal debate hoy se actualiza al tomar en serio la cuestión: ¿cuáles son los supuestos ideológicos y políticos en los cuales se apoya la ciencia? Al lado de una *teoría analítica de la ciencia* surgió en la misma época una *teoría crítica de la sociedad*, que buscaba ampliar la dimensión reflexiva de la teoría del conocimiento abierta por Kant, mediante la recuperación de planteamientos hechos por Fichte y Hegel en el marco del idealismo alemán; planteamientos del materialismo histórico de Marx; y, planteamientos de la crítica freudiana al carácter represivo de la cultura en la

³⁴LAKATOS, I. (1971/1986). La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. Madrid, Alianza.

sociedad actual. Desde esta perspectiva, la teoría crítica de las ciencias buscó problematizar el papel cumplido por la ciencia y la tecnología en la unidimensionalización de la vida social, para impulsar procesos de emancipación a nivel individual y colectivo.

Es en *Conocimiento e interés* (1968), de Jürgen Habermas, donde el planteamiento de la teoría crítica de las ciencias ha logrado su formulación más precisa. Frente al reduccionismo metodológico efectuado por el positivismo, Habermas busca evidenciar la conexión existente entre distintos procesos de formación de la especie humana: trabajo, lenguaje e interacción, diversos modelos de ciencia y distintos intereses orientadores de sus pretensiones cognoscitivas. “Para tres categorías de procesos investigativos se puede señalar un nexo específico de sus reglas metódicas-lógicas con intereses determinantes de su pretensión cognoscitiva” (Habermas, 1968, p. 67)³⁵.

En las *ciencias analítico-empíricas*, o ciencias naturales, se evidencia la conexión existente entre los procesos pre-científicos del trabajo social y el modelo de una ciencia de la naturaleza que prolonga metódicamente el saber de la experiencia acumulado por las fuerzas productivas de la sociedad. La lógica de la investigación orientada a la explicación de los fenómenos combina dos momentos: la construcción lógica de sistemas de proposiciones confiables y su contrastación con la experiencia, mediante el diseño de situaciones de experimentación: “Las teorías de tipo científico-experimental aclaran la realidad desde un interés determinante, interés por posible seguridad informativa y por ampliación de un obrar controlado por resultados exitosos”. (Habermas, 1968, p. 78)

Desde este punto de vista, las ciencias analítico-empíricas amplían las fuerzas productivas de la sociedad a la vez que garantizan la reproducción de la vida individual y social, desde el punto de vista de su desarrollo material. En las *ciencias histórico-hermenéuticas*, o ciencias del espíritu, el marco previo de referencia lo constituye el lenguaje ordinario, a partir del cual se elabora la comprensión histórico-cultural y la interpretación de textos. La comprensión de sentido resultante de estos procedimientos exige al intérprete reconocer la mediación que tiene su pre-comprensión en todo proceso interpretativo: “La investigación hermenéutica de la realidad sólo es posible bajo el interés determinante de conservar y ampliar la intersubjetividad en la comprensión orientadora de posibles acciones” (Habermas, 1968, p. 79)³⁶. Estas disciplinas permiten acumular un saber orientado a la construcción de la identidad individual y colectiva, pero también a propiciar el desarrollo simbólico mediante el cultivo de la historia, las humanidades y los saberes referidos a la experiencia cultural de los pueblos. Las *ciencias sistemáticas de la acción*, o ciencias sociales, buscan como las ciencias analítico-empíricas, la producción de un saber nomológico-normativo. Pero una *ciencia social crítica* como el psicoanálisis o la crítica de ideologías, busca determinar si dicho saber muestra

³⁵HABERMAS, J. (1968/1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus pág 210. P 78

³⁶Ibid. P79

una legalidad invariante, o si más bien expresa relaciones de dependencia sedimentadas ideológicamente en contextos sociales de dominación, que deben ser criticadas y pueden ser cambiadas gracias al desarrollo de procesos de auto reflexión.

En la auto-reflexión se combinan procedimientos de comprensión y explicación con una intención emancipadora: “Ésta libera al sujeto de la dependencia de dominio sedimentado ideológicamente. La auto- reflexión está determinada por un interés de tipo emancipatorio” (Habermas, 1968, p. 80).³⁷ Este interés emancipatorio es compartido por las ciencias sociales de inspiración crítica y por la Filosofía.

La propuesta de una teoría crítica de las ciencias logra de esta manera superar las formulaciones del positivismo en varios sentidos: frente al monismo metodológico elabora una concepción ampliada y diferenciada de la racionalidad científica. Sin desconocer la importancia de la ciencia natural moderna, relativiza sus pretensiones hegemónicas al reconocer otros tipos de ciencia; reconstruye diversas lógicas de la investigación, vinculándolas con sus contextos pre científicos de génesis y elabora una visión ampliada de los intereses orientadores del conocimiento.

Es fundamental que los procesos educativos permitan el desarrollo de estos distintos tipos de saber en igualdad de condiciones, con el fin de garantizar el desarrollo material, simbólico y socio-político de los individuos y de las sociedades desde una perspectiva integral. Ahí radica la importancia de la educación filosófica en la educación media, como empresa integradora del saber que se cultiva en la escuela desde diferentes áreas

2.1.1 Criterios para orientar la conducta humana. En la vida cotidiana de todas las personas se presentan situaciones que permiten formular la pregunta por lo que se debe hacer en cuanto se considera bueno. Ante esta pregunta por la forma preferible de actuar se abren diferentes cursos de acción que deben ser evaluados de acuerdo con algunos criterios tales como las normas morales vigentes en los contextos sociales, la búsqueda del mayor bienestar social y los deberes que corresponden a los derechos de los demás y a los propios derechos

La reflexión filosófica sobre el actuar humano ha generado muchos enfoques diversos, entre los cuales se destaca el del ejercicio de las virtudes, como camino conducente a la perfección y a la plena felicidad. Este enfoque fue muy apreciado por la Filosofía griega pero conserva su vigencia en las formas contemporáneas de la ética denominada comunitarista, que hace énfasis en el papel que juega la pertenencia de las personas a una comunidad cultural determinada, en la manera como juzgan su actuar y como proyectan sus acciones. Desde la perspectiva comunitarista se considera que “toda moral

³⁷ Ibíd. p 80

está en cierto grado vinculada a lo socialmente singular y local” (MacIntyre, 1981, p. 161).³⁸ Esto da a las normas morales un carácter contingente y contextual que hace pensar en la dificultad de concebir un sistema moral universal, válido en cualquier contexto cultural

Durante la Edad Media, cuando la reflexión filosófica sobre el actuar humano combinó los elementos de la revelación judeocristiana con los postulados fundamentales de la ética griega, se impuso la convicción de que la religión cristiana era el único fundamento sólido sobre el cual se podía levantar un sistema moral. Aristóteles había mostrado la indisoluble unidad que había entre llevar una vida buena y ser feliz, pero esta felicidad estrechamente ligada a la búsqueda del bien supremo, fue identificada por los autores medievales con la bienaventuranza de quienes encuentran a Dios. La ética medieval vio actualizada la doctrina platónica en las obras de Agustín de Hipona, pero luego Tomás de Aquino expresó el cristianismo en términos de la ética aristotélica, y dio gran importancia a las virtudes, a la ley natural y a la finalidad de la vida humana.

Ante la pregunta sobre qué instancia debe guiar la reflexión moral, ¿la razón o los sentimientos?, Sócrates, Platón y Aristóteles habían señalado en dirección a la razón, pero los ilustrados escoceses apuntaban hacia los sentimientos: “La razón es, y sólo debe ser, una esclava de las pasiones, y no puede pretender otro oficio que el de servir las y obedecerlas” (Hume, 1751, p. 561)³⁹.

Se actualizaba así el antiguo principio moral hedonista de buscar el placer y evitar el dolor: “La razón no puede hacer que un objeto concreto sea por sí mismo agradable o desagradable para la mente... nada puede ser agradable o desagradable por sí mismo salvo que lo sea por el sentimiento y la emoción inmediatos” (Smith, 1759, p. 559⁴⁰). Smith y Hume coinciden en señalar la importancia de la sensibilidad moral para establecer si algo está bien o no, pues esta distinción se fundamenta en el contraste que hay entre lo agradable y lo desagradable. Desde esta postura empírica se considera que los juicios morales son motivados por las emociones más que por la razón y esto conduce a dar gran importancia a la educación del sentido moral. La ética y la estética se aproximan, pues la educación moral queda estrechamente ligada a la educación del gusto. Tal como afirma Hume, “el gusto, en cuanto que da placer o dolor, y por ende constituye felicidad o sufrimiento, se convierte en un motivo de acción y es el primer resorte o impulso del deseo y la volición” (Hume, 1751, p. 182)⁴¹. En un contexto como el contemporáneo, la importancia de esta aproximación filosófica al actuar humano desde la sensibilidad salta a la vista. Nos hemos hecho insensibles a las desgarradoras imágenes del dolor que muchos padecen a causa de la guerra y la miseria, las escenas que vemos, directamente o a través de los medios de información, no nos conmueven porque al haber perdido sensibilidad moral nos hemos acostumbrado a ellas o

³⁸MACINTYRE, A. (1981/2004). Tras la virtud. Barcelona, Crítica

³⁹HUME Tratado de la naturaleza humana. Madrid, Tecnos, 1751, p. 561 pág.800

⁴⁰SMITH, A. (1759/1997). Teoría de los sentimientos morales. Madrid, Alianza. Pág. 725 p559

⁴¹HUME Tratado de la naturaleza humana. Madrid, Tecnos, 1751, p. 182 pág.800

preferimos no verlas para no sentirnos confrontados en nuestra cómoda realidad. A través de la reciprocidad se pasa del interés privado al respeto de la humanidad: “El interés por uno mismo es el motivo originario del establecimiento de la justicia, pero la simpatía por el interés público es la fuente de la aprobación moral que acompaña esa virtud” (Hume, 1751, p. 671)⁴².

La simpatía aparece en la teoría de los filósofos escoceses como un puente entre el bien individual y el bien público ya que es imposible permanecer al margen de la felicidad o la miseria del otro. Se trata de una “simpatía social o sentimiento solidario con la felicidad o desdicha humanas” (Hume, 1751, p. 139)⁴³ que permite establecer la manera correcta de obrar. Se considera que el mayor placer brota de saber que se ha obrado lo correcto, el reconocimiento por parte de los demás genera satisfacción, “el placer de haber ejecutado lo admirable” (López, 2004, p. 28)⁴⁴.

He ahí la importancia de los contextos, en los cuales se determina lo que debe considerarse preferible mediante la aprobación y la desaprobación social. En la actualidad teorías como las de Peter Strawson y Ernst Tugendhat muestran la vigencia del enfoque de los sentimientos morales, que ve en los mecanismos sociales de aprobación y desaprobación moral la clave para saber cómo actuar. Aunque ahora no se da la misma importancia al sentimiento de simpatía, la expectativa de reciprocidad sí se manifiesta como una categoría fundamental de juicio moral. “Todo aquel que está sujeto a demandas morales y que reconoce su interés por el sistema de tales demandas debe genuinamente reconocer, así mismo obligaciones en el sistema” (Strawson, 1974, pp. 81-82).⁴⁵

La vergüenza por la falta moral cometida, el resentimiento ante la falta moral padecida y la indignación que despierta la observación de una falta moral contra un tercero, son sentimientos que muestran cómo las relaciones interpersonales se enmarcan en medio de intereses que devienen deberes. El papel que juega la comunidad moral en la educación de la sensibilidad de los individuos es esencial: “los referentes de la acción son proporcionados al individuo por la educación que recibe en su comunidad moral, que tampoco contraviene la autonomía con que la persona puede decidir si debe seguir haciendo parte de una comunidad concreta o no” (López, 2004, p. 62)⁴⁶. Entre nosotros es común que algunas personas falten a las normas de su comunidad sin avergonzarse, sin dar importancia a la sanción social que surge ante sus faltas. Con ello demuestran que tienen una baja sensibilidad moral y que en realidad no se sienten miembros de la comunidad. También es frecuente que ante situaciones de maltrato las personas sean incapaces de reclamar sus

⁴²HUME Tratado de la naturaleza humana. Madrid, Tecnos, 1751, p. 671 pág.800

⁴³Ibíd. 139

⁴⁴LÓPEZ, E. (2004). De la autonomía a la pasividad. Reflexiones en torno al sujeto moral. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana p 28. Pág. 126

⁴⁵STRAWSON, P. (1974/1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona, Paidós

⁴⁶LÓPEZ, E. (2004). De la autonomía a la pasividad. Reflexiones en torno al sujeto moral. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana p 62 Pág. 126

derechos, revelando el poco amor propio que se tienen. Si éstas y aquellas situaciones no suscitan entre nosotros indignación, es obvio que debemos trabajar en la educación de la sensibilidad moral para establecer la justicia en nuestra sociedad, pero cabe preguntarse si ésta no es una tarea en que la razón juega un papel tan importante como el que juegan las emociones. Cuando los avances del capitalismo industrial agravaron notablemente la situación de la explotada clase obrera, a finales del siglo XVIII surgió el utilitarismo, cuya preocupación inicial fue la de evitar el dolor y la infelicidad, pero pasó rápidamente a la búsqueda del bienestar y de la felicidad. Con base en el mismo criterio hedonista de buscar lo agradable y evitar lo desagradable, los utilitaristas prestaron atención a la deshumanización del proletariado sumido en la miseria y desde una perspectiva más atenta a las consecuencias del obrar humano, propusieron la búsqueda de la felicidad como criterio de acción. “La multiplicación de la felicidad es, conforme a la ética utilitarista, el objeto de la virtud” (Mill, 1863, p. 64)⁴⁷. Para estos filósofos, las consecuencias de las acciones son el principal elemento para establecer cuál es la manera preferible de actuar cuando se está ante diferentes cursos de acción y éstas deben ser evaluadas de acuerdo con el criterio de utilidad. “Si la utilidad es la fuente última de la obligación moral, puede invocarse la utilidad para decidir entre derechos y obligaciones cuando las demandas de ambos son incompatibles” (Mill, 1863, p. 74)⁴⁸.

