

**“PRACTICAS Y CONCEPCIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES ANTE
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”**

MARTHA ELVIRA HERNÁNDEZ ZAPATA



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2007**

**“PRACTICAS Y CONCEPCIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES ANTE
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”**

MARTHA ELVIRA HERNÁNDEZ ZAPATA

**Trabajo de grado para optar al título de
MAGISTER EN PEDAGOGÍA**

**Directora
AURA LUZ CASTRO DE PICO**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2007**

**A TODOS MIS SERES QUERIDOS QUE
PARTIERON HACIA EL VIAJE SIN REGRESO
MIENTRAS YO VIVÍA Y MORÍA EN ESTE INTENTO**

**NONA ELENA
MI SOBRINO JUAN JOSÉ
PRIMA LINDA MARILUZ**

...Y MUCHO ANTES NONO GILBERTO

AGRADECIMIENTOS

De corazón deseo expresar mis más sinceros agradecimientos.

En primer lugar, a Dios, por su presencia inefable en mi vida y en este trabajo.

A mi familia por estar ahí....

A Aura Luz, por ser esa insistente y cálida voz de impulso y apoyo.

A Nubia Acuña, por su eficiente ayuda y cálido apoyo.

A Esperanza Amaya, con quien comparto este logro.

A Elvira de Amaya, por ayudarme a sacar adelante esta tarea.

A Tatiana Bayona, por ser mi gran colaboradora.

A Abimarlida e Iván, por darme el empujón justo cuando más lo necesitaba.

A la comunidad educativa Colegio Reina de la Paz, por ser cómplices de este trabajo.

A los amigos colaboradores de la institución educativa “dos” por su apertura constante.

A todos mis compañeros y amigos que hicieron fuerza conmigo para alcanzar este logro.

A las dificultades que me acompañaron de principio a fin, sin las cuales no habría padecido y crecido.

CONTENIDO

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN..... | 12 |
| 1. APROXIMACIÓN AL OBJETO PROBLEMÁTICO | 15 |
| 1.1 ANÁLISIS Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 15 |
| 1.2 JUSTIFICACIÓN | 18 |
| 1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 19 |
| 1.3.1 General | 19 |
| 1.3.2 Específicos | 20 |
| 1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN | 20 |
| 2. HORIZONTE TEÓRICO | 23 |
| 2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS..... | 23 |
| 2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS | 27 |
| 2.2.1 Ideales de Formación | 28 |
| 2.2.2 El ideal de formación griego: ἀρετή | 29 |
| 2.2.3 Areté y Filosofía | 30 |
| 2.2.4 La didáctica como teoría y como práctica | 34 |
| 2.2.5 Didáctica de la Filosofía..... | 37 |
| 2.2.6 Vygotsky: Zona de desarrollo próximo..... | 39 |
| 2.2.7 Concepciones y Prácticas | 41 |
| 2.2.8 Los lineamientos curriculares y la enseñanza de la filosofía | 47 |
| 3. METODOLOGÍA | 50 |
| 3.1 ENFOQUE Y DISEÑO GENERAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN | 50 |
| 3.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y DE LOS PARTICIPANTES..... | 51 |
| 3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN | 52 |
| 3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS | 53 |
| 3.5 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN | 55 |
| 3.6 VALIDEZ INTERNA..... | 56 |
| 4. HALLAZGOS | 60 |
| 5. UN CIERRE PROVISIONAL PARA UNA APERTURA INDETERMINADA..... | 95 |
| BIBLIOGRAFÍA | 102 |

LISTA DE CUADROS

| | | |
|-----------|--|------------|
| Cuadro 1 | Población Objeto de estudio | Pág. 51 |
| Cuadro 2 | Informantes | 52 |
| Cuadro 3 | Matriz de Categorías | 57 |
| Cuadro 4. | Grado de estrés producido por factores del escenario laboral | 85 |

LISTA DE ANEXOS

| | | Pág. |
|---------|---------------------------------------|------|
| ANEXO A | Formato Cuestionario | 108 |
| ANEXO B | Formato Entrevistas semiestructuradas | 110 |
| ANEXO C | Formato Observación participante | 112 |
| ANEXO D | Formato Observación no participante | 113 |
| ANEXO E | Formato entrevista Estructurada | 114 |
| ANEXO F | Formato Notas de campo | 116 |
| ANEXO G | Fotografías de escenario | 117 |
| ANEXO H | Precategorización | 118 |
| ANEXO I | Descripción de los testimonios | 148 |

RESUMEN

TÍTULO: “PRACTICAS Y CONCEPCIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES ANTE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”*

AUTOR: MARTHA ELVIRA HERNÁNDEZ ZAPATA**

PALABRAS CLAVE: prácticas y concepciones, enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

DESCRIPCIÓN:

Conocer las concepciones y las prácticas pedagógicas en torno a la filosofía, permitirá saber si ella y su enseñanza son significativas en la actualidad.

La presente es una investigación de tipo cualitativo con diseño etnográfico en torno a las concepciones y prácticas en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en dos instituciones de educación media, una pública y otra privada. Teóricamente se soportó en autores como Werner Jaeger con su análisis sobre la Paideia Griega; Platón y sus diálogos; Aristóteles y la Metafísica; André Giordan y Gérard De Vecchi con sus estudios sobre *Los Orígenes del Saber*, partiendo de las concepciones.

Los ejes temáticos desarrollados fueron: el ser, sentir y querer ser de los participantes respecto a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. A partir de ellos se identificaron categorías de análisis siendo las más representativas en el primer eje, las representaciones mentales, la utilidad del aprender filosofía y su caracterización. El segundo eje analiza sentimientos como el deseo y “amor” por aprenderla, el temor, el aburrimiento y el cansancio. El querer ser examina las expectativas sobre el tipo de docente y de estudiante, metodología, contenidos y evaluación.

La investigación muestra la íntima vinculación de la educación con los valores más estimados por la sociedad; además que los estudiantes tienen frente a la filosofía expectativas gnoseológicas; asimismo que es necesaria la relación filosofía y didáctica, pues ésta aumenta las posibilidades de desarrollar competencias filosóficas en los estudiantes. Se descubre aquí la didáctica como un saber

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Aura Luz Castro de Pico, Directora.

reflexivo que media la cultura y la escuela y viceversa; como una disciplina que producto de su reflexión en torno al ser humano y su realidad, ejecuta acciones concretas en el aula de clase. Finalmente se plantea la relación entre concepciones, prácticas, enseñanza de la filosofía y construcción de un mejor orden social.

ABSTRACT

TITLE: " PRACTICES AND CONCEPTIONS OF TEACHERS AND STUDENTS ABOUT THE TEACHING OF THE PHILOSOPHY"*

AUTHOR: MARTHA ELVIRA HERNÁNDEZ ZAPATA**

KEY WORDS: Practices and conceptions, education and learning of the Philosophy.

DESCRIPTION:

To know the pedagogical conceptions and practices around the Philosophy, it will allow to know if it is meant at the present time.

This work is a qualitative type investigation with ethnographic design around the conceptions and practices in education and learning of the Philosophy in two institutions (public and private). Theoretically it was supported in authors as Werner on the Greek Paideia; Plato and his dialogues; Aristotle and the Metaphysics; André Giordan and Gérard De Vecchi with their studies on The Origins of the Knowledge, departing from the conceptions.

The thematic axes were the participant's feelings and their expectations with respect to teaching and learning of the Philosophy. From this, some categories were identified in the first axis were the mental representations and the utility of learning Philosophy. The second axis analyzes feelings as desire and "love" for learning it, the fear, the boredom and the fatigue. Also it examines the expectations about the teacher and the student, methodology, contents and evaluation.

The investigation shows the intimate links of the education with the values more considered by the society, that the students have about gnoseológicas expectations with respect to the Philosophy, that it is necessary to have a relation between the Philosophy and Didactics, because it helps to increase the possibilities of developing philosophical competitions on the part of the students. The Didactics is discovered here like a reflective knowledge that mediates the culture and the school and vice versa; like a discipline which its product of its reflection around the human being and his or her reality, executes concrete actions in the classroom. Finally a relation appears among conceptions, practices, education of the philosophy and construction of a better social order.

* Grade project

** Ability of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Aura Luz Castro de Pico, Directress

INTRODUCCIÓN

Alguna vez en cierta ciudad de Colombia se convocó a un Congreso de “Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía”. Un grupo de maestros, muy entusiasmados -pues era la primera vez que se abría un espacio para tratar los dos saberes al mismo tiempo- decidieron asistir y presentar allí una propuesta sobre la enseñanza de la filosofía.

Después de muchas ponencias específicamente de filosofía, seguía aquella que hablaba de la enseñanza de este saber, es decir, era la primera ponencia de pedagogía, concretamente de didáctica. Muchos de los asistentes –docentes que día a día se debaten en su quehacer cara a cara con los estudiantes en las aulas y que habían asistido al congreso esperando encontrar algo para enriquecer su práctica- deseosos de profundizar sobre la propuesta, se acercaron al final de la ponencia a preguntar más sobre ella. Por su parte, los filósofos asistentes expresaron total inconformidad con la propuesta y con la idea de proponer un método para enseñar filosofía. La ponente recibió por parte de ellos fuertes críticas, quizá porque no saben o no quieren saber que en la enseñanza de cualquier disciplina y, en este caso la filosofía, para llegar al estudiante se necesita una mediación desde el maestro y la pedagogía.

Sea que la propuesta no se presentara con un lenguaje propio de la filosofía y por lo tanto resultara inadecuada para tal evento, lo cierto era que ponía en el tapete un asunto de interés filosófico y pedagógico, y que seguramente, abordado con el rigor propio del filósofo, se habría enriquecido la reflexión que amerita la relación que existe entre el saber filosófico y su paso a la acción pedagógica, se habría aprovechado el debate más para profundizar en asuntos tales como el papel del maestro filósofo en el aula, en la formación de seres humanos desde la filosofía y en la influencia de la filosofía en la pedagogía o de ésta en aquella.

La última de las ponencias la realizó un invitado italiano, cuyo trabajo giró justamente en torno a la enseñanza de la filosofía en su país, él recibió los más efusivos aplausos de parte de los filósofos anfitriones del encuentro.

Esta vivencia, unida a otras vividas durante el pregrado, generó más consciencia de que también desde la formación universitaria los estudiantes de filosofía miraban con sospecha a aquellos que además de estudiar este saber, tomaban materias de pedagogía.

Igualmente con la revisión de textos para realizar el presente trabajo, fue frecuente encontrar una serie numerosa de posturas de repudio y subvaloración frente a la pedagogía por parte de los filósofos.

Experiencias como éstas, más la forma como los estudiantes en general se refieren a la mayoría de los docentes de filosofía: como los más aburridores o “locos”, o como los que “nada enseñan” -lo cual muestra la necesidad que también tienen ellos del conocimiento pedagógico- unidas a otras que ahora no vienen al caso, despertaron en la investigadora mayor interés por estudiar con seriedad el asunto de la enseñanza de la filosofía.

Es así, como el presente estudio no es solamente el cumplimiento de un requisito para obtener el título de magíster, sino que es un sentir o una inquietud muy íntima.

Ahora bien, lo anterior obliga a preguntar: si no se preocupan por la enseñanza de la filosofía los filósofos ¿entonces a quién le compete esta preocupación? En este sentido el presente estudio es una mirada a la forma como se enseña filosofía y su impacto académico y social. Es por ésto que aquí se realiza una revisión de las prácticas pedagógicas en torno a este saber; y en la medida en que estas prácticas guardan relación con las concepciones, también es un asomo a éstas. Para tal propósito la mirada de los estudiantes y de los maestros desde el aula de clase sirvió como fuente para captar las prácticas y las concepciones, la cual fue complementada con la mirada de otros autores, más la de la investigadora.

Los resultados se presentan a continuación bajo la estructura de cinco capítulos así: En el primero se plantea el problema de la investigación con sus respectivos objetivos y preguntas central y directrices; se presenta también la justificación del problema y finalmente, se describe el contexto en que se realiza la investigación.

El segundo capítulo corresponde al horizonte teórico en el que, por un lado, se muestran propuestas en torno a la enseñanza de la filosofía, las cuales apuntan a re-crear tanto las prácticas como las concepciones sobre la enseñanza de este saber. Se presentan además aspectos teóricos fundamentales para la investigación.

El capítulo tercero describe el proceso investigativo, en el que se presenta el enfoque, el diseño general del proceso, la descripción del escenario y los participantes, el proceso de recolección de la información así como las técnicas e instrumentos utilizados; culmina con la descripción del proceso de análisis de la información y la validez interna.

El capítulo cuarto presenta los hallazgos de la investigación, los cuales son el resultado de la sistematización, análisis e interpretación de la información suministrada por los informantes, tomada desde los escenarios y situaciones en los que se realizó el presente estudio.

En la parte final, con el apoyo del marco teórico se presenta, a manera de conclusión y de sugerencias el capítulo *“Un cierre provisional para una apertura*

indeterminada”, en el cual se exponen de forma concreta aquellos aspectos que se pudieron puntualizar a partir de todo el estudio; aspectos que, aunque puedan ser aquí enunciados con cierta cabalidad, se constituyen en problemas que siempre serán susceptibles de una nueva interpretación, de un nuevo análisis, de una nueva mirada. Aún así, se espera que la presente investigación contribuya en algo a las próximas que le sucedan.

1. APROXIMACIÓN AL OBJETO PROBLEMÁTICO

1.1 ANÁLISIS Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Podría pensarse que en una época como la presente, caracterizada por un creciente desarrollo tecnológico, crisis políticas, sociales, económicas y humanas, que requieren soluciones prontas y efectivas la filosofía, en tanto saber teórico, resulta innecesaria, ya que aparentemente no ofrece respuestas prácticas a realidades tan concretas. También podría pensarse que la enseñanza de la filosofía fue importante sólo en el pasado, en la Grecia de Sócrates, Platón y Aristóteles, pero que en la actualidad, al hombre de hoy, poco o nada puede aportarle.

Sumada a esta aparente inutilidad de la filosofía en los tiempos actuales, también en la escuela se advierten otras realidades que ponen en cuestión la importancia de este saber. Respecto a la actitud de los estudiantes frente al conocimiento filosófico en el aula de clase, Ricardo J. Navia^{*} pregunta: “¿por qué no se consigue o se mantiene una buena motivación para el trabajo en filosofía? ¿por qué los estudiantes no logran una actitud más reflexiva y más creativa frente a los grandes problemas? ¿por qué ni siquiera son sensibles a ellos? O, ¿cuando lo son, lo son por otros elementos impulsores?”¹. Estos cuestionamientos sugieren por lo menos dos dificultades de la enseñanza de la filosofía; la desmotivación existente en los estudiantes frente a este saber, y quizá como causa o consecuencia de la anterior, la imposibilidad de desarrollar competencias filosóficas en ellos.

Respecto a lo que se espera desarrollen los estudiantes con el aprendizaje de las Ciencias Sociales, los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional dice lo siguiente: “las ciencias sociales están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial con el cambio nacional, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden, a las y los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro”²

Lo anterior evidencia entonces la urgencia de romper con el mínimo o nulo impacto que la filosofía está causando en los estudiantes en el aula de clase.

^{*} Profesor, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Instituto de Psicología de la Universidad de la República, Montevideo – Uruguay.

¹ NAVIA, Ricardo J. La Enseñanza Media de la Filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 20. Segundo semestre. (1999). p. 111

² COLOMBIA. MEN. Lineamientos curriculares. Ciencias Sociales. Bogotá: Magisterio. 1998. p. 118.

Como si lo anterior fuera poco, otra realidad que se suma a la problemática de la filosofía en la escuela es la que describe Revenga Ortega^{**}: “Tradicionalmente no ha existido en el ámbito filosófico una preocupación mínima por la didáctica. Las razones manifiestan que la filosofía no necesita la didáctica para una transferencia correcta del pensamiento. Incluso se la ha llegado a considerar peligrosa al poder desvirtuar y por tanto manipular su verdadero sentido”³.

Estas y quizá otras razones dificultan la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el aula; además se convierten en obstáculos para que en estos espacios se disfrute no sólo de este saber sino del conocimiento en general. Quizá una solución facilista a este problema sea omitir la enseñanza de la filosofía en la educación media; sin embargo en Colombia, la Ley General de Educación⁴, en el artículo 31, la señala como una de las áreas fundamentales en los dos últimos grados de la formación secundaria.

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional, además de establecer las áreas básicas en la enseñanza secundaria, también manifiesta, al igual que muchos pedagogos clásicos y modernos, la necesidad de pensar no sólo en el qué enseñar, sino también en el cómo hacerlo de una forma más pertinente. Así, el asunto de la didáctica o de las prácticas sale a la palestra. En cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje se requiere la implementación de una didáctica que esté en consonancia con los objetivos de la educación, los intereses de los estudiantes y los contenidos fundamentales del área. Todo educador, como lo plantea Bedoya⁵ debe preguntarse qué ha de enseñar y cómo ha de enseñarlo, pues es sabido que no es suficiente con que un docente posea profundo conocimiento sobre su saber específico, sino que además es apremiante que sepa cómo impartirlo. Así, este señalamiento del MEN enfatiza la importancia de reflexionar sobre la pedagogía, las prácticas pedagógicas y la coherencia que debe existir entre lo que se enseña y la forma de enseñarse. Como ya se dijo, los intereses de los estudiantes deben jugar un papel fundamental a la hora de definir el quehacer del docente en el aula, los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales señalan “que una de las críticas más importantes, en el plano didáctico pedagógico” de algunas disciplinas es que “conceden una insuficiente atención a los intereses de las y los alumnos, algo que debería ser punto principal en cualquier programa educativo”⁶

^{**} Profesor de Filosofía del IES. La Llauna de Badalona – España.

³ REVENGA ORTEGA, Alberto. Didáctica de la Filosofía y Sistema Educativo. En: Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. No. 20. Abril. 1999. p. 19.

⁴ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley General de Educación. Santafé de Bogotá: Fecode. 1994. p. 62.

⁵ BEDOYA MADRID, José Ivan. *Epistemología y Pedagogía*. Bogotá: Ecoe, 2000. p. 140.

⁶ COLOMBIA.MEN. Lineamientos curriculares. Ciencias Sociales. Op. Cit. p. 16.

Puesto que es claro que ni la filosofía ni ninguna otra disciplina ha de desarrollarse de cualquier manera, se hace necesario preguntarse ¿cómo se está desarrollando la enseñanza de la filosofía?, ¿cómo ha de implementarse la cátedra de filosofía en el aula?, ¿hasta qué punto los encuentros en la clase de filosofía resultan significativos para sus participantes?. Además de formularse estos cuestionamientos, es importante que el docente conozca la opinión de los estudiantes acerca de cuáles son y cuáles deberían ser las características del trabajo de aula de los profesores de filosofía y, por supuesto, debe tener presente cuáles son las actitudes que ellos asumen en esta clase.

De lo que se trata entonces, tal como lo señala Navia, es la urgencia de indagar “por la forma como concebimos la enseñanza de esta materia y, en último término, de cómo concebimos a la filosofía misma”⁷. Tanto el quehacer del docente como la actitud de los estudiantes en el aula de clase están íntimamente relacionados con sus concepciones, pues tales concepciones generan en ellos posturas, visiones, sentimientos, expectativas y, por supuesto, prácticas. Según Giordan y De Vecchi⁸ las concepciones pueden, entonces, obstaculizar o facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Conocer las concepciones y el estado actual de las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la filosofía permite saber si éstas conllevan el desarrollo de las competencias propias de esta disciplina.

Teniendo en cuenta lo anterior se formula la siguiente pregunta de investigación.

¿Cuáles son las concepciones y prácticas de los profesores y estudiantes de filosofía, en instituciones de educación públicas y privadas?

A esta subyacen las siguientes preguntas directrices:

- ¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas que desarrollan los docentes al enseñar la filosofía?
- ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas que subyacen a tales prácticas?
- ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes ante la clase de filosofía?
- ¿Cuál es el querer ser de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía?

⁷ NAVIA, Ricardo J. Op. Cit. P. 110.

⁸ GIORDAN, André y DE VECCHI, Gérard. Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla. Diada. 1999. p. 100 y 101

1.2 JUSTIFICACIÓN

Dado que una de las áreas que presenta mayor resistencia por parte de los estudiantes es justamente el área de Filosofía, un asunto que merece ser reflexionado por los maestros de esta área es el relacionado con la motivación en torno a su enseñanza y aprendizaje. Es claro que para lograr esta motivación no basta con una preparación exhaustiva de las clases, ni con la cuidadosa selección de los contenidos, ni el dominio que de ellos muestre el docente. Es indispensable además que éste tenga la capacidad de evaluar si la metodología que está empleando para tal propósito es la más adecuada, ya que, como lo indica Porlán "los problemas de la enseñanza emergen en la práctica y sólo son solucionables desde ella"⁹

Para un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, el docente necesita conocer las expectativas de sus estudiantes y la percepción que ellos poseen sobre el saber que se les pretende enseñar. El conocimiento de las perspectivas de los estudiantes permitirá al docente desarrollar prácticas más eficaces.

Un informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)¹⁰ sobre la enseñanza de la filosofía en estos países, coincide con la preocupación expresada en los párrafos anteriores. Tal informe señala los siguientes aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de la filosofía.

- a. Fortalecer el estudio de la filosofía en sí misma, es decir, como saber autónomo, no solamente como eje transversal.
- b. "toda recomendación metodológica, reflejando la concepción interdisciplinar de la filosofía, deberá resaltar los procesos o competencias por encima de los contenidos. Competencias que, sin caer en el instrumentalismo, permitan a los jóvenes desempeños interpretativos, argumentativos y proposicionales, entre otros, tanto en campos meramente filosóficos como en otras áreas del conocimiento"¹¹
- c. Formar a los docentes de filosofía tanto en su saber específico como en el pedagógico.

⁹ PORLAN A. Rafael. *Teoría del conocimiento, Teoría de la enseñanza y Desarrollo Profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*: Sevilla, 1989, p. 71. Tesis Doctoral.

¹⁰ Qué pasa con la enseñanza de la Filosofía [Online] Santa Fe de Bogotá: OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) Febrero, 1999 [citado 13 de septiembre, 2005] Disponible en Internet: <<http://www.oei.org.co/sii/entrega8/art10.htm>>

¹¹ Ibid., p 1.

Es claro entonces que la enseñanza de la filosofía es un asunto que merece ser pensado y replanteado, no sólo desde los contenidos y/o desde los objetivos que ella persigue, sino también desde la didáctica misma. Los lineamientos curriculares de las ciencias sociales confirman esta necesidad: “El estudiar problemas, entenderlos y buscar las posibles soluciones, no solamente implica que las y los estudiantes se involucren más y se sientan copartícipes de la construcción de su sociedad, sino que estimulan un pensamiento productivo, en cambio del reproductivo o memorístico que tradicionalmente ha promovido la escuela”¹²

Así, pues, muchas de las dificultades de la filosofía en el contexto académico están íntimamente relacionadas con las prácticas, esto es, con las acciones que el docente emprende a la hora de enseñar. La segunda realidad que se puede inferir es que en la implementación de métodos específicos en el aula, se tiene en cuenta el punto de vista del profesor y poco o casi nada el del estudiante.

He aquí la importancia del presente trabajo, conocer las prácticas en torno a la enseñanza de la filosofía y, a partir de éstas, las concepciones, ideas, sentimientos y expectativas que tienen los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía: los docentes y los estudiantes.

Conocer estas expectativas permitirá comprender, interpretar, pensar, repensar, enriquecer y, en últimas, re-crear las prácticas que se desarrollan en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, con el fin de que los implicados en este proceso “desarrollen habilidades de pensamiento que los potencien para enfrentar el reto del mundo actual que exige niveles de racionalidad alta y creciente”¹³ y los profesores re-creen sus prácticas teniendo en cuenta al estudiante.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 General

Caracterizar las concepciones y prácticas de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía en dos instituciones de educación básica, una pública y otra privada.

¹²COLOMBIA. MEN. Lineamientos curriculares. Ciencias Sociales. Op. Cit. p. 33.

¹³ ESPITALETA HOYOS, Sergio. El método formulensayo en la enseñanza de la filosofía. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: No. 10 –11. (1994). p. 110.

1.3.2 Específicos

- Describir las prácticas pedagógicas de los docentes del área de filosofía de las instituciones educativas estudiadas.
- Identificar las concepciones pedagógicas de profesores y estudiantes del área de filosofía que subyacen a tales prácticas.
- Identificar el sentir y el querer ser de los estudiantes y docentes ante la enseñanza de la filosofía.

1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realizó en dos instituciones. Una de ellas - Institución 1 de ahora en adelante-, es de carácter público, mixta, a la que acuden en su mayoría estudiantes de estratos dos y tres.

La visión de esta institución es “formar un hombre nuevo para una Colombia nueva, compromiso en el que participan todos los miembros de la comunidad como una respuesta frente al reto de enfrentar el tercer milenio. Su misión es ofrecer un servicio educativo de alta calidad a la población Santandereana y Colombiana, en la que sus usuarios se formen integralmente y puedan dirigir sus vidas hacia el mundo del trabajo y la continuación de sus estudios superiores, con una actitud de autoformación permanente”*.

Institución aprobada según decreto 1962, del 20 de noviembre de 1969, por el MEN que establece la enseñanza media diversificada y regida por la legislación educativa vigente. Ofrece las siguientes modalidades:

- Comercio
- Industrial
- Promoción Social
- Agropecuaria
- Académico

Estudiantes, directivos, docentes, administrativos, empleados y padres de familia, forman parte de la comunidad educativa, desde el momento en que por matrícula, contrato de trabajo o nombramiento en propiedad, se vinculan a la institución.

Se espera que el estudiante de esta institución se destaque en la sociedad por las siguientes características:

* Información obtenida del proyecto educativo institucional. Se omiten las fuentes bibliográficas en aras de guardar la confidencialidad.

- Valorar la conservación de la propia vida y la de los demás.
- Promover la conservación del medio ambiente en los grupos en los cuales se participa.
- Actuar con autenticidad en su medio social y familiar.
- Conocer, respetar y sentirse orgulloso de su nacionalidad.

La institución de carácter público que cuenta con tres jornadas: mañana, tarde y noche. En su sede principal cuenta con 5.630 estudiantes en las jornadas de la mañana y de la tarde, los cuales se ubican, en su mayoría, en los estratos 0,1, 2 y 3. La investigación se desarrolló con los grados décimo y once de la jornada de la mañana, la cual cuenta con 10 grupos de cada uno de estos grados. El plan de estudios contempla la enseñanza de la filosofía solo en estos dos cursos, cuya intensidad horaria es de dos horas por semana. El número de profesores que dictan filosofía en la jornada de la mañana son tres y en la de la tarde dos. Todos ellos poseen formación filosófica como licenciados.

El otro escenario de la investigación, institución 2, fue fundada el 20 de Enero de 1969, bajo la resolución 1209 de 1969. Es una institución dirigida por una comunidad religiosa, de carácter privado, con modalidad académica. El título que otorga es el de bachillerato clásico. Es mixta de pre-escolar a cuarto de primaria, con miras a serlo hasta once grado en el año 2012. Sus estudiantes se ubican en estratos 4 y 5.

La visión de esta institución es la de una educación católica, humanizadora, personalizante, de la vida y para la vida, con sentido de pertenencia nacional, que fomenta los principios y valores de la participación, liderazgo y organización, desarrollando el valor de la paz, la libertad, la justicia y la solidaridad con los más necesitados.

Los rasgos que definen el perfil del estudiante están en consonancia con los principios pedagógico-pastorales de la comunidad religiosa que dirige la institución:

- Optar y desarrollar un plan de vida dentro de los principios evangélicos.
- Tomar decisiones acordes a los principios católicos.
- Valorar los principios de vida como Don de Dios al servicio de los demás.
- Hacer un compromiso solidario y comunitario que contribuya al desarrollo de la paz y la justicia en la sociedad.
- Descubrir y desarrollar, dentro de las inteligencias múltiples, la que le es más propia y contribuir con ella al crecimiento personal y comunitario.
- Valorar su propia cultura colombiana, expresando actitudes y valores ciudadanos y mantenerse abierto/a a otras culturas.
- Buscar siempre la verdad, actuar con justicia, rectitud y en actitud de servicio a favor de los demás.

- Trabajar en equipo, desarrollando esta cultura, respetando las diferencias individuales y valorando los aportes positivos de las personas que le rodean.

Esta institución cuenta con dos jornadas, una en la mañana de carácter privado, en la que las estudiantes se ubican en los estratos 4 y 5 mayoritariamente, con un total de 385 estudiantes. La jornada de la tarde es de carácter oficial cuenta con 180 estudiantes que, en su mayoría se ubican en estratos dos y tres. Una misma docente dicta la clase de filosofía en las dos jornadas. Ella es licenciada en filosofía, egresada de la Universidad de Antioquia y aspirante al título de magíster en pedagogía en la Universidad Industrial de Santander.

2. HORIZONTE TEÓRICO

Desde hace ya algún tiempo se ha cuestionado la enseñanza de la filosofía sólo como historia de la filosofía. A partir de entonces se han empezado a desarrollar reflexiones, propuestas, métodos, entre otros, que apuntan a forjar una formación filosófica rigurosa desde prácticas alternativas a la tradicional. He aquí algunas de estas reflexiones y propuestas.

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

- Guillermo A. Obiols*, profesor de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad de Buenos Aires, frente a las prácticas de enseñanza de esta área, propone en el Foro Internacional sobre la didáctica de la filosofía un “modelo de enseñanza tipo problémico”¹⁴, que consiste en el abordaje de un asunto o problema filosófico que pueda resultar interesante tanto para el docente como para el estudiante. Busca conectar tal asunto con los intereses de los alumnos, con la historia del pensamiento humano, con la cultura y con la situación social del grupo de estudiantes empleando, como él mismo los llama, recursos no tradicionales (historietas, films, textos literarios, material periodístico, entre otros). Después de posibilitar un contacto significativo con el asunto filosófico planteado, se abre paso a las actividades intelectuales, las cuales llevarán a los estudiantes a realizar lectura, análisis y comparación de textos, ampliación del vocabulario, construcción de argumentos, de juicios propios, entre otras. Finalmente se socializan las opiniones sobre el trabajo realizado, se abre paso a nuevos cuestionamientos y preguntas; además se evalúa el desarrollo del trabajo de acuerdo a los logros de los estudiantes.

- Otra propuesta en torno a la necesidad de implementar prácticas alternativas a la hora de enseñar filosofía la plantea la mexicana Josefina Pantoja Meléndez. La autora propone la minificción como posibilidad para la enseñanza de este saber en el nivel medio superior; define esta estrategia así: “la narración mínima como

* Guillermo Obiols se ha desempeñado como profesor de Filosofía en secundaria y en la universidad de Buenos Aires. En este último nivel tiene a su cargo la asignatura de "Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía", obligatoria en la formación de los profesores de este saber. Ha sido miembro fundador y primer Presidente de la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía, entidad que agrupa a profesores de Filosofía del nivel secundario, principalmente.

¹⁴OBIOLS, Guillermo A. La enseñanza de la Filosofía en la Argentina: presentación, problemas y perspectivas. [Online] Italia: **Forum Internazionale** sulla didattica della Filosofia (citado el 13 de septiembre de 2005) Disponible en Internet: <<http://www.ilgiardinodeipensieri.com/obiols-2.htm>>

estrategia pedagógica máxima”¹⁵. Esta metodología consiste en la narración breve de textos literarios como fábulas, anécdotas, cuentos, entre otros, a partir de los cuales se reflexiona sobre los grandes problemas de la filosofía. De paso reconstruye el estrecho vínculo entre literatura y filosofía.

- Por otro lado, Rafael Robles* y otros, conforman un equipo de trabajo que buscan implementar un método alternativo de la enseñanza de la filosofía, distinto al método de lectura y comentario de los clásicos de la filosofía, pero sin abandonar esta importante herramienta. Sostienen que por medio del uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) se puede incrementar considerablemente el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura de filosofía en el bachillerato. Así, pues, la propuesta consiste en complementar la enseñanza tradicional de la Filosofía a través de los nuevos medios que proporciona la tecnología¹⁶.

- A nivel nacional Sergio Espitaleta Hoyos** ha reflexionado sobre “el esquema clásico”¹⁷ que ha acompañado la enseñanza de la filosofía y plantea la necesidad de empezar a cambiar los métodos de enseñanza expositiva, “sustituyéndolos por métodos que faciliten el intercambio y la mutua elaboración entre estudiantes y maestros...”¹⁸. Propone el método formulensayo, como una alternativa a la hora de enseñar la filosofía. Este método busca formar la autonomía del alumno para que él mismo a través de la lectura y la escritura, vaya generando una buena capacidad analítica y sintética que las mismas exigencias de lectura y escritura plantean.

- También en Colombia, específicamente en la ciudad de Medellín, un grupo de docentes se dió a la tarea de diseñar un programa de enseñanza de la filosofía, denominado “Filosofar con los niños”. Este programa ha estructurado un currículo para los niveles del preescolar hasta la primaria, con una hora de clase semanal; y

¹⁵ PANTOJA MELÉNDEZ, Josefina. Enseñar a filosofar contando cuentos. [Online] España.: Segundo Congreso Internacional de Minificción. Universidad de Salamanca Noviembre del 2002. (Citado el 11 de marzo del 2005). Disponible en Internet: <http://cuentoenred.org/cer/numeros/no_7/pdfs/07CER-01_pantoja.pdf>

* Profesor de Filosofía, Psicología y Ética en el IES Juan Bosco de Alcázar de San Juan, Ciudad Real, España. Doctorando en aplicación de las TICs a la enseñanza de la Filosofía.

¹⁶ MAJÓ, Joan, MARQUÈS, Pere. La revolución educativa en la era Internet. [Online] España: 2002. [citado marzo 23 de 2005]. Disponible en Internet: <<http://dewey.uab.es/pmarques/libros/revoledu.htm>>

** Profesor del Inem la Tablaza – La Estrella. Magíster de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

¹⁷ ESPITALETA HOYOS, Sergio. Op. Cit., p 107 -118

¹⁸ Ibid., p 108.

para el bachillerato dos horas semanales de sexto a noveno y tres en décimo y undécimo. La metodología propia de este programa es “constructivista, interaccionista y significativa”¹⁹. La autora del programa aclara que no se trata de una filosofía especial dada a los niños, sino de una didáctica que adapte los grandes problemas filosóficos de acuerdo a la edad de los aprendices. Afirma que una de las razones por las cuales se enseña filosofía desde niños es “para desarrollar disposiciones de CORAJE intelectual, humildad, tolerancia, integridad, perseverancia e imparcialidad...se enseña para que se cumpla lo dicho por Kant: “Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento”...se enseña... ´por la justicia y la libertad”²⁰. Dentro de esta propuesta cada clase debe presentar y desplegar el conocimiento físico, el conocimiento matemático y el conocimiento social, dado que el desarrollo intelectual es una combinación de tales elementos.

Así, la metodología no consiste en transmitir información o contenidos sino en construir conceptos “por abstracción empírica (interacción física o social) y abstracción reflexiva (conocimiento lógico matemático: comparando, seriando, clasificando, jerarquizando, conservando la invarianza)”²¹, en últimas, explica la autora retomando las palabras de Kant, se trata de enseñar filosofía filosofando. El programa de *Filosofía con los niños* presenta el siguiente método:

“es necesario materializar aquello de lo que se quiere tratar por medio de símbolos...la claridad que da la representación visual, sea el símbolo, el ícono, la señal, es incomparable, aborda el cerebro en su totalidad... es indispensable la dramatización: no basta con hablar de... hay que actuar como...bien sea con títeres, juegos de roles ...se debe hacer cotidiana la filosofía, aplicar lo dicho, lo reflexionado a la vida propia y diaria de los aprendices... se aplaza la instrucción sobre la historia de la filosofía, pero se ubican siempre las ideas en un contexto histórico y geográfico, evocándolo y recreándolo en la mente de los niños... se incrementa durante la clase y fuera de ella, el desarrollo de las actitudes filosóficas...se habla poco y se escucha mucho... se maneja el lenguaje filosófico deliberada pero naturalmente... se cuida una actitud no verbal que garantice la verdadera comunicación”²²

En cuanto a los resultados de estudiar los grandes asuntos de la filosofía desde tan temprana edad la autora cuenta las siguientes anécdotas:

¹⁹ LIANO, Claudia. Que Sofía te acompañe. Experiencia vivida en el colegio San José de las Vegas. Medellín. El propio Bolsillo. 2004. p. 25.

²⁰ *Ibid.*, p. 34.

²¹ *Ibid.*, p 66

²² *Ibid.*, p 71 y 72.

- *“una filosofita de escasos seis años le impidió a su madre que comprara unos tenis en un conocido almacén...diciéndole delante del vendedor: “Mami no compres esos tenis, que son un sofisma”.*
- *“Niñas de la misma edad reclaman en el salón, delante de su maestra, que una de sus compañeras que está haciendo una acusación acerca de otra, aclare si lo que está diciendo es doxa o episteme”²³*

Al respecto la autora afirma: “así, desde temprana edad estos niños y niñas están adquiriendo las herramientas para ser y hacerse pensadores autónomos”, agrega: “por eso los niños que sí aprenden filosofía como filosofar, pueden ver el mundo lleno de posibilidades”²⁴

A nivel internacional es bien conocido el programa de filosofía para niños de Matthew Lipman, el cual promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo desde temprana edad por medio de "comunidades democráticas de indagación". Así describe el programa la Sociedad de Indagación Filosófica: “filosofía para niños es un programa de desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el que las experiencias, ideas, reflexiones y previo conocimiento de los niños son elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje.”²⁵. Por su parte, el Centro de Investigaciones del programa internacional filosofía para niños describe la metodología del programa: “En concreto los programas de Filosofía para Niños consisten en clases de discusión sobre textos adaptados a la edad y realidad de los niños, los cuales contienen las preguntas filosóficas clásicas.

La clase de Filosofía se convierte así en un taller de investigación filosófica intersubjetiva o como prefieren llamarlo Lipman y Sharp, se convierte en una comunidad de indagación... los resultados arrojados en el caso de Lipman son positivos en el sentido de que se mostró que los chicos que llevan el curso de Filosofía para Niños tiene en promedio un mayor rendimiento en la mayoría de las otras materias, que aquellos niños que han llevado las mismas materias con los mismos profesores, pero sin incluir el curso de Filosofía para Niños.”²⁶. Actualmente el Programa de Filosofía para Niños está presente en más de cincuenta países de todos los continentes.

También en Colombia esta propuesta ha sido puesta en marcha por el grupo de “Investigación en Educación y Filosofía” desde el proyecto “Educar para pensar. La enseñanza de la actitud filosófica en la educación básica secundaria y media”,

²³ *Ibíd.*, p. 66.

²⁴ *Ibíd.*, p 69.

²⁵ CHAPA Cecilia. Sociedad de Indagación Filosófica. Filosofía para Niños. [Online] Williamsburg, 2006. [citado Junio de 2006]. Disponible en Internet: <http://www.philosopher.org/filo.html>

²⁶ Centro de Investigaciones en el programa internacional filosofía para niños. [Online] Buenos Aires. 2000. [citado Junio de 2006]. Disponible en Internet: <http://www.buhoarjo.de/ninios.html>

financiado por Colciencias y la Universidad del Valle. La experiencia realizada por este grupo de investigación se desarrolló en varios colegios de los distintos estratos de la ciudad de Cali, bajo la misma metodología de Lipman arriba descrita, durante el año lectivo 2002- 2003²⁷.

La experiencia se desarrolló en cuatro colegios de la ciudad de Cali, con un número de aproximadamente 191 estudiantes distribuidos entre los grados tercero de primaria, séptimo de básica secundaria y décimo de la formación media. Los estudiantes se encuentran en edades comprendidas entre los 8, 13, 14 y 15 años.

El objetivo de esta propuesta “Educar para pensar: la enseñanza de la actitud filosófica en la educación básica secundaria y media (con el enfoque del programa de filosofía para niños, de Matthew Lipman) apunta a enseñar y aprender a pensar el conocimiento de manera crítica y autónoma, en diálogo permanente y necesario con diferentes tipos de conocimientos y experiencias para intentar una producción colectiva del conocimiento, interpretada, discutida y validada por actores pertenecientes a espacios, tiempos y condiciones concretas”²⁸

Dentro de los resultados de esta experiencia el grupo investigador afirma que se logró un satisfactorio impacto pedagógico en la medida en que se observó “un profundo cambio académico” sobre todo en estudiantes “que tienen cimentada la autoestima, el respeto y la responsabilidad”²⁹, tal cambio evidenció en dichos estudiantes el desarrollo de una “actitud crítica y ética”. Otros resultados señalados por el grupo investigador son los siguientes: *“creación de coherencia en la construcción del pensamiento, construcción de criterios sólidos, el razonamiento de los niños y el desarrollo de un pensamiento autocorrectivo”*³⁰

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El presente marco conceptual inicia con una reflexión en torno a la relación existente entre educación y cultura, valiéndose del ejemplo de dos pueblos, el judío y el griego, los cuales, partiendo de un ideal de hombre movilizan su sistema educativo que se alimenta de la cultura y, a la vez, la alimenta. La reflexión profundiza en el ideal de hombre griego y en la relación que puede establecerse entre este ideal y la filosofía. Después se establece un cuestionamiento en torno a si la enseñanza de la filosofía posibilita una formación humana que realmente enriquezca la cultura. Posteriormente se examina la didáctica y la relación que

²⁷ Datos tomados del informe de investigación en el que se publicó los resultados de la puesta en práctica del programa: Grupo de investigación en Educación y filosofía. Educar para pensar: La Enseñanza de la actitud filosófica. Santiago de Cali. Universidad del Valle. 2005.