Como lo ha ilustrado Amartya Sen, la visión consecuencialista del utilitarismo, que permite evaluar las instituciones sociales a partir de los resultados y ponderarlos en términos de bienestar, tiene graves problemas por no reconocer un valor intrínseco a las libertades y los derechos de las personas, por ser indiferente frente al asunto de la distribución de la utilidad en la sociedad y por desconocer la fuerza del condicionamiento mental que impide a muchas personas evaluar su calidad de vida (Sen, 1999, p. 85)⁴⁹. Sin embargo, el utilitarismo contemporáneo ha sido capaz de superar el antropocentrismo característico de la ética al cambiar el criterio de *mayor bienestar para el mayor número de personas* por el criterio de *mayor bienestar para el mayor número de seres sensibles*. “Muchos filósofos y escritores han propugnado como principio moral básico la consideración igualitaria de los intereses, pero pocos han reconocido que este principio sea aplicable a los miembros de otras especies distintas a la nuestra” (Singer, 1987, p. 43)⁵⁰.

La ética utilitarista actualmente motiva a muchas personas a luchar por los derechos de los animales y por la preservación del medio ambiente. El sufrimiento al que son sometidos los animales con el propósito de brindar esparcimiento a los seres humanos o de servir como objeto de experimentación puede pasar tan inadvertido ante nosotros como la destrucción de la naturaleza en las aras del progreso, pero desde este punto de vista filosófico se trata de asuntos que demandan especial atención. Ante la execrable violación de los

⁴⁷MILL, J. (1863/1994). El utilitarismo. Barcelona, Altaya p 64. Pág. 456

⁴⁸Ibíd. p 74

⁴⁹SEN, A. (1999/2001). Desarrollo y libertad. Bogotá, Planeta p 85. Pág. 145

⁵⁰SINGER, P. (1987/1999). *Liberación animal*. Madrid, Trotta p43 pág. 398

derechos de muchos seres humanos en la historia reciente de la humanidad, Peter Singer comenta: “Ya no estamos dispuestos a aceptar un menor grado de preocupación por otros seres humanos; pero aún quedan muchos seres sintientes por quienes no parecemos sentir preocupación real alguna” (Singer, 1987, p. 123⁵¹).

En el extremo antropocéntrico de la discusión moral se encuentra la ética kantiana, una postura que rivaliza con el utilitarismo por otorgar el máximo valor a la libertad humana y relativizar la importancia de los contextos y de las consecuencias. En la misma época en que surgió el utilitarismo, Kant se propuso encontrar un criterio de acción válido para cualquier persona en cualquier circunstancia: “Obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en una ley universal” (Kant, 1785, p. 104).⁵²

Se trata del imperativo categórico, cuya segunda formulación ya ha sido mencionada antes: “Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio” (Kant, 1785, p. 116).⁵³

Desde esta perspectiva el respeto a la dignidad humana aparece desde esta perspectiva como el criterio más importante en todo discernimiento moral. En el sistema kantiano no se trata de obrar según el deber moral de respetar

En el contexto de los conflictos armados, como los que viven diversas naciones, debe preguntarse si los propósitos que se persiguen a través de la guerra valen más que la vida y la dignidad de cada una de las personas que pierde su vida en la guerra o que es amenazada por ella. Para la moral kantiana la moralidad de una acción no está dada por el propósito que se quiera alcanzar a través de ella sino por la intención que orienta la acción. Por eso rechaza la valoración consecuencia lista y se fija más bien en el principio que mueve al sujeto a actuar en una determinada manera.

La perspectiva kantiana supera también la relatividad propia del enfoque de las virtudes al proponer un imperativo moral como criterio universal de acción. La moral kantiana supera la visión contractual que se fija en la reciprocidad de tratar al otro con la expectativa de ser tratado de la misma manera, pues se propone que la dignidad humana debe ser respetada sin ninguna otra razón que ella misma. Más allá de la perspectiva kantiana puede formularse la pregunta: ¿Una visión que sólo se fija en los derechos y los deberes es suficiente para orientar racionalmente la acción? ¿Conviene actuar sin atender a las consecuencias que se deriven de la acción? La ética discursiva desarrollada por Jürgen Habermas es una teoría ética contemporánea que actualiza la prioridad kantiana de la dignidad humana al postular que cada

⁵¹Ibid.p123

⁵²KANT (1785/2002). Fundamentación para una metafísica de las costumbres. Madrid, Alianza p 104. Pág. 716

⁵³Ibid. P 116

persona autónoma como sujeto de habla debe tomar parte en la construcción de las normas que condicionan su vida. “Toda norma válida encontraría la aprobación de todos los afectados, siempre que éstos puedan tomar parte en el discurso práctico” (Habermas, 1983, p. 143)⁵⁴. Desde un cognoscitivismo tan fuerte como el de Kant, Habermas ha mostrado la importancia que tiene la participación política autónoma de todos los ciudadanos en la configuración de un Estado de derecho. Así lo expresaba el filósofo alemán en su discusión con John Rawls: “No el filósofo, sino los ciudadanos deben tener la última palabra” (Habermas, 1996, p. 172⁵⁵).

2.1.2 La dimensión Social de la manera Humana la dimensión Social propia de la manera humana de ser, ha conducido en forma recurrente a la pregunta sobre la mejor manera de organizar los intereses diversos que constituyen el tejido político de las sociedades.

A lo largo de la historia se han destacado la monarquía, la aristocracia y la democracia como tres formas clásicas de organización política, según las funciones de gobierno sean asumidas por una persona, por un grupo reducido de ellas o por un grupo más amplio. Sin embargo, tales modelos tienden a deformarse porque la legitimidad de la autoridad política se encuentra siempre amenazada por los intereses propios de las masas populares, de las adineradas élites o de los gobernantes mismos. Así lo expresaba Rousseau: “Cuando el Estado se disuelve, el abuso de gobierno, cualquiera que sea, toma el nombre común de anarquía. Distinguiendo, la democracia degenera en oclocracia; la aristocracia, en oligarquía... La realeza degenera en tiranía” (Rousseau, 1762, p. 117)⁵⁶

La división de poderes, formulada por autores modernos como John Locke, en el *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*, y por Charles de Secondat, en *Del espíritu de las leyes*, busca preservar el bien de la sociedad y la libertad de los ciudadanos. Locke, quien propone que el poder político se divida en ejecutivo, legislativo y federativo, explica la necesidad de fundar el Estado en un contrato social que permita la administración imparcial de la justicia. “El gobierno civil es el remedio apropiado para los inconvenientes del estado de naturaleza, los cuales por cierto han de ser grandes cuando los hombres pueden ser jueces en su propia causa” (Locke, 1662, p. 15)⁵⁷. El segundo autor, mejor conocido como el Barón de Montesquieu, afirma que si el poder legislativo y el poder ejecutivo se reúnen en la misma persona o en el mismo cuerpo no hay libertad, pues las leyes pueden ser tiránicas. Tampoco hay libertad si el poder de juzgar no está separado del poder legislativo y del poder ejecutivo porque hay arbitrariedad en la administración de justicia. “Todo se habría perdido si el mismo hombre, la misma corporación de próceres, la misma asamblea del pueblo ejerciera los tres poderes, el de dictar las leyes, el de ejecutarlas

⁵⁴HABERMAS, 1983/1985). Conciencia moral y acción comunicativa. 1996/1998). Debate sobre el liberalismo político. Barcelona, Paidós. Barcelona, Península p. 143

⁵⁵HABERMAS 1996/1998). Debate sobre el liberalismo político. Barcelona, Paidós. p.172

⁵⁶ROUSSEAU, J.J. (1762/2001). Contrato social. Madrid, Austral. p 117

⁵⁷LOCKE, J. (1662/2002). Segundo ensayo sobre el gobierno civil. Buenos Aires, Losada

resoluciones públicas y el de juzgar los delitos o los pleitos entre particulares”. (Montesquieu, 1748, p. 34)⁵⁸.

En las sociedades actuales es común que quienes ostentan el poder económico sean los mismos dueños de los medios a través de los cuales la población se informa sobre la situación social, económica y política. Tal condición hace a los ciudadanos muy vulnerables, toda vez que los medios de información masiva condicionan sus decisiones para servir a los intereses particulares de los gobernantes y de los mismos grupos económicos de los que forman parte los medios. El poder de dar información, de ocultarla o de informar mal a la población tiene enorme injerencia en la vida política de la sociedad, sobre todo cuando la población no ha sido educada para vivir la democracia, una forma de gobierno en que la argumentación debe suprimir toda forma de violencia y de manipulación. “Lo que cuenta es la argumentación entre ciudadanos... Los ciudadanos acuden al foro sin otra cosa que sus argumentos. Cualquier otro bien no político tiene que ser dejado afuera: armas, billeteras, títulos y grados” (Walzer, 2004, p. 313)⁵⁹.

Es evidente la relación que existe entre los asuntos políticos y los asuntos económicos, de ahí que en el desarrollo de la Filosofía se haya discutido tanto sobre la forma de propiedad que debe predominar en una sociedad. Quienes desde el liberalismo han mostrado las bondades de un predominio de la propiedad privada han subrayado que constituye una importante expresión de autonomía y una consecuencia del trabajo con el que alguien se convierte en propietario “Cualquier cosa, entonces que saque del estado en que la naturaleza la ha producido y dejado, modificándola por su labor y añadiéndole algo que le es propio, de tal forma se ha convertido en su propiedad... por medio de su labor le ha añadido algo que excluye el derecho común de los otros hombres” (Locke, 1662, p. 25)⁶⁰

Al lado de esto, algunos filósofos liberales han mostrado los beneficios que trae el libre intercambio entre los individuos, un proceso exclusivo de la especie humana que conduce al bien común a partir del propio interés, tal como lo propone el filósofo Adam Smith, considerado fundador de la economía moderna: “El hombre, en cambio, está casi permanentemente necesitado de la ayuda de sus semejantes, y le resultará inútil esperarla exclusivamente de su benevolencia. Es más probable que la consiga si puede dirigir en su favor el propio interés de los demás, y mostrarles que el actuar según él demanda redundará en beneficio de ellos” (Smith, 1774, p. 44)⁶¹.

Desde una perspectiva más atenta a las necesidades de la humanidad como un todo y no de cada individuo en particular, filósofos como Karl Marx se han fijado acertadamente en las contradicciones propias del sistema capitalista y en

⁵⁸MONTESQUIEU, CH. (1748/1990). Del espíritu de las leyes. Bogotá, Oveja negra-La Prensa.

⁵⁹WALZER (2004). Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad ad. México, Fondo de Cultura Económica

⁶⁰LOCKE, J. (1662/2002). Segundo ensayo sobre el gobierno civil. Buenos Aires, Losada p 25

⁶¹SMITH (1774/1999). *La riqueza de las naciones*. Madrid, Alianza

las falacias de la economía política liberal, que “sólo conoce al obrero en cuanto animal de trabajo” (Marx, 1844, p. 65)⁶². El trabajo, expresión y realización de la humanidad, se deforma en el capitalismo al punto de convertir al trabajador en una mercancía, “la más miserable de todas las mercancías” (Marx, 1844, p. 108)⁶³, alienando tanto a los obreros como a los capitalistas al establecer entre ellos y la naturaleza relaciones de enajenación cuya expresión más clara es la propiedad privada. “La propiedad privada como expresión resumida, material, del trabajo enajenado abarca ambas relaciones, la relación del trabajador con el trabajo, con el producto de su trabajo y con el no trabajador, y la relación del no trabajador con el trabajador y con el producto de su trabajo” (Marx, 1844, pp. 122-123).⁶⁴

Estas discusiones filosóficas sobre las relaciones entre el trabajo y la propiedad, y sobre la forma que ésta debe tomar en la sociedad resultan fundamentales para comprender la realidad geopolítica de América Latina ¿Hasta qué punto es posible alcanzar las metas del socialismo en el marco del capitalismo? ¿Será posible un socialismo que no limite las libertades civiles de los ciudadanos? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para crear una economía social de mercado? Estas cuestiones desafían a las naciones latinoamericanas, que se encuentran en medio de la tensión ideológica y política establecida entre el capitalismo y el socialismo a partir del siglo XX.

Las diferencias ideológicas conducen a otra pregunta central de la Filosofía: se trata de la cuestión referente al papel que deben jugar las convicciones más profundas de las personas en sociedades compuestas por grupos que difieren en sus creencias fundamentales.

Esto no se refiere sólo a las diferencias entre creyentes y no creyentes con respecto a alguna tradición religiosa sino a grupos que suscriben ideologías políticas muy diferentes. Las diferencias entre estas doctrinas muchas veces las hace contrapuestas y capaces de poner en riesgo la convivencia pacífica en la sociedad, tal como sucedió durante las guerras religiosas europeas, pero también en nuestra historia durante el periodo conocido como “La Violencia”, que comenzó con la segunda mitad del siglo XX y continuó después de la instauración del Frente Nacional, bajo la idea del combate violento contra quienes suscriben ideas políticas diferentes a las propias, una convicción que sigue viva en la vida nacional y que amerita una profunda crítica filosófica. Como afirma Estanislao Zuleta, es preciso “construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo”(Zuleta, 2007, p. 56)⁶⁵.

La experiencia de algunas sociedades occidentales ha mostrado la conveniencia de organizarse políticamente al margen de creencias

⁶²MARX, K. (1844/1993). Manuscritos. Barcelona, Altaya

⁶³Ibid. p 108

⁶⁴Ibid. p 122-123

⁶⁵ZULETA(2007). Elogio de la dificultad y otros ensayos. Medellín, HombreNuevo Editores.

fundamentales estableciendo un acuerdo en torno a unos mínimos que podrían ser suscritos por los miembros de grupos con diferentes visiones englobantes del bien. Así lo propuso John Rawls al final del siglo XX en su *Teoría de la justicia*, en la que presenta la sociedad como un sistema de cooperación mutuamente ventajoso entre ciudadanos libres e iguales. Esto implica que ningún grupo ideológico debe restringir la libertad de miembros de otros grupos imponiendo sus convicciones en torno a los ideales de una vida realizada. “Cada persona tiene igual derecho a exigir un esquema de derechos y libertades básicos e igualitarios completamente apropiado, esquema que sea compatible con el mismo esquema para todos...” (Rawls, 1993, p. 31)⁶⁶.

La propuesta rawlsiana⁶⁷ procura que los grupos constituidos alrededor de creencias fundamentales participen en política sin expresar tales creencias en su argumentación para que no pretendan imponerlas a los demás grupos de su sociedad. Si se compara entre la Constitución de 1886 y la de 1991 puede verse cómo en Colombia se ha avanzado en esta misma dirección, pero al prestar atención a los hechos políticos de las últimas décadas también es posible percatarse de las constantes amenazas al pluralismo que surgen en la vida nacional

2.1.3 La Filosofía en la Enseñanza. El poder que tiene un hablante de comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (ICFES, 1998, p. 30), se desarrolla mediante la creación de ambientes de aprendizaje, representado en situaciones comunicativas, donde el lenguaje del estudiante puede manifestarse de diversas maneras. La formación filosófica es en esencia una actividad en la que se fomentan procesos de reconstrucción de sentido o interpretación, a partir de la lectura rigurosa de textos en los cuales se puede encontrar lo que un autor ha querido transmitir sobre un asunto determinado.

Pero, adicionalmente, estos textos implican en muchas ocasiones la comprensión de nociones provenientes de otras disciplinas -ya sean históricas,

⁶⁶RAWLS, J. (1993/1996). Liberalismo político. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

⁶⁷La propuesta rawlsiana ha revitalizado el panorama de la ética y de la Filosofía política contemporáneas por su capacidad para articular de un modo nuevo los valores clásicos de la Ilustración: no sólo insiste con renovados argumentos en las libertades iguales y en la igualdad de oportunidades, sino que también recupera el olvidado valor de la fraternidad —bajo el rótulo secularizado de solidaridad con los menos aventajados—, ofreciendo propuestas viables para hacerlo operativo. De este modo diseña una propuesta filosófica que pretende ser aceptable desde varios puntos de vista tradicionalmente enfrentados; un gran número de liberales, de neomarxistas, de ecologistas, de feministas y de miembros de otros muchos movimientos éticos y políticos podrían coincidir, desde sus propios esquemas, en respaldar un sistema social justo en sentido rawlsiano. Con el fin de mostrar que esta interpretación del pensamiento filosófico de Rawls es razonablemente correcta, se hace aquí un recorrido por la mayor parte de sus obras, con mayor atención a las más recientes, pero sin descuidar las que sirvieron de punto de partida. La propuesta rawlsiana de «justicia como equidad» aparece entonces como «solidaridad liberal» o «liberalismo solidario», una fórmula éticamente deseable y políticamente viable que puede inspirar muchas de las reformas sociales que se aborden en el siglo XXI. SOLIDARIDAD LIBERAL. La propuesta de John Rawls Colección Filosofía, vol. 11. 280 pág. Ed Granada, 1999.

científicas o artísticas-, a partir de las cuales, parece inevitable plantear ciertos problemas filosóficos. Estos últimos surgen de la necesidad de dar respuestas a los distintos interrogantes que nacen de la experiencia que tienen los jóvenes en el mundo de la vida, en el que interactúan con los demás y con la naturaleza. Así, se fomenta otro proceso propio de las competencias comunicativas, que consiste en la creación de nuevos significados que amplían el horizonte simbólico del estudiante, lo cual es importante para comunicar sus ideas e interactuar con los demás.

Las actividades diarias en la enseñanza de la filosofía favorece la producción textual, tanto oral como escrita. En efecto, el ejercicio filosófico de mayor profundidad y cuyos resultados pueden llegar a ser significativos en el desarrollo de competencias básicas es la escritura. Si “pensar es lo por pensar” (Heidegger, 2005), es decir, lo que merece ser pensado, la producción escrita es la más apropiada para concretar esta tarea, pues implica reorganizar las ideas, establecer jerarquías en los argumentos, enunciar conclusiones sobre el tema tratado. Igualmente, la competencia dialógica incrementa todo el espectro de habilidades que hacen parte no sólo de las competencias comunicativas, sino también de las ciudadanas.

La práctica de la enseñanza de la filosofía demanda crear ambientes de aprendizaje para la exposición y la creación de pensamientos. En esta actividad es fundamental que el joven aprenda a escuchar al otro, interprete el sentido que se quiere comunicar y, a partir de ello, elabore el mejor argumento con el que se debe interactuar. El ejercicio de hablar y escuchar, de preguntar y responder, exige una actitud de apertura al otro, un esfuerzo para interpretarlo, al mismo tiempo que el de buscar las mejores razones por las cuales se considera que un argumento es el mejor.

De la solidez de la argumentación va a depender en gran parte la credibilidad para aceptar que una propuesta posee mayor nivel de veracidad que otra. Así mismo, la actitud de escuchar implica el desarrollo de las competencias ciudadanas, que residen en conocer las reglas de convivencia y participación, saber expresar las emociones y conservar un buen estado de ánimo.

Las competencias matemáticas, requieren procesos de argumentación, producción y generalización de razonamientos, comunicación de símbolos, empleo de distintos tipos de representaciones, descripción de relaciones matemáticas, uso de lenguajes escritos, orales, pictóricos, formulación de problemas a partir de situaciones hipotéticas y reales, con sus respectivas propuestas de solución, entre otros aspectos; recogen de las competencias de la filosofía herramientas importantes, por cuanto las habilidades y destrezas allí desarrolladas permiten establecer relaciones entre los diferentes componentes de cada uno de los tipos de pensamiento matemático y a su vez con otros tipos de conocimiento. La competencia crítica busca que se adquiera una posición autónoma, lo que precisa tomar distancia de un saber previo, dar el mejor argumento y hacerlo de manera tal que se acepte que la respuesta dada es la adecuada. Estos aspectos, contribuyen al desarrollo del pensamiento

matemático, puesto que fortalecen procesos de interpretación, análisis, generalización de diversas situaciones, favorecen la construcción de un lenguaje formal, el uso de símbolos con el cual se puede evaluar cadenas de razonamientos para identificar su coherencia y nivel de verdad.

Una de las reflexiones propias de la filosofía, la epistemológica, tiene que ver con la génesis, los métodos y la finalidad de la producción del conocimiento científico; implica que el estudiante comprenda y asuma una posición crítica sobre los caminos y mecanismos por los cuales un conocimiento pretende ser reconocido como verdadero al interpretar la realidad, lo mismo que pensar las consecuencias sociales, culturales y políticas de su proyección. Las competencias que se desarrollan en las ciencias sociales y en la filosofía sirven para contextualizar y animar la reflexión sobre la finalidad de la ciencia y la tecnología, sobre sus consecuencias -favorables o no- para la vida social y el cuidado del entorno natural. Semejante reflexión es importante para la formación de generaciones que aprendan a pensar y a tomar decisiones por cuenta propia, considerando lo que es más conveniente para la humanidad.

Preguntarse por la enseñanza de la Filosofía dentro del aula de clase, significa interrogar por la utilidad o el beneficio que ella puede proporcionar a la vida de los estudiantes en particular, así como a la de los ciudadanos en general. En otras palabras, implica responder a la pregunta: ¿para qué sirve la filosofía en el mundo actual? Que la vida del hombre contemporáneo demanda conocimientos y habilidades comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas es un hecho, pues su desarrollo constituye una contribución fundamental a la formación de la persona humana. Pero, ¿por qué las idoneidades filosóficas serían necesarias o, al menos, útiles para vivir en la actualidad? Resumimos la respuesta que hasta aquí hemos ofrecido: la enseñanza de la filosofía sirve para formar sujetos autónomos, amantes del diálogo y de la creatividad, lo cual enriquece sin duda el desarrollo de las competencias básicas; y como éstas son indispensables para vivir en el mundo contemporáneo, entonces el aumento de su desarrollo, procurado por el de las específicas de la filosofía, resulta sumamente útil.

2.1.3.1 Competencia creativa La educación filosófica como práctica efectiva de la reflexión filosófica estimula en el estudiante la creación de formas alternativas de experimentar el mundo, de representarlo y de actuar en él. Desde el punto de vista de la competencia creativa, el ejercicio del filosofar puede ser visto como educación suscitadora (Salazar, 1967)⁶⁸, pues como expresión de la libertad del espíritu humano fomenta el desempeño del pensamiento divergente, gracias al cual es posible ir más allá de la realidad dada y sospechar cursos inéditos que pueden desembocar en la transformación de la realidad.

Los desempeños asociados a la competencia creativa están relacionados con el ejercicio del pensamiento formal, que en la actividad filosófica tiene que ver

⁶⁸SALAZAR, A. (1967). Didáctica de la Filosofía. Lima, Arica.

con el manejo de conceptos, operaciones y principios lógicos, con la formulación de demandas intersubjetivas y con la abstracción de formas estéticas producidas y percibidas. La abstracción como desempeño es potenciada mediante el ejercicio filosófico y favorece la invención y el descubrimiento.

El ejercicio del filosofar desarrolla la heurística que se hace evidente en desempeños como formular nuevos problemas a partir de los datos hallados en la realidad y de encontrar nuevas soluciones a problemas ya conocidos. En ello juega un papel central la formulación de preguntas como orientación de la discusión y como base para la elaboración de nuevas preguntas (Gadamer, 1984).⁶⁹

El espíritu emancipatorio propio de la reflexión filosófica se manifiesta en el desempeño de formular nuevas interpretaciones de textos, de obras artísticas, de hechos históricos y de condiciones sociales que sirven como material de base para la reflexión filosófica. En el plano propositivo, la interpretación novedosa de problemas sociales y la formulación de soluciones alternativas a tales problemas son desempeños que evidencian el poder sobreponerse a circunstancias adversas y crear mejores condiciones de vida, pues la Filosofía no se limita a describir la realidad sino debe ser fundamento para transformarla (Marx, 1845).⁷⁰

2.1.3.2 Competencia dialógica El ejercicio del filosofar permite superar la relación pedagógica tradicional establecida entre un sujeto activo que transfiere el conocimiento y un sujeto pasivo que lo recibe, para concebirla en términos de una relación intersubjetiva de naturaleza comunicativa.

Se trata de una interacción pedagógica fundada en el diálogo, que permite el reconocimiento de los saberes previos que se manifiestan en la práctica pedagógica y de los objetos de estudio que allí se abordan (Freire, 1969).⁷¹

Mediante la antigua práctica del diálogo filosófico se reconocen y se critican mutuamente las razones, las pretensiones de verdad, de validez y de autenticidad, posibilitando así el desempeño de la argumentación profunda y el pluralismo necesario para vivir la democracia. El ejercicio del filosofar consiste en una práctica comunicativa a través de la cual maestros y discípulos involucran razones, emociones y expectativas. El diálogo filosófico debe basarse en el desempeño de reconocer los contextos y el fundamento de las razones, así como de construir confianza entre los interlocutores; gracias a ello es posible alcanzar una mejor aprehensión del mundo, de la subjetividad propia y de la subjetividad de los demás (Burbules, 1999).⁷²

⁶⁹Gadamer, H. G. (1984). Verdad y método I. Salamanca, Sígueme

⁷⁰Marx (1845/1970). Tesis sobre Feuerbach. Barcelona, Grijalbo.

⁷¹Freire, P. (1969). Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI.

⁷²Burbules, N. (1999). El diálogo en la enseñanza. Argentina, Amorrortu

A partir de problemas concretos, la comunicación posibilita en el ejercicio filosófico el diálogo crítico con las tradiciones como agentes vivos que permiten una mejor comprensión de la realidad. Éste es el origen del método dialéctico, en el que desempeños tales como la deducción de principios y la demostración de enunciados, se hacen posibles a partir de argumentos contrapuestos. La Filosofía contemporánea ha mostrado cómo este método permite una mejor comprensión de la realidad para su transformación.

En actitud abierta al descubrimiento y a la comprensión, la interpretación de textos filosóficos permite afinar los propios juicios y hace posible el fomento de la competencia dialógica mediante el ejercicio del filosofar, a la vez que permite profundizar el conocimiento, comprender las implicaciones del uso del lenguaje y desarrollar la sensibilidad del sujeto.

En la competencia dialógica los desempeños de la percepción y el análisis se combinan para mostrar cómo la interpretación no es una labor pasiva sino un acto creativo de reconstrucción de la realidad (Gadamer, 1984).⁷³ Más allá de la comprensión de textos, de obras de arte y de otras producciones culturales, el trabajo filosófico posibilita el desempeño de la argumentación y da un sentido trascendental a las problemáticas de la vida cotidiana. Es así como la Filosofía permite hacer hermenéutica no sólo sobre la objetivación de expresiones culturales sino también sobre la misma acción humana (Ricoeur, 2002).⁷⁴

2.1.3.3 Competencia crítica La competencia crítica se orienta al ejercicio autónomo y público de la razón (Kant, 1784)⁷⁵. El ideal ilustrado de conducir la vida de acuerdo con los dictámenes del propio entendimiento expresa bien lo que se pretende promover mediante el filosofar como ejercicio libre de la propia razón. Se trata de fomentar la autonomía y la dignidad del sujeto, lo cual se hace evidente en su desempeño al examinar de manera permanente y metódica las razones de los demás y las propias razones, para conseguir una manera confiable de situarse frente al mundo (Descartes, 1637).⁷⁶

Poner en entredicho las creencias y opiniones permite acceder con transparencia a los fenómenos tal como se dan en el mundo (Husserl, 1928)⁷⁷. Este tipo de ejercicio de la razón implica como desempeño seleccionar la información recibida y sus fuentes, pero también requiere la toma justificada de posiciones propias ante diferentes puntos de vista. El ejercicio de filosofar consiste en superar el plano de las opiniones elaboradas a partir del sentido común, en el plano de la *doxa* (opinión), y de adoptar un criterio sólidamente

⁷³GADAMER, H. G. (1984). Verdad y método I. Salamanca,

⁷⁴RICOEUR, P. (1986/2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. México, Fondo de Cultura Económica

⁷⁵KANT (1784/1986). "Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?". En: Universidad y Sociedad. Bogotá, Argumentos

⁷⁶DESCARTES, R. (1637/1993). El discurso del método. Madrid, Altaya

⁷⁷HUSSERL (1928/1994). Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo. Madrid, Alianza

fundamentado en las mejores razones, que se ubican en el plano de la *episteme* (conocimiento racional).