²⁸ CUBILLOS, Julio Santiago y otros. Educar para pensar: la enseñanza de la actitud filosófica. Cali. Universidad del Valle. 2005. p., 18.

²⁹ Ibid., p. 83.

³⁰ Ibid., p. 84.

puede establecerse entre ésta y la filosofía. Además se analiza el papel decisivo que juegan las concepciones dentro de las prácticas pedagógicas, específicamente dentro de las prácticas de la enseñanza de la filosofía. También se hace una revisión del concepto vigostkyano de Zona de Desarrollo próximo (ZDP) como una invitación a pensar y realizar la enseñanza desde una perspectiva distinta a la tradicional. El marco teórico culmina con una mirada a los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales.

2.2.1 Ideales de Formación

Es interesante examinar la relación que diferentes culturas han establecido entre educación y desarrollo –del pueblo. A lo largo de la historia se puede observar que la educación ha desempeñado un papel importante en la transmisión, modificación y recreación de la cultura. Cultura y educación van de la mano en la construcción de identidad y desarrollo de los grupos humanos. En los pueblos en los que dicha relación ha trascendido, la educación está vinculada de manera íntima a los valores más estimados por la sociedad; es así como la educación ha afirmado, por ejemplo, la valentía como valor cuando la sociedad ha estimado que ser valiente es una de las virtudes que debe encarnar el hombre ejemplar³¹. Este vínculo hace que la cultura participe en la educación y, a su vez, que la educación intervenga en la cultura. En este sentido, la educación, cuando se encuentra en plena consonancia con su contexto cultural, apunta a formar un hombre con unos atributos específicos, es decir, se forja un *ideal de hombre*, bajo el cual subordina todas sus acciones.

Así, los griegos y judíos constituyen ejemplos que ilustran el desarrollo de un pueblo a la luz de un ideal educativo³². Estas dos culturas son poseedoras de ideales educativos específicos. La judía, por su parte, persigue un ideal que se sintetiza en la sentencia bíblica “Sed santos, porque yo, Yahveh, vuestro Dios soy santo” (Lev. 19,2), así, “qadosch” santidad, es un ideal al que está llamado todo judío -que se reconozca como tal- que consiste en imitar la santidad divina³³. Se trata entonces de una meta que va mas allá de la fuerza humana, pero que sumada a la divina da certeza de su logro. Este es un ideal que, no sólo ha generado desarrollo, sino también identidad cultural, así como la promoción y el cultivo de valores, considerados fundamentales en dicha sociedad; igualmente constituye una fuerza que impulsa a los hombres a buscar un estado de mayor excelencia.

³¹ WERNER, Jeager. La Paideia. México: Fondo de Cultura Económica, 1942. p. 5 – 6.

³² RAMÍREZ, Pedro J. Areté y Qadosch en los ideales culturales educativos de Grecia e Israel. En: Revista Acta Académica [Online] Universidad Autónoma de Centro América. Costa Rica. No. 20. Mayo 1997. [citado el 4 de abril de 2005]. p. 169-177. Disponible en: <<http://www.uaca.ac.cr/acta/1997may/pedror02.htm>>. ISSN 1017-7507.

³³ Ibid., p. 176.

La areté, por su parte, fue el ideal máximo para los griegos. Involucraba la formación tanto del cuerpo como la del espíritu. Alcanzar este ideal suponía una especie de nobleza, de heroísmo y de sabiduría, que elevaba el alma humana a su máximo potencial. Vale la pena detenerse en el estudio de este ideal, el cual interesa para el propósito central del presente trabajo.

2.2.2. El ideal de formación griego: □□□□□areté

El mundo moderno ha sido decisivamente influenciado por la antigüedad, de manera especial, la cultura griega ha dejado a la humanidad grandes aportes³⁴. Uno de estos valiosos legados es su ideal de hombre. Si algo caracteriza a la cultura griega es su excepcional forma de concebir al ser humano. No es desconocido que en medio de esta cultura se empieza a valorar al hombre en tanto hombre, esto es, se da una exaltación del ser en cuanto humano; podría decirse, en palabras de la Paideia, que “los griegos descubren al hombre”³⁵

Ahora bien ¿cómo debe entenderse este concepto de areté? Debido a que no existe un único término que pueda esclarecer su significado, es necesario apelar a toda una explicación del mismo. Su etimología puede servir de punto de partida, areté - aristos significa distinguido, selecto. Así, pues, areté es el atributo propio de la nobleza, del que pertenece a un grupo selecto, del que se distingue claramente del hombre común, siendo superior a éste, de tal forma que areté va denotando calidad, excelencia, superioridad. Al mismo tiempo cierta fuerza propia que impele hacia el logro de la perfección. Aquiles, el legendario personaje de Homero, es un buen ejemplo de este ideal de hombre, no sólo por su heroísmo guerrero, que suponía bondades como fuerza, destreza y capacidad, también por otras muchas de sus particularidades tales la “templanza, la justicia, y la sabiduría”³⁶. La adquisición de esta nobleza supone una carrera para alcanzar el primer premio, una lucha por el logro de la supremacía, tal como la lograra Aquiles. Para alcanzarla es necesario subordinar las pasiones dañinas y vicios a valores más universales.

La areté no es un proceso que se le impone al hombre desde fuera, más bien es la conciencia personal del hombre de perfeccionarse, es una cierta exigencia de sí mismo; es un deseo para esculpir y dar forma al alma humana, es un sentimiento propio para alcanzar magnanimidad, es decir, grandeza de ánimo; es el esfuerzo por lograr la virtud integral. Es un propósito consciente de alcanzar el ideal de belleza.

³⁴ WERNER, Jaeger, Op. Cit. p.4.

³⁵ *Ibid.*, p 6.

³⁶ RAMÍREZ, Pedro J. Op. Cit. P. 182.

Así, la areté es el punto de equilibrio entre belleza interior y exterior, se trata entonces de una belleza integral, en últimas, la areté habla de un ideal supremo de belleza³⁷. De esta forma, la educación tiene una tarea vital en el hombre griego: llevarlo a su máxima expresión de belleza. La vía para llegar al estado de perfección es, necesariamente, la educación. Es por medio de ella que el alma humana se va depurando. Es ella, la educación, la encargada de ir moldeando al hombre de tal forma que alcance cada vez mejores formas hasta lograr o acercarse lo más posible al ideal de belleza. En este sentido se puede deducir que el alma humana es susceptible de cambio, de modificación y es la educación la llamada a modificar las cualidades, tanto internas como externas del hombre, elevándolo a mejores formas, participando en el mejoramiento del hombre y, por tanto, de la sociedad. Así, pues, la educación se advierte como un proceso de perfeccionamiento individual y colectivo, que permite perpetuar un modelo de hombre ideal.

Después de analizar el sentido de la areté, es necesario examinar ahora, desde el contexto griego, la relación entre ella y la filosofía.

2.2.3 Areté y Filosofía

Dos filósofos que contribuyeron al esclarecimiento del concepto de areté fueron Platón y Aristóteles. De la mano de ellos se tratará ahora de explicitar la relación existente entre areté y filosofía.

En el diálogo el Menón, Platón afirma: "Si la areté es una de las cosas que se hallan en el alma..., es menester que sea intelecto"³⁸. Así, el filósofo identifica areté con intelecto, con sabiduría. Aristóteles afirma que la "sophía" es a la vez el conocimiento de los primeros principios y de las consecuencias necesarias que se siguen de ellos, por lo tanto es la síntesis de Noûs y ciencia. El estagirita vincula directamente la sophía con la filosofía ya que ésta es la más perfecta de las ciencias³⁹, es ciencia contemplativa que tiene como objetivo lo sublime, lo divino. Igualmente, Platón⁴⁰ piensa que el grado más elevado del conocimiento le pertenece justamente al filósofo. En su mito de la caverna, plantea cómo la sophía permite que los hombres salgan del mundo de la opinión, del conocimiento aparente (doxa) y "asciendan" al mundo de la episteme, del verdadero conocimiento; sólo de ésta forma, con la luz de la verdad, diría Platón, el hombre accede a una vida feliz y libre. La filosofía le permite al hombre lograr un estado superior, Filosofía y areté son, pues, la aspiración a la excelencia, a lo perfecto, a lo divino.

³⁷ WERNER, Jeager, Op. Cit. p. 19 - 21.

³⁸ PLATÓN. Diálogos: Menón. Santa fe de Bogotá. Panamericana. 1998. p. 444 – 445.

³⁹ ARISTÓTELES, Ética a Nicómaco. Madrid: Alianza Editorial. 2002. p.71 -72

⁴⁰ PLATÓN: Fedón. Madrid: Alianza Editorial, 1999. p. 80 – 81.

Esta convergencia de areté y filosofía se encarna en Aquiles, gracias a la educación integral que sus dos maestros le procuraron; el uno, Quiron, le enseñó los deportes caballerescos: la caza, la equitación, el manejo de la lanza, y también conocimientos de farmacopea, y preceptos morales: el honor a los dioses, y a los padres. Fénix, por su parte, lo ejercitó en el deporte que fortalece al hombre en cuerpo y espíritu, en el manejo de las armas, en la equitación; le enseñó la música que templó el ánimo, y el dominio de la palabra, que involucra la capacidad de un pensamiento racional y de una actitud ética, unida al poder de la comunicación y la persuasión. La conjugación de estos elementos apuntaba al logro del ideal de hombre griego, el cual constituía una bondad, no sólo en Aquiles, también en su nación⁴¹.

Esto en cuanto a la concepción de educación, de belleza, de perfección en los griegos, pero ¿cómo llevaban a la práctica este ideal? ¿cómo lo impartían o enseñaban? ¿qué acciones específicas implementaron para realizar este ideal? Sócrates, uno de los grandes maestros griegos, ofrece algunos elementos para responder estas preguntas, ya que contó con *un método* específico para desarrollar en sus discípulos el aprendizaje de la filosofía, es decir de un pensamiento correcto que conllevara un comportamiento correcto. Su método se denomina la mayéutica.

Sócrates con su muy conocido método mayéutico intentaba lograr que sus estudiantes descubrieran – o parieran -la verdad la cual se encontraba dentro de ellos mismos: “mediante un juego dinámico de preguntas y respuestas, encadenadas y articuladas de manera tal, que incitan la capacidad filosofante del interlocutor y lo conducen al descubrimiento de verdades filosóficas escondidas en su mente”⁴². Tal como lo muestran las obras de Platón, en los diálogos que Sócrates sostiene con sus interlocutores se observa una conversación dirigida, ya que él sabía de antemano a dónde los quería llevar. En este diálogo socrático se pueden diferenciar los siguientes momentos:

- *“En un primer momento se plantea una cuestión que, en el caso del uso que Sócrates hizo de este método, podía expresarse con preguntas del siguiente tipo ¿qué es la virtud?, ¿qué es la ciencia?, ¿en qué consiste la belleza?;*
- *en un segundo momento el interlocutor da una respuesta, respuesta inmediatamente discutida o rebatida por el maestro;*
- *a continuación se sigue una discusión sobre el tema que sume al interlocutor en confusión; este momento de confusión e incomodidad por no ver claro algo que antes del diálogo se creía saber perfectamente, es condición necesaria para el aprendizaje, y Sócrates lo identifica con los dolores que siente la parturienta antes de dar a luz;*

⁴¹ JAEGER, Op. Cit. p.39.

⁴² GÓMEZ. S. Mario. Didáctica de la filosofía. Bogotá. USTA. 1988. p. 376.

- *tras este momento de confusión, la intención del método mayéutico es elevarse progresivamente a definiciones cada vez más generales y precisas de la cuestión que se investiga (la belleza, la ciencia, la virtud);*
- *la discusión concluiría cuando el alumno, gracias a la ayuda del maestro, consigue alcanzar el conocimiento preciso, universal y estricto de la realidad que se investiga (aunque en muchos diálogos de Platón no se alcanza este ideal y la discusión queda abierta e inconclusa)⁴³.*

Podría decirse que cada uno de los momentos anteriores apunta básicamente a dos situaciones; la primera, conducir a su interlocutor a reconocer su ignorancia o aparente conocimiento, llevándolo a dudar de aquello que daban por cierto. Después de dejarlo sin respuestas, sin argumentos y confundido se da inicio a un momento reconstructivo en el que también por medio de preguntas lo conduce a la construcción de conceptos más sólidos o al descubrimiento de la verdad, la cual se hallaba oculta dentro del mismo discípulo; así, la mayéutica se presenta como el arte que permite a cada uno encontrar la verdad en su interior, en su alma, sacarla a la consciencia y ser dueños de ella. Es por esto que Sócrates se comparaba con las comadronas ya que consideraba que su misión, al igual que la de aquellas, era hacer dar a luz, sólo que en su caso el resultado del parto era la verdad. De esta manera Sócrates ayudaba a sus discípulos –que como él mismo lo señala eran exclusivamente hombres- y a cualquiera con quien pudiera conversar, a iniciarse en el arte del filosofar.

El oficio de partear tal como yo lo desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas, pero difiere en que yo lo ejerzo sobre los hombres y no sobre las mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas. La gran ventaja es que me pone en estado de discernir con seguridad, si lo que el alma de un joven siente es un fantasma, una quimera o un fruto real. Por otra parte, yo tengo de común con las parteras que soy estéril en lo que se refiere a sabiduría, y en cuanto a lo que muchos me han echado en cara diciendo que interrogo a los demás y que no respondo a ninguna de las cuestiones que se me proponen, porque yo nada sé, este cargo no carece de fundamento. Pero he aquí por qué obro de esta manera. El Dios me impone el deber de ayudar a los demás a parir, y al mismo tiempo no permite que yo mismo produzca nada. Ésta es la causa de que no esté versado en la sabiduría y de que no pueda alabarme en ningún descubrimiento que sea una producción de mi alma. En compensación, los que conversan conmigo, si bien algunos de ellos se muestran muy ignorantes al principio, hacen maravillosos progresos a medida que me tratan, y todos se sorprenden de este resultado, y es porque el Dios quiere fecundarlos. Y se ve claramente que ellos nada han aprendido de mí, y que han encontrado en sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido, no habiendo hecho yo otra cosa que contribuir con el Dios a hacerles concebir.⁴⁴

También es sabido que Sócrates tenía como “aula” cualquier espacio de la ciudad, ya fuera la plaza pública, una reunión de amigos en alguna casa, o en paseos a

⁴³ ECHEGOYEN OLLETA, Javier. Filosofía griega. Origen de la filosofía, presocráticos, sofistas y Sócrates. [Online] Historia de la Filosofía Vol 1. Editorial Edinumen. (citado marzo de 2007). Disponible en Internet: <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/FilosofiaGriega/Presocraticos/Mayeutica.htm>.

⁴⁴ Platón, Diálogos. El Teeteto. México. Editorial Porrúa. p. 201

las afueras de la polis; así aprovechaba cualquier situación de la vida cotidiana para filosofar. Los asuntos en torno a los cuales filosofaba eran asuntos relacionados directamente con el ser humano: la felicidad, la justicia, la virtud, la verdad, la amistad, el alma, la muerte, el amor, entre otros.

El método socrático supone un maestro que no pretende llenar la mente de sus discípulos, sino que confía en que ellos, con su orientación, puedan descubrirla. No se trata entonces de un “profesor” que pretende llenar el intelecto a partir de discursos, sino de una interacción dinámica de maestro – discípulo, ambos con capacidades para llegar a la verdad. En esta enseñanza socrática los temas no se encuentran preestablecidos, van surgiendo de manera espontánea en la conversación, de tal forma que estos obedecen al interés de los interlocutores. El objetivo del método es lograr que el aprendiz deje de serlo, y logre pensar por sí mismo, ahora sin la orientación de su maestro y mantenga la actitud filosófica ya no tan sólo en conversaciones propuestas por aquel sino en todos los ámbitos de la vida y, en general mantener vivo su deseo desinteresado por el conocimiento.

De esta forma la enseñanza de la filosofía se desarrollaba por medio de un diálogo vivo entre maestro discípulo, y aún entre el grupo de amigos –tal como lo muestra el Banquete de Platón-; en espacios familiares tanto para el maestro como para los discípulos y versaba sobre asuntos de interés humano. Al final el resultado era no solamente la dilucidación de la verdad, es decir, no sólo el alcance de logros intelectuales, sino que, junto con estos, se desarrollaban otros valores humanos invaluable tales como la sensibilidad frente a los asuntos de interés humano, la reflexibilidad, la capacidad de apreciar lo bello y lo verdadero, de compartir ideas con otros y, a su vez aceptar puntos de vista distintos a los propios.

La insistencia de Sócrates en lograr que los discípulos llegaran a conocimientos correctos se debía a su interés en que aquellos actuaran de forma igualmente correcta; entonces la importancia de salir de la ignorancia radicaba básicamente en poder distinguir lo correcto de lo incorrecto, así, pues, para Sócrates, el conocimiento conlleva una ética, esto es, el desarrollo de una virtud. Esta virtud hacía más noble al que la poseía y lo diferenciaba de aquellos innobles o ignorantes, que por falta de conocimiento incurrían en acciones incorrectas. La filosofía entonces le permite al hombre lograr un estado superior. La filosofía al igual que la areté son, pues, la aspiración a un mejor estado del alma, son búsqueda de la excelencia.

En últimas, el método socrático, si bien tenía como objetivo lograr sacar la verdad del interior de cada individuo, también es cierto que su propósito era que a partir del descubrimiento de esta verdad se llegara a un ser humano de acciones nobles que beneficiara el desarrollo de la polis. Una vez más se establece relación entre educación y formación humana, entre filosofía perfeccionamiento del ser humano.

En la actualidad los docentes de filosofía, al modo griego, todavía pueden y deben preguntarse: ¿cómo hacer para que la filosofía –aunque ahora sea entendida

como asignatura- deje un aporte intelectual y humano a nuestros estudiantes y a la sociedad? Los griegos tenían claro no sólo el ideal de hombre que perseguían, sino también la forma como podían materializarlo o realizarlo, esto es, prácticas concretas por medio de las cuales su ideal pasara de ser eso: un ideal, y se convirtiera en una realidad. Entra en juego entonces la didáctica, la necesidad de pensar y desarrollar mecanismos que permitan realizar ideales educativos. Si bien es cierto, tal como lo afirma Bedoya⁴⁵ la didáctica no debe ser el único elemento a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también es cierto que no debe quedar al margen de éstos.

2.2.4 La didáctica como teoría y como práctica

Según Davini⁴⁶ la didáctica se encuentra dentro de aquellas disciplinas que tienen que ver con la poiesis, con la praxis, al modo de la política, la ética o la técnica en tanto disciplinas de aplicación o de acción. En este sentido su objetivo es la intervención pedagógica, viendo así la enseñanza como tarea que implica una responsabilidad activa; quizá por esta razón se le circunscribe única y exclusivamente a acciones técnicas y se le cree capaz sólo de alcanzar una racionalidad instrumental, lo cual le impide gozar de una valoración significativa dentro del campo del saber.

Pero esta visión tecnicista no coincide con el concepto moderno de didáctica; es posible que en sus inicios, desde que se empieza a hablar de didáctica con Comenio, se la haya concebido como un método conformado por un conjunto de reglas de acción a las que el profesor debía ceñirse, con el fin de que su enseñanza fuera efectiva. En esta concepción de didáctica no se advierten conceptos estructurados de, por ejemplo, saber, sociedad o de sujetos; así, dicha forma de concebir la intervención en el aula carece de una reflexión del hombre en cuanto tal. Pedagogos posteriores – por ejemplo Rousseau o Pestalozzi, en el siglo XVIII - construyen propuestas pedagógicas articuladas a una profunda reflexión social, antropológica, política e ideológica, observándose con ésto una clara vinculación entre lo social y lo pedagógico, entre los ideales pedagógicos y las prácticas educativas, entre éstas y el saber.

En el siglo XX, a partir de la postguerra, más exactamente desde la expansión del industrialismo, se presenta un nuevo enfoque en el desarrollo de la didáctica: se trata de la propuesta tecnicista que cambia la articulación entre lo social, lo

⁴⁵ BEDOYA MADRID, José Iván. Epistemología y Pedagogía. Bogotá: Ecoe, 2000. p. 140.

⁴⁶ DAVINI, María Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En: CAMILLONI, Alicia W. de. Et. Al. Corrientes Didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, 1997. p. 43.

pedagógico y lo epistemológico; así lo expresa Davini “el componente utópico político fue neutralizado por el que ahora se centra en etapas y metas”⁴⁷.

Posteriormente pensadores como Adorno, Horkheimer, Marcuse y Foucault, entre otros, establecen una ruptura con el enfoque tecnocrático positivista con la introducción de propuestas como la teoría crítica y el análisis de las relaciones de poder. En éstas el sujeto vuelve a convertirse en el centro del proceso. La metodología planteada por la escuela crítica se basa en la hermenéutica en la que la interpretación posibilita el estudio de fenómenos sociales en relación con su contexto, lo que constituye en la enseñanza un abandono de las reglas de procedimiento por parte de los docentes y, en lugar de aquellas, la adopción de un proceder reflexivo y crítico que posibilite la construcción de un proyecto emancipador de la escuela.

Esta grossa mirada histórica de la didáctica permite inferir que a esta disciplina no sólo le es propio preguntarse ¿cómo enseñar? sino, también, ¿qué enseñar? ¿qué debe ser y hacer la escuela? ¿qué sujetos están implicados en la educación? ¿cómo es la relación entre estos sujetos? ¿cuáles son los valores del hombre actual, de la sociedad y, por tanto de la escuela? entre otras; así, pues, la didáctica no sólo es un saber instrumental sino un saber reflexivo en tanto mediador entre la cultura y la escuela y viceversa. Pero podría objetarse que aquellas preguntas pueden ser respondidas por otras disciplinas de las ciencias sociales tales como la psicología, la antropología o, incluso, la sociología. De hecho, hasta hace algún tiempo la didáctica era la única que se encargaba de lo que el maestro hacía en clase; ahora es objeto de interés de muchas otras disciplinas, lo que hace que ella, necesariamente establezca relaciones con otros campos del saber. Sin embargo la didáctica se ocupa de problemas y objetos propios con métodos particulares, como los que a continuación señala Camilloni:

“pensamientos del profesor, teorías implícitas de los alumnos, estudios sobre estrategias de enseñanza, comparación de diseños alternativos de programación, trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica”⁴⁸,

Además, “la didáctica habla del profesor y del maestro, de quien ejerce la profesión docente y transmite un conocimiento generado por los científicos, los tecnólogos y los artistas (él mismo u otros)”⁴⁹.

⁴⁷ Ibid., p.48.

⁴⁸ CAMILLONI, Alicia W. de. De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En: Camilloni, Alicia W. de. Et. Al. Corrientes Didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, 1997. p. 26 – 27.

⁴⁹ Ibid., p.31.

Así, pues, queda claro que este saber –la didáctica- no es sólo un proceder o un saber instrumental; es un saber que media la teoría y la práctica en el aula, en la escuela y en la sociedad; que no se preocupa tan sólo por metodologías o acciones puntuales, sino que, si bien la constituye la práctica, también requiere de una teoría. En la didáctica se dan cita tanto el saber reflexivo como el práctico; en ella ninguno de los dos se excluyen, por el contrario, se encuentran, se articulan y se perfeccionan el uno al otro.

Esta articulación o interrelación entre teoría y práctica, entre saber reflexivo y saber práctico no tiene como objetivo sólo - aunque también – aplicar todo “lo relacionado con la enseñanza como tarea intencional y sistematizada”⁵⁰, el objetivo aunque requiere de esto no se queda ahí, la verdadera meta es “lograr la formación del hombre”⁵¹; y sería más que absurdo pensar que tan magna tarea se pueda lograr sólo mediante la aplicación de un método o una técnica por muy refinada que esta parezca. Esta labor titánica, según lo explica Damaris Díaz va mucho más allá de lo meramente instrumental:

“Formar y enseñar al hombre implica entre otros, asumir el debate antropológico, ético, ontológico y axiológico. Además, incluye atender responsable y científicamente el desarrollo de sus potencialidades, entre ellas, pensamiento, inteligencia y creatividad, sin olvidar la inserción y realización de ese hombre en su universo sociocultural”⁵²

Es claro que este objetivo formativo no se logra con la mera aplicación de un conjunto de pasos que regulen la acción del docente. Contraria a esta mirada que reduce la didáctica a un instrumentalismo, esta pretensión de formación requiere, exige e incluso impone un saber reflexivo y conceptual. La didáctica vista como pasos a seguir o como fórmula para aplicar es insuficiente en sí misma, teniendo en cuenta no sólo la complejidad del ser humano sino de su misma realidad. Hace falta entonces otra concepción de didáctica que requiere de docentes que sean capaces de pensar su realidad, así lo expresa Morin:

“Es posible otra concepción del método: el método como camino, como ensayo generativo y estrategia <para> y pensamiento. El método como actividad del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar y crea <en> y <durante> el caminar”⁵³

Cuando se permite pensar el método desde una perspectiva distinta a la tecnicista o instrumental y, con ello se abre paso a una reflexión real sobre él, se le ve como

⁵⁰DÍAZ, Damaris H. La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]. 1999. p. 110.

⁵¹ Ibid., p. 110

⁵² Ibid., p. 110

⁵³ MORIN, Edgar y otros. El Método. Estrategias para el conocimiento y la acción en un camino que se piensa. Barcelona. Gedisa. 2003. p. 18.

una posibilidad de pensar al ser humano en su contexto social, cultural, político, histórico, psicológico, intelectual, ideológico, entre otros. En palabras de Zambrano la didáctica es: “la pregunta por el hombre y su necesidad de educación”⁵⁴, agrega que ella, al igual que la pedagogía, es un concepto en la medida en que “expresa el conjunto de problemas del hecho educativo” y que además posee “gran capacidad para sistematizarlos”⁵⁵.

Esta forma de concebir la didáctica, si bien no la apartan de la acción práctica, tampoco la circunscribe única y exclusivamente a ella, sino que además le reconoce su capacidad explicativa y analítica de problemas reales de la educación con lo que se evidencia su relación entre teoría y práctica. Así, pues, aunque ella se ocupe de acciones concretas frente a asuntos del aula, antes de esto o quizá de manera paralela, la didáctica ha tenido que percibirlos, pensarlos y teorizarlos con miras a lograr el saber: “ella es un campo epistemológico de reflexión sobre la transmisión y apropiación del saber”⁵⁶

Bajo esta mirada el docente es entonces un agente activo tanto a nivel práctico como a nivel reflexivo, en la medida en que lo que ejecuta en el aula de clase será producto del pensar su realidad concreta y la de sus estudiantes. Así, el aula no es el espacio para aplicar una receta pre-establecida sino un espacio vivo que permite evidenciar la complejidad de la realidad, a partir de la cual se proponen acciones que la enriquecen y que son, a su vez, enriquecidas por dicha realidad.

2.2.5 Didáctica de la Filosofía

Si la disciplina que se encarga de estudiar el conocimiento en el aula y reflexionar sobre él es la didáctica, vale la pena preguntarse por la relación existente entre este saber y la filosofía.

Tradicionalmente no ha existido en el ámbito filosófico mayor preocupación por la didáctica. Una de las razones de esta despreocupación es la errada creencia de que la filosofía no necesita de la didáctica para una transferencia correcta del pensamiento, incluso, se la ha llegado a considerar “peligrosa al poder desvirtuar y por tanto manipular su verdadero sentido”⁵⁷. La filosofía ha visto en la didáctica un riesgo de contaminar el saber filosófico, de desviarlo de lo verdaderamente importante: el pensar. Se tiende a creer que para comunicar el pensar, ella se basta a sí misma, que para lograr su objetivo la filosofía no necesita a una disciplina distinta a sí misma; las palabras de Revenga Ortega citando a Adorno

⁵⁴ ZAMBRANO LEAL, Armando. Didáctica, Pedagogía y saber. Bogotá. Magisterio. 2005. p. 19.

⁵⁵ Ibid., p. 19.

⁵⁶ Ibid., p. 23.

⁵⁷ REVENGA ORTEGA, Alberto. Didáctica de la Filosofía y Sistema educativo. En: Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. No. 20. Abril. 1999. p. 19.

dicen lo siguiente: “la didáctica puede incluso convertirse en un peligro amenazante del verdadero sentido del pensamiento filosófico. Una traducción de ese pensamiento excesivamente plana con la finalidad de hacerlo accesible a la mentalidad escolar puede suponer la ruina o la atrofia de su verdadera riqueza”⁵⁸

Si bien es cierto que la filosofía es un saber autónomo, con objeto, método y discurso propios, también es cierto que a la hora de llevar su contenido al aula, dentro del marco de la escuela, debe, al igual que todas las disciplinas con pretensiones de enseñarse, preguntarse por el aprendizaje y la enseñanza del saber filosófico. Así, pues, es tan necesario que los docentes de matemáticas, sociales, ciencias, etc., se preocupen por la didáctica, tanto como los docentes de filosofía, pues en la escuela, en el aula todos los saberes deben conocer su entorno, sus objetivos, el tipo de hombre que desean formar y la manera como desean intervenir en la formación de los individuos. Así como las demás disciplinas a la hora de instaurarse en el contexto escolar “admiten un sujeto de la enseñanza (el profesor) un sujeto del aprendizaje (el alumno) y un objeto diferencia (un contenido a enseñar)”⁵⁹, la filosofía en la escuela también los admite.

Una concepción autosuficiente de la filosofía puede conllevar una enseñanza de esta disciplina como un saber acabado; así al estudiante sólo le queda memorizar esta construcción conceptual sin involucrar necesariamente, un ejercicio intelectual o un trabajo de reflexión; entonces la enseñanza de la filosofía sólo desde la filosofía misma, es decir en ausencia de la didáctica tampoco favorece el desarrollo del saber. En este sentido la oposición contenido filosófico - didáctica filosófica no es necesaria; en realidad a la didáctica le es fundamental el contenido y, a su vez, éste requiere de aquella. Es la didáctica la que “hace viable el ejercicio del aprendizaje...la didáctica es el acto de creación y re-creación del pensar, creando su sentido y destino intrínsecamente ligado al de la filosofía como aprendizaje”⁶⁰ y en este punto filosofía y didáctica tienen un lugar de encuentro.

Sin una didáctica que facilite el logro de los objetivos de la filosofía no tiene sentido enseñarla. Una didáctica adecuada hace significativa la enseñanza de la filosofía. La filosofía en tanto objeto del acto educativo tiene necesidad de ser enseñada y, por tanto, de establecer una relación con la pedagogía⁶¹. La existencia de la filosofía en el ámbito escolar es justificada desde la pedagogía. **Los contenidos filosóficos no se enseñan por sí solos, como tampoco por sí mismos logran que los estudiantes piensen analítica, reflexiva y críticamente.** Se requiere de una didáctica que permita al estudiante adquirir tanto el saber como las competencias que le subyacen. Se hace entonces necesario examinar las

⁵⁸ *Ibid.*, p. 24.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 20.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 26.

⁶¹ *Ibid.*, p. 30.

prácticas en torno a la enseñanza de la filosofía y de la mano de éstas examinar por consiguiente, las concepciones que sustentan tales prácticas.

2.2.6 Vygotsky: Zona de desarrollo próximo

La pregunta que subyace a esta necesidad por una didáctica de la filosofía se encuentra estrechamente relacionada con la pregunta ¿cómo lograr que los estudiantes *aprendan filosofía?*; ya al respecto Kant, en una de sus famosas sentencias afirma: “a filosofar sólo se aprende filosofando”, esto es, es el ejercicio mismo de la filosofía el que permitirá, en últimas, el desarrollo de una verdadera actitud filosófica. Aún así, el docente necesita conocer los procesos cognitivos que desarrolla el estudiante a la hora de aprender, con el fin de desarrollar sus prácticas de enseñanza con base en las condiciones reales de aprendizaje del estudiante.

En este sentido “L. S. Vygotsky, psicólogo soviético, propuso una aproximación innovadora frente a la relación existente entre aprendizaje y desarrollo, criticando la concepción comúnmente aceptada, según la cual para que el aprendizaje sea efectivo debe equipararse al nivel evolutivo del niño. Quienes sostienen esta posición consideran, por ejemplo, que la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética debe iniciarse en una etapa determinada. Sin embargo, observa Vygotsky, no debe limitarse simplemente a determinar los niveles evolutivos si se quiere descubrir las relaciones reales del desarrollo con el aprendizaje”⁶². El planteamiento de Vygotsky consiste en que tanto el aprendizaje como el desarrollo se influyen mutuamente, relación que el autor desarrolla en su teoría sobre la Zona del Desarrollo próximo (ZDP).

Esta teoría plantea la existencia de dos niveles evolutivos. Un primer nivel es denominado nivel evolutivo real; el segundo, por su parte, obedece más a las potencialidades del sujeto, esto es, a lo que puede llegar a hacer:

“el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que resulta de ciclos evolutivos cumplidos a cabalidad... parte del supuesto de que únicamente aquellas actividades que ellos pueden realizar por sí solos, son indicadores de las capacidades mentales. El segundo nivel evolutivo se pone de manifiesto ante un problema que el niño no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de resolver con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz. Por ejemplo, si el maestro inicia la solución y el

⁶² ARANCIBIA C. Violeta y otros. Psicología de la Educación. México: DF. Alfaomega. 1999. p. 100.

*niño la completa, o si se resuelve el problema en colaboración con otros compañeros*⁶³.

Con estos niveles de desarrollo Vygotsky plantea la posibilidad de que un niño posea una edad cronológica y una edad de desarrollo mental, pudiendo éstas coincidir o no; así, un niño de nueve años reales o cronológicos puede tener habilidades mentales que correspondan a los doce años. La diferencia entre una edad y otra es la que el autor denomina Zona de Desarrollo Próximo “la cual consiste por tanto en la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”⁶⁴.

Esta teoría habla entonces de las potencialidades que realmente un niño está en condiciones de alcanzar; por su parte, el nivel de desarrollo real se refiere a lo que de hecho el niño ya hace. Este es un aporte capital para la pedagogía, en tanto invita a pensar la enseñanza no sólo en términos de lo que el estudiante es capaz de hacer en el presente, sino también en función de aquello que puede llegar a desarrollarse en él. Un ejercicio adecuado de enseñanza sin duda tendrá en cuenta la zona de desarrollo próximo de los estudiantes.

Al respecto, es interesante leer el pensamiento de Karl Jaspers citado por Diego Antonio Pineda en su artículo *Filosofía para niños: un nuevo reto en la educación del pensar*. “Una maravillosa señal de que el hombre filosofa en cuanto tal originalmente son las preguntas de los niños. No es nada raro oír de la boca infantil algo que por su sentido penetra inmediatamente en las profundidades del filosofar”⁶⁵ Esta afirmación del filósofo alemán se halla en consonancia con el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, en la medida en que pone de manifiesto que el ser humano desde su infancia se encuentra con toda la potencialidad de producir pensamiento filosófico; la pregunta aquí es ¿los estudiantes de secundaria producen pensamiento filosófico? ¿los docentes de secundaria posibilitan a sus estudiantes el desarrollo del pensamiento filosófico? Si la respuesta a las dos preguntas anteriores es no, queda claro que no es por incapacidad o imposibilidad de los estudiantes, o porque la edad es el impedimento para ello.

Sería necesario revisar si son las prácticas y sus respectivas concepciones las que están limitando el desarrollo del pensamiento filosófico en los estudiantes. He aquí la importancia de esta investigación, la cual permite realizar esta revisión para su respectivo análisis.

⁶³ Ibid. p. 100

⁶⁴ Ibid. p. 101

⁶⁵ Primer Congreso Nacional de Pedagogía. Memorias. Gimnasio Moderno. Santa Fé de Bogotá. Fondo de Publicaciones del Gimnasio Moderno. 1999. P. 137

2.2.7 Concepciones y Prácticas

La tarea de pensar y transformar la escuela pasa, necesariamente por la labor investigativa. La investigación permite no sólo describir la escuela, también descubrir cómo la conciben y la comprenden sus protagonistas. Existe una estrecha relación entre concepciones y prácticas, o como lo expresan Reyes Herrera y otros⁶⁶, las creencias de los docentes determinan sus prácticas pedagógicas, puesto que la manera como ellos conciben su conocimiento incide directamente en la orientación que den a su forma de enseñar; por ello una revisión tanto de las unas como de las otras permitirá entender con mayor claridad la cultura escolar y, una vez conocida será posible hablarla, explicarla y, por supuesto, transformarla. Concepciones y prácticas, ambas, no la una sin la otra, constituyen un aporte importante en el conocimiento y la transformación de la escuela; así lo afirman Giordan y De Vicchi: "subyace la idea de que las concepciones no bastan para inferir las estrategias pedagógicas; éstas deben ser estudiadas, pues, en interacción con las prácticas que sean posibles desarrollar"⁶⁷

¿Qué son las concepciones? ¿por qué son importantes en la investigación escolar? ¿qué papel juegan dentro del proceso de transformación de la escuela?. Para intentar dar una respuesta a la primera pregunta es de gran ayuda acudir a la definición dada por André Giordan y Gerard de Vecchi: "la concepción es un proceso personal por medio del cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos"⁶⁸. De la definición anterior puede entenderse que las concepciones son estructuras de conocimiento con los que los sujetos interpretan o dan sentido a sus experiencias; puede también inferirse que tales estructuras son internas, es decir, propias de cada individuo, así lo confirman estos autores:

"Las concepciones en maestros y estudiantes pueden entenderse como ideas previas o teorías personales con las que ellos interpretan su realidad escolar; también como estructuras mentales elaboradas a partir de los diferentes conceptos que constituyen su visión de mundo y orientan su manera de pensar y de actuar. Ellas pueden convertirse en ideas erróneas y por lo tanto en obstáculos epistemológicos. Por el contrario, también pueden resultar herramientas útiles para estructurar y organizar la realidad"⁶⁹.

La definición que aportan Reyes Herrera y otros según la cual la concepción "alude a todo aquello que en una sociedad es considerado por los sujetos como

⁶⁶ REYES HERRERA, Lilia y otros. Acciones y Creencias. Tesoro oculto del educador. Tomo I. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1999. p. 22.

⁶⁷ GIORDAN, André y DE VECCHI, Gérard. Op. Cit. p. 101

⁶⁸ *Ibid.*, p. 103

⁶⁹ *Ibid.*, p. 118

conocimiento sin detenerse a pensar en su validez”⁷⁰; revela el carácter social y cultural de las concepciones, en la medida en que ellas se construyen en contextos determinados y los individuos de tales contextos pueden compartir concepciones específicas sobre asuntos de la realidad, como también es posible que compartiendo contextos sociales y culturales interpreten o perciban de forma muy distinta una misma situación, dado el carácter individual de la concepción señalado anteriormente.

Así, pues, las concepciones están estrechamente relacionadas tanto con los contextos sociales y culturales de los individuos como de sus experiencias más propias e individuales. Tal como lo advierten Reyes Herrera y otros, por lo general los sujetos no someten sus concepciones a procesos de verificación sino que se constituyen en puntos a partir de los cuales ellos empiezan a construir sus visiones del mundo, por lo que tales visiones pueden ser o no válidas, pero válidas o no, son operantes esto es, determinan la forma de representar el mundo, y además orientan la forma como estos sujetos se mueven en él. La no verificación de la validez de las concepciones denota que ellas se constituyen en “un conocimiento significativo”⁷¹ para los sujetos y, por ende en conocimiento válido en sí mismo.

En este sentido es consecuente afirmar que de igual manera los docentes poseen concepciones o teorías personales que determinan su comportamiento en el salón de clase y en todas sus acciones pedagógicas. Es así como el estudio de las concepciones de los docentes debe pasar tanto por la comprensión de sus creencias como por sus “historias formativas específicas y los contextos desde los cuales el profesor las interioriza”⁷²

Para lograr un ⁷³cambio conceptual en la escuela se requiere entonces una revisión, una concientización y una reelaboración de las concepciones. Si de lo que se trata es de transformar las prácticas es indispensable conocer y transformar las concepciones.

Hasta ahora la filosofía en Colombia se ha enseñado “dentro de la estrategia expositiva porque siempre se ha tenido como un saber que debe impartirse o, por lo menos guiarse (inducirse)”⁷⁴. Esto permite evidenciar dos realidades: por un lado, la estrecha relación que existe entre las concepciones y las prácticas, es decir, si se concibe la filosofía como un saber que “debe impartirse”, entonces la práctica correspondiente a tal concepción será la trasmisionista; método denominado expositivo o magistral, el cual es definido por Pujol y Fons como “un

⁷⁰ REYES HERRERA, Lilia y otros. Op. Cit. p. 8.

⁷¹ *Ibid.*, p. 33.

⁷² *Ibid.*, p. 20

⁷³ GIORDAN, André y DE VECCHI, Gérard. Op. Cit. p.107-108

⁷⁴ ESPITALETA HOYOS, Sergio. Op. Cit. p 110.

tiempo de enseñanza ocupado entera y principalmente por la exposición continua de un conferenciante. Los estudiantes pueden tener la opción de preguntar o participar en una pequeña discusión, pero, por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar nota⁷⁵.

Si de lo que se trata es de analizar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de la filosofía, entonces se debe también analizar la forma en que se enseña este saber, lo cual está íntimamente ligado a su vez con las concepciones que se tienen sobre la filosofía misma. Así, la concepción que subyace a una práctica transmisionista es la creencia de que “sus estudiantes aprenden por repetición y que lo que aprenden depende de las orientaciones del maestro”⁷⁶. Así mismo, señala Reyes “que las prácticas pedagógicas de los profesores que confían en el método de conferencia y la mera presentación de información [clase magistral transmisionista] están relacionadas con la concepción realista del conocimiento”.⁷⁷

Por otro lado se evidencia que la pregunta por la didáctica de la filosofía, no es un asunto meramente instrumental, es un asunto pedagógico, incluso filosófico. La pregunta por la didáctica de la filosofía debe entonces pasar por la revisión de la actitud de los estudiantes frente al trabajo filosófico que en últimas equivale al análisis de las concepciones frente a este saber. El asunto de la enseñanza de la filosofía no puede ir desligado del análisis de la concepción de la filosofía tanto en docentes como en estudiantes. Más aún, la didáctica de la filosofía a lo que debe apuntar es al desarrollo de aptitudes y actitudes filosóficas que posibiliten un real ejercicio filosófico, por lo que se sigue hablando de las concepciones y las prácticas así como de generar nuevas concepciones que promuevan, a su vez, nuevas prácticas. Entonces, la enseñanza de la filosofía obliga a examinar al menos las creencias de los docentes sobre filosofía, enseñanza y aprendizaje.

Algunas características de las concepciones facilitarán no sólo su detección sino también su respectivo análisis, comprensión y, llegado el caso, su transformación. Según Giordan y De Vecchi⁷⁸ las concepciones son:

- El resultado de un proceso personal o producto de un aprendizaje, en cualquier caso no se constituyen sin más, o de manera arbitraria, sino que obedecen a un proceso arqueológico, en la medida en que integran los conocimientos de los sujetos a lo largo de su vida.

⁷⁵ PUJOL, J., FONS J. L. y GÓMEZ PÉREZ R.: Los métodos en la enseñanza universitaria, Pamplona: Eunsa, 1978. p 67.

⁷⁶ REYES HERRERA, Lilia y otros. Op. Cit. p. 19.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 22..

⁷⁸ GIORDAN, André y DE VECCHI, Gérard. Op. Cit. p.107-108

- Un producto social y cultural en la medida en que se conforman en contextos y condiciones humanas específicas o porque intentan dar sentido a situaciones culturales determinadas.
- Estructuras que le permiten al individuo realizar generalizaciones y predicciones.
- Condición y posibilidad para los procesos de enseñanza, ya que a partir de ellas el sujeto desarrolla no sólo conceptos sino también actitudes y procedimientos.

Estas características permiten advertir tanto la importancia de las concepciones como la complejidad de éstas, así como su incidencia en las acciones de los individuos. Por ello es absolutamente necesario reflexionar sobre las concepciones en el campo de la educación y con esto, su incidencia en lo que ocurre en el día a día en el aula de clase, en la formación de estudiantes y de seres humanos. En este sentido Tobin y Lamaster citados por Reyes Herrera afirman que: “una creencia es conocimiento que es viable en tanto que faculta al individuo a lograr sus propósitos en circunstancias específicas”, por ello, agrega Reyes,

“el sistema de creencias de un maestro es de tal complejidad que aunque no sea consciente de ellas, juegan un papel integral en la generación de la acción. Las creencias están anidadas en la cultura personal del maestro, en la cultura de los grupos sociales a los cuales pertenece y en la cultura amplia de la sociedad. En este contexto las creencias que constituyen las acciones del maestro son un tipo de conocimiento susceptible de ser elaborado, a partir de la reflexión en y sobre la acción, para dar paso a una reivindicación del ejercicio y rol del docente como investigador y como intelectual”⁷⁹.

Es claro que la complejidad de las concepciones es tal que para su reconocimiento y comprensión el docente requiere de una actitud reflexiva sobre su quehacer y sobre sí mismo, de tal manera que pueda lograr plena conciencia de las implicaciones que sobre su quehacer tienen sus concepciones. Esta es justamente la propuesta de la teoría crítica de la educación citada anteriormente, que ve al docente no sólo como un agente que actúa sino también que tiene la capacidad de replegarse sobre su hacer por medio de la reflexión y la interpretación, lo cual le permite tanto teorizar su realidad como resignificarla; sólo así el docente vendría a desempeñar “un papel fundamental como constructor de conocimiento”⁸⁰ y a su vez como transformador de las prácticas educativas.

Pero el reconocimiento y la comprensión de las concepciones no son suficientes para su respectiva transformación. Esto lo evidencian Reyes Herrera y otros⁸¹ al

⁷⁹ REYES HERRERA, Lilia y otros. Op. Cit. p. 34.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 12.

⁸¹ *Ibid.*, p. 26

señalar que la enseñanza desde el paradigma de la transmisión de conocimiento ha sido una tendencia marcada en Colombia durante muchos años que aún se presenta en la mayoría de los docentes, lo cual reduce la enseñanza a una mera acción de “distribución de conocimientos”⁸².

Ahora bien, bastante se ha dicho aquí sobre las concepciones. A continuación algunas precisiones sobre las prácticas.

¿Qué se debe entender por práctica pedagógica? Buitrago Delgado responde lo siguiente:

“partimos de la premisa que la práctica pedagógica, como práctica social es una práctica contextualizada, en un espacio y un tiempo cultural, cuya finalidad, es la formación individual y colectiva del ser humano como protagonista y creador de su propia historia. Tal finalidad de la práctica pedagógica está mediada, de una parte, por la organización de ambientes de aprendizaje para la construcción de conocimientos sobre la vida cotidiana, para con ello, propiciar la reconstrucción de la visión del mundo, el desarrollo de competencias y el desarrollo de fundamentos, para la acción de quienes participan en ella. Y de otra parte, por la definición de su compromiso ético y político, derivado de su responsabilidad en la socialización, en la transmisión y recreación de la cultura de la comunidad”⁸³

Esta cita da cuenta de la práctica pedagógica no como una actividad exclusivamente académica o circunscrita exclusivamente al aula de clase; tampoco supone que su única finalidad sea desarrollar competencias escolares, por el contrario, este concepto de práctica pedagógica pone de relieve la responsabilidad que ésta tiene de formar tanto para la vida privada como para la vida social o pública y de permitir la construcción de una cosmovisión, de una forma de ver el mundo, lo cual conlleva una responsabilidad ética y política. Tal es la dimensión de la práctica pedagógica.

Dado que la práctica pedagógica tiene fines tan específicos requiere, por tanto, que sea orientada al logro de tales fines, es decir, se requiere que sea una acción intencionada; sólo de esta forma las prácticas serán consecuentes con aquellos fines o propósitos que se han establecido desde la reflexión, las creencias o la teoría. Esto último alude a la forma como las creencias o concepciones de los

⁸² Ibidem

⁸³ BUITRAGO DELGADO, María Teresa. “La investigación como práctica pedagógica” En: Memorias del simposio internacional de investigadores en educación. Santa Marta. Convenio Andrés Bello. Centro de estudios e investigaciones pedagógicas. Noviembre 8 – 10 de 1999. p. 105.

docentes influyen decisivamente en sus acciones así el docente no sea conciente de ello o de ellas.

En este sentido Reyes Herrera y otros distinguen entre conducta y acción, siendo la conducta acciones físicas no racionalizadas por los sujetos y por ello no manejadas de manera intencional; las acciones, por el contrario, son intencionales, por tanto más sujetas a la conciencia de lo individuos: “conducta, o sea acto físico, y la acción que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa. En consecuencia, se entiende que las acciones que constituyen al maestro son intencionales y que esta característica permite su cambio racional y/o su evolución, mientras que la conducta es muy difícil, o casi imposible de cambiar ya que no esta sustentada en posiciones racionales”⁸⁴.

Así, Reyes y demás, sugieren que de lo que se trata entonces es de hacer conciencia de los marcos de interpretación a través de los cuales se observa o analiza la realidad. Según ellos, el mejor lugar para evidenciar las creencias de los docentes son sus mismas prácticas y los intereses que persiguen con ellas. En este sentido Pérez Gómez:⁸⁵ realiza la siguiente clasificación de concepciones que pueden determinar las prácticas en tanto se convierten en marcos de interpretación:

- a. Idealistas o innatistas: Estas niegan la participación de la experiencia en la formación del conocimiento en los individuos, ya que los individuos nacen con ideas, sentimientos y actitudes las cuales se desarrollarán a lo largo de la vida, éstas son categorías a priori, por esta razón no requieren de la experiencia.
- b. Prácticas mecanicistas o empiristas: contrario a la anterior, esta línea afirma que el individuo nace con su mente en blanco “tabla rasa” la cual requiere justamente de la experiencia para adquirir y estructurar el conocimiento.
- c. Prácticas constructivistas: Esta línea parece conciliar las dos corrientes anteriores, ya que por un lado afirma que el contexto de los individuos juega un papel decisivo en la configuración de su pensamiento y, al mismo tiempo, concede importancia a la capacidad propia de conocer de cada sujeto.

Conocer estos tipos de concepciones también permitirá una mayor comprensión de las prácticas, ya que tales concepciones “pueden ser consideradas como generadoras de acciones específicas”⁸⁶ Además de que el conocimiento de las concepciones posibilita la comprensión de las prácticas en tanto las primeras median las segundas, tal comprensión “favorece nuevas posibilidades de

⁸⁴ *Íbid.*, p. 34.

⁸⁵ PÉREZ GÓMEZ, A.I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata. 1999. p. 17

⁸⁶ REYES HERRERA, Lilia y otros. Op. Cit. p. 33.

acción”⁸⁷. En el mismo sentido de la relación concepción- acción, Tobin y Lamaster, citados por Reyes Herrera, dicen lo siguiente: “Una creencia es conocimiento que es viable en tanto que faculta al individuo a lograr sus propósitos en circunstancias específicas”⁸⁸ Dado el papel decisivo de las concepciones sobre las prácticas y en última, la estrecha relación entre las unas y las otras es necesario que el docente tenga la capacidad de pensarlas, elaborarlas para recrearlas y, a su vez, para que la labor docente se desarrolle desde un marco de investigación.

Ahora bien, respecto a los elementos que conforman la práctica pedagógica Olga Lucía Zuluaga la reconoce no sólo como intervenciones puntuales dentro de la enseñanza, sino que advierte en ellas toda una estructura que involucra elementos teóricos, prácticos, pedagógicos, operativos y sociales:

“La práctica pedagógica es una noción que designa 1. los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. 5. las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.”⁸⁹

Según esto, las prácticas son un complejo entramado de diversos elementos que se relacionan e interactúan entre sí y su estudio ha de pasar por todos y cada uno de ellos. Así, las prácticas mucho más que meras acciones puntuales, son visiones o formas de entender al hombre, al mundo y al conocimiento. Queda claro que el análisis de las prácticas implica necesariamente el análisis de las concepciones y, a su vez, la riqueza de las unas conlleva la riqueza de las otras.

2.2.8 Los lineamientos curriculares y la enseñanza de la filosofía

Uno de los objetivos de los lineamientos curriculares en el área de ciencias sociales es justamente

“conciliar las características y conceptos fundamentales de las ciencias sociales con los objetivos de la educación, del área, los

⁸⁷ Ibid., p. 33.

⁸⁸ Ibidem

⁸⁹ ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. Medellín, Anthropos. 1999. p.147

intereses de las y los estudiantes y la pertinencia de lo que se enseña, para coadyuvar a formar hombres y mujeres que de una manera crítica, propositiva y adecuada, afronten la problemática de la sociedad local, nacional y global”⁹⁰

Desde los objetivos de las Ciencias Sociales se plantea la necesidad de que desde ellas desarrollen competencias específicas en los individuos; tales competencias tienen como finalidad no sólo fortalecer la dimensión cognitiva sino también, pensando en el futuro, en un verdadero progreso, desarrollar en ellos competencias que les permita comprender su entorno para transformarlo y hacerlo más habitable, más vivible.

Es así como las expectativas frente al saber social son de un alto compromiso que va más allá de la academia y que abarca aspectos vitales del ser humano tales como su entorno inmediato, su relación con los otros, con él mismo, hasta situaciones altamente complejas como la misma construcción de paz. En fin, se espera de ellas, más que de cualquier otro saber, que posibiliten de hecho la construcción de un mejor futuro. Son ellas las llamadas a desarrollar en los individuos formas nuevas de pensar la realidad que conduzcan a acciones distintas a las que han llevado al deterioro del mundo: “Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.) que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas, por tanto requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinarias, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas, y exigencias de la sociedad”⁹¹.

En este sentido lo que se espera de las disciplinas sociales no es solamente un estudio teórico sino soluciones prácticas, concretas y efectivas: “Se le reclama a las Ciencias Sociales cambios profundos que permitan la comprensión de un mundo, fragmentado pero globalizado; rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con una gran riqueza ambiental pero en continuo deterioro”⁹²

Con lo anterior se evidencia que la formación Social no es solamente una formación teórica sino que se espera que ella toque e impacte directamente el actuar humano “A lo largo de su historia, las Ciencias Sociales se constituyeron en una manera de ver y comprender el mundo y, en cierta medida, han sido referente para las actuaciones humanas en su dimensiones éticas, políticas, económicas y sociales”⁹³

⁹⁰ COLOMBIA. MEN. Lineamientos curriculares. Ciencias Sociales. Op. Cit. p. 4

⁹¹ COLOMBIA. MEN. Lineamientos curriculares. Ciencias Sociales. Op. Cit. p. 8.

⁹² *Ibid.*, p. 9

⁹³ *Ibidem*

En consonancia con tales expectativas, los objetivos de las Ciencias Sociales pretenden “Que las y los estudiantes afronten de manera crítica y creativa el conocimiento científico, técnico, artístico y humano que se produce; que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, tolerantes, solidarias, justas y éticas”. La filosofía tiene mucho que aportar en este sentido, ya que sus pretensiones son igualmente desarrollar en los educandos un espíritu reflexivo, analítico, crítico y comprensivo de la realidad, como elementos sin los cuales sería imposible su transformación. Todo esto evidencia que aún hoy se piensa y se espera que la educación de a luz un tipo específico de ser humano. También hoy existe un *ideal de hombre*, tal como lo tuvieron los griegos y otros pueblos. Es imperioso revisar si la educación favorece ese ideal de ser humano que necesita el mundo de hoy, si ella está siendo ese mecanismo apropiado para materializar tal ideal; si este ideal realmente propende por que los individuos alcancen sus mejores formas humanas posibles; si la enseñanza de la filosofía, por ejemplo, está realmente favoreciendo el desarrollo de las competencias que requiere el ser humano para contribuir a instaurar un mejor orden. Esta tarea de examinar de manera objetiva si las prácticas educativas realmente están participando en el mejoramiento del hombre y, por tanto, de la sociedad, si ellas realmente están siendo un proceso de perfeccionamiento individual y colectivo debe ser responsabilidad de todos aquellos que de una u otra forma se hallan vinculados no sólo al mundo de la educación sino al mismo mundo del ser humano.

3. METODOLOGÍA

A continuación se explicita el camino recorrido en la realización del proceso de investigación iniciando por el enfoque propio de esta, avanzando hacia la descripción del escenario y los participantes, hasta llegar a la recolección, el registro, el análisis y validez de la información.

3.1 ENFOQUE Y DISEÑO GENERAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se realiza desde una perspectiva de investigación cualitativa, bajo el enfoque etnográfico, teniendo en cuenta que éste se caracteriza fundamentalmente por la conceptualización de lo social como una realidad construida que se rige por leyes sociales. El método cualitativo hace posible indagar por qué lo social toma determinada forma; como lo señala Elssy Bonilla Castro⁹⁴, la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, escribirlas y comprenderlas.

Citando a Restrepo Gómez, el paradigma cualitativo “está orientado a la comprensión del proceso del fenómeno, lo estudia desde dentro y en su ambiente natural”⁹⁵. La exploración de las concepciones de los estudiantes y profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía posibilita un tipo de conocimiento que se construye en el diálogo, la interacción, la intersubjetividad y la cotidianidad. En ese sentido los estudios de orden cualitativo reivindican las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico y la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran dichas realidades como dimensiones específicas del mundo humano.

Se considera que la investigación cualitativa constituye la metodología apropiada para comprender las formas como los miembros de la comunidad educativa conciben el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía. Por todo esto la presente investigación se ubica en el enfoque cualitativo, desde una perspectiva etnográfica, dado que ésta hace posible estudiar la vida humana; así mismo porque la investigadora pertenece a una de las instituciones participantes por lo que formó parte del grupo investigado, lo que le permitió hacer una autorreflexión sobre su propia práctica

⁹⁴ BONILLA CASTRO, Elssy y RODRÍGUEZ SEHK, Penélope. Más Allá de los dilemas de los métodos. Bogotá: CEDE.1995. p. 35.

⁹⁵ RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. Investigación en Educación. Santafé de Bogotá: Corcas editores. 1997. p. 114.

3.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y DE LOS PARTICIPANTES

La investigación se realizó en dos instituciones de educación secundaria, una de carácter público y otra del sector privado de la ciudad de Bucaramanga. A continuación se presenta el cuadro 1 que amplía la información sobre la población objeto de estudio.

Cuadro 1. Población Objeto de Estudio

| INTITUCIÓN | CARÁCTER | Intensidad horaria semanal | GRADOS EN LOS QUE SE DA CLASE DE FILOSOFÍA | No. DE ESTUDIANTES QUE CURSAN FILOSOFÍA | No. DE DOCENTES |
|------------|---------------------|----------------------------|--|---|----------------------|
| Inst. 1 | Público Mixto | 2 horas | 10º Y 11º | 1.806 | A.M. = 3 P.M. = 2 |
| Inst. 2 | Privado Coeducación | 3 horas | Desde 2do de primaria hasta 11 de secundaria | 339 | 1 |

Los participantes se seleccionaron por conveniencia con base en los siguientes criterios:

- Profesores que decidieron participar de la investigación, de los cuales dos son hombres y las otras dos, incluyendo a la investigadora, mujeres. Todos con pregrado en filosofía y con estudios de posgrado.
- Facilidad para acceder a los grupos.
- Jornada compatible con el horario de la investigadora.

La investigadora es docente de las dos jornadas de la inst. 2. Licenciada en filosofía de la Universidad de Antioquia, aspirante al título de Magíster en la Universidad Industrial de Santander.

El cuadro 2 muestra la distribución de los participantes:

Cuadro 2: Participantes de la investigación.

| | Grado 10 | Grado 11 | Docentes de Filosofía | Estudiantes | Jornada en la que se desarrolló la investigación | Modalidad |
|--------|----------|----------|-----------------------|--|--|-----------|
| Inst 1 | 2 Grupos | 1 Grupo | 3 | 15 estudiantes en cada grado, para un total de 45. | A.M. | Mixta |
| Inst 2 | 1 Grupo | 1 Grupo | 1 | 15 estudiantes en cada grupo. para un total de 30. | A.M. | Femenina* |
| Total | 3 | 2 | 4 | 75 | | |

3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La investigación inició con un proceso de observación directa en el aula de clase y con una lectura de documentos trabajados en las actividades del aula (talleres, guías, evaluaciones, apuntes de clase, entre otros), también se examinaron otro tipo de documentos como los institucionales: P.E. I., plan de área, planeadores, etc. En estas observaciones se fueron dando algunas charlas informales con los estudiantes y los docentes, que permitieron recoger información valiosa para el diseño del primer cuestionario aplicado. (Ver Anexo A). Seguidamente, antes de seleccionar la muestra se aplicó el cuestionario a todos los estudiantes (120) en tres grupos seleccionados, en la institución 1: 40 del grado 11 y 80 del grado 10. Así mismo en la institución 2 se aplicó el cuestionario a la totalidad de las estudiantes (70): del grado 10: 35 y de 11º, 35. Posteriormente se realizaron entrevistas a profundidad específicamente con la población seleccionada, a partir de vacíos o necesidades detectadas en la información obtenida en el primer cuestionario. Se diseñó un segundo cuestionario (ver anexo B) el cual se aplicó a algunos participantes en forma de entrevistas estructuradas y semiestructuradas; igualmente, se realizaron entrevistas focales a participantes a los que decididamente no les gustaba la clase. Los participantes de estas entrevistas fueron seleccionados a partir de la información de los cuestionarios y de los comentarios que dejaban escapar durante las clases, en los que expresaban su

* Aunque la institución 2 inició su proceso de coeducación desde el año 2003, los grupos participantes de la investigación son femeninos.

poca conformidad con la clase. En las entrevistas focales se les preguntó acerca del por qué de esta inconformidad.

Con los docentes se desarrolló un proceso de recolección similar al de los estudiantes: observaciones a sus clases, charlas informales, cuestionarios, entrevistas a profundidad y estructuradas y revisión de documentos.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para identificar las prácticas de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía se utilizaron las siguientes técnicas.

- **La observación participante:** ésta se refiere a todo aquello que puede ser observado por el investigador, aún él mismo. Lo que se propuso la presente investigación fue “observar la interacción social en situaciones naturales, llegar a fenómenos no documentados, encontrar significado al lenguaje de los sujetos, penetrar en situaciones particulares de la vida cotidiana”⁹⁶ Ha sido utilizada por diferentes enfoques investigativos porque hace posible obtener la información del comportamiento tal y como ocurre y porque proporciona información que de otra manera sería imposible obtener. Esta técnica exige un registro continuo. Este tipo de observación fue implementada en las clases en las que la investigadora se desempeñó al mismo tiempo como docente. Mientras desarrollaba la clase iba registrando en un formato la observación que hacía de sus estudiantes y de sí misma y, en general de la clase. Igualmente, al azar, fueron seleccionadas tres estudiantes para que también observaran a la docente y registraran esta información en el respectivo formato. (Ver Anexo C).

- **Observación no participante:** En los primeros momentos de la investigación este tipo de observación posibilitó una mirada inicial que facilitó el acercamiento a la realidad a investigar. Esta permitió un primer acercamiento con los participantes, de tal forma que fácilmente se acostumbraron a la presencia de la investigadora sin alterar el desarrollo normal de las clases. Por medio de esta técnica fue posible conocer la realidad del aula de clase de los cursos seleccionados para la investigación. En las observaciones se tuvo en cuenta aspectos tales como: las intervenciones de los actores, las relaciones e interacciones entre ellos, las actividades de la clase, entre otros (ver anexo D).

- **Entrevista:** Por medio de esta técnica fue posible profundizar sobre la forma como estudiantes y docentes percibían realidades muy específicas frente al saber filosófico, la enseñanza de la filosofía, la clase misma, entre otros. Se utilizaron los siguientes tipos de entrevista:

⁹⁶ Ibid., p. 126

- **Entrevista Estructurada:** Por medio de la cual se formularon preguntas preparadas de antemano por la investigadora y formuladas tanto a estudiantes como a profesores, con el fin de recoger sus opiniones sobre temas específicos y así obtener una información uniforme. (ver anexo B)

- **Entrevistas semiestructuradas,** se realizaron diálogos coloquiales, charlas informales o conversaciones espontáneas con los participantes en la investigación “como medio de potenciar su comprensión de los fenómenos sociales estudiados, de dar la palabra a las preocupaciones de los actores sociales y de las formas como ellos constituyen los significados de sus acciones”⁹⁷. La información recogida en estas charlas fue material decisivo a la hora de diseñar las preguntas de los cuestionarios y entrevistas aplicados con posterioridad.

- **Entrevistas focales,** las cuales permitieron verificar, ampliar o profundizar información específica. Según Bonilla-Castro “la técnica de los grupos focales se ha convertido en uno de los principales instrumentos de los métodos de indagación rápida... desarrollados para obtener información ágil que posibilite dar respuesta en el corto plazo a las urgentes necesidades sociales que se investigan y al mismo tiempo, responda de manera rigurosa a las exigencias del método científico”⁹⁸. Para este propósito la investigadora se reunió en la institución uno con un grupo de estudiantes que afirmaban que la clase era aburridora, con el fin de conocer las razones por las cuales les parecía de esta forma. En la institución dos, por su parte, se dio cita con un grupo de estudiantes que manifestaban sentir algún tipo de temor frente a la clase o frente a la docente.

- **Entrevista a profundidad:** Esta técnica permitió retomar y profundizar aspectos que quedaron enunciados o poco esclarecidos en los cuestionarios aplicados anteriormente, también permitió acercarse más a las visiones y representaciones de cada uno de los entrevistados sobre la realidad estudiada.

- **Análisis de documentos:** Por medio de ésta técnica que consiste en realizar una revisión de fuentes documentales, fue posible acceder a los documentos oficiales de las instituciones, tales como el PEI, programas de área, manual de convivencia, observador, entre otros; y documentos no oficiales como las notas de los docentes y estudiantes, trabajos, guías y evaluaciones.

Técnicas de Registro de información

Algunas de las técnicas empleadas para el registro de información fueron las siguientes:

⁹⁷ *Ibíd.*, p.126

⁹⁸ BONILLA-CASTRO, Elssy y RODRÍGUEZ, Penélope. Op. Cit. P. 104

Registro de entrevistas: Para la realización de la entrevista estructurada se diseñó un formato de 20 preguntas, dentro de las que se incluyeron preguntas abiertas y cerradas con su respectiva opinión, y preguntas de estimación. En el cuestionario se pretendió tener un acercamiento al conocimiento de las prácticas y concepciones de estudiantes y docentes ante la filosofía como saber y como clase, así como el ser y el sentir de los participantes ante estos asuntos. (ver anexo E). Por su parte las entrevistas focales y a profundidad fueron grabadas. Las charlas informales se registraron por medio de notas tomadas por la investigadora.

Notas de campo: medio a través del cual fueron registradas tanto las observaciones del investigador como sus propias impresiones o sentimientos en un formato diseñado específicamente para este fin. (ver anexo G)

Diario de campo: El diario de campo permitió el registro de las expresiones y actos observados, decisiones metodológicas, observaciones teóricas y reacciones de los participantes. En él se registraron las expresiones gestuales y el lenguaje verbal de estudiantes y profesores, además las impresiones, sentimientos o emociones de la misma investigadora, con el fin de obtener datos descriptivos⁹⁹. También sirvió para registrar información sobre las características de los espacios físicos en los que se movían los participantes de la investigación.

Fotografía: La fotografía permitió el registro visual de las aulas de clase, así como la forma de estar de los participantes durante el desarrollo de éstas y del trabajo en grupo. (Ver anexo F)

3.5 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El Proceso de análisis se realizó a lo largo de la investigación. Se le asignó un código de identificación a los participantes, tanto a estudiantes como a docentes. Los testimonios recogidos se fueron organizando por precategorias (ver anexo H). Posteriormente se dio paso a la descripción de los testimonios (ver anexo J) y, a partir de éstos surgieron las subcategorias que condujeron al establecimiento de las categorías y de las categorías núcleo, las cuales fueron sometidas a su respectivo análisis. Las subcategorias, las categorías y las categorías núcleo fueron sistematizadas por medio de una matriz reconstructiva (ver cuadro 3). La interpretación se realizó mediante la triangulación teórica es decir, mediante la confrontación, comparación o relación entre la información obtenida con la teoría formal, con las categorías núcleo y con la visión e interpretación del investigador.

⁹⁹ FORERO, Clara María. El maestro como investigador de su propia práctica pedagógica a partir del modelo etnográfico y de investigación acción participativa. Bucaramanga: UCC. 1994, p. 72-75.

Las categorías núcleo fueron tomadas desde las mismas verbalizaciones de los participantes.

3.6 VALIDEZ INTERNA

La validez se realizó a través de la triangulación de técnicas e informantes y mediante ponderación de la evidencia, con el fin de lograr la mayor coherencia posible de los resultados, ya que, como lo cita Bonilla-Castro: “el modo de recoger los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir, analizar e interpretar la realidad a partir de su propia dinámica, ofrece a los investigadores un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer”¹⁰⁰. De tal forma que permanentemente se estuvo relacionando la información de los participantes, encontrando y estableciendo coherencia entre la información dada por las diversas fuentes y participantes.

¹⁰⁰ BONILLA-CASTRO, Elssy y RODRÍGUEZ, Penélope. Op. Cit. P. 152

MATRIZ DE CATEGORÍAS

Cuadro 3: Matriz reconstructiva

| EJE TEMÁTICO | CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | CATEGORÍA NÚCLEO |
|--------------|---|--|--|
| S | REPRESENTACIONES MENTALES ACERCA DE LA FILOSOFÍA | “La clase de filosofía es pura teoría nunca hacemos práctica” | LA FILOSOFÍA: ENTRE LA “PURA TEORÍA”, “LA REFLEXIÓN” Y “EL APRENDIZAJE PARA LA VIDA” |
| | | “La filosofía es necesariamente, un saber teórico” | |
| | | “ella en sí misma es significativa por el ejercicio de reflexión”. | |
| | | “Lleva a aprender algo nuevo no sólo para el momento sino para la vida” | |
| E | LA FILOSOFÍA Y SU UTILIDAD | “Dudar de todo para acercarme a lo real y verdadero” | “SACA DE LA IGNORANCIA, PERMITE DUDAR, CUESTIONAR, PENSAR, CONOCER EL MUNDO Y LOS FILÓSOFOS” O EN ALGUNOS CASOS “SIRVE PARA NADA” |
| | | “Aprender a pensar, a argumentar, a conocer el mundo, a cuestionar, ... nos saca de la ignorancia” | |
| | | “Conocer a los filósofos y lo que hicieron otras personas antes que nosotros”. | |
| | | “No sirve para nada porque estamos en industrial y eso no es necesario” | |
| R | EL | “Sabe de su asignatura, no es mediocre ni le gusta lo fácil” | LOS DOCENTES: ENTRE |

| | | | |
|----------------------|--|---|--|
| S | ENSEÑANTE DE FILOSOFÍA | <p>“es dedicada a lo suyo”. “se le ve la preparación de las actividades”</p> <p>“Sabe explicar”, “quiere respuestas con sentido”, “nos llena de saber”.</p> <p>“Estricta pero así se aprende mejor”</p> <p>“Intimida con expresiones, miradas y gestos”</p> <p>“Respetuoso pero le falta carácter”</p> | CONOCEDORES ... DEDICADOS A SU MATERIA Y DESPREOCUPADOS; ENTRE EXIGENTES Y FLEXIBLES; ENTRE MOTIVADORES Y DESMOTIVADORES. |
| | CÓMO SE ENSEÑA LA FILOSOFÍA | <p>“Explica el tema, usa ejemplos, los relaciona con otros de la vida diaria”.</p> <p>Usa mapas conceptuales, guías y actividades lúdicas”.</p> <p>“Es bueno porque nos hace pensar ...participar...reflexionar con preguntas”</p> <p>“Usa materiales como videos, revistas, propagandas”</p> <p>“Es pura lectura y dictadera”</p> <p>“Evalúa en equipo, exposiciones y talleres”</p> | LA CLASE: ENTRE LA LECTURA, LAS PREGUNTAS, LOS EJEMPLOS, LOS MAPAS CONCEPTUALES, LAS EXPLICACIONES Y LA DICTADERA |
| S E N | | <p>“curiosidad, ansia de saber, buena energía y alegría”</p> <p>“Descubrir cosas que antes no eran importantes”</p> | SE SIENTEN GANAS DE ESTAR AHÍ, PERO TAMBIÉN MIEDO, TEMOR, |

| | | | |
|--|--|--|---|
| T I R | SENTIMIENTOS QUE GENERA LA CLASE DE FILOSOFÍA | "Miedo, temor, intriga y desesperación" | CANSANCIO Y ABURRIMIENTO" |
| | | "Cansancio y aburrimiento, desmotivación y stress" | |
| | | "Es una clase normal, común y corriente" | |
| Q U E R E R E R E S | LA CLASE QUE LOS ESTUDIANTES DESEAN | Didáctica y lúdica | UNA CLASE MÁS DIDÁCTICA, PROFUNDA Y CON MAYOR INTERACCIÓN. |
| | | Mayor profundidad en los temas | |
| | | Mayor interacción entre los participantes. | |
| | EXPECTATIVAS FRENTE A LA EVALUACIÓN | Por porcentajes o aspectos | UNA EVALUACIÓN POR ASPECTOS O POR MEDIO DE ACTIVIDADES |
| | | Evaluación Oral | |
| | | Por medio de diferentes actividades | |
| | EL DOCENTE QUE ANHELAN | Con más carácter | UN DOCENTE CON MÁS CARÁCTER, MENOS ESTRICTO Y MÁS DIDÁCTICO. |
| | | Menos perfeccionista. | |
| | | Didáctico y alegre | |
| | ANHELO DE LOS DECENTES FRENTE A LOS ESTUDIANTES | "Como lleguen" | QUE LOS ESTUDIANTES SEAN MÁS ACTIVOS Y AUTÓNOMOS |
| | | "Más motivados...y responsables y menos perezosos" | |
| | | "Más autónomos" | |

4. HALLAZGOS

A continuación se presenta la interpretación realizada por la investigadora de los resultados del proceso desarrollado, el cual permitió conocer el ser, el sentir y el querer ser de las concepciones y prácticas de profesores y estudiantes ante a la enseñanza de la filosofía. Para el análisis y la interpretación se tomó como fundamento la matriz reconstructiva mostrada en el cuadro 3.

La primera categoría muestra el ser de las representaciones mentales de la filosofía, así como su utilidad, su enseñante y su forma de enseñarla. La segunda categoría muestra los sentimientos que genera la clase de filosofía en estudiantes y docentes. La última categoría se desarrolla en torno al querer ser ante aspectos muy concretos tales como la clase, la evaluación, el docente y los estudiantes.

REPRESENTACIONES MENTALES ACERCA DE LA FILOSOFÍA

Un aspecto muy interesante del presente trabajo consistió en conocer las representaciones de profesores y estudiantes sobre el saber filosófico y la clase de filosofía. Se evidencian tres concepciones: la filosofía como teoría, la filosofía como reflexión y la filosofía como aprendizaje para la vida.

LA FILOSOFÍA: ENTRE LA “PURA TEORÍA”, “LA REFLEXIÓN” Y “EL APRENDIZAJE PARA LA VIDA”

Respecto a la relación de la filosofía y con la teoría, los docentes consideran necesario iniciar la clase con planteamientos teóricos de los pensadores, así lo comentan: “inicio la clase presentando un problema filosófico para que a partir de éste los estudiantes puedan construir sus propias respuestas”; además, dicen ellos, la teoría es necesaria para contextualizar los asuntos filosóficos: “ubico el tema en su contexto, es decir, abordo los factores históricos, sociales y políticos del tema a tratar”, continúan diciendo “normalmente doy las bases acerca del tema y los ubico contextualmente”. Los docentes afirman “todas las doctrinas son producto del pensamiento humano, el cual, a su vez, está matizado por una época con características específicas, entonces la enseñanza de la filosofía es el discurrir de estos asuntos y de estos contextos; en este sentido la filosofía es necesariamente, un saber teórico”, agregan además “es en ese contexto teórico donde los estudiantes comprenden el sentido del pensamiento filosófico, lo cual les puede ayudar a encontrar la aplicación de dicho asunto”. Otros docentes afirman que el saber teórico no necesariamente es expositivo o memorístico, así lo explican: “hoy inicié con dos tesis –planteamientos teóricos- opuestas para dar inicio a un debate, una de Rousseau “el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe” y otra de

Hobbes “el hombre se va mejorando en la sociedad”, a medida que los estudiantes van argumentando a favor de la una o de la otra yo voy interviniendo con preguntas y voy explicando los planteamientos de los filósofos y sus respectivas propuestas morales”, “no es necesario que el estudiante memorice las doctrinas filosóficas estudiadas en clase, basta con que movilicen su propio pensamiento”. Con estos testimonios queda claro que una de las formas como los docentes conciben la filosofía es como saber teórico.

Respecto a este elemento teórico de las clases los estudiantes afirman: “hay mucha teoría”, “no hay práctica”, “como no hacemos ninguna creatividad o práctica por eso nos aburrimos”.

Quizá esta situación advierta un problema: el uso y abuso de una forma repetitiva de enseñar que a los estudiantes ya les resulta demasiado rutinaria y por ello aburridora; así lo consideran: “el profesor trae siempre cuestionarios, y uno copie y copie, qué pereza”, “es aburrido porque siempre es lo mismo”. Al respecto Aurora Lacueva, habla de cómo las rutinas en la escuela se convierten en “monotonía y precariedad”¹⁰¹:

“La realidad de nuestra escuela es apabullante: rutinas que agotan y que agostan... y es que el mundo escolar de hoy podrá ser culturalmente pobre y muy repetitivo, pero tiene un atractivo poderoso: de alguna manera funciona. Sus rutinas permiten a docentes y alumnos iniciar el año..., ir pasando día tras día, llegar a culminar el lapso sin caos, sin angustia, sin indecisión. Cada jornada se tiene claro lo que hay que hacer, y eso que se hace permite mantener a los niños más o menos ocupados en sus asientos”¹⁰².

La autora explica la “comodidad” que brindan las actividades definidas y repetitivas, como también su “eficacia” pues funcionan para tener “ocupados” y quietos, es decir bajo control a los estudiantes. Pero es apenas claro que estas actividades rutinarias lo único que causan es apatía, o como lo dicen ellos mismos, “pereza”, “aburrimiento” “todos los días le demostramos al profe que la clase nos aburre”... De lo que se trata entonces no es de ocupar al estudiante en el aula de clase sino de buscar métodos que lo motiven y que producto de esta motivación, él pueda ir desarrollando su creatividad, su intelecto, su imaginación, en últimas...su ser; prácticas pedagógicas interesantes le permitirán lograr un mejor desarrollo; por el contrario, prácticas que los desmotiven o aburran harán que los estudiantes tengan un camino más lento hacia su formación.

¹⁰¹ LACUEVA, Aurora. Por una Didáctica a favor del niño. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo. 1993. p. 5 y 18.

¹⁰² *Ibíd.*, p. 18 y 19.

Esto evidencia la importancia de implementar nuevas estrategias de enseñanza en el aula de clase y de superar las prácticas rutinarias y repetitivas. Pero al mismo tiempo con este aburrimiento se puede evidenciar el escaso valor que los estudiantes atribuyen al saber teórico.

Es bien sabido que los griegos concedieron gran importancia a la especulación, que se dieron a la tarea de indagar por las causas últimas de las cosas, es decir, que el saber teórico jugaba un papel decisivo a la hora de pretender un verdadero conocimiento. Aristóteles distinguía entre el saber teórico o contemplativo, patrimonio de una minoría, y el saber *poiético* o productivo, propio de la muchedumbre indocta y vulgar: "...los ciudadanos no deben llevar una vida de trabajador manual, ni de mercader (pues esa forma de vida es innoble y contraria a la virtud), ni tampoco han de ser agricultores los que han de ser ciudadanos (pues se necesita del ocio para el nacimiento de la virtud y para las actividades políticas)"¹⁰³. Esta cita revela no sólo el valor del saber teórico sino además la superioridad que se le otorgaba a éste sobre el saber técnico o práctico. Antes de Aristóteles su maestro Platón en su muy conocido mito de la caverna, expone su teoría del conocimiento; en él presenta como más virtuoso al hombre que decide romper las cadenas, salir de la rutina para emprender el conocimiento de nuevos mundos, atreviéndose a ir más allá de la comodidad de la caverna donde la vida transcurría de una manera ya establecida, sin preguntas por resolver. Así, Platón y Aristóteles parecen estar de acuerdo en que el saber "contemplativo" (teórico, del griego *theoréin*, mirar), es un saber que le corresponde al sabio, al hombre superior, para quien conocer produce gran deleite, un especial placer intelectual; no así al hombre vulgar que se ocupa y se preocupa sólo por sus necesidades inmediatas, que si bien son urgentes no por ello son las más nobles; son esas necesidades inmediatas las que lo mantienen encadenado, dentro de la cueva que le impiden salir, contemplar y conocer el mundo exterior.