El pensamiento crítico se evidencia en el examen de las posturas ajenas pero también en el de las propias, por lo que contribuye al desarrollo del auto crítica necesaria para tomar distancia de las propias posiciones y de los marcos paradigmáticos desde los que ellas son formuladas. Se trata de evaluar el propio pensamiento desde diversos puntos de vista y de contemplar los objetos de estudio desde diferentes perspectivas. La autocrítica permite constatar que todo pensamiento tiene límites por operar en un campo intelectual determinado.

Esta crítica del propio pensamiento se hace visible en el estudiante a través del aprecio por la interdisciplinariedad y la integración de conocimientos propios de diversas áreas del saber. La competencia crítica posibilita la emancipación del sujeto y permite apreciar la parcialidad de las pretensiones de verdad y de validez así como la necesidad de examinarlas mediante la crítica recíproca (Habermas, 1983⁷⁸).

El pensamiento crítico es de segundo orden, es decir, supone un pensamiento ya conformado y se resuelve en un movimiento de la crítica hacia la autocrítica. La competencia crítica no sólo opera sobre conceptos, ideas, y evidencias, sino también abarca reglas semánticas, sintácticas, pragmáticas, lógicas y comunicativas.

El desarrollo del pensamiento crítico mediante el ejercicio filosófico amplía las posibilidades de transformar los contextos particulares buscando unas mejores condiciones de vida para los ciudadanos y para la preservación del entorno (Freire, 1967⁷⁹).

2.1.3.4. La competencia está relacionada con el mundo escolar y los significados sociales. Las competencias académicas guardan relación con las competencias específicas de la cotidianidad. Los aprendizajes de la escuela deben estar relacionados con las experiencias cotidianas de los estudiantes en contextos sociales y culturales como la familia, el barrio, entre otros. El conocimiento impartido en la escuela tiene importancia para la vida del estudiante (Hernández y otros, 1998)⁸⁰. La relación entre competencias académicas y vida cotidiana implica el reconocimiento de la diversidad cultural, los modos particulares de razonamiento y el impacto que sobre el logro educativo tienen los contextos de socialización y la misma cultura (Torrado, 1998).⁸¹

⁷⁸HABERMAS 1983/1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona, Península.

⁷⁹FREIRE, P. (1967/1979). Educación como práctica de liberación. México, Siglo XXI.

⁸⁰HERNÁNDEZ, G. (2004). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Colombia, Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual

⁸¹TORRADO, M. (1998). De la evaluación de aptitudes a la evaluación por competencias. Bogotá, ICFES

2.2 MARCO CONCEPTUAL. Los términos que se utilizaran en esta investigación tiene que ver con aspectos pedagógicos de la filosofía, los cuales permitirán dar un mejor conocimiento al trabajo investigativo.

El desarrollo de las competencias en la educación El concepto de competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores)... abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante.

Actitud: disposición o tendencia duradera para responder o reaccionar positiva o negativamente ante ciertos estímulos, problemas, personas, objetos o situaciones.⁸²

Aptitud. Condición física o mental para realizar determinada actividad compleja.⁸³

Aprendizaje. Proceso mediado por el pensamiento basado en el conocimiento previo, que da como resultado la adquisición de nuevos conocimientos. Capacidad de hacer algo que no se hacía antes.⁸⁴

Aspectos Académicos. Promover la formación en la práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades, así como la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional y ocupacional, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria para el desarrollo de competencias laborales específicas. También se define según el contexto de este estudio, en el proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno.⁸⁵

Aspectos Cognoscitivos. Son los procesos cognitivos más importantes implicados en el aprendizaje como son el pensamiento y el lenguaje derivándose la percepción, la memoria, la atención, el razonamiento y la

⁸² JIMENEZ, F. (1985) Ciencias Sociales. Madrid: UNED

⁸³ *Ibíd.* p 14

⁸⁴ FREDDY ROJAS VELÁSQUEZ (junio de 2001). Enfoques sobre el aprendizaje humano

⁸⁵ *Ibíd.*

motivación entre otros que interactúan entre ellos con un fin común: captar, transformar y manipular o representar la información extraída del medio⁸⁶

Competencia Creativa. Se centra en el pensamiento creativo, que desea producir propuestas, establecer objetivos, evaluar prioridades y generar alternativas⁸⁷

Competencia Ideológica. Es el conjunto de las ideas que explican el mundo en cada sociedad en función de sus modos de producción, relacionando los conocimientos prácticos necesarios para la vida con el sistema de relaciones sociales.⁸⁸

Competencia Crítica. Actividad cognitiva y sociocultural que se erige en una herramienta de concientización y liberación del hombre; hace posible descubrir las intenciones e ideología del ser humano representa un saber poderoso para el desarrollo social, intelectual y afectivo.⁸⁹

Competencia Dialógica. Es una forma de comunicación, comunicación entre individuos que requieren de la palabra y del discurso para entenderse y poner en común intereses y necesidades que expresan la complejidad del mundo de hoy⁹⁰

Conducta Humana. Podría decirse que la conducta es entendida a partir de los comportamientos de un sujeto que pueden observarse. En su conformación entran en juego las actividades del **cuerpo** (como hablar o caminar) y de la **mente** (pensar), en especial aquellas que se desarrollan para interactuar con otras personas.⁹¹

Contenidos. Son bienes culturales sistematizados que han sido seleccionados como insumos para la educación de un grupo humano concreto. En el currículo de Formación Docente, están organizados por AREAS interdisciplinarias y por una temática de orden orientador que constituye la TRANSVERSALIDAD⁹²

Diseño curricular: Ubica anticipadamente en el tiempo las acciones consideradas capaces de provocar que los estudiantes logren las

⁸⁶ALEXANDER, T., ROODIN, P. y Gorman, B. (1991). *Psicología evolutiva*. Madrid: Ed Pirámide

⁸⁷DE LA TORRE SATURNINO. Vías integradoras de acercamiento a la creatividad. En Rev. Innovación creadora, núm.12. (1982)

⁸⁸DÍAZ DOMÍNGUEZ TERESA DE LA C. Fundamentos Pedagógicos de la Educación Superior. Manual para un proyecto de Capacitación a docentes. CECES. Universidad de Pinar del Río. (2000).

⁸⁹LA EDUCACIÓN COMO FACTOR DE DESARROLLO. V Encuentro de Estudios Prospectivos "Sociedad, Educación y Desarrollo" Medellín Colombia (2000) pág. 12-45

⁹⁰Ibid p14

⁹¹Ibid p17

⁹²Ibid p22

competencias previstas, es decir, que pasen de la situación diagnosticada a la señalada en el perfil educativo.⁹³

Educación. Es el proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra, pues está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. El proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual. Así, a través de la educación, las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo de generaciones anteriores, creando además otros nuevos. Igualmente se la destaca como el proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad. La educación se comparte entre las personas por medio de nuestras ideas, cultura, conocimientos, etc. respetando siempre a los demás. Ésta no siempre se da en el aula.⁹⁴

Educación con calidad. hablar de calidad es muy complejo y contradictorio debido a que se refiere a la formación de personas en diferentes niveles, lo cual puede hacer caer a los analistas en la subjetividad, teniendo en cuenta que como seres humanos y pensantes, se tienen diferentes conceptos, apreciaciones y visiones del término calidad educativa; la filosofía utilizada sobre calidad en las empresas u organizaciones industriales, comerciales y productoras de bienes y servicios, orientan la discusión, teniendo presente que hoy, la institución educativa debe verse como una empresa del conocimiento, donde se producen servicios y bienes, tales como la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura para alcanzar un verdadero desarrollo humano sostenible y sustentable. Hasta hace algunas décadas, el término calidad educativa no era una prioridad en los planes de desarrollo educativo de los gobiernos e instituciones, era más importante la masificación, la cobertura, el financiamiento, la descentralización, etc., que la calidad de la educación como proyecto de mejoramiento personal y social y de desarrollo nacional. Hoy se pretende que se construya una cultura en una forma permanente de vida, porque en la medida que tengamos mejor calidad educativa, la humanidad tendrá mejores condiciones de desarrollo y de progreso.⁹⁵

Ejecución curricular: proceso en el que se realiza la actividad educativa prevista para producir aprendizajes e ir generando el desarrollo de las competencias consideradas⁹⁶

Formación filosófica: A través de la dimensión reflexiva, el docente deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría

⁹³ Ibíd. p25

⁹⁴ Ibíd. p 33

⁹⁵ DÍAZ, MARIO DE MIGUEL. La Calidad de la Educación y las Variables de Procesos y de Productos. En: Calidad de Vida en los Centros Educativos. II Jornadas Educativas Centro Asociado de la UNED de Asturias, Gijón, 1994. p. 265.

⁹⁶ Ibíd. p 272

y participa así en el desarrollo significativo del conocimiento. Y ello en el contexto de una educación liberadora basada en la responsabilidad y solidaridad⁹⁷

Habilidad. La correcta realización de una actividad o labor en el menor tiempo posible⁹⁸.

Implementación curricular. Pone en condiciones de óptimo funcionamiento todo aquello que se necesita para pasar del diseño a la ejecución curricular: normas, infra estructura, capacitación de profesores, equipos, materiales, difusión a la comunidad, etc.⁹⁹

Investigación curricular: detecta la situación de partida del trabajo curricular: identifica las características de personas y componentes, descubre las relaciones exitosas y problemáticas y las variables dinamizadoras de los procesos, ubica en el contexto social global. De este modo informa sobre el horizonte posible y sobre el espectro de posibilidades a tener en cuenta para la toma de decisiones fundamentales. Puede concretarse en un diagnóstico.¹⁰⁰

Monitoreo y evaluación: Diseña el acompañamiento, control y realimentación del aprendizaje de cada estudiante, asegurando óptima calidad en los resultados. Mientras que la Investigación abre horizontes, el Monitoreo y Evaluación controla y realimenta lo diseñado y lo que intervino imprevistamente.¹⁰¹

Orientación del currículo: establece la intencionalidad del trabajo curricular, elegido entre el espectro de posibilidades ofrecido por la investigación. Se traduce en una política curricular, en perfiles educativos y en el manejo de la transversalidad¹⁰²

Ser competente. Es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo como se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del ser humano¹⁰³

2.3 MARCO CONTEXTUAL

⁹⁷VÁZQUEZ, E., Filosofía y Educación, Mérida, ULA, 1994, p. 132

⁹⁸ALTAREJOS, M., Filosofía de la Educación, Universidad de Navarra, España, 2000

⁹⁹CF. DELGADO, F., Paradigmas y retos de la investigación educativa, una aproximación crítica, Mérida, Ed ULA, 2001. pág. 310

¹⁰⁰Ibid p 233

¹⁰¹Ibid p 237

¹⁰²Ibid p 248

¹⁰³Ibid. p 259

Para llevar a cabo esta investigación y aplicarla a otras instituciones se hace necesario levantar la información pertinente y aplicar la guía filosófica diseñada en un plantel educativo, es por esta razón que se toma el colegio Ciudad de Pasto.

2.3.1 Reseña del Lugar. Colegio Ciudad de Pasto. Fundación y creación: Aproximadamente por el año de 1957, nació la excelente idea de crear un colegio para la Ciudad de Pasto, idea que surgió de don José Senén Ordóñez Bravo, en aquel tiempo se desempeñaba como Fiscal del Sindicato de Carpinteros de Pasto; apoyado por esa organización, emprende la gestión en procura de la creación de un colegio que llevara el nombre de la Muy Leal y Muy Noble Ciudad de Pasto. Para ese entonces, el contexto educativo en la capital de Nariño, se caracterizaba por el alto costo de las matrículas, pensiones y textos; la falta de centros educativos, injustificados requisitos para el ingreso a la educación, la escasez de trabajo, carestía de alimentos, aumento exagerado de precios y la indiferencia absoluta de las autoridades. Fue así como mediante ordenanza N° 51 de noviembre 30 de 1.958, emanada de la Honorable Asamblea Departamental de Nariño, la misma que fuera sancionada por el entonces Gobernador, Dr. Jorge Rosero Pastrana, se crea el Colegio Ciudad de Pasto, para atender la educación secundaria a estudiantes de ambos sexos.

Fotografía No 1 Institución educativa Colegio Ciudad de Pasto



Fuente: Esta Investigación

El Inicio: Después de vencer múltiples dificultades, en una vieja casona, ubicada en la carrera 32 N°. 13-50 del barrio San Ignacio, el día lunes 23 de

octubre de 1960[1], con la dirección del rector, Licenciado José Artemio Mendoza Carvajal, un brillante equipo de docentes y 63 jóvenes, quienes ansiosos de superación, se habían matriculado a primero de Bachillerato, los cuales fueron repartidos en tres cursos: A, B y C. Desde esta época y hasta finalizada la década de los noventa, el colegio Ciudad de Pasto, ha proyectado su función social hacia el desarrollo de la persona, a través de una estrategia pedagógica basada en el fortalecimiento de los saberes y complementada con unas relevantes normas de disciplina, por lo cual se ha ubicado entre las instituciones de mejor desempeño en el Departamento de Nariño

MISION

Educar en altos niveles de competencias académicas, sociales, culturales, y formamos para la convivencia

VISION.

Liderar el desarrollo de los procesos académicos y con vivenciales, para mejorar la calidad de vida de la región.