Contrario al interés griego por el saber teórico, las afirmaciones de algunos estudiantes cuya formación es eminentemente técnica evidencian la preeminencia que para muchos tiene el saber práctico sobre el teórico "la filosofía no sirve para nada", "no tiene nada que ver con lo que voy a estudiar", "no la necesito", "no da plata". En este mismo sentido otros estudiantes opinan que la clase es importante "por la necesidad de prepararnos para el ICFES". Existe entre los estudiantes la concepción de que la filosofía no ofrece la más mínima posibilidad de competir profesional, laboral ni económicamente; a la filosofía se le percibe como un saber inútil e inservible desde el punto de vista práctico: "Estamos en industrial y eso – la filosofía- no es necesario", "no nos aporta nada". Se puede apreciar acá, cómo el tipo de formación que los

103 Aristóteles. La Política. Madrid. Gredos. 1988, p. 421.

estudiantes reciben puede estar influyendo en un tipo de concepción eminentemente práctica que se evidencia en ellos.

Lo anterior también pone de manifiesto la necesaria tarea de los docentes de enseñar a los estudiantes la importancia de adquirir una perspectiva teórica. Antes del estudio de la filosofía misma es conveniente posibilitarles la experiencia de sentir el deleite del saber sólo por el saber, sensibilizarlos frente al por qué y para qué es importante el conocimiento y la sabiduría, qué es lo valioso del conocimiento, cuáles son los peligros de la ignorancia, qué puertas abre la sabiduría y cuáles cierra la ausencia de ella. Quizá descubriendo el infinito valor y placer del conocimiento quieran y decidan ir tras él. Volviendo a los griegos y a Aristóteles para los que no sólo era importante, sino además superior el saber teórico respecto a cualquier otro:

“En efecto los hombres de experiencia saben que una cosa existe pero ignoran porqué existe; en cambio los hombres de arte conocen a la vez el por qué y la causa. Por esto afirmamos que los hombres de empresa merecen mayor consideración que los simples operarios; son más sabios y tienen más conocimientos, porque saben las causas de lo que hacen; mientras que los operarios se parecen a esos seres inanimados que obran, sin conciencia de lo que hacen, a manera del fuego que arde sin saberlo; solamente que los seres inanimados cumplen cada una de sus funciones en virtud de su propia naturaleza, y los operarios lo hacen por hábito. De modo que no es la habilidad práctica la que pone de relieve la superioridad de los jefes, sino el hecho de poseer la teoría y conocer las causas”¹⁰⁴.

Este fragmento de la metafísica aristotélica, aunque escrito en la antigüedad retrata una situación muy actual. Esta es llamada la era de las telecomunicaciones, de la informática en la que el ser humano tiene acceso fácil a la información; también se le llama la era del conocimiento y aunque el hacer aquí es importante, el saber no ha dejado de desempeñar un papel básico. Ahora es tan fundamental el hacer como el saber, al igual que en la Grecia aristotélica, una persona que sólo haga y no posea conocimiento nunca dejará de ser más que un obrero. Entonces, también el carecer de conocimiento profundo de las cosas es otro tipo de pobreza, en palabras de Albert Einstein:

“es de gran importancia que al común de la gente le sea dada la oportunidad de experimentar consciente e inteligentemente los esfuerzos y resultados de la investigación científica. No es suficiente que cada resultado sea obtenido y aplicado por especialistas en el tema. Restringir el núcleo del conocimiento a

104 Aristóteles. Metafísica. Madrid. 1985. p. 29

*un pequeño grupo apaga el espíritu filosófico de un pueblo y conduce a la pobreza espiritual...*¹⁰⁵

La filosofía es reflexión

Otra concepción que se observó tanto en docentes como en estudiantes respecto a la filosofía es que la conciben como la acción de reflexionar, de pensar, de saber, de filosofar o de hacer uso de la razón; en este sentido los testimonios de los participantes coinciden en lo mismo, al respecto dicen lo siguiente: "la filosofía significa reflexión del por qué de las cosas", "es la reflexión sobre todas las cosas que me han pasado o que han de llegar", "es el saber que nos vuelve más reflexivas para las diferentes situaciones que se nos van a presentar". Igualmente, los participantes coinciden en pensar que la filosofía permite reflexionar no sólo sobre sí mismo sino también sobre la vida: "es la reflexión sobre la vida", los temas de clase ayudan "a despertar reflexión", pues "es el saber que nos vuelve más reflexivas para las diferentes situaciones que se nos van a presentar" "La filosofía nos hace reflexionar para darnos cuenta de cómo somos y qué debemos mejorar"

Respecto a la relación entre filosofía y reflexión el planteamiento de Sergio Espitaleta Hoyos está en consonancia con lo expresado por los participantes: "la filosofía se ocupa entre otros asuntos, de la reflexión y los alcances del ser, del conocer, del pensar, y del hacer...la abstracción, la lógica y el raciocinio, el juicio, la inducción, la deducción, etc."¹⁰⁶

En este sentido Espitaleta Hoyos señala que la enseñanza de la filosofía en la educación media vocacional debe propender por el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el fin de que éstos puedan pensar, reflexionar y criticar el mundo, el cual a su vez, requiere cada vez más de seres capaces de pensar. La idea que se descubre aquí respecto a la filosofía es que ella le permite al ser humano una producción de pensamiento y, específicamente de pensamiento filosófico. Entonces la tarea de la filosofía no es únicamente enseñar contenidos o información relacionada con la filosofía, además debe generar la capacidad de pensar, en tanto la sociedad de hoy exige seres capaces de entender, comprender, pensar y repensar el mundo de hoy y los cambios que éste requiere. Según Espitaleta, esta capacidad de pensar le permite al estudiante además alcanzar un nivel de autonomía en la medida en que pueda por él mismo leer, entender, interrogar y reelaborar aquella realidad que le circunda.

¹⁰⁵ Tomada de Revista Iberoamericana de Ciencia y tecnología, sociedad e innovación. Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. [On line] N. 5 Enero- abril. 2003(Citado 17 de abril 2007).<http://www.oei.es/revistactsi/numero5/articulo6.htm>

¹⁰⁶ ESPITALETA HOYOS, Sergio. Op. Cit. p. 109.

“EL APRENDIZAJE PARA LA VIDA”

Otro aspecto significativo que se pudo encontrar en el presente estudio es la concepción que algunos estudiantes y todos los docentes participantes tienen sobre la conexión existente entre la filosofía y la vida; así, se encuentran expresiones como las siguientes: “lo que he aprendido –en clase de filosofía- me sirve para la vida cotidiana”, de este modo el conocimiento adquirido resulta valioso para ellos no sólo a nivel intelectual, sino también a nivel personal; al respecto los estudiantes dicen “experimento satisfacción inmensa al ver que los temas tratados fueron de mi agrado y de gran importancia para mi vida”, “la mayoría de veces me quedo pensando el tema hablado ya que me toca en mi personalidad, muchos me han servido para pensar qué cosas son buenas y que no”. Estos testimonios permiten observar que algunos estudiantes logran conectar los conocimientos adquiridos con alguna dimensión de su vida práctica y a su vez, esto les permite encontrarle valor al aprendizaje de la filosofía. Por su parte, también los docentes afirman: “la filosofía es la ciencia para la vida”, “la enseñanza de la filosofía debe servir para que los estudiantes puedan pensar su propia vida”, “La filosofía es la reflexión sobre la vida”, “la filosofía surge precisamente del mundo de la vida”, Una de las docentes lo expresa de la siguiente forma: “la filosofía es la ciencia para la vida, en la medida en que nos enseña a pensar también enseña a ser capaces de enfrentar los problemas, de salir adelante de ellos”, siguen opinando los docentes: “la filosofía es el pensar la realidad”, “la filosofía permite descubrir lo esencial de la vida aún por encima de las cortinas de humo que levanta la sociedad capitalista”.

Respecto a la conexión entre filosofía y el mundo de la vida, Llano dice lo siguiente:

“es importante, así como se ha partido en cada sesión del mundo vital de los estudiantes, rescatarlo ahora y describirlo a través de sus experiencias, levantar su historia, porque a la vivencia, a la realidad se le abre desde adentro”¹⁰⁷

La autora tanto en la cita anterior como en el método que plantea -tal como se explica en los antecedentes investigativos- propone que la enseñanza de la filosofía debe tener como punto de partida la vida misma, en tanto no es posible enseñar de espaldas a ella. Bajo este planteamiento cada asunto filosófico es susceptible de vincularse al mundo vital propio de los estudiantes, sólo así cobra sentido su enseñanza; al respecto agrega: “si un educador no sabe qué implicación o aplicación tiene lo que pretende enseñar en la vida REAL del estudiante, ni para qué se esfuerza en enseñarlo”¹⁰⁸. La autora añade que la

¹⁰⁷ LIANO, Claudia. Op. Cit. p. 163.

¹⁰⁸ Íbid., p. 85

filosofía es una disciplina que debe servir para un mejor vivir, debe, necesariamente servir en y para la vida.

También Armando Zambrano habla del *aprender como experiencia*, y lo define de la siguiente forma “acto por el cual el sujeto vive la transformación de su ser”¹⁰⁹ Para Zambrano es importante relacionar la enseñanza con la vida o la experiencia ya que sólo así es posible “recordar siempre de qué naturaleza estamos constituidos y cómo, a pesar de cualquier esfuerzo, nunca podremos alcanzar un estado de perfectibilidad absoluto... la experiencia es a la vez aprehensión y expresión de la realidad, una forma de ser, un modo de hacer, una manera de vivir”¹¹⁰

Así, pues, los testimonios de los participantes parecen ratificar las propuestas de estos dos autores, a saber, la enseñanza –en este caso- de la filosofía debe penetrar al sujeto, permitirle crecer en todas sus dimensiones, contribuir a su transformación como sujeto. Los estudiantes efectivamente encuentran sentido al aprendizaje cuando aquello que aprenden involucra su ser.

LA FILOSOFÍA Y SU UTILIDAD

“Saca de la ignorancia al permitir dudar, cuestionar, pensar, conocer el mundo, conocer filósofos” o en algunos casos “sirve para nada”

Otra concepción que cobra sentido en el presente estudio se relaciona con el para qué del saber filosófico, es decir, su utilidad. Para algunos de los estudiantes, la filosofía se relaciona con aspectos como: cultura general, el desarrollo de la capacidad reflexiva y con la adquisición de conocimiento: “siento que voy a aprender algo nuevo ya que la filosofía es muy importante para la cultura general”, “es una oportunidad para reflexionar” y “poner a prueba los conocimientos”; frente a la clase de filosofía “pienso en poner atención para aprender nuevos conocimientos”, ya que “tengo deseo por aprender más”, y “algunos temas nos ayudan a dejar la ignorancia y a saber cuál es la intención de ciertos hechos que se presentan en la cotidianidad”.

Lo anterior expresa el gusto de algunos estudiantes por el conocimiento, manifiestan deseo de adquirirlo y valoran la filosofía en la medida en que ésta les posibilita ese acceso al conocimiento; así, pues, se puede señalar con lo anterior, que los estudiantes poseen expectativas gnoseológicas frente a la clase de filosofía. Es interesante descubrir en los estudiantes deseos de aprender, de

¹⁰⁹ ZAMBRANO LEAL, Armando. Didáctica, pedagogía y saber. Op. Cit. p. 72.

¹¹⁰ *Ibid.*, p.72 y 73.

acceder a conocimientos nuevos, pues etimológicamente hablando eso mismo es la filosofía, amor o búsqueda del conocimiento*.

Por su parte los docentes conciben la utilidad de la filosofía como una vía salvífica frente a la ignorancia: “la filosofía permite descubrir verdades ocultas tras muchas mentiras sociales”, ella “salva de la ignorancia en la medida en que quita velos sutiles que le impiden a los seres humanos ver la realidad tal como es”, “la filosofía saca de la ignorancia en tanto posibilita ver las cosas tal como son”

En relación con este vínculo entre filosofía y conocimiento Aristóteles al inicio de su obra *La Metafísica*, afirma que los seres humanos poseen un deseo natural por desarrollar conocimiento: “Todos los hombres tienen, por naturaleza, el deseo de saber”¹¹¹. No sólo Aristóteles, la filosofía misma parte del supuesto del deseo natural de conocer que posee todo ser humano. Aquí se evidencia que estos estudiantes no son ajenos a dicho deseo, por el contrario, éste es uno de los elementos que los entusiasma frente a la clase de filosofía.

También se le reconoce como utilidad a la filosofía el que enseñe “a dudar de todo” en la medida en que esta capacidad de dudar permite un “acercamiento a lo real o verdadero”. Los estudiantes asumen la duda como una sana actitud para evaluar cualquier situación de la vida: “lo que más le ha aportado a mi vida es la duda, ya que ahora cada vez que voy a tomar una decisión la pienso y analizo muy bien tratando de no equivocarme pero mirando siempre sus beneficios y sus cosas negativas”. También asumen la duda como un llamado a seguir buscando nuevas y mejores alternativas, como una invitación a seguir pensando: “al quedarnos con dudas tenemos que pensar, hacer uso de nuestra cabeza y de ese mundo infinito de ideas que hay dentro de cada una de nosotras”. De alguna manera esta forma de valorar la duda se acerca al método cartesiano o proceso para acercarse al conocimiento verdadero y descartar aquellas ideas que no soporten la prueba de la duda.

Los docentes, al igual que los estudiantes encuentran útil el saber filosófico en la medida en que permite el desarrollo de múltiples competencias: “yo creo que desde la filosofía se pueden desarrollar elementos básicos de distintas competencias, aunque la competencia como tal no se logre desarrollar desde una clase, ellas se desarrollan a lo largo de la vida. Con una actividad se pueden trabajar varias competencias: argumentar, escuchar, cuestionar, criticar, etc.”

* Al fin y al cabo si para algo debe servir la filosofía es justamente para despertar en ellos el deseo de saber, despertar amor por la sabiduría, amor en todo el sentido de la palabra y no tan solo en un sentido metafórico. Amor con todo lo que involucra: pasión, esfuerzo, búsqueda, construcción, genuino deseo de aprender a pensar, de adquirir sabiduría, de ir en búsqueda del conocimiento.

111 *Ibíd.*, p 27 .

La argumentación es otra de las utilidades que tanto docentes como estudiantes le atribuyen a la filosofía, ya que ella ayuda a “argumentar mejor”. Desde Sócrates, los sofistas y Platón, pasando por la disputatio medieval llegando a Rousseau y a Habermas, entre muchos otros, bastante se ha dicho sobre la importancia del bien decir, del interactuar discursivo, de la necesidad de usar con inteligencia la razón y el lenguaje. Básicamente la gran importancia de la acción argumentativa es dirimir los desacuerdos humanos por vía de la palabra, de la razón, ya no por la acción de la fuerza; así, pues, no se trata tanto de poder convencer al otro, sino de poder estar con él a pesar de no compartir sus puntos de vista. Tal es la importancia de la argumentación, poder construir mundos con los otros.

Además de concebir el saber filosófico como una posibilidad para desarrollar facultades intelectuales como la reflexión -según lo muestran los testimonios arriba citados- también opinan que la filosofía mejora la actitud crítica: “nos ayuda a no tragar entero“, “a criticar a los pensadores”. También encuentran que el saber filosófico aporta al desarrollo de la capacidad de cuestionar: “me ayuda a cuestionarme a no recibir todo desmenuzado sino hacerlo yo misma”, la filosofía invita al “cuestionamiento”. Los docentes comparten la idea de que la filosofía contribuye al desarrollo de “la competencia crítica, la cual capacita para medir los alcances de lo propuesto, es decir ayuda a no comer entero”. En cuanto a la formación del pensamiento los estudiantes afirman: “es muy importante no ser ignorantes, hay que ser astutos y tener mucha sabiduría al momento de tomar decisiones y pensar como nosotros y no como alguien más”.

En este sentido la utilidad de la filosofía, empieza a erigirse no sólo como aporte intelectual. En la medida en que ella empieza a constituirse en una vía a través de la cual los estudiantes estructuran su propio pensamiento y consolidan una manera de pensar que los diferencia de los demás, ella se convierte también en un camino para construir autenticidad, esto es, para que los estudiantes construyan una identidad propia a partir del descubrimiento y consolidación de sus ideas, opiniones y puntos de vista, es decir, la definición del yo a partir de la definición del pensamiento propio.

Estos aportes de la filosofía, a saber, el desarrollo de la competencia crítica y la estructuración de una forma de pensar propia, están en consonancia con las metas de las instituciones, así lo expresa la visión de una de ellas: “formar una persona crítica, integral, que pueda dirigir su vida hacia el mundo del trabajo...”, también los principios pedagógicos de ésta expresan: “La libertad está integrada con la eficiencia del bien común, un acto que perjudique a la comunidad es un abuso. Ella implica capacidad de elegir y de aceptar la responsabilidad de los actos libres. Ser libre es tener la capacidad de tomar decisiones”. Así, pues, la capacidad crítica y de pensar por sí mismo, de tomar decisiones propias, de construir mundos con los otros, no son sólo aportes de la filosofía, además son

metas contempladas dentro de los lineamientos de la institución, entonces la filosofía se constituye en una vía para realizarlos.

Como utilidad de la filosofía los participantes señalan además que ella permite tener acceso al conocimiento elaborado por la humanidad a lo largo de la historia, así lo expresan los estudiantes: “necesitamos conocer cosas de nuestros antepasados”, “con ella podemos aprender sobre muchos filósofos”, “en esta materia hay parte de historia”, “es necesaria porque sin filosofía no sabríamos nada actual ni antiguo” y “porque es bueno saber lo que hicieron las personas antes de nosotros o cómo sucedieron las cosas” además “porque uno aprende sobre los pensamientos de cada filósofo”. Esto muestra que los estudiantes no desconocen la importancia del desarrollo de las grandes ideas humanas a lo largo de la historia, les resulta valioso acceder a este tipo de conocimiento, de una u otra forma advierten su necesidad dentro de su proceso de formación escolar. De igual forma los docentes están de acuerdo con esta relación entre filosofía y conocimiento de las ideas humanas: “el estudio de la filosofía permite inquietarse por las grandes preguntas que se han planeado los filósofos”, además “ella permite el contacto con otras áreas del saber”.

Zambrano habla de esta relación entre la educación, el conocimiento y el saber, al respecto dice lo siguiente: “-los conocimientos aparecen- como la actividad final que todo sujeto debe alcanzar para una mejor inserción en la vida social y productiva” continua diciendo “de otro lado, el saber es la consigna social suprema que permite reconocer lo que un sujeto es para la sociedad”¹¹². Así, pues, aunque no sea la única y quizá ni la más importante, la introducción al mundo del conocimiento y ojalá de la sabiduría ha sido, es y seguirá siendo una de las tareas a realizar en la educación en general y por supuesto en la enseñanza de la filosofía de manera particular.

Así como se encuentra un significativo grupo de estudiantes que conciben la formación filosófica como importante dentro de la educación humana, también se encuentran aquellos que opinan lo contrario y que ven en la filosofía un saber inútil, en tanto ella “no nos aporta nada” ella es “un montón de nada”, “para mí es una porquería andante, deberían dictarnos otra cosa, no sé pero menos eso, que pendejada, es la bobada más grande que puede haber en el mundo”. Esta subvaloración por el saber filosófico se puede relacionar, por un lado con la poca importancia que los estudiantes dan al saber teórico, y por otro, con el hecho de que ellos no encuentran ninguna conexión entre la filosofía y la vida -aspectos que se desarrollaron anteriormente-; o también por la incapacidad de los docentes de generar interés por el saber filosófico a través de sus prácticas de enseñanza, asunto que se desarrollará más adelante. Otra razón podría ser aquello que Zambrano llama “la sollicitude” la cual es definida por el autor como “una preocupación afectiva debida al otro fundamental en la relación interpersonal e

¹¹² ZAMBRANO, Armando. Op. Cit. p. 214

intersubjetiva. También denota, profundamente, el desplazamiento hacia el otro, lo cual supone una valoración positiva para el cabal desarrollo de mi ser”¹¹³. Zambrano plantea como necesario este elemento de empatía entre educador y educando, ya que, según él de lo que se trata es de una *afectación positiva* entre los sujetos involucrados en el aula, de cierta humildad y afectividad que medie la relación entre estos sujetos, y que sin ellos esta relación no sería más que una relación de terror, afirma el autor. Igualmente sostiene que de manera inconciente tanto estudiantes como profesores hacen tal solicitud afectiva, la cual viene a ser mediadora de los procesos de transmisión del saber. Según el autor estos elementos son tan importantes que cuando los estudiantes no logran percibirlos ofrecen resistencia tanto al conocimiento que se les ofrece como a las personas que se lo imparten. He aquí una posible explicación a la negación de ciertos estudiantes ante la enseñanza de la filosofía.

EL ENSEÑANTE DE FILOSOFÍA

Los docentes: entre conocedores...dedicados a su materia y despreocupados; entre exigentes y flexibles; entre motivadores y desmotivadores.

Varios son los rasgos que los estudiantes identificaron en sus docentes, y uno de los que más les llama la atención es el relacionado con el conocimiento; al respecto ellos dicen: “el profesor es conocedor de la materia”, “se nota demasiado que sabe de su asignatura”. Según ellos, uno de los elementos que debe tener un buen profesor es justamente el conocimiento: “es muy buena -profesora porque se ve que sabe”, ésto en otras palabras, equivale a decir que un buen profesor lo es en razón del conocimiento que posea o, por lo menos, en la medida en que logre convencer a sus estudiantes de que sabe lo que debe saber. Entonces un docente está capacitado para desempeñarse como tal, si y sólo si posee conocimiento.

Una de las razones por las cuales pareciera ser importante para los estudiantes el asunto del conocimiento es porque un docente que lo posea les genera confianza y credibilidad “se nota que sabe, que no echa carreta”, así, su discurso les da la impresión de decir verdad; por el contrario cuando a su parecer alguien no sabe de lo que habla sólo “echa carreta”; entonces su discurso no es creíble. De la mano del conocimiento viene la seguridad del docente, es decir, un docente que hable con seguridad da muestras de su saber, y, también, quien posea conocimiento de lo que enseña, logra transmitirlo con seguridad: “-el docente-transmite mucha seguridad lo cual es muy importante”. También el conocimiento de un docente les habla de su inteligencia, y ésta hace que él sea digno de la

¹¹³ *Ibíd.*, p. 138.

admiración de sus estudiantes: "es muy inteligente ya que se le ve el dominio en sus clases", "es súper, pero súper inteligente".

Pero para los estudiantes no basta sólo con que el docente muestre dominio de la materia, también de la mano del conocimiento disciplinar está el saberlo transmitir "es bueno, sabe explicar y se hace entender", "explica bien los temas", "como profesora es buena, se hace entender y sabe explicar", "lo que sabe lo sabe transmitir". El hecho de que sus docentes posean conocimiento y lo sepan transmitir es para los estudiantes motivo de seguridad y confianza, ya que esto es garantía de que tal conocimiento también podrá ser de ellos, es decir, de que los directamente beneficiados con el saber del docente serán ellos mismos: el profesor es "conocedor de la materia", "le gusta enseñarnos" entonces "nos enseña mucho a crecer intelectual y racionalmente", "se preocupa porque sus estudiantes entiendan cada una de sus clases y de lo que quiere dar a conocer ¡nos llena de saber!". La riqueza que perciban los estudiantes en su docente a la hora de impartir su conocimiento hace que sea catalogado como bueno: "el profe es bien, porque da todo lo que sabe". El conocimiento de los docentes les permite pensar que están ante una persona capacitada, preparada, una persona que no es mediocre, que ejerce su profesión de manera provechosa para sus estudiantes.

Se puede evidenciar con los testimonios de los estudiantes que cuando hablan de conocimiento hacen referencia tanto al saber disciplinar o específico como al saber pedagógico, se advierte en ellos conciencia de la importancia de cada uno de estos saberes. Así, su posición pareciera afirmar, al igual que lo dice Bedoya¹¹⁴, que es insuficiente el saber disciplinar del docente si no tiene la capacidad de trasmitirlo, de la misma forma es insuficiente que el docente sea un gran pedagogo si no tiene profundo conocimiento de la disciplina que enseña. Los estudiantes tienen la capacidad de percibir la presencia o ausencia de estos saberes y consideran que ambos deben ir de la mano.

"Se ve que le gusta lo que hace y lo demuestra con la forma como dicta su clase"

Sobresale también dentro de las características de los docentes de filosofía, rasgos que resultan de vital importancia y de mucho impacto para los estudiantes por ejemplo, el gusto por lo que hacen: "se le ve que le gusta lo que hace y lo demuestra con la forma como dicta su clase", "le gusta enseñarnos", "sabe ejercer muy bien su cargo como profesora de filosofía", "la docente también es interesada en su trabajo" es "entregada a lo suyo", "se le nota que le gusta hacer lo que hace y se desempeña bien", "se interesa mucho porque sus alumnos aprendan". Los estudiantes también interpretan la preparación de la clase que sus docentes hacen como una señal de dedicación, gusto y responsabilidad por su quehacer: la profesora "prepara muy bien la clase", "nos presenta clases preparadas", "se nota

¹¹⁴ BEDOYA MADRID, José Ivan. *Epistemología y Pedagogía*. Bogotá: Ecoe, 2000. p 64

que prepara sus actividades”. Cuando la clase les resulta agradable y ordenada ellos deducen que el docente dedicó tiempo a su preparación. Le conceden importancia a la preparación previa pues, de alguna manera consideran que ella es parte del éxito de la clase. Igualmente, cuando no les resulta claro el rumbo o la intención de la clase, o cuando ésta les parece desordenada o poco productiva dicen: “el profe no prepara clase”, “se sienta en el escritorio toda la clase”. Esta actitud del docente es interpretada por los estudiantes como desinterés o despreocupación lo cual hace, al mismo tiempo, que ellos asuman la misma postura de despreocupación y que no le concedan importancia a la materia, a la clase, al profesor o quizá al saber mismo.

El advertir en los docentes dedicación y gusto por lo que hacen, se convierte en un factor que al mismo tiempo contribuye a la motivación de los estudiantes, es decir, ellos leen en los educadores ganas por realizar su quehacer y, a su vez, ellos son contagiados por estas ganas. Resulta de esto una regla directamente proporcional “a mayor entusiasmo de los docentes por su quehacer, mayores posibilidades de entusiasmo de los estudiantes por lo que él les brinda”

El profesor ha de ser ante todo un ser humano.

Por otro lado, los estudiantes resaltan el trato humano que reciben de sus docentes de filosofía: “es una persona que escucha a sus alumnos y que se compenetra con el grupo”, “es muy bueno con los alumnos y sabe valorar los trabajos de ellos”, es “muy bacano porque es muy paciente”, “se interesa por el bienestar de sus alumnos”. Efectivamente en las clases observadas el carácter tranquilo de algunos docentes es bastante notorio, a pesar de la risa de los estudiantes y del preguntar insistente de ellos sobre cómo desarrollar las guías de trabajo, los docentes permanecen serenos, les responde con tranquilidad las preguntas y en ningún momento se vieron alterados o malhumorados.

Así, los estudiantes otorgan el calificativo de “humano” a aquel docente que se toma el rato para escucharlos, que comparte con ellos tiempos y espacios distintos a los del aula, que tiene en cuenta sus esfuerzos a la hora de realizar las actividades académicas, que no se impacienta fácilmente y que les demuestra interés por sus asuntos extra-académicos. Tales características, cualidades o comportamientos del docente hacen que los estudiantes se sientan comprendidos, lo cual, a su vez, desarrolla un clima de confianza que genera en los estudiantes sentimientos de cercanía y libertad para intervenir en la clase. El sentirse en el mismo plano de humanidad con el docente les permite una atmósfera académica más agradable para ellos. Los estudiantes de una manera u otra esperan tener la posibilidad de establecer una relación humana y académica cercana con sus docentes; al parecer el primer elemento hace más agradable el segundo. Una vez más se constata que los procesos escolares están atravesados, necesariamente, por lo humano. Lo humano puede hacer los procesos escolares o más agradables o nada gratificantes. Las relaciones que el docente establece con sus estudiantes

inciden de alguna manera en la aceptación o rechazo que éstos hagan del saber que se les entrega. Esto permite entonces advertir que la relación educador-educando no se ve envuelta solamente por intereses académicos o intelectuales, también en ella se hacen presentes intereses humanos, esto es, interés por el otro en tanto humano y no sólo en tanto transmisor o receptor de conocimiento, Zambrano lo expresa de la siguiente manera:

“es de alguna manera, la expresión íntima del espíritu que toma forma y se vuelve carne, por lo tanto es la disposición por el otro. Si por ella entendemos una atención permanente a la vez soucieuse et affectuose, en la relación interpersonal se expresa por una entrega incondicional al otro”¹¹⁵.

Respecto a las expresiones soucieuse et affectuose Zambrano las explica como una decidida preocupación y reconocimiento por el otro, como un genuino interés por el otro; como la afección que se genera en la interacción entre los sujetos. En todo caso como la ausencia de indiferencia y despreocupación en la relación entre los seres.

Esa relación cálida, afectuosa, humana que se establece entre educador y educando se convierte, en últimas, en una relación que reafirma la existencia tanto del uno como del otro. Así, las relaciones escolares o de transmisión de conocimiento son al mismo tiempo demandas de reconocimiento y encuentro con el ser de los otros, con la humanidad de los otros.

Ni tanta exigencia, ni falta de carácter

Otro rasgo que advierten los estudiantes en el ser de sus docentes es su nivel de exigencia. Algunos encuentran este elemento como algo positivo y hasta necesario: “creo que la profesora es muy exigente en sus cosas pero esto es muy bueno porque nos enseña a no ser personas mediocres y a exigirnos cada vez más”, “es exigente y eso es lo que necesitamos para dejar la pereza”. Los estudiantes encuentran hasta cierto punto necesaria la actitud exigente de los docentes, en la medida en que se convierte en un incentivo para dar lo mejor de sí mismos. Sienten que es un elemento que de una u otra forma les “presiona” a tener mejores productos en su vida académica.

Por el contrario, otros se sienten intimidados con la exigencia de los docentes: “me siento algo presionada, intimidada y algunas veces con temor de que me corchen”. La exigencia entonces para algunos es un reto para otros quizá un martirio. Tanta exigencia: “a veces produce temor” o se convierte en “algo intimidante”. Algunos estudiantes expresan que este temor que les genera el

¹¹⁵ ZAMBRANO LEAL, Op. Cit. p. 138.

docente produce una atmósfera de presión o de miedo que les lleva a la desmotivación.

Vale la pena establecer aquí una comparación entre el “parir” socrático, con esta tensión que expresan los estudiantes. El parir exige esfuerzo y trabajo para que lo que está en el interior sea conducido al exterior. Este esfuerzo a veces produce dolor. Tal vez el mismo dolor que experimenta el hombre que sale de la caverna descrita por Platón, en la que gobiernan las sombras. Así como lo indica este mito, la salida del mundo de las sombras o de la ignorancia es doloroso; no resulta sorprendente escuchar a las estudiantes expresar de una u otra forma la tensión que les produce el parir ideas o pensamientos propios, quizá este esfuerzo y dolor personal sea la garantía de que también se esté realizando un ejercicio intelectual igualmente personal.

Nadie puede dar a luz por alguien; el dolor y el esfuerzo debe ser única y exclusivamente de quien hace trabajo de parto; de la misma forma, nadie puede pensar por nadie, esta es labor solo de cada quien. Parir genera dolor físico y pensar, padecimiento intelectual.

Una nueva característica de los docentes señalada por los estudiantes es que “a pesar de lo respetuoso que es el docente, le falta carácter, es muy pasivo y por eso se la deja montar”. En una de las observaciones en el aula, se apreció un momento de bastante desorden, cuando el docente durante el desarrollo de su clase se ve interrumpido por el forcejeo corporal de un par de estudiantes a los que él invita a sentarse, llamado al que hacen caso omiso, mientras todo el salón se ríe. El docente en tono muy cordial le pide al grupo que haga silencio, no lo hacen; el par de estudiantes se empuja, se halan la camisa, se tiran patadas. El docente, enojado, abandona el salón culminando así la clase.

Una de las desventajas de esta actitud es que la clase se disipa por falta de autoridad del docente, pues “no pone orden”; ante el desorden de los compañeros el docente no asume ninguna acción que permita desarrollar trabajo intelectual en el aula: “cuando todos hablan en el salón él no dice nada”, “no exige respeto”, “el profesor deja que uno haga lo que quiera”, “permite que uno haga actividades de otras materias”, “los alumnos llegan a molestar y el profesor no hace nada para corregirlos y hacer silencio”, “siempre que llegamos hay un ambiente de recocha y de relajación, entonces la gente se pone a hablar mucho y le coge a uno la pereza y las ganas de dormir”. Este estilo de direccionamiento del grupo es conocido como la dirección *laissez-faire*, forma en la que se da completa libertad de grupo y poca participación del dirigente¹¹⁶.

116 CASTRO DE PICO, Aura Luz . El profesor al servicio del grupo de clase: Estrategias de Dirección. Bucaramanga, Uis, 2000. p. 123

Investigaciones han demostrado que los grupos con este tipo de direccionamiento realizan menor cantidad de trabajo y de menor calidad que cualquiera de los otros. Se afirma que los estudiantes bajo la dirección *laissez-Faire* dedican más tiempo a “diversiones rudas y ruidosas”, lo anterior permite además inferir que los grupos con esta forma de dirección optimizan menos el tiempo de trabajo en clase y desarrollan actividades distintas a las propuestas para alcanzar los logros establecidos. Si bien es cierto que estos grupos experimentan gran libertad dentro del aula de clase, también es cierto que esta libertad al mismo tiempo les lleva a generar agresiones contra los compañeros, poco aprovechamiento tanto del tiempo como de sus propias capacidades.

También durante las observaciones de las clases se pudo percibir que los estudiantes se organizan en grupos para desarrollar las guías y en la mayoría de los casos se dedican a conversar entre ellos, a jugar o simplemente a perder el tiempo, pero casi nunca culminan el desarrollo de la guía durante la clase; al respecto los estudiantes afirman: “nunca he leído una guía”, “muy poquitos son los que trabajan en clase, un grupito de cuatro o cinco sí lo hacen, el resto no hacemos nada”.

Los estudiantes reconocen la necesidad de que los docentes mantengan su autoridad y manejo del grupo. Esperan la presencia y el carácter de una voz adulta que no los deje a su libre albedrío, sino que, por el contrario, les muestre rumbos alternos pero definidos. Los estudiantes entrevistados frecuentemente señalaban “le falta carácter”; pareciera que en su concepción el docente debe poseer “carácter” lo cual se evidencia en su forma de ejercer autoridad, o en el dominio que muestra frente al grupo, o en controlar la indisciplina de sus estudiantes; si carece de estos elementos quizá sus representaciones les impida catalogarlo como docente o tratarlo como tal.

Desde el presente estudio los docentes se podrían organizar en los siguientes grupos: exigentes o muy flexibles y motivadores o desmotivadores. Estos términos parecieran establecer una dicotomía: o lo uno o lo otro, es decir, excluyen la posibilidad de un término medio. La exigencia y flexibilidad hace referencia directa a la compleja relación autoridad-escuela.

La educación tradicionalista mantuvo una relación vertical entre el maestro y el alumno, tal como lo ilustra Flórez¹¹⁷, estuvo basada en el autoritarismo, en la rigidez, en la omnipotencia del profesor sobre el que aprende, el cual debía acatar la norma sin objetar. Con el tiempo se ha cuestionado esta forma de ejercer la autoridad por considerarse que impide el desarrollo de la autonomía del estudiante y con ésto se lesiona su dignidad humana. Ahora se proclama un

¹¹⁷ FLOREZ, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. Santa fe de Bogotá: McGrawhill. 1999. p. 34

modelo más romántico normativamente hablando, que permite al estudiante su libre expresión y decisión, que le “deja ser”. Así, se observa una polaridad, o el abuso de la autoridad o el exceso de libertad. Quizá la “Propuesta pedagógica para la democracia, aporte de la ética”, realizada por Beatriz Restrepo, basada en Adela Cortina, contribuya a dilucidar este asunto:

“los sistemas de moralidad prescriben cómo actuar, son normativos, enjuiciadores por tanto. Ello significa que al remitir toda acción a una norma que le sirve de referente, entran luego a determinar si aquella se adecuó o no a ésta, la cumplió o la violó, derivando así un juicio moral de moralidad o inmoralidad. Todo sistema moral enjuicia y ello es necesario, al ser normativo; pero hay que llamar la atención sobre dos asuntos: los sistemas de moralidad no son sólo normativos y hay que estar seguros al enjuiciar, de tener clara la norma que nos sirve de referente, pues con frecuencia enjuiciamos teniendo como referente no una norma reconocida por todos, sino nuestros puntos de vista, nuestros prejuicios o temores, etc.”¹¹⁸

Restrepo advierte la necesidad de las normas como pautas que facilitan la convivencia; advierte además la necesidad de hacer buen uso de ella y de asegurarse que el referente desde el cual se juzga un comportamiento humano sea reconocido por todos y no sea sólo el sentir individual; al respecto agrega lo siguiente:

“Por eso es tan importante como la formación moral, la formación ética que al igual que aquella, también empieza desde el hogar. Cuando el padre o la madre de familia al presentar al niño una norma moral (= no debes decir mentiras) la sustenta no en razones de autoridad (=porque yo te lo digo) o religiosas (=porque Dios lo quiere) sino en argumentos que ya el niño entiende (=la confianza, el respeto, etc.) y que le permiten ir apropiándose de la validez de las normas morales y de las prácticas que ellas rigen. Es esta la formación que requerimos no sólo para construir personas y comunidades morales, sino para avanzar en la construcción de ciudadanía, de prácticas democráticas y de participación política.”¹¹⁹

Aunque la autora responsabiliza a la familia de la formación moral y ética, es claro que también la escuela comparte esta responsabilidad de formar a los sujetos en la necesidad de establecer acuerdos de comportamiento con los otros y en la capacidad de reflexionar de manera permanente sobre su obrar. Un sujeto con esta facultad reflexiva que posea la capacidad de llegar a acuerdos y respetarlos no necesitará ni al policía que lo sancione por violar la ley, ni estará buscando la oportunidad de escapar a la mirada del otro para incurrir en acciones ilegales; en lugar de estas dos posiciones extremas será capaz de propender por “una

¹¹⁸ RESTREPO, Beatriz. Propuestas pedagógicas para la democracia. Aporte de la ética. Seminario. Ley, autoridad y Norma. [On line] Ciudad Don Bosco. 1999. (Citado 6 de diciembre 2006). Disponible en Internet: <http://www.amauta-international.com/Restrepo.html>. p. 1

¹¹⁹ Ibidem

*convivencia justa y solidaria que permita la vida buena de cada quien y de todos*¹²⁰

En el presente estudio se encontró que, según los estudiantes, algunos profesores resultan motivadores y los otros, por el contrario son percibidos como desmotivadores; pero, ¿qué es motivación? Según una definición básica, motivar es “dar causa o motivo para alguna cosa”. Se le atribuye al docente la responsabilidad de provocar este motivo en los estudiantes, se espera que él sea capaz despertar en los estudiantes el deseo de saber, debe moverlos hacia el conocimiento, llevarlos a la búsqueda del saber, despertando en ellos el deseo de poseer conocimiento.

Se puede inferir que los siguientes elementos contribuyen a generar motivación en los alumnos: metodología innovadora, buenas explicaciones, la exigencia y el saber del docente, el gusto e interés que éste muestre por lo que hace, el buen humor en la clase, la justicia de los docentes, su inteligencia y el trato humano que reciban de parte de ellos.

Los elementos que los estudiantes consideran generadores de la motivación se podrían enunciar de la siguiente forma: profesionalismo, conocimiento pedagógico, conocimiento del saber específico, personalidad definida, alegre y justa, y buen trato para con los estudiantes. Y en cuanto a los elementos que pueden resultar desmotivadores podrían señalarse los contrarios a los anteriores, así: desinterés y falta de intervención del docente, metodologías repetitivas o monótonas, actitudes o decisiones injustas y dureza en sus relaciones con los estudiantes.

CÓMO SE ENSEÑA LA FILOSOFÍA

La clase: entre la lectura, las preguntas, los ejemplos, los mapas conceptuales, las guías, las explicaciones y la dictadera

En las instituciones analizadas en el presente estudio se puede encontrar una estructura específica en el desarrollo de la clase, con algunos elementos comunes dentro de las instituciones, pero a su vez, con componentes específicos de cada una de ellas. Como estructura concreta dentro de la realización de la clase se pueden señalar los siguientes elementos: una forma específica de iniciar la clase, un momento de explicación, un tiempo de trabajo o desarrollo de actividades en clase, un momento de socialización, o de participación o formulación de preguntas y repuestas, un espacio en el que se conecta el contenido desarrollado durante la clase con la vida y un cierre de la clase. Aunque estos elementos se advierten claramente dentro del desarrollo de las clases en las instituciones -como se

¹²⁰ Ibidem.

deduce de las observaciones realizadas a los profesores al dictar su clase- no siempre se hacen en un orden específico, de tal forma que en algunas oportunidades la explicación, por ejemplo, podrá realizarse antes de las actividades y en otras se hará después.

En cuanto a la forma de iniciar la clase se encontró por lo menos dos conductas de entrada: una por medio de mapas conceptuales o cuadros sinópticos y otra que se vale de la recapitulación. En cuanto a la primera, así la describen los estudiantes: "se inicia con "un cuadro sinóptico o un mapa conceptual" tanto la docente como los estudiantes tienen la idea de que esto "facilita el aprendizaje". En las observaciones de clase se apreció que la docente llega y plasma el mapa conceptual en el tablero y sin explicar nada va preguntando a sus estudiantes qué les dice el mapa, después empieza a explicarlo. La clase se desarrolla en torno a los conceptos contenidos en él. En el segundo caso, la docente llega y empieza a realizar preguntas en torno a la clase anterior o al tema que están viendo, inicia con preguntas sencillas para indagar contenidos y poco a poco va aumentando el nivel de dificultad de las mismas; después de repasar lo visto inicia con la actividad del día. De esta forma se observa que tanto la estrategia del mapa conceptual como la de la recapitulación van acompañadas de preguntas a los estudiantes.

Después de la conducta de entrada algunos docentes dan paso al momento de la explicación: ella "expone su tema" y "hace la explicación del tema x", así "nos explica el concepto" y también "nos da conceptos fundamentales" En este momento, según lo percibido durante las observaciones en el aula de la clase, los docentes se valen de sus conocimientos y de la exposición para esclarecer aspectos del tema desarrollado; durante las explicaciones algunos docentes cuentan chistes, otros se valen de casos de la vida humana para ejemplificar lo que explican, otros van recogiendo las ideas de los estudiantes para complementar la explicación, entonces van haciendo un entretejido entre su discurso y el discurso que emerge del aula.

Otra forma de desarrollar el tema de clase es por medio de la construcción que de éste pueden hacer los estudiantes: "Cuando hay tema nuevo [la profesora] hace que lo vayamos descubriendo poco a poco", por medio "de ejemplos tratamos de descubrir el tema que se va a tratar", ella "nos pone a pensar sobre el tema de manera que nosotros busquemos la respuesta" y "cuando es un tema nuevo empieza con ejemplos para que nosotras mismas lo deduzcamos" o "nos da pistas para que aprendamos mejor". En este caso la docente desde el principio explica que no revelará el tema de la clase del día, pues el grupo tendrá que descubrirlo e inmediatamente empieza a dar pistas o a hacer comentarios o a dar instrucciones que los estudiantes deben ejecutar para que, posteriormente ellos por asociación, inferencia o en algunos casos adivinación, logren llegar al asunto deseado.

Todas las clases observadas tenían un momento en el que los estudiantes debían desarrollar algún trabajo, el cual puede consistir en el desarrollo de guías, de talleres, cuestionarios, evaluaciones, exposiciones, lecturas –ya sea de textos o de imágenes-, dictados, dinámicas, quices, evaluaciones, representaciones, o simplemente la participación oral de los estudiantes: “Después [el docente] nos dice qué debemos hacer”, entonces indica la "actividad a realizar", "dicta los puntos a desarrollar en toda la clase", para que “nosotros desarrollemos el respectivo trabajo” o también “nos entrega una guía para desarrollarla”. Sobre la utilidad de este trabajo docentes y estudiantes dicen: “las actividades sirven para que participemos de acuerdo al tema que vamos a ver”, también estos “cuestionarios y talleres facilitan nuestro conocimiento” pues “las dinámicas de la clase también ayudan”. No todas las actividades se hacen en clase pues “a veces –el docente-deja alguna actividad para la casa” igualmente “nos pone trabajos y consultas”, en ocasiones “deja tareas”.

En algunas aulas se abre espacio para la socialización o el intercambio de ideas: “todas damos aportes y complementamos ideas, lo cual me parece que es bueno, ya que así no nos cansamos de escuchar siempre a la misma persona”; esto hace que la clase sea “participativa que es un aspecto muy importante pues [la docente] conoce nuestros pensamientos, puntos de vista entre otros”, se crea “un espacio de interacción entre profesor - alumno”, y también entre los mismos alumnos.

Durante la clase casi todos los docentes intentan establecer conexión entre el tema desarrollado y la vida cotidiana: el profesor “trata de colocar ejemplos de la vida real para que uno se entusiasme más” esto ayuda “a relacionar ese tema con otros de nuestra vida diaria” y además permite que “se saque información básica para la vida, así “nos ayuda a coger del tema lo que me sirve a mi”, “y lo más importante es que cuando es historia nos la trae hasta aquí, hasta nuestras vidas y así entendemos mejor”, “nos da ejemplos de vida” Un ejemplo de este tipo se advirtió cuando en clase de estética el docente, tratando de explicar en qué consiste la experiencia estética del dice “¿qué sienten ustedes cuando ven una mujer que les parece muy bonita?”, en la misma clase el docente se vale de otro ejemplo: “usted está en una cantina con música de Darío Gómez ¿eso le sirve de catarsis? ¿esa música le parece bonita?”.

Otro recurso al que se apela a la hora de realizar la clase es el dictado: el profesor “se sienta a dictar puntos para desarrollar en toda la clase”, “es pura lectura y dictadera”, “el profesor nos dicta”. En una de las clases se observa que el docente dicta los enunciados de una evaluación, los cuales ellos deben entregar resueltos en su respectiva hoja de respuestas.

Ya en la parte final de la clase se hace la revisión o la evaluación de las actividades realizadas por los estudiantes; en otros casos los docentes preguntan a los estudiantes qué conclusiones sacan, otros se valen de la pregunta para verificar qué lograron comprender. Las observaciones muestran que algunos

docentes pasan por los puestos revisando el cuaderno o las guías de trabajo, otros docentes van llamando uno a uno a los estudiantes y revisando el trabajo desde el puesto del docente. Otro docente antes de salir del salón realiza preguntas específicas del tema que acaba de desarrollar a tres estudiantes.

Como elementos específicos de las instituciones se encontraron los siguientes: en una de ellas se privilegia el trabajo por medio de guías: "La clase casi siempre está basada en talleres y guías", "la clase se realiza por medio de guías y talleres"; por esta razón a veces los estudiantes encuentran que la clase es "aburrida, porque siempre es trabajo con guías", otros, por el contrario encuentran que esta forma les facilita el aprendizaje: "los cuestionarios y talleres facilitan nuestro conocimiento". En las clases observadas en una de las instituciones efectivamente se advierte que la totalidad de ellas se realiza por medio de guías las cuales se componen de información que el estudiante debe leer y de ejercicios para desarrollar en el aula. Por su parte, en otra de las instituciones no se observa un patrón específico en el desarrollo de las clases, sino que se implementan diferentes tipos de actividades: "La profe es muy activa y nos hace utilizar el cerebro...trae sus talleres para trabajar", "durante la clase hacemos distintas actividades". Estas actividades o ejercicios permiten que las estudiantes desarrollen un papel activo en el aula de clase: la profesora "hace una pequeña explicación de lo que vamos a ver en esta clase y empieza a hacer ejercicios para que participemos de acuerdo al tema que vamos a ver y así explicarlo". Las estudiantes expresan gusto por las actividades que realizan: "me gusta como la profe realiza las clases de filosofía no nos aburre, es muy didáctica, y además creativa". También manifiestan que esta metodología diferencia esta clase de las demás: "hace su clase de una manera diferente a la de todos los profesores"; así, les parece amena y dinámica: "la mayoría de veces el ambiente que se vive es muy agradable, explica bien y sus clases son muy amenas y dinámicas". Una de las clases observadas consistió en una representación de la edad media en la que las estudiantes dramatizaron la inquisición y mostraron danzas, monjes, reyes y ciudades medievales. (ver anexo G)

A través de las actividades realizadas por los docentes de filosofía en el aula de clase, se puede advertir por lo menos tres tendencias en la enseñanza de este saber; por un lado la enseñanza tradicional, por otro el aprendizaje significativo y en tercer lugar se podría evidenciar alguna tendencia constructivista. Prácticas como el dictado y la exposición magistral son elementos característicos del modelo tradicionalista cuyo "método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases... a estudiantes que básicamente son receptores"¹²¹ La conexión de los asuntos trabajados en clase con las experiencias de los estudiantes son elementos del aprendizaje significativo: este es un "aprendizaje que el alumno tornará significativo gracias al aporte de su

121 FLOREZ Op. Cit. p. 34

experiencia previa y personal"¹²²; por su parte el trabajo que los estudiantes realizan para reconstruir un concepto, para inferirlo, comprenderlo y explicarlo o adivinarlo son elementos del modelo constructivista, específicamente de la corriente llamada por Flórez, aprendizaje por descubrimiento: "los alumnos realizan su aprendizaje a medida que experimentan y consultan la bibliografía disponible, analizan la información nueva ...y deducen sus propios conocimientos"¹²³.

Resulta interesante avizorar que en esta población la enseñanza de la filosofía se desarrolla por medio de diversas actividades –aunque algunas resulten más eficaces que otras-, más interesante aún es observar que dicha variedad no pasa inadvertida para los estudiantes.

SENTIMIENTOS QUE GENERA LA CLASE DE FILOSOFÍA

Se sienten ganas de estar ahí, pero también miedo, temor, cansancio y aburrimiento”

El presente estudio permitió encontrar algunos sentimientos específicos que los estudiantes experimentan ante la clase de filosofía: algunos sienten deseo de estar en la clase porque tienen avidez de conocimiento, otros experimentan miedo o temor frente a ciertos aspectos tanto de la clase como del docente y hay quienes sienten cansancio, desmotivación y aburrimiento.

Algunos estudiantes afirman que experimentan sentimientos de disfrute, entusiasmo, o simplemente “ganas de estar ahí”: "siento mucho entusiasmo y ganas de estar atento a todas las explicaciones dadas", "ganas y disponibilidad de aprender", "ganas de aprender y participar en clase", "es un sentimiento lleno de ganas de estar ahí en clase de filosofía, es un sentimiento en el cual veo que se abre cada vez mas poco a poco", durante la clase "-me siento- bien, con ganas de saber qué va a pasar, con qué nos va a llegar la profesora", "experimento alegría porque llega la clase que nos pone a pensar y analizar nuestra vida". Según los testimonios estos sentimientos son motivados por la posibilidad de aprender algo nuevo, de expresar sus ideas y opiniones y, por tanto por la interacción que pueden establecer con sus compañeros, también por descubrir el elemento sorpresa de la clase, y por la relación de esta con la vida.

Se evidencia también sentimientos de miedo. En palabras de los estudiantes: nervios, susto, intimidación o temor. Las razones por las cuáles experimentan este tipo de sentimientos, son las siguientes: “me siento con temor de que me

122 *Ibíd.*, p.44

123 *Ibidem*

corchen con ciertas preguntas”, experimentan “nervios porque hay que estar pendiente de cada una de las palabras que se dicen para responder bien a las preguntas que se nos planean”. Otra razón por la cual sienten temor: “el primer sentimiento en la clase de filosofía es de miedo y ansiedad porque como no sabíamos qué era una clase de filosofía”, “el año pasado no vimos nada de filosofía”, “nosotras no sabemos nada de filosofía y la profesora sabe mucho”. También sienten que la profesora les despierta temor y así lo expresan: “la profesora me inspira temor”. Una de las razones por la cual le sienten temor puede ser: “la profesora llega con actitud corchadora”, “busca en la lista alguien a quién preguntarle”, “la profesora llega con el jueguito de hacer preguntas de la clase anterior”. Esta demanda que la docente hace a las estudiantes de respuestas y explicaciones de temas anteriormente vistos les genera sensación de nerviosismo y miedo. Las estudiantes sienten miedo ante la posibilidad de fracaso al dar una respuesta, o por la amenaza de quedar mal frente a alguna demanda de la profesora.

El nerviosismo o miedo se debe entonces a la exigencia de la clase y a cierta incapacidad que creen tener las estudiantes para cumplir con las expectativas de esta exigencia. También es posible pensar que una de las razones del temor frente a la clase se debe al desconocimiento de la materia o del contenido de la asignatura; las estudiantes sienten, de alguna manera, no saber algo de deberían saber y este vacío las hace sentir vulnerables en la clase y ante la profesora a la que atribuyen amplio conocimiento sobre el saber filosófico.

Otro elemento que causa desmotivación o cansancio en los estudiantes frente a la clase de filosofía es el horario asignado: se desarrolla en las dos últimas horas de la jornada que coincide con la finalización de la mañana y con la hora de almuerzo; al respecto expresan lo siguiente: “cuando pienso en la clase de filosofía siento pereza porque son las últimas horas”, por eso cuando culmina la clase sienten “un descanso y alegría” porque van “para la casa”, “cuando se acaba la clase de filosofía es la salida del colegio y me da alegría porque nos vamos”. Así, pues, el horario es también un factor externo que puede incidir en los sentimientos hacia la clase de filosofía. Se puede con esto evidenciar que las variables ambientales –mencionadas por el conductismo, la psicología e incluso el psicoanálisis- influyen tanto en comportamientos de adaptación o no, de aceptación o rechazo hasta sentimientos de motivación o desmotivación en los individuos.

También hay quienes experimentan aburrimiento en la clase: así lo expresan los estudiantes: “en ocasiones me siento aburrido por la falta de concentración en el grupo” porque “no hay orden”; efectivamente en las observaciones de clase de una de las instituciones, se aprecia que los estudiantes, entran, salen, se paran, gritan, discuten, arrastran sillas, juegan con los celulares, conversan permanentemente, se ríen a carcajadas interrumpiendo la actividad de otros compañeros y esta libertad dentro del aula se convierte en elemento de

desconcentración, generando una atmósfera de “recocha” o “fiesta” como ellos mismos lo afirman. A este ambiente que se convierte en elemento de desconcentración en los estudiantes subyace otro elemento cual es el relacionado con el manejo de grupo o dirección de grupo por parte del docente.

La teoría¹²⁴ enseña que pueden existir por lo menos tres tipos de dirección de grupo, o formas de ejercer la jefatura en el aula, a saber: dirección autoritaria, donde es el jefe (docente) el que dirige; dirección democrática: el grupo toma decisiones motivado por el dirigente, y, por último, la dirección *laissez-faire*, de la que se habló anteriormente, forma en la que se da completa libertad de grupo y poca participación del dirigente. Ésta última parece ajustarse a la descripción que hacen los estudiantes y las observaciones de clase, la cual parece no ser de mucha ayuda y motivación para los estudiantes.

La metodología de clase también es causa de aburrimiento: “en la clase el profesor llega, nos hace entrar, nos entrega una guía y a desarrollar un cuestionario y si hay evaluación, entonces la entrega y se sienta, algunas veces explica el tema pero todo está en las guías que nos deja”. Otro estudiante agrega: “durante la clase se desarrollan guías, trabajos en clase, tema visto, tema evaluado”, en las clases el profesor “nos pone a realizar talleres algo extensos”, “el profe tiene una metodología no muy adecuada para nosotros”, el profesor casi no explica bien y nos da puros talleres y nada más, y uno como que le hace una pregunta y él dice: lea, lea, lea” “ese trabajo es muy aburrido”. Al preguntársele a los estudiantes qué es lo que les resulta aburrido de esta metodología de guías y talleres en clase ellos responden: “que siempre es lo mismo”, “que las clases no son tan didácticas y son sólo lectura y copiadera” y que “no me gusta”.

Todos estos sentimientos que experimentan los estudiantes de miedo, cansancio y aburrimiento hablan de la importancia de la motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se hace necesario despertar el interés de los estudiantes y captar su atención, logrando que inclinen su pensamiento hacia aquello que se les ofrece en el aula, pues es claro que a ellos les resulta interesante casi todo menos esto último. Vale la pena en este punto acudir a la psicología para que por boca de John Santrock se esclarezca un poco el concepto de motivación: “La motivación es el conjunto de razones por la que las personas se comportan de la forma que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”¹²⁵. Estudiantes motivados fácilmente realizarán esfuerzos, invertirán tiempo y desarrollarán responsabilidad. Santrock sigue diciendo: “Los estudiantes están motivados para aprender cuando se les permite elegir, cuando enfrentan retos que igualan sus habilidades y cuando reciben recompensas que tienen valor informativo pero, que no se utilizan para controlar”. La posibilidad de elegir, de examinar el alcance de sus capacidades, de que en la escuela el

¹²⁴ CASTRO. Op. Cit. p. 23

¹²⁵ SANTROCK, John W. Psicología de la Educación. México. McGraw –Hill. 2000. p. 432

estudiante sea invitado permanentemente a ejercitarse en aquello en lo que tiene habilidad y que le gusta y de perfeccionarse en ello, además de un ambiente de sana libertad, pueden constituirse en elementos generadores de motivación. De lo que se trata entonces, es de *dar razones* a los estudiantes para que disfruten de su trabajo en el aula, para que encuentren gustoso lo que allí se les brinda; se trata de lograr que el aula sea un permanente desafío para ellos y, al mismo tiempo un espacio donde alcancen logros; estos elementos contribuirán a una actitud motivada de los estudiantes frente a la escuela.

Los docentes, por su parte, expresan sentir satisfacción en la enseñanza de la filosofía. De otro lado expresan desmotivación y ciertos temores; esto es lo que dicen al respecto: “enseñar filosofía me hace sentir bien” y “útil”, “siento que enseñar filosofía es el granito de arena que puedo aportarle a los jóvenes y a la sociedad”. Paralelo a este sentimiento de satisfacción de los docentes ante la enseñanza de la filosofía, ellos también sienten desmotivación “por la poca importancia que el MEN le ha venido dando a las humanidades”, además porque “los estudiantes tienen mucha dificultad para analizar, argumentar y proponer” y “porque el hombre de hoy no tiene expectativas frente al conocimiento intelectual”. Algunos docentes expresan sentir incomodidad y hasta temor frente a los reproches de los padres de familia sobre el rendimiento académico de sus hijos “yo no sito papás por evitar inconvenientes con ellos”, “para los padres los responsables del fracaso escolar de sus hijos somos nosotros los docentes, aunque a veces la responsabilidad sea del poco compromiso de los mismos estudiantes”. Otro docente expresa temor frente a amenazas de estudiantes por la exigencia académica “hoy en día no se le puede exigir mucho a los estudiantes porque entonces amenazan al docente”, “ya hemos vivido casos en los que los estudiantes insultan, agraden e intimidan a los profesores por las malas calificaciones que obtienen” .

El sentir de los docentes revela que existen elementos que les genera preocupación y desmotivación. Un estudio realizado por el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, relacionado con el estrés laboral en docentes de enseñanza media arrojó los siguientes resultados:

Cuadro 4: Grado de estrés producido por factores del escenario laboral¹²⁶

| Situaciones | Nivel de estrés (en %) | | |
|--|------------------------|------|----------------|
| | ningún | poco | bastante/mucho |
| Relaciones con los alumnos | 4 | 15 | 81 |
| El salario percibido | 8 | 14 | 78 |
| Escasas posibilidades de capacitación | 9 | 27 | 64 |
| Organización de la actividad docente (horarios, más de una escuela, etc.) | 13 | 23 | 64 |
| Recursos físicos y/o materiales con que cuenta en la escuela para la tarea | 12 | 37 | 51 |
| Las relaciones con las autoridades de la Secretaría de Educación | 38 | 20 | 42 |
| Las relaciones con las autoridades de la escuela | 28 | 42 | 30 |
| Las relaciones con los colegas | 37 | 39 | 24 |
| Las relaciones con otros compañeros de trabajo | 34 | 46 | 20 |

En este mismo estudio un 22% de los 97 docentes encuestados revelan como muy estresante, además de las situaciones citadas en el cuadro anterior, las relaciones con los padres de familia. Así, pues, la investigación de la Universidad de Buenos Aires concluye que “el estrés es el problema de salud que más preocupa a los docentes, aunque son muy pocos los que mencionan que lo padecen de modo concreto. La situación considerada más estresante se refiere a las relaciones con los alumnos. En esto influye no sólo el desinterés y la falta de participación percibida en ellos sino la preocupación de los docentes por las situaciones personales de estos y su carencia de recursos para paliarlas”¹²⁷. Tales

¹²⁶ KORNBLIT, Ana Lía, MENDES DIZ, Ana María y Pablo Di Leo. El estrés laboral en docentes de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires. [Online] Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani Facultad de Ciencias Sociales–Universidad de Buenos Aires. (citado el 1 de agosto de 2007) disponible en internet: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/14003.pdf>.

¹²⁷ Idem, p. 11.

situaciones generadoras de estrés encontradas por la universidad de Buenos Aires coinciden con los elementos que producen desmotivación en los docentes de las instituciones que participaron en la presente investigación.

LA CLASE QUE LOS ESTUDIANTES DESEAN

Una clase más didáctica, profunda y con mayor interacción.

En las observaciones en el aula se observa que desde la entrada al salón los estudiantes ya llegan con cara de sueño; durante la clase se les ve acostados sobre los pupitres; igualmente a la hora de realizar los trabajos asignados por el docente se les ve una actitud de negación. En una de las exposiciones observadas se advirtió que los estudiantes no realizaron ninguna preparación de ésta. Igualmente en las entrevistas y charlas informales con estudiantes y docentes, el elemento más mencionado es la “pereza” de aquellos durante la clase. También es recurrente escuchar en ellos el deseo de que ésta sea “alegre”, “creativa” “bacana”, en fin, que sea una clase “dinámica”. Ya se han analizado los elementos que los estudiantes consideran aburridos o desmotivadores, ahora de lo que se hablará es *del querer ser* de los estudiantes, del elemento dinámico que ellos reclaman.

Es claro que los estudiantes están pidiendo a gritos estrategias didácticas innovadoras que superen las metodologías que tradicionalmente se han implementado, la cual ellos se saben de memoria y describen con términos de desaprobación: “Llega, nos hace entrar, nos entrega una guía y a desarrollar un cuestionario y si hay evaluación, entonces la entrega y se sienta, algunas veces explica el tema pero todo está en las guías que nos deja”, “siempre es lo mismo: trabajo con guías y esto aburre”, por eso “quisiera que la clase se realizara de forma divertida y que no se vuelva tan monótona”. Con relación a este asunto Bedoya plantea que se debe procurar evitar en los procesos de enseñanza son justamente los elementos predecibles y que por el contrario, de lo que se trata es de crear expectativa en los estudiantes, al respecto dice: “Esto es lo que hace importante cada clase: Esta expectativa envolvente que tiene cada sesión de clase es lo que propiamente la hace interesante, no solo para los estudiantes sino sobre todo para el profesor”¹²⁸ Aquí el autor da una pauta importante para lograr el dinamismo que los estudiantes reclaman: generar expectativa, envolver tanto a estudiantes como a docentes con el velo de lo impredecible, de lo inesperado; al respecto, el autor sigue diciendo: “hay que tratar de mantener y prolongar durante todo el curso este clima de novedad, curiosidad y misterio”. Este elemento de lo novedoso y misterioso implica que no todo en la clase debe ceñirse rígidamente a

128 BEDOYA José Iván. Qué implica pensar hoy la pedagogía *En*: Revista Cuadernos pedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. No. 11. Marzo. 2000. p. 42.

un patrón establecido sino que es necesario que se deje algo a la espontaneidad, que en cada clase se de paso a la aventura, a una forma distinta a lo establecido y a lo seguro.

Hoy en día los docentes están llamados a revisar permanentemente sus prácticas pedagógicas, a re-crearlas de acuerdo a los intereses y expectativas de los estudiantes implementando métodos más modernos, que quizá implican mayor esfuerzo para el docente, tal como lo señala Raquel Pulgarín “organizar e incluir en el proceso educativo docente estrategias didácticas innovadoras, exige pensar en la interdisciplinariedad de la enseñanza y admitir la transversalidad de los contenidos abordados”¹²⁹. Posiblemente sea más sencillo realizar la clase de una manera usual, pues esto no implica “matarse la cabeza” pensando cada vez en una clase distinta, innovadora, no repetitiva; esta innovación requiere más esfuerzo, una planeación distinta, inversión de tiempo, de esfuerzo y “tanto trabajo” es posible sólo cuando el docente disfruta de su quehacer y siente real preocupación por la formación efectiva de sus estudiantes.

El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere mucho más que un docente que posea conocimientos específicos de la disciplina que pretende enseñar; además es necesario que él tenga conocimientos sobre la didáctica, que conozca diversas posibilidades de enseñar, de trabajar en el aula, que domine las tendencias pedagógicas más actuales, en últimas, que posea saber pedagógico además de su saber específico. Así lo dice Bedoya:

“Se creía que era suficiente el dominio sobre la disciplina que se pretendía enseñar ya que este proceso se reducía a un transmitir, dictar, impartir un saber;...pero se constata ahora esta carencia porque la práctica docente es cuestionada desde diferentes frentes. Uno de ellos es precisamente el conformado desde la epistemología que en el actual contexto posmoderno se hace aún más exigente, ya que así como se hace con la educación, se cuestionan otras prácticas institucionales que igualmente se habían tomado como incuestionables en el pasado....El diálogo se da ahora directamente entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, y entre todas éstas con la epistemología, la filosofía y la pedagogía”¹³⁰

Así, Bedoya enfatiza en que a los docentes les compete no sólo su saber específico, también el saber filosófico, pedagógico y, en últimas, el diálogo interdisciplinar. Esta riqueza de saber, de reflexión, de teoría conllevaría, obviamente, una riqueza en las prácticas educativas y, por supuesto en el aula.

129 PULGARÍN, Raquel. La Salida de Campo o excursión escolar. Gaceta Didáctica. No.2. U de A. Julio 2000

130 Cuadernillos Pedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Editorial Zuluaga. Marzo. 2000. No 11. p. 43 y 44.

EXPECTATIVAS FRENTE A LA EVALUCIÓN

Una evaluación por aspectos o por medio de actividades

Por un lado, los estudiantes muestran cierta conformidad con la forma como se realiza la evaluación de la asignatura, ya que dicen: “cuando hay evaluaciones se pone emocionante”, “me parece que como está evaluando nuestra profesora está bien ya que hace quíiz, preguntas, evaluaciones y actividades” entonces “así como se evalúa” “ya que se evalúa lo esencial”, y es “interesante”; por otro lado expresan que, les gustaría: “que las evaluaciones no fueran tan monótonas que sean más didácticas”, “de forma lúdica de modo que todas aprendamos de igual forma”; otros desearían que fueran “de una forma dinámica, expositiva y seria” o también “me gustaría que fueran difíciles y orales”.

Por otro lado, de los estudiantes salen propuestas concretas respecto a la evaluación. Unos proponen que la evaluación se realice por porcentajes o aspectos: “asistencia a clase 25%, disciplina 25% y tareas 50%”, “por puntaje y disciplina”, “por su actitud, por su creatividad y por sus ideas”, “creo que debe primar la participación sin olvidar la actitud”. Un docente considera que se deben evaluar aspectos como: la participación, el interés y la generación de opinión”. Otros proponen la evaluación oral como forma ideal de evaluación: “evaluación oral”, “Que sea una evaluación oral” es decir “pruebas orales” con “una evaluación oral donde nos podamos expresar sobre el tema”, “que después de trabajos nos hicieran una serie de preguntas” es decir “oralmente”. También podría ser por medio de “exposiciones serias” o “con buena teoría”.

De estas propuestas se puede inferir que, por un lado, los estudiantes tienen conciencia de que la evaluación no debe apuntar sólo a la verificación del aprendizaje de los contenidos de clase, que además de ello el proceso evaluativo puede tener en cuenta otros aspectos del ser humano: su actitud, su capacidad de generar ideas y de interactuar con los otros, por ejemplo: que “evaluaran más nuestra forma de pensar ante los diferentes temas” o “en grupo” y “por medio de trabajos”. “pasando al tablero”. También se puede advertir en las propuestas cierta intuición de los estudiantes respecto a la relación evaluación-diversión; de alguna forma ellos piensan que la evaluación no tiene que ser un espacio tenso y rígido, sino que puede ser una acción mediada por el disfrute: “no evaluaciones tan monótonas” sino evaluar “de una forma dinámica”, por ejemplo “como si fuera un concurso” o “con actividades lúdicas”, es decir, emplear la evaluación como un espacio que además de medir el aprendizaje adquirido en el aula involucre el ejercicio del cuerpo, la emoción, la risa, en manejo del espacio físico, entre otros.

La evaluación ha sido uno de los asuntos educativos de gran discusión, hoy aún se sigue reflexionando en torno a este álgido tema. Una cosa parece esclarecerse gracias a tan amplia reflexión: que la evaluación no debe convertirse en el asunto central de la enseñanza, ni mucho menos en lo más importante; tampoco ella

puede ser el eje motivador del aprendizaje. Camilloni y otros, lo enuncian de la siguiente forma: “la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar y no para aprender”¹³¹. Las autoras analizan algunos comportamientos de los docentes que son causantes de esta inversión de intereses: “Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación”¹³².

Camilloni y otros, además hablan de la evaluación como la oportunidad para medir la calidad de enseñanza que imparte el docente y no sólo para medir a los estudiantes, que es lo más usual: “desde esta perspectiva, la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza”¹³³.

En el presente estudio la mirada del estudiante hacia la evaluación y las valiosas propuestas que logran hacer a partir de ella, constituye una prueba de que los educandos también pueden y deben evaluarse desde lo que sus estudiantes puedan aportarles, es decir, no es solamente él –el docente- el que debe y puede evaluar a los otros, sino que también los otros le pueden enriquecer con sus opiniones, fracasos o aciertos, ya que estos fracasos y aciertos también le pertenecen.

EL DOCENTE QUE ANHELAN LOS ESTUDIANTES

Un docente con más carácter, menos estricto y más didáctico.

Los estudiantes reconocen con prontitud y facilidad en su profesor cualidades como las siguientes: “él es bastante respetuoso”, “es muy paciente”, “es chévere”, “noble”, “es agradable”, “no es amargado” pero “es un poco quedado”. Ellos manifiestan sentir simpatía hacia el docente; se puede descartar entonces que la forma de verlo esté viciada por que les caiga mal o porque no lo les guste o acepten como persona. Sin embargo este elemento de empatía no ha sido suficiente para que ellos se sientan a gusto en la clase; aunque reconocen muchas cualidades en el docente los estudiantes esperan algo más, por ejemplo: “que el profesor no se la deje montar”, “que ponga orden en la clase”, “que sea

¹³¹ CAMILLONI, Alicia y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. [Online] Material extraído de “la evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Editorial Paidós. 1998. (citado el 7 de abril de 2007). Disponible en Internet

http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Edith%20Litwin%20y%20Susana%20Celman.pdf

¹³² *ibidem*

¹³³ *ibidem*

exigente”; ellos han leído la poca exigencia o la mucha paciencia del docente como debilidad de carácter, debilidad que les permite “montársela”

Los estudiantes han hecho uso y quizá abuso de la libertad que el docente les ha dado, no obstante desearían que esta libertad tuviera límites que garantizaran el debido orden de la clase. Entonces aunque a ellos les guste hacer desorden y encuentren que la clase de filosofía es un espacio apto para la “tomadera de pelo” están esperando que les sea impuesto un límite y anhelan además que este límite les venga del exterior, de alguien distinto a ellos mismos, del docente en este caso.

Quizá ésto evidencie un bajo nivel de autonomía en los individuos que componen la clase y por tanto del grupo - de la autonomía se hablará más adelante-, pero también revela la concepción que los estudiantes tienen sobre el carácter de un docente, esperan que además de poseer conocimiento, como se decía anteriormente, y del trato amable paciente y tolerante –como se lo reconocen al suyo- también muestre firmeza, determinación, que haga respetar la clase, que asegure de una u otra forma el buen funcionamiento de la clase: desearían un docente “con carácter”, “más estricto”, “que sea exigente”, “me gustaría que fuera un poco más despierto”, “que ponga orden”, “que no se deje mangonear”.

“QUE FUERA MENOS PROBLEMÁTICA ... HAY COSAS QUE NO SON IMPORTANTES, COMO ORGANIZAR EL SALÓN O DECIRNOS QUE NO NOS RECOSTEMOS EN LA PARED”

Respecto al deseo de los estudiantes de tener “un docente menos perfeccionista” gran parte del presente análisis deja claro que las expectativas que ellos tienen frente al docente van más allá de lo puramente intelectual, académico o cognitivo; además de esto, ellos esperan que la clase sea un espacio en el que puedan aprender y sentirse bien, esperan que el aula de clase sea un lugar de disfrute, en el que el docente haga propuestas interesantes e innovadoras que logre despertar en ellos deseos de aprender, motivación por el conocimiento. También ha quedado claro que esperan un docente que sin ser tirano les posibilite un rumbo claro bajo pautas de comportamiento definidas.

Además, ahora cobra importancia “la cercanía”, “la amabilidad”, “el buen trato”, “la calidez” en últimas, la afectividad de los docentes para con ellos: quisieran una docente: “que fuera menos problemática, pues a ella le gusta todo perfecto y hay cosas que no son importantes, como organizar el salón o decirnos que no nos recostemos en la pared”, “más tranquila, relajada y menos presionante, ya que así inspira lo mismo y todo será mucho mejor, incluso el proceso de aprendizaje”, “calmada”, “paciente” y más conectado con el grupo”, “que no sea la persona que no se conecta con los alumnos”, “que esté dispuesta a dialogar con los estudiantes sobre cualquier cosa”, “un poco más chévere, que se integre un poco más con las niñas”, “que tuviera más interacción con los estudiantes porque nos da unas guías largas y se sienta en el escritorio toda la clase”, “me gustaría que fuera comprensivo y amigable”.

Como se veía anteriormente con Flórez, con el método tradicional se da una relación vertical entre el profesor y el alumno, esto los ubica en una condición distante el uno del otro, pues el que media esta relación es única y exclusivamente el conocimiento. En la actualidad se habla del paradigma de la afectividad bajo el cual el docente es un ser humano que interactúa con sus estudiantes, también seres humanos, por medio de la afectividad. Este modelo invita a restituir lo afectivo¹³⁴ en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora es casi inaudito obviar la afectividad en estos procesos. Esto significa que además de motivar frente al conocimiento, el maestro debe atender los intereses de los estudiantes, generar estímulos, desarrollar prácticas pedagógicas en las que ellos se sientan incluidos, prácticas que les permita sentirse reconocidos y puedan desarrollarse plenamente en todas sus potencialidades; ello implica que el maestro sepa realmente quiénes son sus estudiantes, que conozca cuáles son sus fortalezas, sus debilidades y sus capacidades.

Desde esta perspectiva no es admisible el profesor autoritario, incapaz de expresar agrado, ternura, aceptación y afecto por aquellos que pretenden aprender de él. Ahora el docente, además de preguntarse ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿cómo evaluo? tendrá que formularse las siguientes preguntas: ¿cómo educar?, ¿a quién afecta esa educación?, ¿cómo son aquellos con los que interactúo?, ¿cuáles son sus expectativas?, ¿cuáles sus temores? En fin ¿quién es ese ser humano con el que me encuentro en el aula de clase? en “la necesidad de restituir lo afectivo en los procesos educativos formales caracterizados por la presencia de la dicotomía razón/emoción, en claro predominio del primer elemento”¹³⁵.

También se espera un docente más didáctico, activo, alegre: Desearía un profesor “más alegre y que no sea amargado”, “más activo, que se desarrollara más”. Quisieran una docente “un poco más dinámica”, “más entretenida y didáctica”, “más creativa”, “inquietante, influyente”, un docente “un poco loco”, “más interesante”, “más abierto a la clase”, que fuera una “persona alegre”, “extrovertida, emotiva, graciosa, y sobre todo que llegue con ganas de enseñarnos”. Nuevamente sale al paso elementos que constituyen la representación que los estudiantes tienen de ideal de docente: la alegría, el dinamismo, la creatividad, que sea interesante, inquietante, como lo citan ellos mismos. Lo que ellos esperan es que el docente con tales características posea también la capacidad de sacarlos de la inercia, de la apatía. Bedoya, parece estar en consonancia con la idea de que el docente debe tener elementos que logren ese movimiento dinámico en los estudiantes, así lo expresa:

¹³⁴GUTIERREZ ROJAS, Marisol. Educar: Un verbo que se conjuga con el paradigma de la afectividad. En: Revista electrónica Actualidades investigativas en educación. . [Online] Universidad de Costa Rica-Facultad de Educación, Instituto de investigación en educación. (Citado abril 8 de 2007) Disponible en internet: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/educar.pdf>

¹³⁵ Íbid., p. 1.

“El maestro apasionado por su trabajo docente...debe tratar de lograr desde un principio este impulso y este deseo por el conocimiento, es decir, debe ayudar a despertar este Eros dialogante, enseñante, en sus alumnos, que en éstos ya se convierte en un Eros cognoscente, en un Eros por aprender, por conocer cada vez más”¹³⁶

Esta cita permite establecer una relación directa entre el maestro “apasionado por su trabajo docente” y el maestro que, con ello, logra apasionar a sus discípulos. Es claro, que la labor docente no se reduce a transmitir conocimientos, datos o información, sino que es una labor que va mucho más allá de esto, que se dirige a despertar amor por el saber, que posibilita que el estudiante descubra lo apasionante de aprender a conocer. El docente debe poseer ese “algo” que contagie a los estudiantes, ese algo no parece ser propiamente conocimiento de lo que enseña –aunque tampoco esté excluido de él- ¿qué pueda ser? los estudiantes lo nombran con la palabra didáctica. Ellos hablan de la necesidad de que el docente sea más “*didáctico*” y al preguntárseles qué pueda significar este concepto ellos responden: “que enseñe de tal forma que a la gente le guste la materia, que no sea aburrido”. Así, pues, aquí se llega una vez más a ciertos aspectos ya desarrollados anteriormente como la importancia de la motivación en el aula de clase y del dominio de la pedagogía y la didáctica además del saber específico.

ANHELOS DE LOS DOCENTES FRENTE A LOS ESTUDIANTES

Que los estudiantes sean más activos y autónomos

Ahora los docentes hablan del tipo de estudiante que desearían “más motivados, con más participación” o sea “más dinámicos, menos perezosos para leer, para analizar, para argumentar, más responsables con sus actividades académicas”. “Me gustaría que los estudiantes llegaran al aula de clase con mayores elementos para la autonomía”, “que a los estudiantes les gustara, que se motivaran por leer, por cuestionar”. “Estudiantes más autónomos, más concientes del gran valor del conocimiento, que los estudiantes exhibieran un carácter responsable, que todos cumplieran con las tareas e investigaran más a fondo de las obras de los filósofos”. Vale la pena resaltar que este aspecto de la autonomía no fue contemplado en ningún momento por los estudiantes, lo que hace pensar que pareciera que para ellos tal principio no tiene relación con el aprendizaje de la filosofía y que este aprendizaje pasa desapercibido para ellos, lo que no sucede en el grupo de los profesores. Incluso, en muchas ocasiones, los estudiantes

¹³⁶ BEDOYA, José Iván. La Paidéutica platónica: una propuesta para la pedagogía actual (En 1er seminario “pensadores de las Ciencias Humanas”). Medellín: Universidad de Antioquia, 2001. p. 19 – 53.

califican como docente “problemático” a aquel que les insta a exigirse un poco más ya sean en lo intelectual o en lo relacionado con los valores o con el comportamiento.

En este estudio se pudo observar el ejercicio de docentes que parten del principio de autonomía; uno de ellos expresa: “en esta institución se trabaja desde un modelo que propende por la autonomía, se busca que ellos –los estudiantes- hagan, trabajen solos”. Pero justamente en esta institución se observó el caso de docentes que han descentralizado el protagonismo dentro del aula, no se posicionan como figura central, dan total libertad al estudiante, y, según éstos y aún los mismos docentes, el resultado de esta libertad es “el desorden”, “la recocha” o la “rumba”; resulta contradictorio, pues pareciendo que los estudiantes disfrutaran de tanta “libertad” en realidad lo que están anhelando, según los testimonios arriba citados, es un docente “con más carácter” que imponga límites y orden dentro del aula.

Frente al querer de los docentes vale la pena preguntarse ¿cómo se logra formar en autonomía a los estudiantes?; ¿será conveniente pretender trabajar con principios de autonomía con individuos que aún no la poseen?, ¿cómo concientizar a los estudiantes de que los límites los pueden poner ellos mismos y no necesariamente otro distinto a ellos?, en fin, son muchos los interrogantes que surgen en este punto.

Por otro lado, Constance Kamii advierte que las situaciones de mayor rigor en la autoridad tampoco han logrado formar autónomamente a los sujetos: “las medidas severas no produjeron el respeto por las reglas, ni el aprendizaje deseado”¹³⁷ Queda claro que para formarlos en el gobierno de sí mismos no basta ni con someterlos a una autoridad severa y tampoco con abandonarlos a sus anchas. Éste pues, se convierte en otro de los grandes retos de la educación: formar en y para la autonomía, para el gobierno de sí mismo, o como lo diría Kant, en su texto ¿Qué es la Ilustración?¹³⁸, para la mayoría de edad.

Pero ¿qué es esto de la autonomía? Respondiendo esta pregunta desde Kant podría decirse que: “es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro” Justamente esta es la actitud que los docentes advierten en sus estudiantes; ellos afirman: “aún no han desarrollado gusto por el conocimiento y creen que la responsabilidad de su formación está en otros, por ejemplo en los profesores y no en ellos mismos”. El autor la llama “culpable incapacidad porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella, sin la tutela de otro”¹³⁹.