OBJETIVOS INSTITUCIONALES

- ✓ Mejorar los niveles de acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología, en preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y evaluación, de tal manera que mejore las condiciones del estudiante para el ingreso a la educación superior y su articulación con la sociedad y el trabajo.
- ✓ Promover con los integrantes de la institución, la construcción de reglas de convivencia fundamentadas en principios y valores humanos y ciudadanos como: respeto, solidaridad, responsabilidad, diálogo, justicia, transparencia y equidad, que contribuyan al mejoramiento de sus relaciones interpersonales y la solución pacífica de conflictos.
- ✓ Fomentar acciones para la formación integral del estudiante desde la práctica de la Constitución, uso adecuado del tiempo libre, protección del ambiente y educación sexual responsable.
- ✓ Establecer una estrategia de comunicación que optimice los procesos administrativos y pedagógicos, con el fin de desarrollar competencias comunicativas en la comunidad educativa y garantizar el flujo de información con criterios de calidad, objetividad y oportunidad.

2.3.2 Algunos Trabajos Realizados al Respetto El mundo permite que se observe cambios políticos, sociales y económicos radicales marcados, en buena medida, por los avances tecno científicos y los medios de comunicación. Estos cambios han contribuido a la ruptura de fronteras y a la aparición de un mundo globalizado en el cual la acumulación económica y el poder político sustituyen a la realización humana como criterio y objetivo fundamental. Esta situación cuestiona sobre el futuro y el rumbo de la humanidad y sobre el papel que la práctica profesional – educativa puede cumplir. Las universidades –

como generadoras y transmisoras de cultura, conocimiento y tecnología- son un lugar privilegiado para descubrir y analizar las implicaciones y consecuencias de estas tendencias, y encontrar soluciones más humanas, responsables y justas a los problemas de este tiempo.

La filosofía enfoca el hacer educativo en cambios éticos y culturales donde ayuda a una transformación profunda de la escuela, en la medida en que ésta asuma como finalidad principal no tanto enseñar a aprender cuanto enseñar a pensar.

Para tener una base filosófica educativa este proyecto ha investigado algunos artículos existentes al respecto que servirán de guía para el estudio propuesto. Así se describe una tesis de grado realizada por Iván Ñañez de la universidad Santo Thomas cuyo título es “La filosofía en el aula” este trabajo sostiene “La filosofía puede ayudar a desarrollar un pensamiento razonable cuando la planteamos como una materia más del currículo, donde se anima a los niños a reflexionar y a discutir con el resto de los compañeros y su profesor sobre los aspectos problemáticos de su propia experiencia, tal y como se presentan en los distintos acontecimientos de su vida cotidiana o en los mismos cuentos o relatos, que a ellos les encantan. Todo esto para conseguir que el aula se convierta en una comunidad que mediante el diálogo realiza cooperativamente una auténtica investigación o indagación filosófica de carácter lúdico e enriquecedor”.

En este sentido, la filosofía es a la enseñanza del pensamiento como la literatura y la sintaxis lo es a la de la lectura y escritura. Pero la mera inclusión de la filosofía en el currículo no es condición suficiente para que se produzca una educación en la razonabilidad. Para ello sería necesario también incluirla como eje transversal en las democracias no pueden funcionar sin ciudadanos reflexivos y razonables, y, por ello, si queremos adultos que piensen, se debe educar niños que piensen¹⁰⁴.

Dicho de otro modo, este proyecto supone ciudadanos críticos y participativos en la toma de las decisiones que afectan a la colectividad, las cuales se deben justificar mediante las razones presentadas en un proceso de diálogo y no mediante la fuerza o la exposición “violenta” de temas que el estudiante no logra entender para que le sirva su conocimiento.

Otro documento es “Fundamentos filosóficos de la educación” contribuye a racionalizar la existencia y los modos de comportamiento del hombre en la sociedad, y a que la existencia del hombre en esa sociedad, adquiera un sentido de la vida consiente y adecuado a la socialización del individuo y su des enajenación elevando el componente creativo y el valor social del trabajo, donde el educar a partir de una Pedagogía lleve a que el estudiante, sea un sujeto activo, participativo, que no tenga una actitud pasiva ni una posición

¹⁰⁴Tesis de grado. LA FILOSOFÍA EN EL AULA. Iván Ñañez. Universidad Santo Thomas pag140. 2009

receptiva y pensamiento memorístico.¹⁰⁵ Este trabajo lo realizó Martha delgado para la Universidad Mariana (2010)

Es importante para este trabajo los aportes del estudio de realizado por Liliana Ruiz de la Universidad Santo Thomas denominado “El enfoque de la educación por competencias” considera dos premisas: por un lado, que los alumnos poseen habilidades, actitudes y conocimientos que han adquirido en el ambiente familiar y cultural más amplio en donde se desenvuelven; por el otro, que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje que signifiquen desafíos frente a los cuales los estudiantes puedan utilizar y movilizar sus propios recursos cognitivos (entre ellos, los aprendidos informalmente dentro de su comunidad cultural, así como aquellos ofrecidos por el contexto escolar) para realizar actividades exitosamente.

La implicación central de este proyecto es lograr que la educación supere la visión enciclopédica que lleva a que los estudiantes memoricen sin sentido y apliquen conocimientos sin entender su relación con las situaciones cotidianas reales.

Esto se logra mediante estrategias de trabajo escolar que consideren las experiencias y recursos cognitivos de los estudiantes, el así las competencias buscan disminuir la brecha entre la vida cotidiana y la escuela, ligando a esta última con la comunidad cultural en la que viven los alumnos. Ahora bien, el entendimiento de las competencias no es una tarea trivial, ni corresponde a una sola disciplina (como puede ser la psicología educativa, la pedagogía, entre otras), se requiere atender la problemática conceptual que subyace al tema de las competencias para determinar de qué manera puede contribuir este a la mejora de la educación.

Entre las cuestiones fundamentales a resolver, llama la atención por su importancia, se encuentran: 1) la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto de competencias; 2) las limitaciones de su empleo en el campo del currículo; 3) la ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta; 4) la elucidación de las aportaciones por competencias frente a otras perspectivas.”¹⁰⁶

Este estudio profundiza en las dimensiones epistemológicas de las competencias en la educación. Para ello, se reconoce que si bien se han propuesto múltiples definiciones para las competencias e incluso se ha problematizado su relevancia para la educación, la mayoría enfatiza las dimensiones psicopedagógicas la autora de esta tesis recomienda que la educación debiera preparar a los educandos en las competencias, habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan desarrollarse e interactuar en

¹⁰⁵ Tesis de grado FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN Martha Delgado Universidad Mariana. Pág. 180 (2010)

¹⁰⁶Tesis de Grado. EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS. Liliana Ruiz. Universidad Santo Thomas 2008.pag 176

forma efectiva en el mundo contemporáneo. También, se sugiere que en el curriculum se integren los cuatro pilares fundamentales, es decir, saber conocer, saber hacer y saber ser (explícitamente no se menciona el saber convivir). En ambos planteamientos se advierte la vinculación entre la calidad de la educación con la dimensión axiológica, específicamente, en la formación de actitudes y en el saber ser.

2.4 MARCO LEGAL

Ley 1064 de 2006. Diario Oficial No. 46.341 de 26 de julio de Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. ARTÍCULO 7o. Los programas conducentes a certificado de Aptitud Ocupacional impartidos por las instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano debidamente certificadas, podrán ser objeto de reconocimiento para la formación de ciclos propedéuticos por las Instituciones de Educación Superior y tendrán igual tratamiento que los programas técnicos y tecnológicos.¹⁰⁷

Ley de Emprendimiento No. 1014 de 2006: De fomento a la cultura del emprendimiento. Artículo 2°. *Objeto de la ley.* La presente ley tiene por objeto: a) Promover el espíritu emprendedor en todos los estamentos educativos del país, en el cual se propenda y trabaje conjuntamente sobre los principios y valores que establece la Constitución y los establecidos en la presente ley;¹⁰⁸

Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales¹⁰⁹

LEY 60 DE 1993(Agosto 12)Diario Oficial No. 40.987, de 12 de agosto de 1993<NOTA DE VIGENCIA: Derogada por la Ley 715 de 2001>"Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones¹¹⁰

LEY 1029 DE 2006

Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994.ARTÍCULO 1o. El artículo 14 de la Ley 115 de 1994, quedará así: *Enseñanza obligatoria.* En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria en los niveles de la educación preescolar, básica y media cumplir con: a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política;

¹⁰⁷DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI. Informe Nacional de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá 2010

¹⁰⁸ Ibíd.

¹⁰⁹ Ibíd.

¹¹⁰ Ibíd.

Dentro de la capacitación a que se refiere este literal, deberán impartirse nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales ;b) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos.

PARÁGRAFO 1o. El estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los literales a) y b), no exige asignatura específica. Esta información debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través todo en plan de estudios.¹¹¹

3 DISEÑO METODOLOGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.

Para el desarrollo de esta investigación se toma el paradigma cualitativo, que es un método de investigación usado principalmente en las ciencias sociales, se basa en cortes metodológicos que busca en principios teóricos tales como la fenomenología, hermenéutica, la interacción social empleando métodos de recolección de datos.

En el campo educativo resulta imperiosa la exhaustiva interpretación de realidades concretas que permitan, bajo sus propios referentes, comprender el significado de los hechos, fenómenos, comportamientos y acciones. "...las aproximaciones interpretativas a la investigación educativa, insisten en que su tarea principal no es construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente, sino construir informes interpretativos que capten la inteligibilidad y coherencia de la acción social revelando el significado para aquellos que la realizan" (Molina, 1993: 23)

En este orden de ideas Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) sostienen que la Teoría interpretativa "...se orienta a describir e interpretar los fenómenos educativos y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales...Aborda el mundo personal de los sujetos, no observable directamente ni susceptible de experimentación" (p.193).

En el marco del presente estudio se adopta la perspectiva de la Teoría Interpretativa como medio que permite el análisis de diversos procesos que ocurren en la realidad del aula, Así, el estudio se basa en las percepciones y valoraciones que sobre este particular reflejan tanto los actores principales (docentes), como los receptores finales del mismo (alumnos); de igual manera, se consideran valiosas las inferencias que desde la perspectiva experiencia del investigador, matizan las interpretaciones de los hechos mostrando las

¹¹¹ Ibíd.

características singulares del aspecto en estudio. A su vez los objetivos y el marco teórico de la investigación definen su propósito, con mayor énfasis, bajo el paradigma interpretativo, En tal sentido, se realiza la interpretación de los hechos que suceden en el aula, específicamente en el desarrollo curricular del área de filosofía, estableciendo criterios que permitieran determinar la actitud que asumen los docentes hacia la enseñanza de esta materia y la manera como la perciben los alumnos.

Por esta razón, resulta importante conocer lo que los docentes y estudiantes saben, sienten y hacen en relación con la manera o método de enseñanza y aprendizaje de la filosofía; Coherentemente, la metodología utilizada pretende seguir un enfoque holístico-inductivo-ideográfico, en la medida en que se intenta por una parte, estudiar la realidad de manera global y contextualizada; elaborar interpretaciones y explicaciones partiendo de los datos e información recogida y, finalmente, centrarse en las particularidades de los sujetos, "más que en el logro de leyes generales" (Arnal et al, 1992; 193)

De acuerdo con lo expuesto, bajo la perspectiva interpretativa resultaría lógica la consideración exclusiva de métodos y técnicas de carácter cualitativo, pues tal como plantea Pérez (1998) "Es evidente que el paradigma que se adopte condiciona los procedimientos de estudio que rijan la investigación"

Es por ello que el objeto de investigación en este enfoque hay que caracterizarlo en el orden teórico, en la investigación acción se supone que en la marcha se va buscando la solución al problema sin entrar analizar el objeto, sin entrar a teorizar sobre este. La realidad es entendida como relación dialéctica entre sujeto y objeto, marcada ideológicamente y determinada por opciones de valor, poder e interés.

Tiene una dimensión política y transformadora, por su contribución al cambio social. Desarrollando conocimientos que serán útiles para los individuos que actuaran como agentes de cambio. (Mardones: 1991)¹¹²

3.2 POBLACIÓN DE ESTUDIO. Este trabajo investigativo se realizara con los estudiantes del colegio CCP del grado 11 de la jornada de la tarde; la Institución se encuentra ubicada en la Ciudad de San Juan de Pasto.

3.2.1 Delimitación Cronológica El Proyecto se desarrolla entre los meses de Abril y octubre de 2014

3.3 TECNICAS Y RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para alcanzar resultados satisfactorios se obtendrá durante el desarrollo de la investigación, la recopilación de datos, conceptos, experiencias, críticas y sensaciones que contribuyan al objetivo planteado. En cuanto a las técnicas en la investigación se tendrán en cuenta: el diario de campo, el cual nos permitirá

¹¹² MARDONES MARTINEZ, JOSÉ MARÍA. Filosofía de las ciencias humanas y sociales:materiales para una fundamentación científica. \España: Anthropolos. 1991

redactar cotidianamente las experiencias vividas y los hechos observados; la encuesta, para conocer la realidad social de los estudiantes de los grados 10 y 11 de la jornada de la tarde, y de los profesores en cuanto a la metodología que utilizan para explicar la materia: Otras técnicas serán los diferentes dispositivos mecánicos como registros sonoros (grabadora), fílmicos (cámara fotográfica, filmadora) de los diversos aspectos observados durante el proceso de investigación.

Se desea con este material lograr encontrar el resultado a las hipótesis planteadas y a la pregunta de investigación, acto que permitirá desarrollar un aporte pedagógico si se encontrara falencia en la metodología que emplean actualmente los docentes de la Institución educativa CCP

3.3.1 Recursos disponibles.

Humanos: Para este proyecto se cuenta con el personal que administrativo de la Institución, profesores que dictan la materia, alumnos de grado 11 de la jornada de la tarde

Físicos. Se contará con las Instalaciones del Colegio, como son las aulas educativas

Materiales. Como materiales de trabajo serán los currículos educativos que actualmente maneja la institución.