¹³⁷ KAMII, Constance. La autonomía como finalidad de la educación. México: UNICEF, 1982. p. 11

¹³⁸ KANT. Filosofía de la Historia. México: Fondo de cultura económica. 1979. p. 29.

¹³⁹ Ibíd. p. 25

En efecto, afirmaciones como las siguientes, hechas por los estudiantes corroboran esta afirmación de Kant respecto a la “culpable incapacidad”: “me gustaría que el profesor leyera una página y la explicara y nos dictara lo más importante para así entender algo”, “me gustaría que -el profesor- explicara más”, “él ve que estamos haciendo copia y no nos dice nada”, “que enseñe de tal forma que a la gente le guste la materia”, en ellas se evidencia que los estudiantes esperan que la explicación, la honestidad, la motivación se genere desde la figura del docente, en este caso. Bajo la realidad de que los estudiantes buscan permanentemente la guía o la conducción de otros surge la pregunta ¿cómo se logra formar en autonomía a los estudiantes?

Precisamente para Constance Kamii la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía. Contraria a la autonomía se encuentra la heteronomía, la cual consiste en la necesidad de los individuos de ser gobernados por otros. Según la autora, una educación que forme para la autonomía debe hacer “hincapié en que el alumno encuentre sus propias respuestas a sus propias preguntas por medio de experimentos, pensamiento crítico, confrontación de puntos de vista, y sobre todo, en que todas estas actividades tengan sentido para él”¹⁴⁰, Para Kamii –quien retoma a Piaget- la autonomía y la heteronomía son comportamientos que, según ella, se pueden dar tanto en el campo intelectual como en el moral, y en cualquiera de los casos, en consonancia con Kant, autonomía hace referencia a la capacidad de no necesitar agentes externos para tomar decisiones, ser capaz de tomar decisiones con absoluta libertad y conciencia; el autor agrega al respecto que: “es, pues, difícil para cada hombre en particular lograr salir de esa incapacidad, convertida casi en segunda naturaleza. Le ha cobrado afición y se siente realmente incapaz de servirse de su propia razón, porque nunca se le permitió intentar la aventura”¹⁴¹. Así, de la mano de Kant puede entreverse que un elemento clave que favorece esta formación para la autonomía es “intentarlo”, “atreverse”.

Aunque la estructura educativa aún continúe con elementos de autoritarismo y de gobernar al estudiante, tanto moral como intelectualmente, esto no impide que no se pueda iniciar con el giro que forme a los individuos en y para la autonomía.

La educación debe permitirle a los individuos recuperar su naturaleza de pensar por ellos mismos. Continuando con Kant, recobrar esta naturaleza sólo es posible bajo condiciones de libertad: así, trabajar por la autonomía es también trabajar por la libertad: “para esa ilustración no se requiere más que una cosa, libertad; y la más inocente de todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer uso público de su razón íntegramente”¹⁴²

¹⁴⁰ Íbidem.

¹⁴¹ Kant. Op. Cit. p. 26.

¹⁴² Ibíd., p. 28

5. UN CIERRE PROVISIONAL PARA UNA APERTURA INDETERMINADA

A propósito de la fuerza operante de las concepciones sobre las prácticas, una de las formas como se le ha pensado –concebido- a la filosofía es como un saber inútil que nada tiene que decir en medio de todos los problemas de la sociedad actual. Es menester indagar por la importancia de la enseñanza –prácticas- de la filosofía, indagar si la presencia de este saber aporta algo a los jóvenes y docentes que la aprenden y la enseñan; o si realmente aquella inutilidad con la que se la piensa se evidencia aún en la escuela; si tal concepción de inutilidad de la filosofía ha desembocado en prácticas igualmente inútiles.

Al indagar por las concepciones de los participantes sobre la filosofía se encuentra que se le concibe como un saber teórico. Así, esta concepción en los docentes hace que también la teoría sea un aspecto central en sus prácticas: es el punto de partida de las clases, el motor que debe propiciar pensamiento en los estudiantes, el medio que da sentido a las ideas de los filósofos. Casi siempre que se piensa en una clase teórica se piensa también en una clase magistral, pero es interesante encontrar aquí docentes que se valen de la teoría saliéndose de tal esquema, haciendo de ella una herramienta didáctica para generar debates y movilizar las ideas de los estudiantes. En relación a este elemento teórico, los estudiantes lo consideran aburrido cuando la teoría les viene por una metodología repetitiva y cuando no logra conexión alguna con la vida; por el contrario cuando la teoría les permite reflexionar sobre el mundo, sobre la vida y sobre sí mismos la encuentran significativa y valiosa. Así, otro hallazgo importante encontrado en la presente investigación tiene que ver con la concepción de la filosofía como forma para pensar la vida. Bajo esta concepción los docentes aterrizan sus discursos filosóficos en situaciones cotidianas de la vida, como hablar de los sofismas en los discursos amorosos de los adolescentes, por ejemplo.

Otra manera de concebir la filosofía es como la facultad de conocer, como la posibilidad de adquirir conocimientos, como una vía salvífica frente a la ignorancia, o como la facultad de ver las cosas tal como son. Bajo esta concepción las prácticas en el aula apuntan a “sacar” a los estudiantes de su estado de incultura por medio de acciones tales como la lectura filosófica, la consulta, la investigación, el análisis y producción de textos y la exposición y escucha de contenidos filosóficos.

Tal deseo de saber, como lo muestra Sócrates con la mayéutica, evidencia ya un reconocimiento de ignorancia. Si se experimenta el deseo de saber es también porque se reconoce que no se posee. Este reconocimiento de la ignorancia es el punto de partida para emprender la búsqueda del conocimiento. Para salir de la ignorancia es necesario primero, reconocer que se está en ella. Pero el saberse en la ignorancia no es un estado que le produzca al ser humano tranquilidad, por el contrario, sabiéndose en ella, se experimenta la necesidad de superarla, de

llegar a un estado más firme, cual es el del conocimiento y, mejor aún, el de la sabiduría. Así, el conocimiento y la sabiduría se le presentan al hombre como un terreno más seguro. La filosofía entonces es esa posibilidad de salir de la incertidumbre de la ignorancia. Desde el interés crítico y aún desde el ideal educativo de los griegos, es válido y necesario preguntarse si el ideal técnico que predomina en la actualidad propende por el desarrollo humano integral de la sociedad y la cultura. Asunto que amerita una investigación exclusiva.

Al indagar con la población participante sobre la utilidad o inutilidad de la enseñanza de la filosofía, la mayoría encuentra que ella además de permitir la adquisición de conocimiento, desarrolla ciertas destrezas intelectuales como pensar, cuestionar, reflexionar, argumentar, criticar, dudar, develar, dilucidar, curiosidad por conocer el mundo, entre otras, esto es, conciben la filosofía como una alternativa para desarrollar múltiples competencias o facultades intelectuales.

En los docentes, por su parte, se encontró unanimidad respecto a la gran utilidad de la filosofía; ellos de manera rotunda piensan que la enseñanza de este saber es necesaria para el desarrollo del ser en muchos aspectos: tanto a nivel intelectual, ya que le permite conocer y comprender el mundo, como inquietarse con grandes preguntas, como también a nivel personal en la medida en que contribuye a desarrollar criterios propios, a mirar por debajo de las apariencias y no dejarse llevar por lo que se ve a simple vista. Aquí se observaron prácticas enmarcadas en la hermenéutica, como la interpretación de imágenes de revistas, de videos musicales, de propagandas y discursos escritos.

Además de dicha estimación hacia la filosofía, también se encontró que una parte de la población estudiantil encuentra que ella carece de valor, de importancia o de utilidad. Para éstos, la filosofía es un saber inútil en la medida en que no es un saber que tenga conexión alguna con la vida real de los seres humanos. Al profundizarse en este aspecto se pudo advertir que aquella conexión que los estudiantes esperan entre la filosofía y la vida, es, específicamente, la vida laboral, el mundo del trabajo, el mundo profesional el cual para ellos está también íntimamente vinculado al salario, al dinero, al sueldo, al bienestar económico. Al perecer este tipo de elementos son los que los estudiantes reconocen como bienes deseables de alcanzar en la vida y como bienes que la educación debe contribuir a alcanzar y para lo que debe igualmente servir la filosofía.

Así, el interés que guía a los estudiantes puede ser catalogado como práctico, en tanto les resulta de mayor estima que el teórico; pero también puede encontrarse en la línea del saber técnico –en el sentido en el que lo expresan Reyes Herrera y otros- el que mueve a quienes no encuentran en la filosofía ningún valor que les sea útil según el principio de utilidad que le es inherente a este tipo de saber.

En este punto vale la pena recordar una idea esencial de la Paideia griega, mencionada en el marco teórico, según la cual, la educación está vinculada de

manera íntima a los valores mas estimados por la sociedad, es decir, que la educación reafirma aquello que la cultura valora. Por ello los griegos, en tanto valoraron al hombre superior, un ser humano capaz de la excelencia, se valieron de la educación para materializar este ideal. Con lo anterior se puede entonces deducir que la cuna de la idea de que los bienes anteriormente señalados por los estudiantes sean los deseables, incluso más deseables que los bienes intelectuales o teóricos, está en la sociedad, en la cultura; así, esta valoración por lo teórico y por lo útil encontrada en la escuela de hoy no es otra cosa que la valoración que la sociedad y la cultura actual tienen por estos bienes.

Si se mira la utilidad de la filosofía sólo desde el lente del saber técnico, es posible que efectivamente no se le encuentre ninguna; pero si la mirada se hace desde otros ángulos será innegable la riqueza humana –individual y social- que aporta la actitud teórica o filosófica: el ejercicio del uso de la razón, la capacidad de argumentación, la crítica responsable, entre otros.

Se encuentra entonces que esta concepción de inutilidad frente a la formación filosófica no es generalizada, es específicamente de aquellos que tienen una concepción técnica de la educación y que persiguen fines igualmente prácticos; por el contrario gran parte de los estudiantes y todos los docentes le atribuyen bondades en la formación intelectual y humana.

Respecto al ser del enseñante de filosofía se encuentra que los estudiantes esperan advertir conocimientos sólidos en ellos. El conocimiento que los estudiantes esperan en ellos es de tipo específico y pedagógico. Se encuentra en el presente estudio que ellos tienen la capacidad de percibir la presencia o ausencia de estos saberes y consideran que ambos deben ir de la mano. Igualmente se evidencia aquí la capacidad que los estudiantes tienen de leer el entusiasmo y la motivación de sus docentes frente a su quehacer y se concluye que a mayor entusiasmo de los docentes por su quehacer, mayores posibilidades de entusiasmo de los estudiantes por lo que él les brinda. La investigación también muestra la búsqueda que tanto docentes como estudiantes hacen por establecer junto con las relaciones académicas, lazos humanos en tanto que lo humano puede hacer de los procesos escolares encuentros con el otro agradables o nada gratificantes. Otro elemento que los estudiantes buscan en sus docentes es el equilibrio en el manejo de la autoridad, pues la excesiva flexibilidad hace que los estudiantes desperdicien tiempo, esfuerzos y capacidades en el aprendizaje, la demasiada exigencia los intimida y bloquea intelectualmente. Así, se observa que los estudiantes no sólo buscan la figura sapiente y entusiasta del docente, además esperan encontrar en él calor humano y capacidad de direccionar el grupo de clase por medio de su autoridad bien ejercida; sólo así tal docente les merece credibilidad, confianza, respeto, seguridad y admiración.

En cuanto al ser de la enseñanza de la filosofía se advierte aún cierta tendencia tradicionalista, aún cuando se pudo encontrar también que en la se están

haciendo intentos por implementar nuevas prácticas, las cuales obedecen a nuevas formas de concebir tanto la filosofía como su enseñanza. Así, además de la enseñanza tradicionalista se vislumbraron prácticas desde el aprendizaje significativo y desde el constructivismo.

Con lo anterior se hace evidente que la forma de enseñar filosofía obedece a una determinada forma de concebirla la cual, a su vez, influye en las acciones con las que se pretende enseñar. Así, para aquellos docentes que conciben la filosofía como un saber que ya está dado en los pensamientos y obras de los filósofos reconocidos como tales, la metodología conveniente es el transmisionismo, entonces, las acciones del aula son las que facilitan apropiarse de tales contenidos: leer textos para responder preguntas a partir de ellos. Por otro lado, aquellos docentes que conciben la filosofía como una oportunidad de potenciar, ejercitar y desarrollar al máximo las habilidades intelectuales de los estudiantes, presentan prácticas constructivistas, concepción que orienta acciones de aula tales como construir conceptos, montar diálogos filosóficos, construir mapas conceptuales, interpretar imágenes, etc.

En cuanto al sentir de los estudiantes se encuentra que en las clases de filosofía ellos experimentan varios sentimientos: bienestar, deseo de conocer y, aburrimiento, éste es un sentimiento frecuente en ellos. Los testimonios de los estudiantes permiten advertir que el aburrimiento muchas veces no se da por razones propias a la filosofía misma, sino por cuestiones pedagógicas, específicamente por asuntos didácticos o, como ellos lo mencionan, por la “metodología”, la cual les resulta aburrida. Este planteamiento permite evidenciar la necesidad que tiene la filosofía -y cualquier otra disciplina que pretenda enseñarse- de una didáctica adecuada o forma pertinente para su respectiva enseñanza. Para que la enseñanza de la filosofía desarrolle competencias filosóficas debe establecer cómo lograrlo, definir prácticas pedagógicas que le permitan este impacto en los estudiantes. Igualmente se encuentra que otro elemento distinto a la metodología de aula que puede causar aburrimiento en los estudiantes es el carácter del docente o la relación de humana que se establezca entre ellos, tan como se explicó anteriormente.

Los docentes, por su parte, experimentan sentimientos similares a los de los estudiantes pero por razones diferentes. Estos también experimentan satisfacción enseñando filosofía, pero al igual que aquellos sienten desmotivación por las políticas educativas nacionales o institucionales y por el bajo nivel académico e intelectual de los estudiantes. Experimentan además temor, angustia o estrés por reclamos de los padres de familia sobre el rendimiento académico de los hijos y por intimidaciones que reciben de los mismos estudiantes. Sería deseable realizar una investigación específicamente en Bucaramanga respecto a la situación de los docentes.

El asunto de la enseñanza de la filosofía como se puede observar, pasa por el asunto humano y necesariamente, también por el asunto de las prácticas y el de las concepciones* y por ende, con la pedagogía misma. Una vez más, se hace claro que a la hora de enseñar no basta sólo con la presencia del docente, ni con que ese docente posea un saber específico para transmitirlo, además de todo esto se requiere el saber pedagógico, el saber didáctico. Ahora bien, aún cuando el presente estudio mostró desde los antecedentes investigativos diferentes propuestas que se han hecho para la enseñanza de la filosofía desde la literatura, la lectura y la escritura, el constructivismo, el uso de la tecnología, y la mayéutica, queda todavía pendiente analizar qué didáctica sea la más adecuada para la enseñanza de la filosofía, para el desarrollo de competencias filosóficas en los estudiantes, aspecto que amerita una nueva investigación.

Lo que sí queda claro es que es necesario pensar seriamente el asunto de la enseñanza de la filosofía. Vygotsky, con su concepto “zona de desarrollo próximo” permite pensar que el ser humano desde su infancia se encuentra con toda la potencialidad de producir pensamiento filosófico; la pregunta aquí es ¿los estudiantes de secundaria producen pensamiento filosófico? ¿los docentes de secundaria posibilitan a sus estudiantes el desarrollo del pensamiento filosófico?. Para resolver estos interrogantes se requiere de algo distinto a la filosofía. Se evidencia la necesidad de la relación entre filosofía y pedagogía; filosofía y didáctica, en tanto que esta relación - como se deduce del presente estudio- aumenta las posibilidades de que los estudiantes realmente desarrollen competencias filosóficas.

Ya se mencionó que una de las razones por las cuales la didáctica no ha gozado de una valoración significativa dentro del campo del saber –específicamente dentro del saber filosófico- es porque se le considera sólo un saber práctico. Sin embargo el presente estudio permite acercarse a la didáctica desde su importante tarea de formar al ser humano en tanto humano. Sería muy ingenuo atreverse a pensar que la didáctica pretende formar seres humanos únicamente a partir de actividades de clase. Aquí se ha concebido la didáctica como un saber reflexivo que media la cultura y la escuela y viceversa; como una disciplina que producto de su reflexión en torno al ser humano y su realidad, ejecuta acciones concretas en el aula de clase. Como un saber que realiza o materializa dentro del aula el ideal de hombre que moviliza la sociedad. Así, la visión de la didáctica como una mera aplicación de fórmulas o metodologías preestablecidas es ya una visión superada desde la teoría crítica.

* No es la intención del presente estudio afirmar que lo único que determina el hacer en la escuela son las prácticas y las concepciones. En esta investigación se evidenciaron otros aspectos que intervienen en el en el aula tales como: las amenazas de los estudiantes hacia los docentes, los conflictos con los padres de familia, la presión de la nota, ambiente institucional, entre otros. Elementos que bien podrían constituirse en asunto de una nueva investigación.

Sin embargo, en ésta investigación se puede apreciar en una de las instituciones que la enseñanza de la filosofía se hace a partir de la aplicación de un método prediseñado –el trabajo de guías en el aula de clase- y que éste modo resulta poco interesante para los estudiantes. Así, el presente estudio, al igual que muchos otros, y que los mismos lineamientos curriculares, confirman que las prácticas pedagógicas tradicionalistas deben ser superadas o enriquecidas desde las múltiples posibilidades que exige la educación moderna.

En consonancia con los nuevos desarrollos de la enseñanza de la filosofía, el querer ser de estudiantes y docentes apunta también a esos rumbos innovadores. La escuela de hoy se resiste a continuar por las mismas vías de la escuela de antaño. Es así como los mismos estudiantes tienen conciencia de que ella no debe apuntar sólo a la verificación del aprendizaje de los contenidos de clase, que además debe tener en cuenta otros aspectos del ser humano tales como “su actitud, su capacidad de generar ideas y de interactuar con los otros”. Los docentes por su parte anhelan una educación que forme en y para la autonomía. Se evidencia entonces un giro en la concepción de la educación -tradicional en la que el docente es el que lleva el control- y de las prácticas –en las que ya los estudiantes toman decisiones frente a su proceso educativo- lo cual conlleva, a su vez, un giro en la enseñanza misma.

Docentes y estudiantes desean una educación que forme un ser humano más integral. Emerge aquí un asunto de suprema importancia: la relación de la enseñanza con la formación humana. En este sentido es absolutamente pertinente e indispensable preguntarse si la enseñanza de la filosofía favorece una formación humana que realmente enriquezca la cultura. Así como en los griegos se puede equiparar areté y filosofía, también en la actualidad es válido preguntarse si la enseñanza de la filosofía contribuye a desarrollar virtud individual y social, para lo cual sería necesario emprender una nueva investigación.

Tal como en la Grecia clásica se tenía la pretensión de que con la filosofía el hombre pudiera alcanzar un estado superior, también hoy, según el querer ser de estudiantes, docentes e intencionalidad de los lineamientos curriculares, constituye una aspiración a un mejor estado del alma, a una búsqueda de la excelencia. Una vez más se establece relación entre educación y formación humana, entre filosofía y perfeccionamiento del ser humano. Un perfeccionamiento que conlleve la dignificación tanto del individuo como de su mundo.

Así, desde la presente investigación queda planteada también la relación filosofía y sociedad: se espera que la formación en Ciencias Sociales –dentro de las que se encuentra la filosofía- de a luz hombres para el cambio de la sociedad, que por medio de la enseñanza de ellas –al igual que lo pensaba Sócrates- se llegue a un ser humano de acciones nobles que beneficie el desarrollo de la ciudad. Se

espera que las ciencias sociales aporten a la construcción de un nuevo país. Y en esta tarea se hace urgente desarrollar prácticas que atiendan esta concepción y que mejoren la realidad social del país y del mundo, de tal forma que las competencias que desarrollen en los ciudadanos contribuyan al cambio social que se espera.

Es claro entonces, que el aula no es el espacio para aplicar recetas de enseñanza sino un espacio vivo en el que se debe dimensionar la complejidad de la realidad, para a partir de ella, proponer acciones que la enriquezcan. Así, concebir la enseñanza de la filosofía dentro de un compromiso humano y social conlleva prácticas igualmente humanizantes que propendan por un mejor orden.

BIBLIOGRAFÍA

ARANCIBIA C. Violeta y otros. 2 edición. Psicología de la Educación. México: Alfaomega. 1999.

ARISTÓTELES, Ética a Nicómaco, México: Porrúa, 1989.

BEDOYA, Madrid, José Iván. Epistemología y Pedagogía. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2000.

_____. Qué implica pensar hoy la pedagogía. En: Revista Cuadernos Pedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. No. 11. Marzo 2006.

_____. La Paidéutica platónica: una propuesta para la pedagogía actual (En 1er seminario “pensadores de las Ciencias Humanas”). Medellín: Universidad de Antioquia, 2001.

BELTRÁN, Yolita y CATRO, Aura Luz. Concepciones y prácticas pedagógicas existentes en la Universidad Industrial de Santander desde la perspectiva de la comunidad estudiantil. Bucaramanga: UIS, 2004.

BONILLA-CASTRO, Elssy y RODRÍGUEZ SEHR, Penélope. Más Allá de los dilemas de los métodos. Bogotá: CEDE. 1995.

BUITRAGO, DELGADO María Teresa. “La investigación como práctica pedagógica” En: Memorias del simposio internacional de investigadores en educación. Santa Marta. Convenio Andrés Bello. Centro de estudios e investigaciones pedagógicas. Noviembre 8 – 10. 1999.

CHAPA Cecilia. Sociedad de Indagación Filosófica. Filosofía para Niños. [Online] Williamsburg. 2006. [citado Junio de 2006]. Disponible en Internet: <http://www.philosopher.org/filo.html>.

CASTRO DE PICO, Aura Luz Pico de. El maestro al servicio del grupo de clase: Estrategias de dirección y orientación. Bucaramanga: UIS. 2000.

CIFUENTES, PÉREZ, Luís María. La Enseñanza de la Filosofía hoy. En: Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona: Grao. 1999.

- COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Santa fe de Bogotá: Fecode. 1994
- COLOMBIA. MEN. Lineamientos curriculares. Ciencias Sociales. Bogotá: Magisterio: 1998.
- CUBILLOS, Julio Santiago y otros. Educar para pensar: la enseñanza de la actitud filosófica. Cali: Universidad del Valle. 2005.
- Cuadernillos Pedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín: Zuluaga. Marzo. 2000. No 11. p. 43 y 44.
- DE CAMILLONI, Alicia y otros. Corrientes Didácticas Contemporáneas. México: Paidós. 1997.
- DE TEZANOS, A. Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Anthropos. 2001.
- DÍAZ, Damaris H. La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].
- ESPITALETA HOYOS, Sergio. El método formulensayo en la enseñanza de la filosofía. En Revista Educación y Pedagogía. Vol 5. (2do semestre de 1993), primer semestre de 1994. No. 10 –11.
- FERRATER, José. Diccionario de Filosofía. Tomo II. Madrid: Alianza. 1981.
- FLÓREZ, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. Santa fe de Bogotá: Mc Grawhill. 1999.
- FORERO, Clara María. El maestro como investigador de su propia práctica pedagógica a partir del modelo etnográfico y de investigación acción participativa. Bucaramanga: UCC. 1994.
- GIORDAN André y DE VECCHI Gérard. Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla: Diada. 1999.
- GÓMEZ, Simón Mario. Didáctica de la filosofía. Santa fe de Bogotá: Usta. 1988.
- GUTIERREZ, ROJAS Marisol. Educar: Un verbo que se conjuga con el paradigma de la afectividad. En: Revista electrónica Actualidades investigativas en educación. . [Online] Universidad de Costa Rica-Facultad de Educación, Instituto de investigación en educación. (Citado abril 8 de 2007) Disponible en internet: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/educar.pdf>

HEGEL, Guillermo F. Lecciones sobre Filosofía de la historia universal, T.II, Madrid: Revista de Occidente, 1928.

JARAMILLO, M.M. Universidad y filosofía. Bucaramanga: Uis, 2003.

KANT, E. Filosofía de la Historia. México: Fondo de cultura económica. 1979.

KAMII, Constance. La autonomía como finalidad de la educación. México: UNICEF, 1982.

KOHLBERG, L. L. Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

LACUEVA, Aurora. Por una Didáctica a favor del niño. Venezuela: Cooperativa laboratorio Educativo. 1993.

LAZO DE LA VEGA, José. Ideales de la Formación Griega, Madrid: Rialp, 1966.

LIANO, Claudia. Que Sofía te acompañe. Experiencia vivida en el colegio San José de las Vegas. Medellín: El propio Bolsillo. 2004.

MAJÓ, Joan, MARQUÈS, Pere. La revolución educativa en la era Internet. [Online] España: 2002. [citado marzo 23 de 2005]. Disponible en Internet: <<http://dewey.uab.es/pmarques/libros/revoledu.htm>>

MORIN, Edgar y otros. El Método. Estrategias para el conocimiento y la acción en un camino que se piensa. Barcelona: Gedisa. 2003.

NAVIA, Ricardo J. La Enseñanza Media de la Filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo. En: Revista Colombiana de Educación. No. 20. Segundo semestre. 1999.

OBIOLS, Guillermo A. La enseñanza de la Filosofía en la Argentina: presentación, problemas y perspectivas. [Online] Italia: Forum Internazionale sulla didattica della Filosofia (citado el 13 de septiembre de 2005) Disponible en Internet: <<http://www.ilgiardinodeipensieri.com/obiols-2.htm>>

PANTOJA MELÉNDEZ, Josefina. Enseñar a filosofar contando cuentos. [Online] España.: Segundo Congreso Internacional de Minificción. Universidad de Salamanca Noviembre del 2002. (Citado el 11 de marzo del 2005). Disponible en Internet: <http://cuentoenred.org/cer/numeros/no_7/pdfs/07CER-01_pantoja.pdf>

PLATÓN, Obras Completas, Madrid: Aguilar, 1979.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata. 1999.
- PORLAN A. Rafael. Teoría del conocimiento, Teoría de la enseñanza y Desarrollo Profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores: Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. 1989.
- PULGARÍN, Raquel. La salida de campo o excursión escolar. Gaceta didáctica. No. 2. U de A. Julio. 2000.
- PUJOL, J., FONS J. L. y GÓMEZ PÉREZ R.: Los métodos en la enseñanza universitaria, Pamplona: Eunsa, 1978.
- RAMÍREZ, Pedro J.; Areté y Qadosch en los ideales culturales educativos de Grecia e Israel. En: Revista Acta Académica, Universidad Autónoma de Centro América. Costa Rica. No. 20. (Mayo 1997).
- RESTREPO, Beatriz. Propuestas pedagógicas para la democracia. Aporte de la ética. Seminario. Ley, autoridad y Norma. [On line] Ciudad Don Bosco. 1999. (Citado 6 de diciembre 2006). Disponible en Internet: <http://www.amauta-international.com/Restrepo.html>
- RESTREPO, GÓMEZ Bernardo. Investigación en Educación. Santafé de Bogotá: Corcas editores Ltda. 1997.
- Qué pasa con la enseñanza de la Filosofía [Online] Santa Fe de Bogotá: OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) Febrero, 1999 [citado 13 de septiembre, 2005] Disponible en Internet: <<http://www.oei.org.co/sii/entrega8/art10.htm>>
- Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. En: Revista Íber. No. 20. Abril. Barcelona: Ediciones Graó, 1999.
- REYES, HERRERA Lilia y otros. Acciones y Creencias. Tesoro oculto del educador. Tomo I. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1999.
- SANTROCK, John W. Psicología de la Educación. México: McGraw –Hill. 2000.
- SANDOVAL CASILIMAS, C. Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES. 1996.
- TRESMONTANT, Claude, Ensayo sobre el pensamiento hebreo, Madrid: Taurus, 1962.
- VERGEZ, André. Pedagogía de la Filosofía. Enciclopedia de Educación y Pedagogía. Barcelona: Plaza y Janés. 1988.

WERNER, Jaeger, La Paideia. México: Fondo de Cultura Económica, 1942.

ZAMBRANO LEAL, Armando. Didáctica, Pedagogía y saber. Bogotá: Magisterio. 2005.

_____. La mirada del sujeto educable. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica. 2002

ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. Medellín: Anthropos. 1999.

ANEXOS

ANEXO A: CUESTIONARIO 1

CUESTIONARIO

Lugar: _____

Fecha: _____

Nombre: _____

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer su opinión sobre la filosofía y la clase de filosofía. Toda la información que aporte es de gran valor para la investigación y se mantendrá en absoluta reserva.

1. ¿Cuál es su primer sentimiento cuando llega la clase de filosofía?

2. ¿Qué experimenta cuando se acaba la clase de filosofía?

3. ¿Cómo se siente cuando está en la clase de filosofía?

4. Describa lo más detalladamente posible cómo realiza su profesor la clase de filosofía

5. ¿Qué le aporta la filosofía a las personas?

6. ¿Considera que es necesario que en el colegio se dicte clase de filosofía? Por qué?

7. Señale las dos clases en las que más se aburre y diga por qué:

8. Señale las dos clases en las que mejor se siente y diga por qué _____
9. Señale las dos clases en las que más aprende _____
10. Señale las dos clases en las que menos aprende y explique por qué _____
11. Cuáles tareas realiza con más agrado? Por qué? _____
12. Qué tareas realiza con más desagrado? Por qué? _____
13. Qué opina de las tareas de filosofía? _____
14. Qué le aporta a su vida los asuntos que desarrollan en la clase de filosofía?

15. ¿Cómo le parece el docente de filosofía? _____
16. ¿Explique cómo es el trato del docente de filosofía para con los estudiantes? _____
17. ¿Cómo son las respuestas que da a los estudiantes? _____
18. ¿cómo explica los temas el profesor de filosofía? _____
19. ¿Qué es para usted la filosofía? _____

ANEXO B: Cuestionario guía para realizar entrevistas estructuradas y semiestructuradas.

INSTITUCIÓN _____ NOMBRE: _____ GRADO _____
JORNADA _____ EDAD _____

Marque con una X la respuesta con la que más se identifique:

1. ¿Le gusta el estudio de la filosofía? Si ___ No ___ Por qué?_

2. ¿Cómo considera el estudio de la filosofía?

Importante _____

Fácil _____

Le es indiferente _____

Difícil _____

Aburrido _____

Otro ___ ¿Cuál? _____

3. ¿Participa usted activamente en la clase de filosofía? Si___ NO ___ ¿Cómo lo hace?

4 En caso de seguir un texto determinado en la asignatura ¿encuentra el texto?:

Interesante _____

Aburrido _____

Fácil _____

Difícil _____

Útil _____

Inútil _____

Otro ___ ¿Cuál? _____

5. En clase de filosofía usted acostumbra:

Escuchar al profesor _____

Tomar apuntes _____

Distraerse _____

Estudiar otra cosa _____

Jugar con compañeros/as _____

Hace preguntas _____

Presta atención _____

Otro ___ ¿Cuál? _____

6. Si encuentra usted dificultades en el aprendizaje de la filosofía, se las atribuye a:

La manera como enseña el docente _____

Dificultad del texto _____

Dificultades propias para entenderla _____

Falta de interés por la asignatura _____

Otro__ ¿Cuál? _____

ANEXO C: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

(Un sujeto es, al mismo tiempo observador y observado, es decir, el observador se ubica dentro de la realidad a observar)

Institución: _____ Grado ____ Fecha _____ Hora _____

Como docente de filosofía:

1. ¿Qué actitudes de agrado percibo en los estudiantes durante las clases?

2. ¿Qué actitudes de desagrado percibo en los estudiantes durante las clases?

3. ¿Cuándo observo mayor disfrute de los estudiantes durante la clase?:

4. ¿Cuándo observo mayor apatía de los estudiantes durante la clase?

5. Describo el tema o asunto de la clase: _____

6. Describa la secuencia de actos de la clase: _____

7. Describo la actividad central de la clase: _____

8. Señalo el objetivo de la actividad _____

9. Señalo la relación de las actividades con los objetivos:

10. Describo los objetos o materiales de trabajo de la clase

11. ¿Qué hacen los estudiantes durante la clase?

12. Describo los documentos utilizados en el aula: _____

13. Otros (ideas, sentimientos, impresiones)

ANEXO D: OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Institución: _____ Grado ____ Fecha ____ Hora _____

1. Actor (es) o persona (s) que interviene(n) en la clase:

2. Relación entre los actores:

3. Tema de clase:

4. Actividad Central(es):

5. Secuencia de actos:

6. Espacio:

7. Objetos o materiales empleados para el desarrollo de la clase:

8. Qué sentimientos expresan los actores:

9. Otros (ideas, sentimientos, impresiones):

ANEXO E: ENTREVISTA ESTRUCTURADA

Institución: _____ Grado _____ Fecha _____ Hora _____

1. Preguntas sobre el saber filosófico:

a. De uno a diez en cuánto calificaría la importancia de la filosofía

b. ¿Por qué?

c. En comparación con las demás materias qué importancia le concede a la filosofía: _____

d. Si tuviera la oportunidad de eliminar la filosofía del plan de estudios ¿lo haría?

e. Por qué?

f. ¿Los conocimientos que posee de filosofía le han servido para algo en su vida?

g. Se dice que en la actualidad es más necesario estudiar una ingeniería o una tecnología que una carrera de humanidades. ¿qué opina al respecto?

h. ¿Le aporta algo este saber al ser humano? _____

2. Preguntas sobre la clase de filosofía:

a. ¿Cuál es su primer sentimiento cuando llega la clase de filosofía?

b. ¿Cómo es la metodología que se emplea en la clase de filosofía?

c. Señale las dos clases en las que más se aburre

d. Señale las dos clases en las que mejor se siente

e. ¿Logra recordar después de esta clase algunos de sus contenidos?

f. Los asuntos que desarrollan en la clase le aportan algo a su vida?

3. Preguntas sobre el docente de filosofía

a. ¿Cómo le parece el docente de filosofía?

b. ¿Es claro en sus explicaciones?

c. ¿Cómo es su trato para con los estudiantes?

d. ¿Sabe dar respuesta a las preguntas que los estudiantes le formulan en la clase?

e. ¿Qué proyecta a la hora de desarrollar las clases?

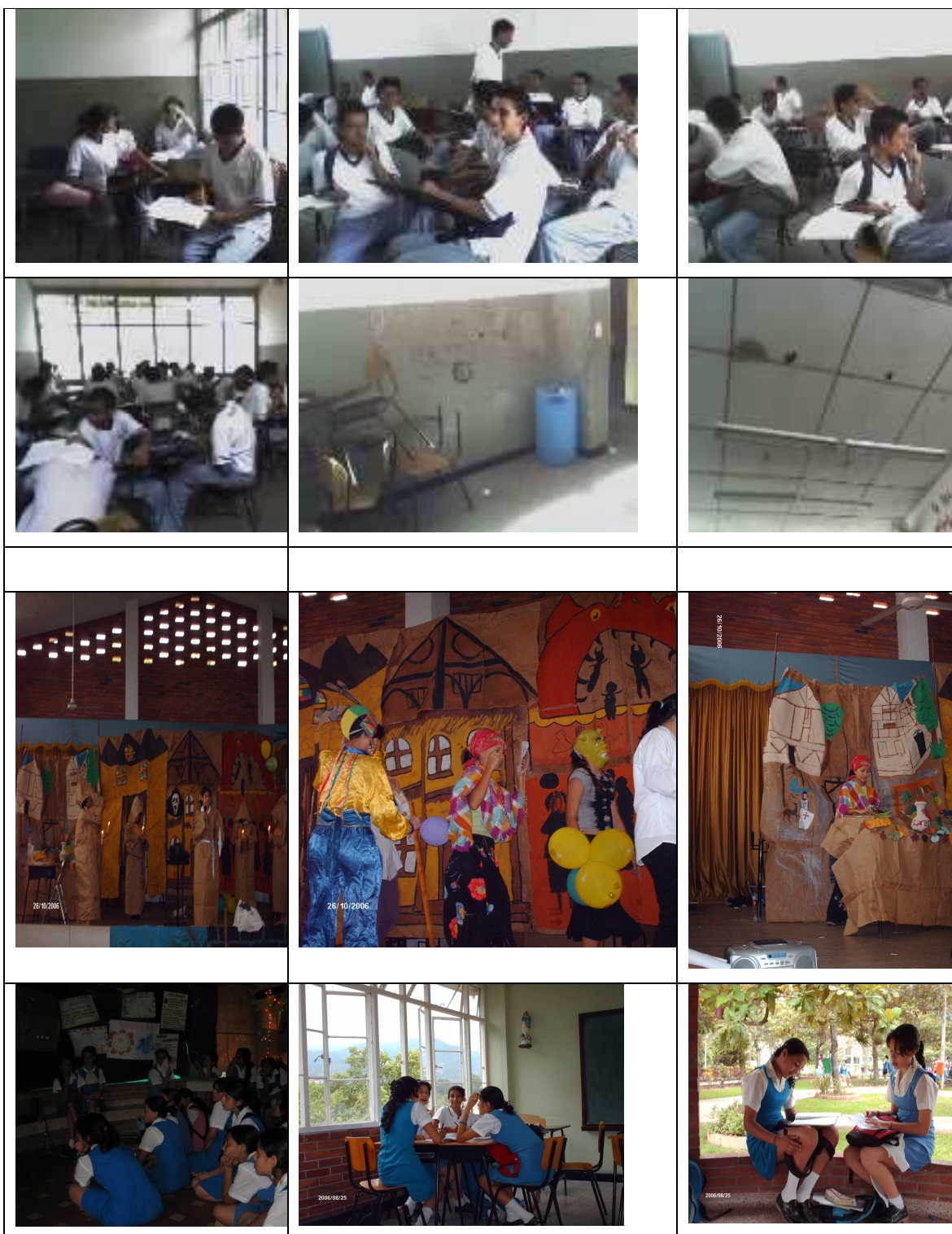
f. ¿Cómo es su manejo de los temas que desarrolla en la clase?

ANEXO F: NOTAS DE CAMPO (FORMATO)

Institución: _____ Grado: _____ fecha: _____ Hora: _____

| Hechos observados | Comentarios del observador | Lo que los hechos producen en el investigador | Conceptualización de la observación |
|---|---|--|--|
| Descripciones de personas, actividades, conversaciones, secuencia y duración de los acontecimientos, estructura del escenario, etc. | Registro de lo que el investigador le resulta relevante, significativo o especial de la realidad observada. | Sentimientos, intuiciones, dudas, incomprendiones, sufrimientos, goces, temores, etc). | Lo que el investigador conceptualiza en la observación: reflexiones teóricas, hipótesis, líneas de actuación, etc. |

ANEXO G: FOTOGRAFÍAS



ANEXO H: PRECATEGORIZACIÓN

EJE TEMÁTICO: SER

REPRESENTACIONES MENTALES ACERCA DE LA FILOSOFÍA

Clase teórica

- “Es una clase de mucha teoría, no hay práctica”
- “Esta clase se hizo para cualquier persona menos para una que estudie agropecuaria, nosotros somos más de hacer, de trabajar en el campo”
- “La clase es pura teoría”
- “Es una clase aburrida porque nunca hacemos ninguna práctica”
- “Es una clase aburrida porque no hay práctica, o sea sólo teoría”
- “El profesor habla y habla, parece que estuviera hablando con el tablero”
- “En esta clase hay poca práctica y mucha teoría”
- “En clase se ve mucha teoría”
- “La clase es mucha teoría, no hay práctica”
- “A los estudiantes no les interesa las cosas que no son tan prácticas”
- “Con la clase podemos ser más teóricos de un tema que queremos hablar”
- “En clase el profesor habla mucho”

Docentes

- “Inicio la clase presentando un problema filosófico para que a partir de éste los estudiantes puedan construir sus propias respuestas”
- “La teoría es necesaria para contextualizar los asuntos filosóficos”
- “Ubico el tema en su contexto, es decir, abordo los factores históricos, sociales y políticos del tema a tratar”.
- “Al iniciar la clase normalmente doy las bases acerca del tema y los ubico contextualmente”.
- “Todas las doctrinas son producto del pensamiento humano, el cual, a su vez, está matizado por una época con características específicas; es necesario que durante la clase se exponga tanto los asuntos filosóficos como los contextos en los que surgen dichos asuntos; entonces la enseñanza de la filosofía es el discurrir de estos asuntos y de estos contextos; en este sentido la filosofía es necesariamente, un saber teórico”.
- “Es en ese contexto teórico donde los estudiantes comprenden el sentido del pensamiento filosófico, lo cual les puede ayudar a encontrar la aplicación a dicho tema”.
- “Hoy inicié con dos tesis –planteamientos teóricos- opuestas para dar inicio a un debate, una de Rousseau “el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe” y otra de Hobbes “el hombre se va mejorando en la sociedad”, a medida que los

estudiantes van argumentando a favor de la una o de la otra yo voy interviniendo con preguntas y voy explicando los planteamientos de los filósofos y sus respectivas propuestas morales”

- “No es necesario que el estudiante memorice las doctrinas filosóficas estudiadas en clase, basta con que movilizen su propio pensamiento”.