3.4 RESULTADOS ESPERADOS

Con este proyecto se espera cumplir con los objetivos propuestos

Contar con que los alumnos tengan una mejor calidad educativa, entendiendo la filosofía como parte del contexto del diario vivir humano

También se espera poder impulsar por medio de las técnicas educativas las competencias filosóficas llevando a un nuevo conocimiento.

Resaltar la consolidación de grupos y redes de investigación en un plan de acción de beneficio común, lo cual puede servir de base para la organización de otros proyectos o de la conformación de otras áreas de estudio

Ser un modelo de desarrollo educativo

Poder demostrar el trabajo en equipo (docentes, estudiantes, investigador) como una herramienta de liderazgo y organización

Destacar líderes estudiantiles, que pueden ser partícipes de más alternativas de cambio en beneficio de la Institución

4. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Este trabajo se realizó con los estudiantes del grado 11, de la jornada de la tarde, quienes presentan apatía de la materia de Filosofía, considerándola aburrida, donde el docente se limita a explicar conceptos alejado de lo vivencial, desarrollando una relación distante entre el docente y el estudiante. Siendo constante en estos grados la pérdida de la materia, el poco interés, la apatía.

En el campo de los docentes que manejan esta materia, se limitan al discurso teórico tradicional, tal vez se deba a la edad de los docentes, quienes años de años tienen organizado el tema para estos grados, siendo la misma temática los mismos conceptos,

Evidenciando el desinterés por parte de los alumnos hacia la materia y por parte de los docentes a la parte pedagógica, que le permita cada año ser recursivo, con elementos que motiven el interés por la materia

Las directivas institucionales, orientan a sus docentes sobre la importancia de cambiar la metodología, pero es una voz siega, si se tiene en cuenta que los docentes son autónomos y por llevar varios años, no toman a consideración las observaciones que los rectores que por lo general cambian cada dos o cinco años.

En el contexto educativo en la institución Educativa Ciudad de Pasto (CCP) este estudio planteo algunas matrices que permitirían evidenciar las debilidades y fortalezas en cuanto a la enseñanza de la filosofía.

4.1 VACIADO DE LA INFORMACIÓN

Imagen 2 Estudiantes de grado 11, Taller de filosofía



Fuente: esta investigación

Con las siguientes preguntas se pretende abordar los aspectos filosóficos educativos iniciamos con el concepto de los docentes que dictan esta materia que en este caso son 4 dos para la jornada de la mañana y dos para la tarde, aunque el estudio con los estudiantes se realizó con los de la jornada de la Tarde, para esta matriz se tomó el concepto de los dos docentes

Matriz 1

Tabla No 1 Concepto de los docentes

Pregunta	Respuesta	Síntesis
1 ¿Cómo da a conocer los contenidos temáticos en el aula?	_ se lo da a conocer desde los aspectos generales enmarcando la historia de la Filosofía, desde todas sus épocas, los aportes de las escuelas y los pensadores de cada tiempo, porque la Filosofía no cambia?	El docente por llevar más de 30 años dictando la materia, establece los conceptos de forma memorística, haciendo que los temas sean monótonos y poco creativos, añadiendo una falencia, la Filosofía no cambia, cuando, cuando el ser gira entorno e ella, involucrándose en los cambios sociales y culturales
2 ¿Sea preocupado por actualizar su saber filosófico?	Pues, considero que no es necesario, los conceptos ya están dados, las disciplinas filosóficas como la antropología, la epistemología, la cosmología, siendo estos conceptos los mismos, aplicados en todos los tiempos	El profesor, no considera importante actualizar datos o conceptos, se limita a la Filosofía tradicional de los años 90 o 80, cuando se dictaba de manera teórica, sin mirar la opinión del estudiante
3 ¿Cree usted que los estudiantes entienden la materia o les gusta?	_Creo que sí, la entienden, la Filosofía es aplicar conceptos de memoria y para eso los jóvenes son buenos, lo importante es que no pierdan la materia	El concepto del docente, no sobre pasa las expectativas, para él lo importante es no perder la materia, no evalúa si el estudiante la entiende y mucho menos si la aplica en la vida
4 ¿Genera confianza usted con sus alumnos?	No se puede porque se prestaría para irrespetar la clase	La disciplina es un deber en el aula de clase, pero esto no debe ser limitante para desarrollar lasos de afectividad
5 ¿Existen dificultades al enseñar su materia?	Si, la presión por las pruebas del estado, la falta de interés de los estudiantes hacia la lectura de artículos Filosóficos	El docente considera que lo importante es quedar bien ante unas pruebas de estado, pero no evidencia que esto se lograría si ellos fuesen más dinámicos en sus clases, lo cual llevaría disminuir el tedio a la lectura Filosófica
6 ¿cómo analiza el impacto económico, social y político dentro de la educación?	El impacto social, la educación esta movida a generar estudiantes cuyo propósito es poder acceder a una profesión para llegar a tener un estatus social que lo	Los docentes consideran importante tener una visión crítica frente a las problemáticas, llevando a que sean agentes constructores de cambio

	<p>da el trabajo</p> <p>En lo económico la educación, se ve cada vez más reducido, privatizando o limitando la educación universitaria a unos pocos, dando paños de agua tibia con las tecnologías</p> <p>En lo político, la educación se ve atada a un control que limita la innovación ante las formas de educar</p>	
--	--	--

Fuente: esta investigación

Matriz 2

En esta se da a conocer el pensar de los estudiantes, con respecto a la materia y al saber del docente

Tabla 2. El concepto del estudiante

No	Pregunta	Respuesta	Síntesis
1	¿Cree usted que existen otras maneras de organizar la materia diferentes a las hasta ahora conocidas?	-Sí, creemos que se puede tal vez aprender esta materia de otra forma, con videos, mesas redondas, conversatorios - menos tediosa - más aplicada a la vida	Los estudiantes están abiertos a cambios, que propendan por un mayor conocimiento
2	¿Cómo le gustaría a usted que fuera su clase de Filosofía?	Más dinámica, - activa, - menos magistral, - aplicada más a la vida de hoy, - sin tanta memorización - conocimientos más prácticos, menos extensos	La filosofía puede ser la puerta del conocimiento de la persona llevándolo a aplicar los conceptos a su vida
3	¿Qué sabe usted de las competencias educativas en filosofía?	Que es la manera como lo evalúan a uno como estudiante, si alcanzo o no las metas propuestas	El estudiante es consciente que las competencias lo llevan a superar los obstáculos dándole medidas para lograrlo
4	¿Considera que es importante la materia de filosofía para la vida?	- Pues se diría que sí, porque si la conociéramos como debe ser sería muy útil (20 estudiantes) - No, creemos que no tiene fundamento enseñarnos eso - no es una pérdida de tiempo - No tiene contenidos interesantes - no, requiere de mucho	Para algunos estudiantes que contestaron esta pregunta se evidencia la importancia que le dan a la materia dentro de su vida, consideran que la pueden aplicar, pero no saben cómo, pues siempre se ha enseñado de forma magistral Un grupo de 18 estudiantes

		análisis y de tiempo	refieren que no, debido a que no entienden la materia, no la consideran importante para la vidas, porque en su clase no la vivencian
5	¿Cómo aplicaría usted la filosofía en su vida personal?	Los diferentes filósofos dan pautas para aplicarlos por ejemplo los valores No, miramos como lo podríamos aplicar	La educación con fundamentos permite el aplicar lo entendido contribuyendo así, a la sociedad La falencia, lleva la ignorancia, la cual muchas veces depende del mal conocimiento adquirido
6	¿Considera usted que la filosofía puede cambiar el modo de pensar de una persona?	Si, pues la vida gira entorno del ser, del hombre, que es lo que se fundamenta la Filosofía - Si porque hace crítica al pensamiento. - Si, porque busca que el hombre piense de otra forma - No sirve para nada - no, porque todo trata de la historia mucha memoria No, creo, lo que trata ya paso	Algunos estudiantes la miran con algo de interés pero es evidente el malestar que les genera la materia Se evidencia, un descontento por la materia, por ser muy pasiva ,falta motivación
7	¿Ha influido la filosofía en algún aspecto de su vida?	No, en nada	Se evidencia una ruptura entre el plan curricular y las necesidades de la vida, se ha percibido la Filosofía, como aburrida, complicada, sin trascendencia para la vida
8	¿Cómo les parece la metodología que aplica su docente?	- harta - aburrida - Es muy complicada -siempre es lo mismo -las evaluaciones son de mucha memoria -no es dinámica - no genera interés sino sueño	Para estos estudiantes la noción de Filosofía, se traduce a una ciencia teórica, que busca la realidad de las cosas pero no miran la importancia de ella en sus vidas

Fuente: esta investigación

Desacuerdo a los hallazgos encontrados la Institución educativa CCP, se presenta alguna inadvertencias en cuanto a la enseñanza de la materia en sí, siendo su falencia principal el ejercicio práctico pedagógico, pues sea limitado durante varios años a los conceptos teóricos magistrales, disminuyendo la autonomía del estudiante

Este ejercicio permite ver la importancia de implementar una metodología más amena que lleve a que el estudiante aprenda y aplique en su diario vivir lo asimilado

Imagen 3 Estudiantes en grupo resolviendo pregunta de la investigación



Fuente; esta Investigación

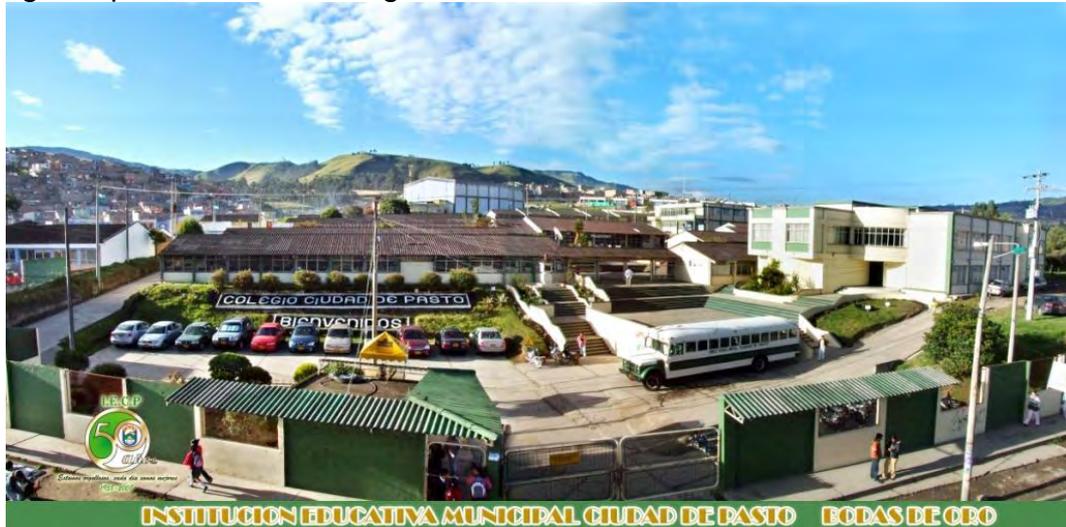
Teniendo en cuenta que el currículo es un elemento potente que llama a la armonía docente educando, se mira la necesidad de transformar el correr que por muchos años ha tenido el aporte filosófico en esta institución, al cambio que permita generar el interés de los estudiantes sobre los temas y lo importante que es para la vida diaria; hace falta que los docentes de esta área se conviertan en investigadores de su propia experiencia, permitiendo ser autores de un cambio donde prime las concepciones sobre el saber, el hacer que es la práctica pedagógica, el saber comunicar que es la comunicación didáctica, el saber ser que lleva a la práctica ética, el relacionarse consigo mismo y con los demás que es el fundamento social.

Para lograr este enfoque se propuso una alternativa pedagógica, la cual fue evaluada por los estudiantes una vez se terminó la práctica constructiva.

También con mucho respeto, por la edad y el tiempo que llevan trabajando los docentes de Filosofía en el Colegio, se ilustró de una forma muy impersonal, la condición de dictar la materia de forma más armónica, con el fin de que reconozcan la falencia encontrada, sin tener que acudir a decirle o expresarle el inconformismo que sus estudiantes ven hoy en día por la asignatura, el objeto fue que ellos, sean quienes caigan en cuenta de su error e implementen algo de este plan para sus clases, partiendo del dinamismo, la comunicación, la ética, el compromiso

6 ALTERNATIVA PEDAGÓGICA ORIENTADA A LA COMPRESIÓN DE LA FILOSOFÍA EN EL EJERCICIO DEL FILOSOFAR APLICADA EN EL COLEGIO CIUDAD DE PASTO (CCP)

Imagen 4 panorama del Colegio Ciudad de Pasto



Fuente; esta Investigación

se toma el aporte de Walzer, quien en sus obras refiere a las interrogaciones alusivas al discernimiento humano, a la estética y a la moral haciendo indudable la existencia de problemas filosóficos donde cada maestro de Filosofía tendrá que perfeccionar con más problemas, preguntas, referencias suficientes de la vida concreta, para que los docentes y los alumnos vivan el estudio de la Filosofía no como la repetición de doctrinas sino como un vivo y controvertido intercambio de razones, haciendo realidad la metáfora de la controversia filosófica: “Donde hay filósofos, allí habrá controversias, así como donde hay caballeros, allí habrá torneos” (Walzer, 1996, p. 55).

Pariendo de este punto, la didáctica de la filosofía puede pensarse como filosofía de la enseñanza de la filosofía, que le permite pensar las condiciones y posibilidades de su propia transmisión. El profesor de filosofía puede pensarse como alguien que puede hacer el ejercicio filosófico de pensar su propia actividad docente con las herramientas que la propia filosofía le da, permitiendo poner en cuestión la distinción entre filósofo y profesor de filosofía. Las prácticas de enseñanza de la filosofía pueden pensarse como prácticas filosóficas permitiendo plantear lo metodológico desde los modos propios de construcción del saber filosófico

Siguiendo a Foucault quien plantea se busca un saber, una verdad que está en los textos de los filósofos, pero que a la vez, a través de ellos, sea posible la transformación de la relación que tenemos con nosotros mismos, con nuestra cultura, con nuestro saber, aplicando este concepto se podría decir que el docente tiene responsabilidad en la investigación educativa, ya que ésta tiene por objeto el saber teórico y la práctica pedagógica. Este supuesto es aún

más evidente cuando se postula que el docente posee un saber caracterizable según las propiedades que definen el saber común- y que las prácticas pedagógicas, con frecuencia, no trascienden el aula de clase.

Si el maestro toma su quehacer cotidiano como un objeto de reflexión y sistematización y utiliza para ello herramientas propias de la investigación cualitativa a la vez que asume el carácter de su investigación como limitada, más no por esto menos validada, es posible que el docente cualifique su cotidianidad. De esta manera el aula se convertirá en un espacio de aprendizaje y no de rutina y la institución educativa se verá beneficiada por procesos de innovación y transformación que repercutirán en la función educativa de la sociedad.

Es necesario interpretar esa realidad para superar lo puramente fenoménico, aquello que en la realidad aparece disperso. Lo que en la realidad se manifiesta como aislado y disímil tiene una significación y exige una elaboración mediante categorías ya que ellas permiten agrupar los fenómenos y ofrecer experiencias unificadas en un pensamiento crítico. Foucault (1969) ilustra este proceso cuando nos dice: "cómo hacer que el hombre piense en lo que no piensa, avise aquello que se le escapa en el modo de una agrupación nula, anime con una especie de movimiento congelado esta figura de sí mismo que se presenta bajo la forma de una exterioridad testaruda. Se trata de la retoma de una conciencia filosófica clara, de todo ese dominio de experiencias no fundadas en las que el hombre no se reconoce"

Propender porque el docente tenga una práctica profesional reflexiva ha sido una constante de los informes que han hecho recomendaciones sobre el desarrollo profesional de los mismos (Holmes groups 1986; Holmes group II, 1986)

Pero la investigación en el CCP, permitió ver claramente la falencia de los docentes, ahora la pregunta es ¿Cómo conseguir y motivar la reconstrucción del saber pedagógico del docente? La reconstrucción del saber docente implica un proceso de reconstrucción de los esquemas de pensamiento y de las prácticas consolidadas acríticamente.

Si se aceptan los postulados de Stenhouse, de Elliot y del mismo Schön, el docente en su práctica puede ser un simple técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas en sus años de formación. Sin embargo, en la propuesta de estos autores, debe ser un investigador en el aula, el ámbito natural donde se desarrolla su práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular, donde deben experimentarse estrategias de intervención (Sacristan y Gómez, 1993: 425)¹¹³

¹¹³ PEREZ Gómez, A.I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata, 1998. SACRISTAN, G. y PEREZ Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, 1993.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Imagen 5 Clase de filosofía con uno de los docentes de la materia



Fuente: esta Investigación

El área de filosofía se desarrolló siguiendo los lineamientos curriculares del MEN en concordancia la ley general de educación, para lo cual se tomó como bases los ejes curriculares propuestos por el mismo ministerio, sin olvidar la autonomía escolar como un espacio para que se consolide una verdadera interrelación

Este plan de estudio de filosofía está enmarcado bajo los parámetros de la pedagogía activa, en el área de la filosofía los estudiantes pueden lograr la autoconstrucción del conocimiento, la auto evaluación y el desarrollo de competencias de acuerdo con las exigencias de la educación actual, contribuyendo en esta forma a su propia formación integral por consiguiente al mejoramiento de la convivencia social

Este plan de estudio enfatizó básicamente de directrices que busquen profundizar en tópicos que cobijen al máximo los siguientes ámbitos:

Epistemología: El conocimiento desde los más destacados filósofos y corrientes

El espíritu científico

Definición social del fenómeno Científico

Antropológico: relación hombre – naturaleza – sociedad, consigo mismo

Concepciones desde lo psicológico,

Ético, existencialista, religioso, etc.

Ampliación del horizonte

Temporal de vida

Estéticos: Formar particular de asumir la existencia, comprender la realidad y Relacionarse Con el mundo

Éticos: principios, normas, valores en sus contextos históricos

Principios de libertad y justicia relación: concepciones sociales vida cotidiana
Creación de la vida

Ontológico: reflexión sobre ser hombre, mundo

Esencia de la realidad y la metafísica

NUCLEO COMUN PEDAGOGICO

De acuerdo a lo anterior se unifica u ordena en los siguientes grupos o núcleo
Filosóficos temáticos:

Núcleo del conocimiento; gnoseológico, epistemológico.

Núcleo estético; la sensibilidad y el arte el ser humano.

Núcleo moral; el actuar

Competencias:

De acuerdo a las directrices generales del M.E.N., para el caso de filosofía según el son: dialógica, creativa y crítica

Las competencias a desarrollar y que también sirven de fuentes evaluadoras son:

Competencia dialógica; implica el cultivo de sujetos innovadores, individuos que propongan alternativas para mejorar su propia vida y la de los demás, en un campo social apto para desarrollar la creatividad. Comprensión de Problemas filosófico Aparición de ideas centrales de los planteamientos

Competencia creativa; promover el crecimiento y la consolidación de sus propias competencias. Sustentación y justificación Explicación de tesis y razones

Competencia crítica; alcance un nivel de desarrollo que les permita evaluar la calidad de los argumentos y tomar las mejores decisiones. También exige la formación de ciudadanos dispuestos a explicar y resolver sus conflictos mediante la palabra y no por medio de la violencia. Confrontación y refutación frente a planteamientos Filosófico Toma de posición

No es opinión personal

Clase 1

Contenido Dialogo sobre Filosofía Medieval mesa redonda. Fecha de realización: Mayo 21 del 2014

Competencia a alcanzar

Valoración del legado histórico-filosófico de cada uno de los ámbitos filosóficos, e Identificación de las escuelas filosóficas y sus representantes, para poder

realizar un parangón con otras disciplinas y el conocimiento adquirido, y así poder realizar una aceptación en nuestras experiencias sociales y culturales.

Reconocimiento de la filosofía como herramienta del saber, para realizar críticas constructivas frente a políticas y normas en general, y crear soluciones de situaciones a partir de propuestas filosóficas.

Identificación de problemas del conocimiento, y practicar cuestionamiento de hipótesis científicas como proceso epistemológico y dialectico, planteando postulados filosóficos en búsqueda de posibles soluciones personales y grupales

En la competencia dialógica: Comprende y explica que es la filosofía y cuáles son sus propósitos

En la competencia creativa: Establece diferencias y semejanzas entre las distintas etapas históricas de la filosofía

En la competencia crítica: manifiesta aptitudes críticas y analíticas frente a las Situaciones personales y sociales

Clase 2

Expresión artística sobre la Filosofía Aula de Arte. Fecha de realización: Agosto 6 del 2014.

Competencia Dialógica: identifica los conceptos y los planteamientos básicos de la cosmología

Competencia Creativa: analiza y explica los principales problemas de la cosmología y las respuestas dadas a través de la historia

Competencia Crítica: expresa y respeta el análisis de documentos filosóficos sobre cosmología

Clase 3: Clase fuera del aula, debate sobre la realidad social. Fecha de realización: Septiembre 3 del 2014.

Competencia Dialógica: explico los conceptos y los planteamientos básicos de la teoría del conocimiento

Competencia Creativa: Reflexiono sobre la situación personal y social a partir de sus conocimientos sobre la teoría del conocimiento

Competencia Crítica: comprendo el conocimiento del mundo exterior como un problema filosófico y asume una posición crítica personal al respecto

Clase 4: El pensamiento deportivo y Filosofía, cancha alterna de microfútbol.
Fecha de realización: Octubre 22 del 2014.

Competencia Dialógica: Interpreto conceptos y planteamientos básicos de sociología

Competencia Creativa: Analizo e interpreto documentos filosóficos sobre sociología

Competencia Crítica: Critica y Reflexiona: Sobre su situación personal y social a partir de su conocimiento sociológico

Clase 5: Reflexiones sobre la Filosofía debate interno Aula múltiple. Fecha de realización noviembre 5 del 2014.

Competencia Dialógica: Relaciono los planteamientos de la axiología con los pensadores, las escuelas o las corrientes correspondientes.

Competencia Creativo: Practico normas axiológicas

Competencia Crítica: Emito una actitud crítica y analítica frente a las situaciones personales y sociales

La enseñanza de la Filosofía es que los estudiantes sean capaces de un dialogismo crítico, donde se discutan las verdades los conceptos y su aplicabilidad en la vida practica

Luego de realizar estas cinco clases se procedió a realizar una evaluación de los temas tratados lo cual emanó el siguiente resultado

Tabla 3 Evaluación de los estudiantes

	Pregunta	Respuesta	Análisis
1	Ahora que significa para ti Filosofía?	Desarrollo del pensamiento-conocer el mundo-entender la vida-amor por el conocer-una ciencia-la verdadera realidad-entender el universo-la razón-analizar cualidades-crítica constructiva-sabiduría total.	El estudiante adquirió un conocimiento claro de la filosofía y de los conceptos estudiados
2	Para que crees que te sirve la filosofía?	Para conocer lo desconocido-Desarrollar el pensamiento-para ser más capaces de comprender-para actuar mejor-nos da mayor	Es crítico ya sabe para qué le sirve el filosofar, Puede presentar una censura social constructiva

		claridad-discutir con argumentos-entender la historia-saber argumentar-para ver mejor el mundo-resolver cuestiones cotidianas-ser más críticos.	
3	Que Filósofo de los vistos en clase es de tu agrado y por qué?	Parménides por su teoría del ser-Platón por las Ideas-los sofistas por su práctica educativa-Heráclito por el devenir-Sócrates por su método-Tales por su arjé que es el agua-Empédocles porque es un realista-Anaxímedes por que mira al mundo distintamente- Platón por su método del dialogo.	Puede argumentar con criterio solido lo que le gusta y porque lo escoge
4	Cree que hoy en día existen los mitos? cita un ejemplo	Si, en pueblos se escucha de la llorona-Si porque se escuchan historias sobre la viuda-No porque la razón es concreta-En la actualidad es muy difícil que existan-Algunos porque creen en seres míticos-La ciencia no concuerda con ello-Quizás en veredas- No todo tiene respuestas claras-Si las brujerías-Si por la falta de conocimiento-En el campo mitos como la madre monte- Si en las culturas indígenas-El mito del duende.	Aplica los conceptos a su realidad social e imaginaria, aporta con conceptos de base y fundamento
5	Piensa que la Filosofía debería ser más aplicable que teórica? Porque	No debería ser de ambas maneras-Dependiendo de su forma de uso-Si porque se aprendería mucho más-Si porque podríamos solucionar mejor los problemas-Si porque observamos el mundo y aplicamos lo aprendido-Si porque la práctica es en el momento-Teoría es solo	Considera que la rutina lleva a la perdida de interés, sugiere dinamismo, y observa que la filosofía es práctica para la vida

		texto mejor practica-Quizás la teoría explica bien- Teórica porque es historia.	
6	Que te gusta de la filosofía y que te disgusta?	Me gusta conocer y me desagrada lo complicada-Me gusta que abre el pensamiento pero es muy compleja-Me gustan los conceptos de cada filósofos y no me disgusta nada-Me gusta su historia y desagrada lo contradictoria-Me gusta el desarrollo de todos los campos me desagrada que sea mucha historia-Me agrada que es entretenida y no tanto el léxico que maneja es complejo.	Reconocen que la manera como se dio a conocer la Filosofía permite decir me gusta
7	Participarías o has participado en eventos de Filosofía porque?	No he participado, y si me gustaría para aprender más-No he participado en eventos, solo en las clases-Desafortunadamente no he participado, pero si me gustaría, para defender mis conceptos- No he participado porque no he visto la oportunidad-No he tenido conocimiento de eventos filosóficos y si participaría	Se generó deseos que anteriormente no formaban parte de la vida del estudiante, hoy desean participar de actividades cuyo objeto tengan que ver con la Filosofía
8	Que método educativo te gustaría que se implemente en la enseñanza de la filosofía?	Guías más amplias-Mayor número de jornadas lúdicas-Me gusta cómo está manejando el método actual-Mas dialogada y teniendo en cuenta nuestros pensamientos-Satisfecho con el actual-Mayor trabajo grupal-Mayor investigación individual-Mas actividades extra clase me parecieron muy buenas-Con debates	Tienen un criterio claro de lo que les gustaría que fuese esta materia, enfatizando sea manejada como en estas cinco clases se la enseño

		y mesas redondas-Con diálogos o debates con nuestras opiniones-También un manejo Virtual-Explicativa con textos en mano para cada uno- Salidas de campo para observar el mundo real.	
9	Te sientes satisfecho con el método actual de la enseñanza de la filosofía Si- No porque?	Si bien porque he aprendido- Si porque se entiende lo que se explica en clase-Si pero el horario es incómodo-Si por que el profesor maneja muy bien su temática-Si es participativa- Si pero me gustaría trabajar más con talleres.	Les gusto el método, lo entendieron, y solicitaron que sea manejada así, por el docente
10	Que es lo más interesante que le ha parecido de la filosofía hasta ahora?	Que llegó un nuevo profesor con otra metodología-Conocer distintos pensadores-Su historia-Busca la verdad-Las ideas de cada filosofo-La filosofía Pre socrática-La contribución al desarrollo del mundo-Aprender a ver con mayor razón-Distintos pensamientos en conflicto o concuerdan-Las teorías.	Refieren el cambio de metodología llevo a desarrollar espacios participativos
11	Que esperarías que la filosofía hiciera por la sociedad actual?	Que revolucionara con sus pensamientos-Enseñase a amar más la vida-Utilizar correctamente el pensamiento-Pensar todos para mejorar la sociedad-Que cambie la política-Mejorar el pensamiento crítico-Que intervenga la tecnología-Que surjan nuevos pensadores-Contestar la incógnita del mundo-Que obsequie mayor conciencia-Ayudase a	Se desarrolló un pensamiento crítico, ético, razonable, trasformador con ideales de cambio

		mejorar el medio ambiente	
12	Describe brevemente lo que has aprendido de filosofía hasta este instante:	No quedarme en un solo pensamiento-Los pensamientos en los inicios de la razón-La diferencia entre mito y el logos-Los presocráticos y sus arjes-Conflicto entre razón y la iglesia-Las distintas escuelas, sobre la edad media y los conceptos tan parecidos-Sobre la cosmología-La evolución del pensamiento-Que nuestros pensamientos son filosofía-Sobre Platón y sus ideas, el mito de la caverna-Que el conocimiento es infinito.	Pueden interpretar un pensamiento aplicarlo a la vida dando aporte social

Fuente: Esta Investigación

Renovar la metodología implica sumir nuevas líneas y pensamientos, que marquen la diferencia, este estudio demostró que se debe cambiar los parámetros establecidos por tantos años en la Institución. No se puede continuar con una clase magistral donde los alumnos no rinden, no aportan.