La filosofía es reflexión

- “Me ayuda a razonar por mis propios medios, a generarme nuevas expectativas en mi vida”
- "La filosofía significa sabiduría y reflexión del por qué de las cosas"
- “Es una rama que nos enseña a pensar”
- "Es la reflexión sobre todas las cosas que me han pasado o que han de llegar"
- "Es la reflexión sobre la vida"
- "Es el saber que lleva a aprender, a pensar, a analizar y a reflexionar"
- "La filosofía es el saber que nos vuelve más reflexivas para las diferentes situaciones que se nos van a presentar"
- “Es ver las diferentes formas de pensar”
- “Es despertar la imaginación en los estudiantes”
- “Es capacidad deductiva y de raciocinio”
- “Es engrandecer la mente de las personas”
- “Con ella el estudiante aprende a reflexionar”
- “Ella nos ayuda a abrir nuestra mente”
- “La filosofía nos hace reflexionar para darnos cuenta de cómo somos y qué debemos mejorar”
- “La filosofía es el espacio para poner a flote las ganas de aprender, analizar y pensar”
- "Es detenerse a masticar las cosas de la vida, disfrutarlas de modo que podamos encontrar nuestro propio sentido y así buscar la sabiduría"
- "La filosofía es una materia que nos hace razonar y pensar porque muchos nos guiamos por dónde la sociedad nos lleva, y la filosofía va en contra de ésta"
- "Filosofía es la ciencia de la razón y la utilizamos a cada rato"
- “Ella es el saber que enseña a pensar”
- "Es una materia que enseña a dar respuestas abstractas y razonables"
- "Es el arte de pensar"
- "Es filosofar"
- "Es la ciencia que estudia el por qué de las cosas y de los fenómenos etc."
- "En esta materia se crece intelectualmente y personalmente nos ayuda a explotar todo nuestro conocimiento y análisis y de esta misma forma enriquecernos cada vez más y poder ser una persona competitiva que aporte a la sociedad en general"
- Es donde el ser humano puede empezar a descubrirse y descubrir a los demás"

- "Es la ciencia del conocimiento y amor a la sabiduría"
- "La fuente para aprender a pensar"
- "Es ver todo lo que nos rodea de otra forma"
- "Es como otra forma de ver la vida, es preguntarse el por qué de las cosas o por qué existimos"
- "Es el amor que podemos tener hacia la sabiduría, el poder tener entendimiento y poder deducir términos"

Docentes

- "Es una forma diferente de pensar y analizar. La filosofía es pensar coherentemente, con fundamentos"
- "Es un medio por el cual podemos explorar muchas cosas"
- "Es una nueva forma de ver el mundo y analizarlo"
- "La filosofía es la ciencia para la vida, en la medida en que nos enseña a pensar también enseña a ser capaces de enfrentar los problemas de salir adelante de ellos"
- "La filosofía es el pensar la realidad".
- "La filosofía permite descubrir lo esencial de la vida aún por encima de lo que las cortinas de humo que levanta la sociedad capitalista"

La filosofía es aprendizaje para la vida

- "La filosofía para mi no es solo una materia la cual tengo todos los miércoles y jueves, la filosofía es algo que me ayuda a crecer como persona pensarte".
- "Para mi la filosofía es una gran rama la cual le responde a los seres humanos preguntas que tienen un gran por qué"
- "Para mi es una clase que me ayuda a ser alguien interesante, razonable dejando atrás la ignorancia y la superficialidad"
- "Para mi la filosofía es una forma de ver la vida"
- "Para mi la filosofía es crecer, aprender, interpretar, ayudar se podría decir que la filosofía es la base para ser una persona capaz de llevar una vida razonable y más que eso, una vida que trata de ir más allá.
- "Para mi más que una clase es un espacio que ayuda a desarrollar nuestro pensamiento y criterio para la vida"
- "La filosofía es otra forma de aprender y de pensar para la vida, para un futuro"
- "Es aprender a despejar la mente a despertar el conocimiento sobre las cosas y sobre la vida"
- "La filosofía son muchos pensamientos acerca de dónde vivimos, dónde vamos, el suicidio y cómo vivir"
- "Lo que aporta esta clase es que me ha llevado a realizarme preguntas sobre mi vida como persona y ésto permite que me conozca"

- "La filosofía es el cómo comportarnos dentro la sociedad tratando siempre de hacer las cosas de la mejor manera"
- "La filosofía es un conjunto de valores, además de mucho conocimiento que nos será muy importante en la vida futura"
- "Significa entender mejor las cosas y manifestar lo que yo pienso sin ningún temor, como lo hicieron algunos filósofos"
- "La filosofía son muchos valores"
- "Es conocer lo bueno y lo malo de la vida"
- "Es sacar una conclusión para aplicar a nuestra vida como jóvenes"
- "Es el trabajo con las ideas"
- "Es el estudio del valor de la vida y de las personas"
- "Es un medio que me enseña a conocerme mejor , a saber y a entender quién soy, cómo soy, de dónde vengo"
- "La ciencia que enseña a pensar como nosotros y no como alguien más"
- "Es una forma más de aprender cosas diferentes para nuestra vida y así tener un futuro mejor, tener mejor convivencia con los demás y a salir del hoyo donde nos encontramos"
- "La filosofía es para mi la ciencia mediante la cual el hombre se descubre a si mismo"

Docentes

- "Es la ciencia para la vida"
- "la enseñanza de la filosofía debe servir para que los estudiantes puedan pensar su propia vida"
- "La filosofía es la reflexión sobre la vida"
- "La filosofía surge precisamente del mundo de la vida"

LA FILOSOFÍA Y SU UTILIDAD

"Dudar de todo para acercarme a lo real y verdadero"

- "Me ayuda a saber qué es verdad y qué es falso"
- "Enseña a no dejarse enredar por las cosas malas que aparentan ser buenas"
- "Aporta mucho pues hablamos de todo, de cómo no caer tan fácilmente en las cosas que nos digan, a no confiarnos de las cosas"
- "Los temas son claves para la vida cotidiana, como lo son los silogismos que enseñan que no debemos creer en todo, ya que todo lo que brilla no es oro"
- "Es muy importante pues enseñan a no ser ignorantes, hay que ser astutos y tener mucha sabiduría al momento de tomar decisiones"
- "Me ha servido para no dejarme engañar de personas que quieren engañarme con sofismas"
- "Nos ayuda a ver la realidad de las cosas"

- "Aporta demasiado , como los sofismas que nos enseñaron a quitarle el velo a todo, dejamos de ser ingenuas"
- "Me ayuda a ser más objetiva"
- "Enseña a dudar de todo"
- "Me permite acercarme a lo real o verdadero"
- "Lo que más me ha aportado a mi vida es la duda"
- "Me ha enseñado a que cada vez que vaya a tomar una decisión la piense y analice muy bien, tratando de no equivocarme"
- "saber que la vida esta llena de misterios que aun faltan por resolver"
- la capacidad de hablar"
- "Me aporta mucha libertad de expresión"
- "Con la filosofía puedo saber más y practicarlo en mi vida"
- "Sirve para dar respuestas lógicas a preguntas lógicas"
- "Es hacer uso de nuestra cabeza, pensar, para resolver nuestras dudas"
- "Es encontrar el verdadero sentido a las cosas"
- "Es algo que nos ayuda a ver las cosas más claras y concretas"

Docentes

- Es mirar las cosas más allá de donde todo el mundo las ve, quitarle el velo a las cosas, admirarse de lo cotidiano"
- "Es la que nos enseña a no dejemos engañar tan fácilmente. La filosofía es la base del pensamiento correcto"
- "Es la pretensión de llegar al conocimiento verdadero "

"Aprender a pensar, a argumentar, a conocer el mundo, a cuestionar, también nos saca de la ignorancia"

- "Permite el desarrollo del razonamiento"
- "Es la capacidad de desarrollar todos mis conocimientos"
- "Me ayuda a saber más"
- "Nos ayuda a aprender a pensar, a responder y a descubrir el mundo"
- "Aporta muchas cosas, como no ser ignorante"
- "aporta que debemos aprender a entender y a razonar cualquier problema"
- "Nos enseña a dar un punto critico de distintos asuntos"
- "algunos temas nos ayudan a dejar la ignorancia y a saber cual es la intención de ciertos hechos que se presentan en la cotidianidad"
- "Me ha enseñado más significados de palabras"
- "Me ha permitido un mejor desarrolla de mis conocimientos"
- "Nos ayuda a ejercitar nuestra mente"
- "Nos enseña que tenemos que analizar las cosas con la razón y la lógica"
- "Me ayuda a ser más analítica, argumentativa y aprender cultura general"
- "Me aporta mucho pues ahora soy capaz de explotar más mis conocimientos"

- “Con ella aprendemos a tener argumentos”
- "Nos aporta mucho, pues sabemos las opiniones de otras personas y sus puntos de vista que son muy importantes”
- “Nos enseña a debatir”
- “Sirve para dar mis puntos de vista sin temor”
- “Enseña comprender lecturas”
- “Le ha dado fortaleza a mis ideas”
- "Enseña ver las cosas de forma diferente”
- "Me ha dado conocimiento, sabiduría y entendimiento”
- “Me ha enseñado que debo cada día tener más ganas de saber cosas nuevas”

- "Permite razonar y pensar”
- "Me aporta un conocimiento claro de cultura general”
- “Enseña a ser más razonable en cada instante de nuestra vida”
- “Ayuda a desarrollar más mi capacidad de comprender, analizar, opinar y responder”
- “Aporta sabiduría”
- “Me permite conocer el mundo que me rodea”
- “Me ha enseñado a argumentar mejor, a pensar”
- “Desarrolla una forma lógica de pensar”
- "Me ayuda a cuestionarme, a no recibir todo desmenuzado sino hacerlo yo misma”
- "Enseña a saber pensar, a hacer las cosas como son”
- "Me ayuda a cuestionarme”
- “Desarrolla el cuestionamiento”
- "Aporta bases para llevar una vida mejor
- "A pensar, a ser capaz de razonar”
- "Da más conocimiento y puedo aportar a otros mi conocimiento”
- "Con ella nos vamos culturizando”
- “Es aprender a pensar en todo”
- “Obtener conocimiento en muchos aspectos de la vida”
- "La filosofía es sabiduría”
- “Es una materia llena de interrogantes pero a la vez llena de respuestas”
- "Es el querer saber sobre de donde proviene las cosas, el frecuente cuestionamiento de las cosas que nos rodean,
- "la ciencia que estudia la razón.
- “Trata al ser y su relación con el mismo mundo pensante”
- "Es más que una materia o clase, es el mundo que nos rodea porque todo lo que se hace dice o deja de decir siempre tiene algo filosófico, entonces para mi es una cosa que debería tener el mundo para obtener más conocimientos”
- “Es la ciencia que estudia el por qué, los fenómenos o ciencia de las cosas”
- "la filosofía es todo lo que tenga que ver con el respuestas y preguntas, eso es filosofía”

- "Es la sabiduría"
- "Amor a la sabiduría"
- La filosofía es sabiduría, es llenarnos de todo lo que nos interesa"
- "La filosofía es buscar o conseguir la sabiduría por medio de preguntas, pero no preguntas que ya tengan la respuesta, sino plantearnos preguntas filosóficas, las que buscan inquietar algo que nadie se pregunta o que para todos no es muy cotidiana, con esto mejoramos la capacidad de pensamiento"
- "La filosofía es encontrar respuestas a interrogantes, es saber quiénes somos"
- "Es una puerta para llegar a la búsqueda, es una materia en la cual puedo aprender cada día más y que me deja con inquietudes para que investigue y así me pueda dar cuenta de que en las clases de filosofía se aprende cada día algo distinto".
- "Cada clase nos deja una nueva inquietud"

Docentes

- "La filosofía permite descubrir verdades ocultas tras muchas mentiras sociales"
- "La filosofía salva de la ignorancia en la medida en que quita velos sutiles que le impiden a los seres humanos ver la realidad tal como es"
- "La filosofía saca de la ignorancia en tanto posibilita ver las cosas tal como son"

"Sirve para conocer a los filósofos y lo que hicieron otras personas antes que nosotros".

- "Permite conocer a los filósofos y a nuestros antepasados"
- "los aportes de la historia"
- "Ayuda a conocer los aportes de la historia"
- "Con la filosofía he conocido muy a fondo a los tres filósofos más importantes".
- "Aporta una serie de conocimientos a cerca de la historia y de algunos personajes destacados, que más adelante nos van a servir en la universidad o en la vida diaria"
- "Permite conocer diferentes maneras de actuar, también que no se debe dar un juicio apresurado"
- "Es bueno saber lo que hicieron las personas antes de nosotros o cómo sucedieron las cosas"
- "Hace que los estudiantes reflexionemos"
- "Con ella uno aprende sobre los pensamientos de cada filósofo"
- "La filosofía tiene una historia enriquecedora, y a la vez se pueden analizar las ciencias que vienen de ella"
- "Permite saber sobre la filosofía de la antigüedad"
- "Permite conocer el pensamiento antiguo y compararlo con el de nosotros"
- "Es una ciencia donde se ven los diferentes movimientos y pensamientos de todas las épocas, en si es el arte de pensar del hombre"

- "La filosofía es darnos a conocer lo que pesaba la gente que dio aportes a la sociedad, y de acuerdo a eso sacar conclusiones para nuestro propio aprendizaje"
- "Es un viaje al pasado y al presente por medio de nuestra imaginación, es un momento o un aprender constante. Es la investigación detenida de la cultura pasada, de las épocas anteriores.
- "Es la manera constante de imaginar como sería nuestra vida antes, como sería nuestro alrededor".
- "Es la ciencia que estudia el por qué, cuándo y dónde de las personas, también los diferentes pensamientos de grandes filósofos"
- "La filosofía es una ciencia que habla de los pensamientos de los filósofos y las contradicciones de cada uno"
- "Es la ciencia que estudia todos los filósofos"
- "Para mí la filosofía es el pensamiento de todos los hombres a través de los tiempos por medio de hechos y acciones o acontecimientos"
- "Es la sabiduría que busca la aclaración de nuestros orígenes y de nuestro aparecer"

Docentes

- "La filosofía persigue el conocimiento por el conocimiento"
- "Su estudio permite inquietarse por las grandes preguntas que se han planeado los filósofos"
- "Ella permite el contacto con otras áreas del saber".
- "los jóvenes muestran cierta apatía por el saber, aún así, la filosofía es una posibilidad que ellos tienen de acercarse a él".

"No sirve para nada porque estamos en industrial y eso no es necesario"

- "Desde mi punto de vista la filosofía no aporta nada", "
- "No aporta nada"
- "Aporta casi nada"
- "Creo que la filosofía no aporta nada"
- "No nos aporta nada"
- "Como estamos en industrial eso no es necesario".
- "Nada de lo que yo aprendo en la clase de filosofía me va a servir para lo que yo quiero ser".
- "A mí no me parece importante lo que enseña la filosofía, no le veo sentido"
- "La filosofía no tiene nada que ver con lo que voy a estudiar"
- "Eso –la filosofía- no da plata".
- "Es una materia la cual se califica y es nota, no es nada más"
- "Es un montón de nada"

- “Es una porquería andante, es una guevonada, debería acabarse, dictarnos otra cosa, no se pero menos eso, que pendejada es la bobada más grande que puede haber en el mundo”.
- “No me parece importante lo que se enseña en filosofía”.
- “Lo que uno ve en filosofía no lo aplica, en cambio lo de física o química sí”.
- “Yo no hallo en qué se pueda aplicar la filosofía”.
- “La filosofía no nos prepara para el trabajo”.
- “La filosofía no sirve para ejercer una carrera”

EL ENSEÑANTE DE FILOSOFÍA

“Sabe de su asignatura, no es mediocre ni le gusta lo fácil”

- “No es mediocre y no le gusta lo fácil siempre quiere que hagamos las cosas bien”
- “Le gustan las cosas bien hechas”
- “No le gustan las cosas mediocres”
- “Es una excelente docente”
- “Muy bien ya que desempeña bien”
- “Es una excelente docente”
- “El docente es bueno”
- “Muy buena”
- “La profesora de filosofía la considero o me parece una profesora excelente que tiene una metodología muy buena para el alumno”
- “Creo que es una de las mejores profesoras que tengo ya que nunca me aburro en sus clases”
- “Conocedor de la materia”
- “El profe es bien porque da todo lo que sabe”
- “Es una excelente profesora”
- “es una mujer con mucha experiencia y de la cual podremos aprender demasiado. Y con buena presentación personal”
- “Se nota que sabe demasiado de su asignatura”
- “Se nota que le gusta enseñarnos
- “Demuestra que le interesa que aprendamos y no que las cosas nos pacen así como así”
- “Es muy buena profesora”
- “Es excelente”
- “Es muy buena porque se vé que sabe y que lo que sabe lo sabe transmitir de una manera muy práctica, además es muy espontánea, inteligente y es muy inteligente”
- “Es Inteligente ya que se le ve el dominio en sus clases”

- "Me parece una persona inteligente"
- "Nunca acepta un no o un si como respuesta ella siempre quiere respuestas con sentido "Es "Es muy capacitada"
- "Se nota que sabe, que no echa carreta"
- "Realmente se nota que tiene mucho conocimientos"
- "Sabe mucho, sabe de lo que habla y lo que dice, no se pierde en las clases, argumenta todo muy bien y nos hace como sea aprender"
- "Es una buena maestra, es inteligente"
- "Es una persona muy inteligente"
- "Sabe explicar y hacerse entender"
- "Explica las veces que sea necesario para poder entender"
- "Tiene una forma de explicar que hace que uno ponga atención"
- "Se vale de razones para justificar las cosas que dice"
- "Es una persona muy completa en la capacidad de pensar del ser humano".
- "Como persona es súper correcta, inteligente y una persona muy interesante para tratar"

Docentes

- "Yo trato de llegar a la clase con el tema y las actividades preparadas, no me gusta improvisar"
- "Me gusta buscar materiales y en cada clase procuro mostrarles una imagen que les llame la atención"

"Es dedicada a lo suyo", "Se ve que le gusta lo que hace" "se le ve la preparación de las actividades"

- "-La profesora- llega con buen ánimo"
- "Bien porque es agradable y no es amargado ni regañón"
- "Se le ve que le gusta lo que hace y lo demuestra con la forma como dicta su clase"
- "A Ella se le nota que siente lo que nos quiere explicar"
- "Pues siempre llega con disposición"
- "La mayoría de las veces la profe dicta la clase de buen humor"
- "Llega alegre a clase"
- "Algunas veces –la profe- pone un toque de sentido del humor para amenizar el aprendizaje"
- "La profe empieza con una sonrisa que hace que la gente se anime"
- "La profe llega al salón con buen ánimo, muy motivada"
- "La profe llega animada y alegre al salón"
- "- La profe- se ve deseosa por enseñarnos"
- "La profe empieza saludando muy cordialmente a todas"

- "En clase primero la profe saluda"
- En clase "la profe le pone mucho interés a los detalles"
- "Trabajadora"
- "Es dedicada a lo suyo"
- "Se le nota la preparación de las actividades"
- "Es una persona que se le nota que le gusta hacer lo que hace y se desempeña bien"
- "Nos hace sus clases así con inteligencia e interés"
- "Prepara muy bien sus clases"
- "Siempre nos presenta clases bien preparadas"
- "La profe prepara bien las clases sin ser tan rutinarias"
- "Se le nota que le gusta lo que hace, lo demuestra y lo transmite"
- "Se interesa mucho por que sus alumnos aprendan muchísimo cosas pero bien aprendidas para que nunca se olviden de lo que aprendamos o sabemos"
- "Sabe ejercer muy bien su cargo como profesora de filosofía y se interesa por el bienestar de sus alumnos y porque estos reciban los mejores conocimientos y enseñanzas"
- "Se preocupa porque sus estudiantes entiendan cada una de sus clases"
- "Es muy buena profesora y hace que sus estudiantes caigan en cuenta de su error. Es honesta"
- "Es una persona que escucha a sus alumnos y que se compenetra con el grupo"
- "Busca que nuestros conocimientos crezcan en todos los aspectos y nos ayuda muchísimo a mejorar"
- "La mayoría de clases la profe trae material para trabajar"
- "la profe es muy activa y nos hace utilizar el cerebro, trae sus talleres para trabajar"
- "Mi profesora llega la salón a veces con buen ánimo, el cual motiva"
- "La profe llega alegre al salón"
- "Algunas veces le pone a la clase un toque de sentido del humor para amenizar el aprendizaje" "La profe empieza con una sonrisa que hace que la gente se anime"
- "La profe llega al salón con buen ánimo, muy motivada"
- "La profe llega animada y alegre a clase"
- "Se ve deseosa –la profesora- por enseñarnos"
- "La profe empieza saludando muy cordialmente a todas"
- "En clase la profe siempre, siempre saluda de buen ánimo"

Docentes

- "Yo procuro estar tranquilo, porque no vale la pena amargarse ni pelear con ellos"
- "A ellos –los estudiantes- les gusta pasarla chévere, agradable, me toca adaptarme"

“Sabe explicar, no acepta sólo un no o un sí como respuesta, ella siempre quiere respuestas con sentido”, “nos llena de saber”.

- "Es una profesora de buen humor que responde dudas"
- "Es buena profesora explica muy bien"
- "Sabe enseñar"
- "Bueno sabe explicar y se hace entender"
- "Explica bien los temas"
- "La forma en que explica hace que aprendamos"
- "Me parece que su forma de explicar la debería tener todos los profesores"
- "Su forma de explicar y de realizar las clases es buena"
- "se hace entender, sabe explicar y transmite mucha seguridad lo cual es muy importante"
- "Nos aporta y comparte varios conocimientos"
- "Es súper pero súper inteligente, nos ha enseñado y me ha enseñado muchísimo"
- "Que sabe explicar la asignatura pues nos enseña mucho a crecer intelectualmente y racionalmente"
- "Es interesante"
- "El método que utiliza para explicarnos es muy claro, pues se hace entender"
- "Hace todo de manera que se entienda"
- "Se preocupa por que le entendamos. ¡Nos llena de saber!"
- "Nos deja que pensemos o nos cuestionemos acerca de nuestros actos"

“Un poco estricta pero así se aprende mejor”

- "Es un poco rígida pero eso es bueno para los alumnos"
- "un poco estricta pero así uno aprende mejor" Muy exigente y eso es bueno"
- "Su exigencia es buena pues eso hace que nos esforcemos y aprendamos más"
- "Me parece una persona muy en su lugar y estricta pero es buena al saberla llevar y además es justa e inteligente, alegre".
- "Es chistosa, educada, estricta y sincera"
- "A veces no me gusta su actitud de mujer seria o de no acercarse a algunas estudiantes".
- "A veces es muy dura"
- "Es una profesora que exige pero buena gente, no alcahuetea"
- "Nos aprieta mucho en cuanto a los trabajos"
- "Me parece una persona muy estricta, muy centrada en sus cosas y en lo que quiere realizar"
- "Es exigente pero a la vez nos apoya cuando lo necesitamos".
- "Es una persona exigente que le gusta la disciplina en sus estudiantes"
- "Es exigente"

- “Tiene la idea de que es superior a nosotras y nos hace sentir, pues a mi como una plena ignorante por su forma de expresarse”
- “A veces me da un poco de miedo con ella, de pronto por su mirada, no mentiras, de pronto es porque cuando ella pregunta algo a veces no sabemos responder de una manera coherente”
- “Tiene mucha personalidad y carácter, es auténtica en sus cosas”
- “Es ordenada con la clase, estricta”
- “No acepta cualquier respuesta”
- “La verdad todas nosotras le tienen mucho respeto y siempre estamos atentas a todas las explicaciones”
- “La profe es súper ordenada”
- “Desarrolla la clase con un orden y un tiempo determinado, ellas nos dice qué haremos y cuánto tiempo gastaremos y así lo hace”

Docentes

- No me gusta llegar a clase sin preparar el tema y la forma como he de darlo, no llego a improvisar.
- Trato de llevar a las clases material innovador.

“Nos intimida con expresiones, miradas, gestos ante nuestras opiniones

- “Algunas veces me intimida con su mirada, expresiones, gestos y posturas ante algunas opiniones”
- “Yo creo que ella no mira el esfuerzo de todas por igual y en ocasiones tiene preferencias por algunas alumnas”
- “A veces produce temor, pero eso pasa cuando uno sabe lo que habla”
- “Es algo intimidante o produce en algunos casos temor”
- “Algunas veces siembra el temor”
- “La profe produce nervios”
- “La profe tiene una mirada que da miedo”
- “Me asusta cuando llega a hacer preguntas”
- “La profe a veces es corchadora y eso me asusta”
- “A veces –la profesora- no mide sus palabras y me parece ofensiva; lo que me desmotiva”
- “Me pongo nerviosa cuando la profe me mira y me hace preguntas”
- “No sé si la respuesta que le vaya a dar le guste, eso me tensiona”
- “A la profe le hace falta centrarse en todas nosotras, hay ocasiones en las que se centra es en unas pocas niñas”
- “En varias oportunidades las estudiantes me han expresado que mi mirada las intimida”

Docentes

- "En varias oportunidades las estudiantes me han expresado que mi mirada las intimida".
- "Se ponen nerviosas porque no cumplen con lo que se les pide, el que cumple se siente seguro".

"Respetuoso pero le falta carácter"

- "Es un profesor muy bueno con los alumnos y sabe valorar los trabajos de sus alumnos"
- "Se deja montar de los alumnos es malo para dictar la clase, lo cogen de goce"
- "Muy bacano porque es muy bueno, paciente, le falta ser estricto"
- "El profesor es chévere es un poco como noble pero un poco quedado"
- "Bastante respetuoso"
- "Le falta ser un poco más estricto"
- "Es bueno pero esas clases son muy aburridas"
- "Es bueno lo que pasa es que no lo dejan explicar"
- "Me gusta porque como el profesor no nos exige mucho pues eso nos facilita la materia"
- "El profesor es bacano, agradable, relajado, no se afana por nada y eso es bacano"
- "Bien, es alguien respetuoso"
- "Un profesor sencillo, respetuoso"
- "No nos ve como persona-estudiante sino como persona-persona"
- "Es una persona muy querida, amable, sincera, respetuosa, responsable, solidaria y muy chévere en todo el sentido de la palabra"
- "El docente de filosofía me parece agradable muy tratable y amable"
- "El profe no prepara clase"
- "El profesor es agradable"
- "El profe dicta la clase con mucha paciencia", pero es pura lectura y dictadura entonces la hace un poco aburrida,
- "No es rígido porque nos deja hacer lo que queramos"
- "Es buen profesor pero le falta ser estricto, se deja mangonear o sea se deja tomar del pelo".
- "En clase el profe nos deja que hagamos lo que queramos, o sea hacer otras actividades escolares"
- "La clase se desarrolla tranquilizadamente y con prudencia y tolerancia, con respecto a los alumnos y ganas de enseñar"
- "El profesor trata de explicar pero en el salón empiezan a hablar entonces no se le entiende nada"
- "El profesor es una persona muy agradable"

- "No me gusta ponerme con bobadas, por eso tengo que decir que pensé que la profesora sería diferente, es decir más exigente, sus evaluaciones poseen poco grado de dificultad"

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

“Explica el tema hasta que lo entendemos, usa ejemplos, nos hace relacionarlos con otros de la vida diaria”

- “En clase la profe explica el tema hasta que lo entendemos”
- “Da a explicar el tema”
- "Explicando o dando un tema para desarrollarlo"
- "Primero nos da el tema principal"
- "Nos explica todo lo relacionado con el tema"
- “es clara con todo lo que nos enseña,
- cualquier duda la aclara.
- explica de una forma que uno le pueda entender fácilmente"
- "Las explicaciones son detalladas y precisas"
- “La profe hace que los temas queden completamente bien explicados"
- “Explica el tema”
- “La profe utiliza las palabras adecuadas para llegarnos
- "Muy bien, se sabe expresar y explicar a las alumnas y sus explicaciones son muy claras en pocas palabras... es buena profesora"
- “En la explicación –la profesora- utiliza las palabras adecuadas para llegarnos, "En “clase se explica suficientemente el tema”
- sus explicaciones son muy claras
- “Se Explica de una forma que uno la pueda entender fácilmente"
- “Algunas veces –la profesora- explica el tema luego nos explica lo que no entendemos, y pedimos el favor que nos explique algunas cosas"
- “En clase la profe explica el tema que toca"
- "Las explicaciones son detalladas y precisas"
- "El profe explica el tema"
- "La profe explica y habla y habla
- “En clase el profe explica primero”
- "La profe trata de ser muy clara en sus explicaciones”
- "Pues la profe sabe explicar”
- “La profe explica bien y nos deja claro el tema”
- explica el tema x”,
- “El profesor hace una pequeña explicación de lo que vamos a ver en esta clase se sabe expresar y explicar a las alumnas”
- “Explica bien”
- Lo bueno de ella de tanto hablar nunca nos deja dormir siempre nos mantenemos activas eso es bueno"

- “La profesora usa muchos ejemplos”
- “Se vale de ejemplos comunes”
- “En clase la profe nos da conceptos fundamentales que relacionamos con asuntos de nuestra vida diaria”
- “Cuando es un tema nuevo la profe empieza con ejemplos”
- “Cuando nos enseña algo nuevo nos pone ejemplos de nuestra vida actual para que entendamos, lo que enseña no lo trae hasta aquí, hasta los momentos o los tiempos actuales”
- “Para iniciar la clase la profe pone primero ejemplos”
- “La profe desarrolla la clase con ejemplos concretos del tema que estamos viendo”
- “La profe da ejemplos de todo”
- “Cuando explica trata de colocar ejemplos de la vida real para que uno se entusiasme más”
- “Para la clase la profe nos da el tema, nos hace reflexionar y coger de este lo que me sirve a mi.”
- “A la profe le gusta hablar, pero lo más importante es que se le entiende”
- “Nos explica todo lo relacionado con el tema”
- “Es clara con todo lo que nos enseña, cualquier duda la aclara”
- “Explica de una forma que uno le pueda entender fácilmente”
- “Las explicaciones son detalladas y precisas”

“Usa mapas conceptuales, guías y actividades lúdicas”

- “La profe inicia diseñando un mapa conceptual”
- “Nuestra profesora se basa en mapas conceptuales, los cuales facilitan el aprendizaje”
- “La profesora hace especie de un cuadro sinóptico o un mapa conceptual”
- “Se realizan mapas conceptuales para que el alumno entienda más”
- “En una clase primero la profe nos explica con mapas conceptuales”
- “Comienza por diseñar un mapa conceptual”
- “En clase nos dan una guía para desarrollar”
- “Al iniciar la clase el profe nos da una guía”
- “En la clase se realizan guías”
- “El profe no da guías para realizar en casa”
- “El profe nos da unas guías para que las desarrollemos”
- “Todo el tema está en las guías que nos deja”
- “La clase se desarrolla por medio de guías”
- “Al iniciar la clase el profe nos da una guía”
- “pues la profe trae distintas actividades la mayoría de veces el ambiente que se vive es muy agradable,
- “Sus clases son muy dinámicas la mayoría de veces”

- La profe trae distintos métodos para la enseñanza, actividades donde también uno participa" "La clase se desarrolla la mayoría de veces con dinámicas" hacemos ejercicios, "La clase es dinámica"
- "Es una clase didáctica, participativa" "dinámica en sus clases"
- "La clase se desarrolla de una forma diferente y llamativa que a uno le interesa
- "Cuando se va a iniciar un tema, la profe hace una actividad para empezar bien
- La profe trae distintos métodos para la enseñanza, actividades donde también uno participa"
- "La clase se desarrolla la mayoría de veces con dinámicas"
- "En clase hacemos ejercicios"
- "La clase es dinámica"
- "se desarrollan las actividades propuestas"
- "seguidamente –la profesora- hace actividades cortas pero que enseñan"
- "hace la clase dinámicamente"
- "Es una clase didáctica, participativa" "dinámica en sus clases"
- "La clase se desarrolla de una forma diferente y llamativa que a uno le interesa"
- "Cuando se va a iniciar un tema, la profe hace una actividad para empezar bien"
- y hace de la clase algo divertido, interesante y agradable, sin ser monótona"
- "La clase se desarrolla de una manera lúdica, con conocimientos y a la vez muy concreta creando un espacio de interacción entre profesor alumno"
- a veces deja alguna actividad
- "En clase siempre se preparan actividades"
- "Es muy activa, creativa busca diferentes métodos para enseñar"
- "La profe empieza a hacer ejercicios para que participemos"
- "La clase no nos aburre, es muy didáctica y la profe es creativa"
- "En clase trabajamos con cuestionarios y otras actividades"
- "En clase trabajamos con cuestionarios y talleres que facilitan nuestro conocimiento"
- "siempre es lo mismo: trabajo con guías y esto aburre"

“Nos hace participar, reflexionar por medio de preguntas, es bueno porque nos hace pensar más allá”

- Después “empezamos a filosofar con los alumnos pregunta-respuesta, respuesta –pregunta en el rol de profesor a alumnos"
- "Participación en clase"
- "En las clases de filo hay mucha participación"
- "Elabora preguntas, resuelve preguntas que el estudiante tenga"
- "Al final de la clase pasamos a las preguntas y respuestas"
- "Durante las clases la profe siempre nos hace preguntas"
- "La profesora se conecta con todas nosotras a través del formulamiento de preguntas en diversos campos"

- “Después de las explicaciones y actividades y empezamos a hablar sobre lo que nos queda”
- “La profe va haciendo una serie de preguntas para dejar la idea de lo explicado”
- “En clase la profe nos hace preguntas cuando nos pone trabajos y consultas”
- “Ella –la profe- entra haciendo la típica pregunta corchadora”
- “En filosofía no puede faltar el jueguito de las preguntas”
- “Ella –la profesora- nos pregunta al azar sobre la tarea o actividad”
- “La profe también pregunta sobre la clase anterior”
- “La profe nos ayuda a interactuar en las clases”.
- “En clase todas damos aportes y complementamos ideas, lo cual me parece que es bueno, pues así no nos cansamos de escuchar siempre a la misma persona”
- “En clase siempre hay espacio para la participación de nosotras”
- “La profe empieza a hacer ejercicios para que participemos de acuerdo al tema que vamos a ver y así explicarlo”
- “Entre compartimos y llegamos a muchas conclusiones.”
- “La profe nos pone a pensar sobre el tema de manera que nosotros busquemos la respuesta, que miremos muy bien lo que estamos viendo en clase”
- “En clase –la profesora- nos hace cuestionamientos que nos hacen aprender y caer en cuenta de algún error que estábamos cometiendo.”
- “Escucha nuestras opiniones que para mi es lo más importante”
- “En clase la profe conoce nuestros pensamientos y puntos de vista porque nos escucha”
- “Siempre socializamos las actividades”
- “Después hacemos profundización sobre el nuevo tema”
- “La clase es buena porque nos ayuda a pensar más profundo”
- “La clase nos pone a pensar”

“Usa materiales como videos, revistas, propagandas”

- “La mayoría de clases la profe trae material para trabajar”
- “La clase se hace interesante por ejercicios como el análisis de videos, propagandas y revistas y por lo temas ”
- “-La profesora- acompaña las clases con objetos o dibujos”
- “El profesor siempre trae afiches y los pega en el tablero”
- “El profesor en las clases pega en el tablero dibujos”
- “Por ejemplo, para la clase de las preguntas la profesora llevó al salón la caja de Pandora y de ahí sacaban objetos para que nosotras construyéramos preguntas con esos objetos”
- “Los materiales usados son materiales sencillos pero que dejan una gran enseñanza y además estos llaman la atención de las alumnas, materiales como la tarjeta de un político para analizar los sofismas, el termo para episteme y doxa, la caja con muñecos para la clase de las preguntas.
- “Casi siempre el profesor trae recortes, noticias de periódico o de revistas”

- “La profesora ha llevado música infantil para hablarnos del tema del asombro”
- “Para la clase de sofismas la profe llevó videos de artistas de moda, también propagandas y publicidad de revistas”
- “En la clase de edad media escuchamos villancicos y cantos gregorianos y también trajo imágenes de castillos”.
- “En la clase de los filósofos de la naturaleza trabajamos con piedras, agua, tierra y quemamos papel”

“Es pura lectura y dictadera”

- “El profesor llega se sienta y nos dicta lo que tenemos que hacer en la clase”
- “El trabajo siempre es el mismo leer las guías”
- “La clase es pura lectura y dictadera”.
- “En clase el docente “nos dicta.”
- “El profesor se sienta a dictar los puntos a desarrollar en toda la clase”
- “El profesor llega a dictarnos lo que tenemos que hacer en la clase”
- “Casi siempre todo el trabajo está en las guías”
- “La clase consiste en leer y desarrollar la guías”

“Evalúa en equipos, exposiciones y talleres”

- “En clase hacemos evaluaciones tipo ICFES y talleres”
- “La clase se desarrolla realizando talleres y trabajos en clase”
- “Nosotros desarrollamos el respectivo trabajo”
- “Nos evalúan con evaluaciones tipo ICFES y con talleres”
- “La clase casi siempre está basada en talleres”
- “La clase se hace realizando talleres y trabajos en clase”
- “La clase se desarrolla con trabajos en grupo o exposiciones”
- “Durante la clase se realiza un taller”
- “Para el examen nos entrega una guía, para desarrollar un cuestionario”
- “Hacemos trabajos en clase,
- “En clase –el profesor- nos pone a realizar talleres algo extensos”
- “En clase respondemos cuestionarios o ejercicios, y a veces antes realiza ejercicios neuronales”
- “Los ejercicios neuronales son los que nos hacen pensar más de lo normal, porque tiene algún grado de dificultad”
- “Después del trabajo se hace una evaluación”
- “En una clase primero que todo el maestro llega a tomar la tarea”
- “Realizamos evaluaciones en equipo”
- “El profesor revisa todas las actividades que deja”
- “Siempre el tema visto es tema evaluado”
- “Después de todas las actividades, luego el profesor califica”
- “La profe pone puntos positivos y negativos”

- "Hacemos quices y evaluaciones"
- "Después de las lecturas la profe hace quices sobre esas lecturas"

EJE TEMÁTICO: SENTIR

SENTIMIENTOS QUE GERERA LA CLASE

Curiosidad, ansia de saber, buena energía y alegría

- "Siento deseo de atender a la clase para aprender nuevos conocimientos"
- "Tengo deseo de aprender más"
- "Siento Interés por estar en la clase"
- "Siento deseo de reflexionar y poner a prueba los conocimientos"
- "Experimento tranquilidad y un espíritu entusiasta que desea aprender más"
- "Siento agrado, porque me siento bien escuchando lo que el profesor enseña"
- "Mi primer sentimiento al llegar a la clase de filosofía es de alegría y gran satisfacción"
- "Mi primer sentimiento es aprender y poner atención"
- "Me siento bien porque aprendemos "
- "Siento mucho entusiasmo y ganas de estar atento a todas las explicaciones dadas"
- "Siento felicidad"
- "Siento que voy a aprender algo nuevo ya que la filosofía es muy importante para la cultura general ya que la mayoría trata de esto"
- "Siento deseos de cumplir, es un deseo de responsabilidad."
- "Experimento relajación pues no es muy complicada"
- "Me da alegría ya que la clase es muy amena"
- " Siento curiosidad de saber con que cosa nueva nos va a llegar la profesora"
- "La verdad me parece una clase muy bacana, me gusta y me siento contenta me vaya o no bien. Es una clase muy chévere y sobretodo muy interesante"
- " Siento alegría porque me gusta mucho como dictan la clase y porque me gustan los temas propuestos para la clase"
- " Siento alivio porque es una clase distinta a las demás"
- " Siento que voy a aprender algo nuevo de la historia y de la vida"
- "Siento gusto y agrado"
- "Experimento comodidad, ansia de saber qué hay de nuevo para nosotras"
- "Me da alegría porque me siento bien en esta clase, me gusta trabajar en ella y es a la única a la que me gusta hacerle trabajos"
- "Siento emoción porque uno aprende mucho y de diferentes formas didácticas que hacen más fácil el conocimiento"
- "Siento buena energía, pues es una de las pocas materias en las que opinamos bastante; es rico hablar, expresarme"