Este cambio los llevo al dinamismo, ser escuchados, hacer críticos constructivos, La filosofía se enfoca hacia el manejo de los conceptos de hombre, sociedad, espacio, tiempo, relaciones, hombre- medio, los valores y el estudio de las diferentes actividades realizadas por este en su proceso social y cultural.

En tal sentido, la formación integral del educando es un propósito fundamental en el área de la filosofía ya que le brinda las herramientas necesarias para comprender, analizar y criticar la realidad contextual y global, sin una visión analítica, crítica o valorativa de este entorno en el cual convivir.

CONCLUSIONES

El área de filosofía tiene como propósito general el de dotar a los estudiantes de herramientas teóricas y prácticas que les permita hacer un recorrido general por la historia del pensamiento humano sobre aspectos vitales para su existencia como el ser, el conocimiento, el origen del mundo, el origen de las sociedades, el comportamiento humano, la política, la belleza etc. todo con la finalidad de fortalecer habilidades reflexivas, de pensamiento crítico, propositivas y ciudadanas que les permitan transformar positivamente el entorno que los rodea, por medio de la revisión y discusión permanente de todo tipo de fuentes documentales, las cuales son debatidas, argumentadas y reconstruidas desde una mirada crítica, actual y plural. Pero este conocimiento debe impulsar hacer dentro del aula, dinámico, estructurado, comunicativo, crítico vivencial.

Es fundamental que los docentes se instruyan en el que hacer del mundo cotidiano, y acepten que la investigación y la creatividad forman parte del educador, como herramientas de trabajo diario.

El docente debe motivar a que sus alumnos reconozcan la importancia de la filosofía como una experiencia de vida que implica la posibilidad de establecer un proceso de reflexión, sobre todos los aspectos que nos rodean y que permiten su comprensión, interpretación y transformación

5 BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, T., ROODIN, P. y Gorman, B. (1991). *Psicología evolutiva*. Madrid: Ed Pirámide
- ALTAREJOS, M., Filosofía de la Educación, Universidad de Navarra, España, 2000
- Bacon (1561-1626); *Novum Organum Scientiarum* (1620). *Novum Organum*; Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento; Editorial Losada, Buenos Aires, 1949; México, 2003; Bogotá, Compañía de Jesús. Pontificia Universidad Javeriana
- Borrero, A. (2008). La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomo V.
_____. (2008). La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomo V. Bogotá, Compañía de Jesús. Pontificia Universidad Javeriana
- Burbules, N. (1999). El diálogo en la enseñanza. Argentina, Amorrortu
- CF. DELGADO, F., Paradigmas y retos de la investigación educativa, una aproximación crítica, Mérida, Ed ULA, 2001. pág. 310
- DE LA TORRE SATURNINO. Vías integradoras de acercamiento a la creatividad. En Rev. Innovación creadora, núm.12. (1982)
- DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI. Informe Nacional de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá 2010
- DESCARTES, R. (1637/1993). El discurso del método. Madrid, Altaya 1993 pág. 191
_____. (1637/1993). El discurso del método. Madrid, Altaya
- DÍAZ DOMÍNGUEZ TERESA DE LA C. Fundamentos Pedagógicos de la Educación Superior. Manual para un proyecto de Capacitación a docentes. CECES. Universidad de Pinar del Río. (2000).
- DÍAZ, Mario de Miguel. La Calidad de la Educación y las Variables de Procesos y de Productos. En: Calidad de Vida en los Centros Educativos. II Jornadas Educativas Centro Asociado de la UNED de Asturias, Gijón, 1994. p. 265.
- DURKHEIM, E. (1922/2001). Educación y Sociología. México, Coyoacán p 52
FREDDY ROJAS VELÁSQUEZ (junio de 2001). Enfoques sobre el aprendizaje humano

FREIRE, P. (1967 /1979). Educación como práctica de liberación. México, Siglo XXI.

_____ (1969). Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI.

GADAMER, H. G. (1984).Verdad y método I. Salamanca,

_____ (1984).Verdad y método I. Salamanca, Sígueme

HABERMAS 1983/1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona, Península

_____ (1983/1985). Conciencia moral y acción comunicativa.

_____ 1996/1998). Debate sobre el liberalismo político. Barcelona, Paidós. Barcelona, Península p. 143

_____ (1968/1982). Conocimiento e interés. Madrid, Taur

_____ (1968/1982). Conocimiento e interés. Madrid, Taurus

_____ (1968/1982). Conocimiento e interés. Madrid, Taurus pág. 210.

P 78

HERNÁNDEZ, G. (2004). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Colombia, Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual

HUME Tratado de la naturaleza humana. Madrid, Tecnos, 1751, p. 182
pág.800

_____ Tratado de la naturaleza humana. Madrid, Tecnos, 1751, p. 561
pág.800

_____ Tratado de la naturaleza humana. Madrid, Tecnos, 1751, p. 671
pág.800

HUSSERL (1928/1994). Lecciones de fenomenología de la conciencia internadel tiempo. Madrid, Alianza

Husserl, E. (1936/2009). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Buenos Aires, Prometeo

JAEGER, W. (2001). Paideia. México, Fondo de Cultura Económica p.123

_____ (2001). Paideia. México, Fondo de Cultura Económica p. 233

_____ (2001). Paideia. México, Fondo de Cultura Económica p 275

JIMENEZ, F. (1985) Ciencias Sociales. Madrid: UNED

KANT (1784/1986). "Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?". En: Universidad y Sociedad. Bogotá, Argumentos

KANT (1785/2002). Fundamentación para una metafísica de las costumbres. Madrid, Alianza p 104. Pág. 716

KANT. (1781/1983). Crítica de la razón pura. Madrid, Alfaguara. Universidad de la República.

KANT, I. (1978). "Noticia de la disposición de sus lecciones" (Semestre 1765-66)

KUHN, TH. (1962/1971). La estructura de las revoluciones científicas. México, Fondo de Cultura Económica

LA FILOSOFÍA Y EL ESPEJO DE LA NATURALEZA Richard Rorty
Universidad de Stanford, California.1979

LAKATOS, I. (1971/1986). La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. Madrid, Alianza

LOCKE, J. (1662/2002). Segundo ensayo sobre el gobierno civil. Buenos Aires, Losada pág. 16

_____ (1662/2002). Segundo ensayo sobre el gobierno civil. Buenos Aires, Losada p 25

LÓPEZ, E. (2004). De la autonomía a la pasividad. Reflexiones en torno al sujeto moral. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana p 28. Pág. 126

_____ (2004). De la autonomía a la pasividad. Reflexiones en torno al sujeto moral. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana p 62 Pág. 126

MACINTYRE, A. (1981/2004). Tras la virtud. Crítica Barcelona,

Mardones Martínez, José María. Filosofía de las ciencias humanas y sociales materiales para una fundamentación científica. \España: Anthropos. 1991

MARX(1845/1970). Tesis sobre Feuerbach. Barcelona, Grijalbo

MARX, K. (1844/1993). Manuscritos. Barcelona, Altaya

MILL, J. (1863/1994). El utilitarismo. Barcelona, Altaya p 64. Pág. 456

MONTESQUIEU, CH. (1748/1990). Del espíritu de las leyes. Bogotá, Oveja negra-La Prensa.

MUÑOZ, J. ET AL. (2000). Compendio de epistemología. Madrid, Trotta p 345

PLATÓN. (sf a 1986). La Apología de Sócrates. Santiago de Chile, Editorial Universitaria

POPPER, K. (1934/1985). Lógica de la investigación científica. Madrid, Tecnos

Rábade, S. (1998). Teoría del conocimiento. Madrid, Akal

RAWLS, J. (1993/1996). Liberalismo político. Bogotá, Fondo de Cultura Económica

RICOEUR, P. (1986/2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. México, Fondo de Cultura Económica

RODRÍGUEZ, E. (1986). Introducción a la Filosofía. Perspectiva latinoamericana. Bogotá, Universidad Santo Tomás

ROUSSEAU, J.J. (1762/2001). Contrato social. Madrid, Austral.p 117

SALAZAR, A. (1967). Didáctica de la Filosofía. Lima, Arica.

SEN, A. (1999/2001). Desarrollo y libertad. Bogotá, Planeta p 85. Pág. 145

SINGER, P. (1987/1999). *Liberación animal*. Madrid, Trotta p43 pág. 398

SMITH (1774/1999). *La riqueza de las naciones*. Madrid, AlianzaPág. 567. P 345

SMITH, A. (1759/1997). Teoría de los sentimientos morales. Madrid, Alianza. Pág. 725 p559

STRAWSON, P. (1974/1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona, Paidós

Tesis de grado FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN
Martha Delgado Universidad Mariana. Pág. 180 (2010)

Tesis de Grado. EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN POR
COMPETENCIAS. Liliana Ruiz. Universidad Santo Thomas 2008.pág. 176

Tesis de grado. LA FILOSOFÍA EN EL AULA. Iván Ñañez. Universidad
Santo Thomas pag140. 2009

TORRADO, M. (1998). De la evaluación de aptitudes a la evaluación por
competencias. Bogotá, ICFES

TUGENDHAT, E. (1997). *Propedéutica lógico-semántica*, Barcelona,
Anthropos

VÁZQUEZ, E., Filosofía y Educación, Mérida, ULA, 1994, p. 132

Verneaux, R. (1979). Epistemología general o crítica del conocimiento.
Barcelona, Herder

WALZER, M. (1996). "La crítica comunitarista del liberalismo", en: Revista
La política. No. 1. Barcelona, Paidós. pág.23

ZUBIRI, X (1980). *Cinco lecciones de Filosofía*. Madrid, Alianza

ZULETA(2007). Elogio de la dificultad y otros ensayos. Medellín, Hombre
Nuevo Editores.

Anexos

Formato de encuestas realizadas por los estudiantes.

**FILOSOFIA ESTUDIANTIL BASICA
(BACHILLERATO)**

Género Masculino Femenino _____

1. Disfruta de las clases de filosofía: SI _____ NO

2. Entiende la metodología filosófica: SI NO _____

3. Cree que la filosofía desarrolla su pensamiento: SI NO _____

4. Tenías algún conocimiento de filosofía antes de verla: SI NO _____

5. Ahora que significa para ti Filosofía?
Es entender el universo de una forma más definida.
Es el saber pensar y razonar.

6. Para qué crees que te sirve la Filosofía?
Sirve para desarrollar mejor nuestra forma de pensar.

7. Que filósofo de los que viste en clase, es de tu agrado y porque:
Tales porq' su aje es el agua, y ps q' el agua es para todo, sin agua no podria vivir.

8. Cree que hoy en día aun existen los mitos cita un ejemplo:
No creo q' hay mitos en este tiempo, porq' ya se comprendio como es la creacion del mundo.

9. Piensas que la filosofía debería ser más aplicable, que teórica porque:
No creo q' deberto ser mas aplicable, porq' teorico se entiende mejor.

10. Que te gusta de la filosofía, y que te disgusta:
Me gusta porq' se entiende como pensaban los de la antigüedad.
y no me disgusta nada.

11. Participarías o has participado en eventos de filosofía, porque:
Si participaría, para' me gustaria aprender mas de la filosofia.

12. Que método educativo te gustaría que se implemente en la enseñanza de la filosofía:
No le pondria nada por q' la filosofia se la explica bien como cita solo teatro.

13. Te sientes satisfecho con el método actual de la enseñanza de la filosofía (si no) porque:
Es masomeno porq' a la ultima hora uno ya se duce y es un poco aburrido.

14. Que es lo más interesante que te ha parecido de la filosofía hasta ahora:
Q' habian unos filosofos q' pensaban de diferente forma y habian muchos teoris q' confunden.

15. Que esperarías que la filosofía, hiciera por la sociedad actual:
Q' la sociedad sea mas de lo q' hace

16. Describe brevemente, lo que has aprendido de filosofía hasta este instante:
Q' la filosofia es básic amor, viene de la palabra grega Philo y Sophia q' significa amor a la filosofía.

17. Toma una hoja de cuaderno y describe las cualidades más sobresalientes, que tuvo el practicante en la enseñanza de la filosofía, y cuáles no te parecieron correctas.

Formato Respuesta Pregunta N°17

17) Cualidades Sobresalientes

- ★ Lo que más me gustó de el profesor es la manera tan fácil de como explica las cosas, todo lo que el dice se le entiende fácilmente.
- ★ Al ser una persona joven se destaca por no ser aburrido y es fresco y tiene muchas cualidades positivas.
- ★ Mantiene el orden en el curso y logra llamar la atención y mantenernos concentrados en clase.
- ★ Sus metodologías son únicas y geniales para trabajar.

COBAS NO CORRECTAS

- ★ Creo que el está apto para ser un profesor porque posee todas las cualidades.

COBAS NO CORRECTAS

- ★ Para mí todo está bien, en no tiene malas cualidades.

FELICIO