- "Me da alegría saber que tenemos clase de filosofía ya que me parece interesante"
- "Siento ganas de aprender y participar en clase"
- "Debido a que cada clase es diferente, a la otra llego con curiosidad y emoción por saber qué nuevo tendrá la clase"
- "Mi primer sentimiento es de deseo por el aprendizaje que voy a tener en esa clase, es el sentimiento de querer entender y expresarme"
- "Es un sentimiento que me llena de ganas de estar ahí en clase de filosofía, es un sentimiento en el cual veo que se abre cada vez mas poco a poco"
- "Me siento muy bien enérgica y alegre por empezar la clase y el desarrollo de las actividades"
- "Antes a comienzos del año era que aburrimiento pero poco a poco ha ido mejorando, pues por los temas"
- "Mi sentimiento es de mucha disposición y curiosidad por saber lo nuevo que voy a ver en clase"
- "Experimento agrado pues me gusta la metodología de la profesora"
- "Mi sentimiento es de alegría y motivación de seguir llenándome de conocimientos para pensar más, porque desde la primera clase de filosofía me impactó."
- "Siento alegría porque llega la clase que nos pone a pensar y analizar nuestra vida"
- "Siento curiosidad por saber cómo va a ser el y trato y el genio de la profesora, pero normalmente la clase es excelente"
- "Experimento un sentimiento de curiosidad"
- "Siento curiosidad por conocer qué vamos a hacer, si me va a gustar lo que voy a aprender acerca de los temas"
- "Siento una intriga de saber si la clase es interesante, ambientosa"
- "Siento respeto porque es interesante lo que se ve en filosofía, ya sea los movimientos o personajes de la historia"
- "Mi primer sentimiento es de emoción, alegría por conocer más a fondo la filosofía y su importancia"
- "Experimento sorpresa por saber qué nos traerá de nuevo la profesora, de didáctico para aprender"
- "Me siento bien, yo digo: ¡Qué bien, filosofía!; siento ganas de aprender y de expresar lo que siento"
- "Experimento un sentimiento, agradable me gusta esta clase ya que en ella aprendo cosas intelectuales como para mi pensamiento y espíritu"
- "Siento alegría pues es una clase en la que se aprende no solo para el momento sino también para la vida"
- "Con ella uno puede descubrir cosas que antes no eran importantes"
- "Siento mucha alegría porque sé que vamos aprender más de la clase de filosofía"
- "La mayoría de veces la clase es interesante y me brinda alegría por descubrir cosas que antes no me importaban"

- "Cuando termina la clase siento que he aprendido muchas cosas que hasta el momento ni sabía que existían"
- "Después de cada clase de filosofía siento que he aprendido más"
- "Con cada clase siento que he aprendido algo diferente"
- Después de la clase experimento satisfacción porque siento que he aprendido muchas cosas que no sabía"

Docentes

- "Enseñar filosofía me hace sentir bien"
- "Siento que enseñar filosofía es el granito de arena que puedo aportarle a los jóvenes y a la sociedad"
- "Enseñar filosofía me hace sentir útil"
- "Me siento muy bien-enseñando filosofía-, me hace feliz"
- "Bien, aunque a los alumnos les cuesta mucho analizar, argumentar y proponer".
- "Me gusta enseñar filosofía. Siento que con ello le doy un aporte a la sociedad, al mundo, es mi granito de arena para buscar un mejor orden en las cosas".
- "Siento mucha satisfacción cuando salgo de una clase que ha dejado a las estudiantes motivadas frente a la filosofía y el saber"
- "Me siento feliz cuando veo que una clase me ha salido bien, es decir, cuando ha generado pensamiento y entusiasmo"

Miedo, temor, intriga y desesperación

- "La verdad, son muchos los sentimiento: intriga, nervios, expectativa"
- "Mi sentir es de obligación"
- "El primer sentimiento fue de miedo y ansiedad porque no sabíamos qué era una clase de filosofía"
- "Siento un poco de miedo"
- "No haga cara de flojera pero si es una materia que a veces me da mucha pereza"
- "Desánimo, jartera, desesperación, aburrimiento etc."
- "Bueno pues depende como llegue la profesora, si llega de mal genio de una vez que mamera pero si llega bien es una clase súper buena"
- "Siento miedo y alegría, las tengo las dos porque a veces pienso que voy a fallar en alguna pregunta que me hagan y eso me pone feliz"
- "Mi sentimiento es de Intriga, miedo, temor"
- "Siento un poco de temor o miedo"
- "Mi primer sentimiento es de miedo e inseguridad"
- "Siento intimidación"
- "Creo que mi primer sentimiento o más bien temor es la de saber que la profe llegue, me haga una pregunta corchadora y no tengo argumentos para responder"

- "La verdad, para mi esta clase se convierte en un reto personal por demostrar que en verdad me gusta la materia y que soy buena"
- La profe tiene una actitud corchadora, entonces se convierte en un reto personal"
- "Mi primer sentimiento es de miedo y ansiedad".
- "Siento nervios al pensar que la profe llegue, me haga una pregunta corchadora y no tengo argumentos para responder"
- "Mi susto es porque no tengo seguridad para participar"
- "Me pongo nerviosa porque cuando me preguntan creo que voy a cometer un error o a contestar mal".
- "Me da miedo cometer un error y que me coloquen mala nota"
- "A veces pienso que voy a fallar en alguna pregunta que me hagan"
- "Siento un poco de miedo a que me pregunte y no sepa responder"
- "Me siento algo presionada, intimidada, y algunas veces con temor de que me corchen con ciertas preguntas"
- "Me siento un poco presionada al tener que actuar y pensar rápido"
- "el miedo es porque no sabíamos qué era una clase de filosofía".
- "Pienso qué nota voy a sacar y qué va a ser de mi vida en un futuro"
- "Siento angustia".
- "Si hay evaluación siento un poco de preocupación"
- "La verdad para mi esta clase se convierte en un reto personal por demostrar que me gusta la materia y que soy buena"
- "Me parece interesante, me gusta la actitud corchadora de la profesora pues se convierte en un reto personal"

Cansancio, aburrimiento, desmotivación y stress

- "Apatía, pereza, desinterés, solo hacen presencia por no aparecer con fallas en la asistencia".
- "Siento aburrimiento"
- "No es de mucho interés, es necesario hacer ver la importancia del tema, el significado que contiene, la aplicación a la vida personal y la relación con las demás áreas".
- "A veces se siente aburrida por los temas"
- "Siento aburrimiento"
- "Me da pereza"
- "El sentimiento es de jartera y mamera"
- "Mi primer sentimiento frente a la clase es de desánimo"
- "Siento desesperación y aburrimiento"
- "Es una materia que a veces me da mucha pereza"
- "Asisto a la clase por obligación"
- "En la clase de filo siento hambre y sueño"
- "Mi primer sentimiento es de pereza y estrés, no me gusta para nada"

- “¡Qué aburrimiento!”. También experimentan
- “Se siente aburrida por ciertas compañeras, porque hay personas que no le aportan nada a la clase y si le quitan mucho”.
- “Experimento cansancio porque el profe tiene una metodología no muy adecuada para nosotros”
- “Esta clase es un poco aburrida por la metodología del profesor”
- “Me siento aburrida cuando no sé de qué se trata el tema pero esto pasa porque no traigo los trabajos y no se de qué hablan en la clase”
- “Me aburro por la falta de concentración en el grupo”
- “Algunas veces siento despreocupación”
- “los estudiantes tienen mucha dificultad para analizar, argumentar y proponer y esto no me hace sentir muy bien”
- “Me siento desmotivado porque el hombre de hoy no tiene conocimientos intelectuales”
- “Hay estudiantes que no son muy dinámicos sino más bien perezosos, que hay que empujarlos, porque no tienen conciencia de autoformación, aún no han desarrollado gusto por el conocimiento y creen que la responsabilidad de su formación está en otros, por ejemplo en los profesores y no en ellos mismos”
- “Cuando se acaba la clase siento alegría, porque no hay motivación en lo mas mínimo”
- “Cuando la clase termina siento descanso porque la clase se hace muy cansona, da sueño”
- “Cuando termina la clase siento descanso y alegría porque se acabó y voy para la casa”
- “Cuando se acaba la clase de filosofía es la salida del colegio y me da alegría porque nos vamos”

Docentes

- “Aquí y ahora es una tortura enseñar filosofía, el hombre actual no quiere reflexionar”
- “En este momento no es mucho el significado [de la enseñanza de la filosofía] debido a la poca importancia del área de humanidades”.
- “Experimento un vacío al enseñar filosofía, pues el hombre actual está sin contenidos intelectuales”
- “Por la poca importancia que el M.E.N. le ha venido dando a las humanidades y el poco peso en programas y horarios, no me siento muy motivado enseñando filosofía”.
- “Me siento desmotivado porque los estudiantes no se interesan por las cosas que no son tan prácticas les gusta lo inmediato, lo fácil, la ley del menor esfuerzo y esto desmotiva”.
- “En la enseñanza de la filosofía obtengo como respuesta el fracaso”.
- “En la clase todo es anormal, desgano, desgreño por parte del alumno”

- “En los estudiantes se percibe “apatía, pereza, desinterés, sólo hacen presencia por no aparecer con fallas en la asistencia”
- “La actitud de los estudiantes no es de mucho interés”.
- “como profesor me siento desmotivado por la poca importancia que el MEN le ha venido dando a las humanidades”
- “los estudiantes tienen mucha dificultad para analizar, argumentar y proponer y a veces esto a uno como profesor lo desmotiva”
- “como docente experimento un vacío pues el hombre de hoy no tiene expectativas frente al conocimiento intelectual”.

“Es una clase normal, común y corriente”

- “La verdad no siento nada raro, es una clase normal”
- “Me parece una clase normal”
- “Todo es normal”
- “No experimento nada del otro mundo”
- “Es una clase común y corriente como todas”
- “Creo que es una clase como las demás”
- “Experimento lo que experimento en todas las clases: nada”

EJE TEMÁTICO: QUERER SER

CLASE QUE LOS ESTUDIANTES DESEAN

Didáctica y Lúdica

- “Desearía que la clase fuera más alegre”
- “Quisiera que fuera un poco más dinámica”
- “Quisiera una clase más entretenida y didáctica”
- “Me gustaría que la clase fuera más dinámica para entender mejor los temas”
- “Quisiera que la clase se realizara de forma divertida y que no se vuelva tan monótona”
- “Deseo una clase más animada”
- “Quisiera clases más activas”
- “Me gustaría que la clase fuera más creativa y con dinámicas, pues creo que aprendo más”
- “Quisiera que la clase fuera más creativa, con juegos”
- “Que la clase no sea sólo lecturas y quizá todos los días”.
- “Chévere que en algunos momentos la clase fuera en otro lugar aparte del salón, en zonas verdes o en espacios donde nos sintamos más cómodas”
- “Me gustaría una clase con un poco más de dinamismo y en otros sitios”
- “Me gustaría una clase más dinámica con actividades como lúdica, teatro, música, filmaciones”

Docentes

- “A mi me gustaría llevar al teatro obras filosóficas; hacer más juegos filosóficos”.
- “Desearía poder utilizar otros recursos para el desarrollo de las clases como video beam, tener un salón donde los estudiantes llegaran y encontrarán una especie de bibliobanco filosófico”.
- “Yo combinaría la enseñanza de la filosofía con informática, que es la tecnología de punta”. “Me gustaría incorporarle a la clase artes como el teatro, la danza, el cuento, la pantomima” “En las clases me gustaría hacer debates en todo el sentido de la palabra: con buena capacidad argumentativa y fluidez de ideas; también me gustaría hacer más ejercicios de lectura y escritura y, definitivamente involucrar el cine en la enseñanza de la filosofía”.
- “Me gustaría realizar clases con talleres, ensayos y discusiones dirigidas”.

Mayor profundidad en los temas

- “Quisiera que la clase fuera más interesante”
- “Desearía profundizar más en los temas”
- “Quisiera desarrollar actividades que les dejen más enseñanzas a los estudiantes y ganas de seguir leyendo y aprendiendo”
- “Quisiera una clase más analítica con ejercicios como el de las uvas y las iglesias que nos permita pensar y analizar”
- “Que la clase fuera más profunda en los temas”
- “Sería bueno que se profundizara en los temas más complicados”
- “Me gustaría que tuviéramos más espacio para crear nuestra propia filosofía con base en los grandes filósofos”
- “Me gustaría no ir tan rápido en los temas”
- “Quisiera que la profe diera más tiempo para entender más”.
- “Me gustaría que todas cumpliéramos con la tarea y que investigáramos más a fondo las obras de los filósofos”

Docentes

- “Ojalá hubiera más tiempo para desarrollar mejor los temas”,
- “Quisiera más tiempo para desarrollar proyectos”
- “Me gustaría que la clase fuera ordenada”.

Mayor interacción entre los participantes

- “Desearía mayor interacción entre el grupo”
- “Me gustaría que hubiera más interacción alumno-profesor porque él nos da unas guías largas y se sienta toda la clase en su escritorio”
- “Yo le quitaría a la clase esos talleres que hace el profesor”

- "Me gustaría que el profesor leyera una página y la explicara, nos dictara lo más importante de ésta para así medio entender algo"
- "Quisiera que el profesor explicara más"
- "Desearía realizar actividades en grupo para mas unión"
- "Quisiera que compartiéremos nuestros puntos de vista de una manera más espontánea y no que sea como una obligación y no depender de una planilla"

Docentes

- "Yo cambiaría los salones con sillas en fila, me gustaría en lugar de un salón una sala de discusión, algo así como una gran mesa cuadrada en torno a la cual se sentaran estudiantes y profesores a tratar los grandes asuntos filosóficos".
- "Me gustaría una clase en donde se dé principalmente la opinión de los estudiantes y no la memorización de doctrinas".
- "Desearía que fuera como las clases de los sofistas: con el ejercicio de la dialéctica".
- "Desearía debates en los que los estudiantes realmente exhiban una producción intelectual propia y rigurosa, en los que sustenten ideas con argumentos sólidos y profundos"
- "Me gustaría implementar en el aula concursos que movilicen las ideas filosóficas de los estudiantes".

EXPECTATIVAS FRENTE A LA EVALUACIÓN

Por porcentajes o Aspectos:

- "El profesor podría evaluar asistencia a clase 25%, disciplina 25% y tareas 50%"
- "La evaluación podría ser por puntaje y disciplina"
- "Se debería calificar al estudiante por su actitud, por su creatividad y por sus ideas"
- "Creo que en la calificación debe primar la participación, sin olvidar la actitud"
- "La calificación debería hacerse por la participación, el interés y la generación de opinión".
- "Me gustaría que fuera más autoevaluación, es decir, que fuera el estudiante el encargado de hacer su propio seguimiento, evaluando lo que ha logrado, lo que ha superado y lo que le falta"

Evaluación Oral:

- "La nota debería ser una evaluación oral"
- "Las pruebas deberían ser orales"
- "Una evaluación oral donde nos podamos expresar sobre el tema"
- "Que después de trabajos nos hicieran una serie de preguntas"
- "La evaluación debería hacerse oralmente".
- "Se podría evaluar por medio de exposiciones serias o con buena teoría".

Evaluar por medio de diferentes actividades:

- “Se podría evaluar en forma didáctica”
- “Evaluar con actividades”
- “La evaluación se podría hacer con actividades realizadas por las alumnas”.
- “Que se calificara con evaluaciones creativas”
- “No evaluar con papel y lápiz”
- “Que las evaluaciones no fueran tan monótonas”
- “Se podría evaluar de una forma dinámica”
- “Evaluar como si fuera un concurso”
- “Evaluar con actividades lúdicas”
- “Que los docentes evaluaran más nuestra forma de pensar ante los diferentes temas”
- “Que las evaluaciones fueran en grupo”
- “Evaluar por medio de trabajos”
- “Se puede evaluar pasando al tablero y dependiendo de cómo le vaya, saca su nota”.
- “Me gustaría que las evaluaciones fueran difíciles”

EL DOCENTE QUE ANHELAN

Con más carácter

- “Desearía un docente con carácter”
- “Me gustaría que fuera más estricto”
- “Quisiera que el docente sea más exigente”
- “Me gustaría –que el profesor - fuera un poco más atento y despierto”
- “Un docente que ponga orden”
- “Que el profe no se deje mangonear”.
- “Me gustaría que el docente se hiciera sentir”
- “Quisiera que el docente tuviera más autoridad”
- “Sería bueno que el docente se hiciera respetar”

Menos estricta

- “Quisiera una docente que fuera menos problemática, pues a ella le gusta todo perfecto y hay cosas que no son importantes, como organizar el salón o decirnos que no nos recostemos en la pared”
- “Quisiera una profesora más tranquila, relajada y menos presionante, ya que así inspira lo mismo y todo será mucho mejor e incluso el proceso de aprendizaje”
- “Sería bueno una docente calmada”

- “Desearía una docente más paciente”
- “Me gustaría un docente menos charlador”
- “Un profesor más conectado con el grupo”
- “Que no sea un profesor que no se conecta con los alumnos”
- “Me gustaría una docente dispuesta a enseñarnos todo lo necesario para nuestra vida que esté dispuesta a dialogar con las estudiantes sobre cualquier cosa”
- “Quisiera un poco más chévere, que se integre un poco más con las niñas”
- “Un docente que tuviera más interacción con los estudiantes porque él nos da unas guías largas y se sienta en el escritorio toda la clase”.

Didáctico y alegre

- “Desearía un profesor más alegre y que no sea amargado”
- “Quisiera uno más activo que se desarrollara más”
- “Un docente que nos hablara, nos explicara”
- “Quisieran una docente un poco más dinámica”
- “Una docente más entretenida y didáctica”
- “Me gustaría una docente más creativa”
- “Me gustaría una profesora inquietante, influyente”
- “Me gustaría un docente un poco loco”
- “Quisiera un docente más alegre e interesante”
- “Un profesor más abierto a la clase”
- “Que la profesora fuera una persona alegre”
- “Una profesora extrovertida, emotiva, graciosa, y sobre todo que llegue con ganas de enseñarnos”
- “Me gustaría que el profesor leyera una página y la explicara y nos dictara lo más importante para así entender algo”
- “Un profesor que fuera más profundo en los temas”.
- “Un profesor comprensivo y amigable”.

EL ESTUDIANTE QUE DESEAN LOS DOCENTES

“Como lleguen”. “Más motivados y responsables y menos perezosos” “Más autónomos”

- “Yo los prefiero como lleguen, como aparezca el producto. No se puede escoger, como uno tampoco escogió para estar en este mundo”.
- “Me gustaría que los estudiantes fueran más motivados”
- “Que tuvieran más participación”
- Estudiantes más dinámicos”
- “Estudiantes menos perezosos para leer, para analizar, para argumentar”
- “Estudiantes más responsables con sus actividades académicas”.

- “Me gustaría que los estudiantes llegaran al aula de clase con mayores elementos para la autonomía”
- “Que a los estudiantes les gustara aprender”
- “Que se motivaran por leer, por cuestionar”.
- “Estudiantes más autónomos, más concientes del gran valor del conocimiento”
- “desearía una clase inmersa en un sistema educativo sin nota”
- “Que los estudiantes exhibieran un carácter responsable”
- “Que todos cumplieran con las tareas e investigaran más a fondo de las obras de los filósofos”

ANEXO I: DESCRIPCIÓN DE LOS TESTIMONIOS

EJE TEMÁTICO: SER

REPRESENTACIONES MENTALES ACERCA DE LA FILOSOFÍA

Los participantes definen la filosofía desde diferentes perspectivas: desde su calidad de saber teórico, como ejercicio la reflexión y desde su relación con la vida.

Clase teórica

Algunos estudiantes ven la filosofía como “una clase de mucha teoría, no hay práctica”, ella es “pura teoría”. “En esta clase hay poca práctica y mucha teoría” siempre se “ve mucha teoría”, así, “la clase es mucha teoría, no hay práctica” Por esta razón algunos estudiantes piensan que “esta clase se hizo para cualquier persona menos para una que estudie agropecuaria, nosotros somos más de hacer, de trabajar en el campo” En este sentido afirman que “es una clase aburrida porque nunca hacemos ninguna práctica”, “es una clase aburrida porque no hay práctica, o sea sólo teoría”, “el profesor habla y habla, parece que estuviera hablando con el tablero”, Sin embargo algún estudiante afirma: “con la clase podemos ser más teóricos de un tema que queramos hablar”. “Al respecto los docentes afirman: “a los estudiantes no les interesa las cosas que no son tan prácticas”, pero “todas las doctrinas son producto del pensamiento humano, el cual, a su vez, está matizado por una época con características específicas; es necesario que durante la clase se exponga tanto los asuntos filosóficos como los contextos en los que surgen dichos asuntos; entonces la enseñanza de la filosofía es el discurrir de estos asuntos y de estos contextos; en este sentido la filosofía es necesariamente, un saber teórico”, entonces “es en ese contexto teórico donde los estudiantes comprenden el sentido del pensamiento filosófico, lo cual les puede ayudar a encontrar la aplicación a dicho tema” es por eso que “hoy inicié con dos tesis –planteamientos teóricos- opuestas para dar inicio a un debate, una de Rousseau “el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe” y otra de Hobbes “el hombre se va mejorando en la sociedad”, a medida que los estudiantes van argumentando a favor de la una o de la otra yo voy interviniendo con preguntas y voy explicando los planteamientos de los filósofos y sus respectivas propuestas morales”; pero aunque la filosofía sea un saber teórico, aún así “no es necesario que el estudiante memorice las doctrinas filosóficas estudiadas en clase, basta con que basta con que movilicen su propio pensamiento”.

La filosofía es reflexión

Otros estudiantes encuentran que la filosofía contribuye al desarrollo de una actitud reflexiva que, a su vez les permite razonar, estructurar pensamientos propios y pensar más la vida: la filosofía "me ayuda a razonar por mis propios medios, a generarme nuevas expectativas en mi vida", ella "significa sabiduría y reflexión del por qué de las cosas", pues "es una rama que nos enseña a pensar". La filosofía es "la reflexión sobre todas las cosas que me han pasado o que han de llegar", también ella es "la reflexionar sobre la vida", también es "ver las diferentes formas de pensar" y "despertar la imaginación en los estudiantes". Es además "capacidad deductiva y de raciocinio" así como "engrandecer la mente de las personas" pues "con ella el estudiante aprende a reflexionar" y "a abrir su mente". "La filosofía nos hace reflexionar para darnos cuenta de cómo somos y qué debemos mejorar". "La filosofía es el espacio para poner a flote las ganas de aprender, analizar y pensar", "es detenerse a masticar las cosas de la vida, disfrutarlas de modo que podamos encontrar nuestro propio sentido y así buscar la sabiduría". "La filosofía es una materia que nos hace razonar y pensar porque muchos nos guiamos por dónde la sociedad nos lleva, y la filosofía va en contra de ésta". Es además "la ciencia de la razón ". "Ella es el saber que enseña a pensar", "es una materia que enseña a dar respuestas abstractas y razonables". "Es el arte de pensar", "es filosofar". "Es la ciencia que estudia el por qué de las cosas y de los fenómenos etc." "En esta materia se crece intelectualmente y personalmente nos ayuda a explotar todo nuestro conocimiento y análisis y de esta misma forma enriquecernos cada vez más y poder ser una persona competitiva que aporte a la sociedad en general". Es donde el ser humano puede empezar a descubrirse y descubrir a los demás", entonces "es la ciencia del conocimiento y amor a la sabiduría", "la fuente para aprender a pensar", "es ver todo lo que nos rodea de otra forma", "es como otra forma de ver la vida, es preguntarse el por qué de las cosas o por qué existimos". "Es el amor que podemos tener hacia la sabiduría, el poder tener entendimiento y poder deducir términos". En últimas "es una forma diferente de pensar y analizar", "la filosofía es pensar coherentemente con fundamentos", "es una nueva forma de ver el mundo y analizarlo". Los docentes, por su parte dicen: "la filosofía es la ciencia para la vida, en la medida en que nos enseña a pensar también enseña a ser capaces de enfrentar los problemas de salir adelante de ellos", "la filosofía es el pensar la realidad", "la filosofía permite descubrir lo esencial de la vida aún por encima de las cortinas de humo que levanta la sociedad capitalista", "es un medio por el cual podemos explorar muchas cosas".

Es aprendizaje para la vida

Los participantes vinculan la filosofía con el aprendizaje para la vida y para la formación como personas; además la asocian con el aprendizaje de valores. "La filosofía para mi no es solo una materia la cual tengo todos los miércoles y jueves, la filosofía es algo que me ayuda a crecer como persona pensarte", "para mi la

filosofía es una gran rama la cual le responde a los seres humanos preguntas que tienen un gran por qué", "es una clase que me ayuda a ser alguien interesante, razonable dejando atrás la ignorancia y la superficialidad", "es un medio que me enseña a conocerme mejor, a saber y a entender quién soy, cómo soy, de dónde vengo", por lo tanto es "la ciencia que enseña a pensar como nosotros y no como alguien más", "es una forma de ver la vida", también es "crecer, aprender, interpretar, ayudar se podría decir que la filosofía es la base para ser una persona capaz de llevar una vida razonable y más que eso, una vida que trata de ir más allá", "es un espacio que ayuda a desarrollar nuestro pensamiento y criterio para la vida", "es otra forma de aprender y de pensar para la vida, para un futuro". La filosofía "es aprender a despejar la mente, a despertar el conocimiento sobre las cosas y sobre la vida". "La filosofía son muchos pensamientos acerca de dónde vivimos, dónde vamos, el suicidio y cómo vivir". La filosofía, según los participantes permite aprender a hacer las cosas de la mejor forma "la filosofía es el cómo comportarnos dentro la sociedad tratando siempre de hacer las cosas de la mejor manera"; también "es un conjunto de valores, además de mucho conocimiento que nos será muy importante en la vida futura", entonces "la filosofía son muchos valores", "el estudio del valor de la vida y de las personas", permite así, "conocer lo bueno y lo malo de la vida", y "sacar una conclusión para aplicar a nuestra vida como jóvenes". También "es entender mejor las cosas y manifestar lo que yo pienso sin ningún temor, como lo hicieron algunos filósofos", igualmente es "el trabajo con las ideas". "Es una forma más de aprender cosas diferentes para nuestra vida y así tener un futuro mejor, tener mejor convivencia con los demás" ella ayuda "a salir del hoyo donde nos encontramos", finalmente los docentes dicen que "la filosofía es para la ciencia mediante la cual el hombre se descubre a sí mismo", "la enseñanza de la filosofía debe servir para que los estudiantes puedan pensar su propia vida", ya que "la filosofía es la reflexión sobre la vida" además "la filosofía surge precisamente del mundo de la vida".

LA FILOSOFÍA Y SU UTILIDAD

“Dudar de todo para acercarme a lo real y verdadero”

Los participantes le atribuyen a la filosofía utilidades como develar la verdad, poder distinguir lo verdadero de lo falso y, por tanto una forma de protegerse del engaño. "Me ayuda a saber qué es verdad y qué es falso", ella "enseña a no dejarse enredar por las cosas malas que aparentan ser buenas", "aporta mucho pues hablamos de todo, de cómo no caer tan fácilmente en las cosas que nos digan, a no confiarnos de las cosas". "Los temas son claves para la vida cotidiana, como lo son los silogismos que enseñan que no debemos creer en todo, ya que todo lo que brilla no es oro". La filosofía enseña "no ser ignorantes, hay que ser astutos y tener mucha sabiduría al momento de tomar decisiones" así, ella "me ha servido para no dejarme engañar de personas que quieren engañarme con sofismas", pues ella "nos ayuda a ver la realidad de las cosas" es así como ella "aporta demasiado, como los sofismas que nos enseñaron a quitarle el velo a

todo, dejamos de ser ingenuas", por ello "me permite acercarme a lo real o verdadero", entonces "me ayuda a ser más objetiva", "a dudar de todo", pues también me lleva a "dudar de las cosas" y a ser consciente de que "la vida esta llena de misterios que aun faltan por resolver". "Con la filosofía puedo saber más y practicarlo en mi vida". Con ella también es posible "dar respuestas lógicas a preguntas lógicas", "me ha enseñado a que cada vez que vaya a tomar una decisión la piense y analice muy bien, tratando de no equivocarme". Igualmente permite desarrollar "la capacidad de hablar", pues "me aporta mucha libertad de expresión" y "a hacer uso de nuestra cabeza, pensar, para resolver nuestras dudas". Para los docentes la filosofía contribuye a "encontrar el verdadero sentido a las cosas". Ellos opinan que "-la filosofía- ayuda a ver las cosas más claras y concretas" porque con ella se puede "mirar las cosas más allá de donde todo el mundo las ve, quitarle el velo a las cosas, admirarse de lo cotidiano", por eso "es la que nos enseña a no dejemos engañar tan fácilmente". "La filosofía es la base del pensamiento correcto". "Es la pretensión de llegar al conocimiento verdadero", "la filosofía permite descubrir verdades ocultas tras muchas mentiras sociales"

“Aprender a pensar, a argumentar, a conocer el mundo, a cuestionar, también nos saca de la ignorancia”

La filosofía permite desarrollar varias capacidades intelectuales como aprender a pensar, a argumentar, a cuestionar con lo cual permite también conocer el mundo y salir de la ignorancia. "Permite el desarrollo del razonamiento", "la capacidad de desarrollar todos mis conocimientos" así "me ayuda a saber más", "nos ayuda a aprender a pensar, a responder y a descubrir el mundo", "aporta muchas cosas, como no ser ignorante", "aporta que debemos aprender a entender y a razonar cualquier problema", "enseña a dar un punto critico de distintos asuntos" con esto "nos enseña a debatir" y "sirve para dar mis puntos de vista sin temor". También sus temas "ayudan a dejar la ignorancia y a saber cual es la intención de ciertos hechos que se presentan en la cotidianidad". Igualmente "me ha enseñado más significados de palabras" y "me ha permitido un mejor desarrolla de mis conocimientos" es así como "nos ayuda a ejercitar nuestra mente" y "enseña a analizar las cosas con la razón y la lógica" entonces "me ayuda a ser más analítica, argumentativa y aprender cultura general". "Me aporta mucho pues ahora soy capaz de explotar más mis conocimientos". "Con ella aprendemos a tener argumentos". "Nos aporta mucho, pues sabemos las opiniones de otras personas y sus puntos de vista que son muy importantes", pues "le ha dado fortaleza a mis ideas". También la filosofía "enseña ver las cosas de forma diferente", ella "me ha dado conocimiento, sabiduría y entendimiento" y "me ha enseñado que debo cada día tener más ganas de saber cosas nuevas". "Permite razonar y pensar" y con ello "enseña a comprender lecturas". Entonces "me aporta un conocimiento claro de cultura general". "Enseña a ser más razonable en cada instante de nuestra vida" y "ayuda a desarrollar más mi capacidad de comprender, analizar, opinar y responder", es así como "aporta sabiduría" y "me permite conocer el mundo que me rodea". También la filosofía "me ha enseñado a

argumentar mejor, a pensar", "a ser capaz de razonar", a "desarrollar una forma lógica de pensar", esto es "aprender a pensar en todo", entonces "da más conocimiento y puedo aportar a otros mi conocimiento" y "con ella nos vamos culturizando" para "obtener conocimiento en muchos aspectos de la vida", "la filosofía permite descubrir verdades ocultas tras muchas mentiras sociales", ella "salva de la ignorancia en la medida en que quita velos sutiles que le impiden a los seres humanos ver la realidad tal como es", "la filosofía saca de la ignorancia en tanto posibilita ver las cosas tal como son"

“Permite conocer a los filósofos y lo que hicieron otras personas antes que nosotros”.

Otra utilidad de la filosofía es que "permite conocer a los filósofos y a nuestros antepasados"

Y "los aportes de la historia", por ejemplo "con la filosofía he conocido muy a fondo a los tres filósofos más importantes". Es así como "aporta una serie de conocimientos a cerca de la historia y de algunos personajes destacados, que más adelante nos van a servir en la universidad o en la vida diaria" con esto "permite conocer diferentes maneras de actuar", por esto "es bueno saber lo que hicieron las personas antes de nosotros o cómo sucedieron las cosas". "Con ella uno aprende sobre los pensamientos de cada filósofo" y es que "la filosofía tiene una historia enriquecedora, y a la vez se pueden analizar las ciencias que vienen de ella" y "permite saber sobre la filosofía de la antigüedad" y "permite conocer el pensamiento antiguo y compararlo con el de nosotros". "Es una ciencia donde se ven los diferentes movimientos y pensamientos de todas las épocas, en si es el arte de pensar del hombre". "La filosofía es darnos a conocer lo que pesaba la gente que dio aportes a la sociedad, y de acuerdo a eso sacar conclusiones para nuestro propio aprendizaje" "Es un viaje al pasado y al presente por medio de nuestra imaginación, es un momento o un aprender constante. Es la investigación detenida de la cultura pasada, de las épocas anteriores. "Es la manera constante de imaginar como sería nuestra vida antes, como sería nuestro alrededor". "Es la ciencia que estudia el por qué, cuándo y dónde de las personas, también los diferentes pensamientos de grandes filósofos". "La filosofía es una ciencia que habla de los pensamientos de los filósofos y las contradicciones de cada uno". "Es la ciencia que estudia todos los filósofos". "Para mi la filosofía es el pensamiento de todos los hombres a través de los tiempos por medio de hechos y acciones o acontecimientos" en últimas "es la sabiduría que busca la aclaración de nuestros orígenes y de nuestro aparecer". Para los docentes la filosofía también permite "inquietarse por las grandes preguntas que se han planeado los filósofos", como también "permite el contacto con otras áreas del saber".

“No sirve para nada porque estamos en industrial y eso no es necesario”

También hay estudiantes que piensan que la filosofía no aporta nada: “desde mi punto de vista la filosofía no aporta nada”, “nada” o “casi nada”. “Creo que la filosofía no aporta nada” A estudiantes de industrial “no nos aporta nada”, “como estamos en industrial eso no es necesario”. “Nada de lo que yo aprende en la clase de filosofía me va a servir para lo que yo quiero ser”. “A mí no me parece importante lo que enseña la filosofía, no le veo sentido”, “la filosofía no tiene nada que ver con lo que voy a estudiar” además “eso –la filosofía- no da plata”. Ella “es una materia la cual se califica y es nota, no es nada más”, “un montón de nada”, “es una porquería andante, es una guevonada, debería acabarse, dictarnos otra cosa, no se pero menos eso, que pendejada es la bobada más grande que puede haber en el mundo”. “No me parece importante lo que se enseña en filosofía”. “Lo que uno ve en filosofía no lo aplica, en cambio lo de física o química sí”. “Yo no hallo en qué se pueda aplicar la filosofía”. “La filosofía no nos prepara para el trabajo”. “La filosofía no sirve para ejercer una carrera”

EL ENSEÑANTE DE FILOSOFÍA

“Sabe de su asignatura, no es mediocre ni le gusta lo fácil”

Respecto al docente de filosofía los estudiantes lo describen de la siguiente forma “no es mediocre y no le gusta lo fácil siempre quiere que hagamos las cosas bien”, es así como “le gustan las cosas bien hechas”. “Nunca acepta un no o un si como respuesta, ella siempre quiere respuestas con sentido”, por ello “no le gustan las cosas mediocres”. Es “una excelente docente” pues “se desempeña bien” es “excelente”, “muy buena”. “La profesora de filosofía la considero o me parece una profesora excelente que tiene una metodología muy buena para el alumno”. “Creo que es una de las mejores profesoras que tengo ya que nunca me aburro en sus clases” “Es una excelente profesora”. “Es una mujer con mucha experiencia y de la cual podremos aprender demasiado. Y con buena presentación personal”. “Es muy capacitada”. El profesor es “bueno”, “conocedor de la materia”, “es bien porque todo lo que sabe”, “se nota que sabe demasiado de su asignatura”, “se nota que le gusta enseñarnos”, “demuestra que le interesa que aprendamos y no que las cosas nos pacen así como así”. “Es excelente”, “es muy buena profesora”, “es muy buena porque se vé que sabe y que lo que sabe lo sabe transmitir de una manera muy práctica, además es muy espontánea, inteligente y es muy inteligente”. “Es Inteligente ya que se le ve el dominio en sus clases”, “me parece una persona inteligente”, “se nota que sabe, que no echa carreta”, “realmente se nota que tiene mucho conocimientos”. “Sabe mucho, sabe de lo que habla y lo que dice, no se pierde en las clases, argumenta todo muy bien y nos hace como sea aprender”. “Es una buena maestra, es inteligente”. “Es una persona muy inteligente”, “sabe explicar y hacerse entender”, “explica las veces que sea necesario para poder entender”, “tiene una forma de explicar que hace que uno

ponga atención”, “se vale de razones para justificar las cosas que dice”. “Es una persona muy completa en la capacidad de pensar del ser humano”. “Como persona es súper correcta, inteligente y una persona muy interesante para tratar

“Un poco estricta pero así se aprende mejor”

“Es exigente”, “su exigencia es buena pues eso hace que nos esforcemos y aprendamos más”, es “estricta”, “le gustan las cosas bien hechas”, “no acepta cualquier respuesta”, “nunca acepta un no o un si como respuesta, ella siempre quiere respuestas con sentido”, “no le gustan las cosas mediocres”, “es exigente y eso es lo que necesitamos para dejar la pereza”. “Quiere que aprendamos muchísimas cosas pero bien aprendidas, para que nunca olvidemos lo que aprendimos o sabemos”. “Es exigente y le gusta la disciplina en sus estudiantes, “estricta”, es “práctica”. “Le pone mucho interés a los detalles”, “muy exigente”, “no es mediocre y no le gusta lo fácil, siempre quiere que hagamos las cosas bien”, “es una profesora que exige”, “nos aprieta mucho en cuanto a los trabajos”. “Es un poco rígida pero eso es bueno para los alumnos”, “muy exigente en sus cosas pero esto es muy bueno porque nos enseña a no ser persona mediocres y a exigirnos cada vez más”, es “una docente que de pronto me regaña una que otra vez pero con razón”.

“Nos intimida con expresiones, miradas, gestos ante nuestras opiniones

A la profesora “le hace falta centrarse en todas, hay ocasiones en las que se centra en varias niñas”, “yo creo que ella no mira el esfuerzo de todas por igual y en ocasiones tiene preferencias por algunas alumnas”, “tiene la idea de que es superior a nosotras y nos hace sentir, pues a mí, como una plena ignorante por su forma de expresarse” y tiene una “mirada que da miedo, “a veces produce temor” es “algo intimidante”, “algunas veces siembra el temor”, “a veces me da un poco de miedo con ella, de pronto por su mirada, o porque ella pregunta algo que no sabemos responder de una manera coherente”, “algunas veces me intimida con su mirada, expresiones, gestos y posturas ante algunas opiniones”, “la profesora me inspira temor”, “a veces lo confunde a uno con su manera de pensar filosóficamente”.

“Respetuoso pero le falta carácter”

Es “bastante respetuoso aunque le falta ser un poco más estricto”. También “es bueno pero sus clases son muy aburridas” porque “el grupo no lo deja explicar”, “él trata de explicar pero en el salón empiezan a hablar entonces no se le entiende nada”, “se deja montar de los alumnos”, “se deja mangonear, o sea se deja tomar del pelo” “le falta carácter, es muy pasivo y por eso se la deja montar”, “no pone orden”. “Cuando todos hablan en el salón él no dice nada”, “no exige respeto”, “el profesor como que piensa que él cumple con venir y uno verá si pone atención o no”, “ve que estamos haciendo copia y no nos dice nada, porque sabe que lo que

estamos haciendo es un mal para nosotros y no para él”, quizá “los mismos alumnos le bajan la moral”. “Se deja montar de los alumnos”, “es malo para dictar la clase, pues lo cogen de goce” porque “le falta ser estricto”, “es un poco noble pero un poco quedado, es decir como bobo”. El profesor “es relajado, no se afana por nada y eso es bacano”, “no es regañón”. “Dicta la clase con mucha paciencia” y “no es rígido porque nos deja hacer lo que queramos”, o sea “hacer otras actividades escolares”. “Al respecto el docente dice lo siguiente: “a los estudiantes les gusta pasarla chévere en clase, agradable, me toca adaptarme. Cuando me pongo bravucón me gano un infarto, ellos en medio de una aparente distracción le ponen cuidado a todo, pues cuando digo una contradicción ahí mismo me la pillan, la captan de inmediato”; el docente continúa “así uno trabaja descansado, no se agota, no sale estresado. No peleo con alumnos. No llamo a padres de familia pues ellos siempre tienen la razón y uno sale perdiendo”.

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

“Explica el tema hasta que lo entendemos, usa ejemplos, nos hace relacionarlos con otros de la vida diaria”

La docente “explica el tema hasta que lo entendemos” durante la clase ella “da a explicar el tema”; así el desarrollo de la clase es “explicando”. A la docente se le nota que “siente lo que nos quiere explicar”. “La manera como nos pone a trabajar la profesora es explicándonos”. “Primero nos da el tema principal y luego nos explica todo lo relacionado con éste”, ella “explica de una forma que uno le pueda entender fácilmente” gracias a que “explica el tema o repasa” pues “nos explica lo que no entendemos y “pedimos el favor que nos explique algunas cosas”. A la hora de explicar la docente “es clara con todo lo que nos enseña”, “las explicaciones son detalladas y precisas”, “cualquier duda la aclara” pues “explica muy bien”. Al iniciar la clase la profesora “nos hace una introducción para comenzar” después “empieza con un tema específico” pero “explica primero”, ella “expone su tema” y “hace la explicación del tema x”, así “nos explica el concepto” y también “nos da conceptos fundamentales”, “sus explicaciones son muy claras”, “muy concretas”, es decir, “explica bien”; “su forma de explicar y de realizar las clases es buena” “la manera como explica hace que a una no le queden preguntas” porque “explica suficientemente el tema” pues ella “trata de ser muy clara” así “la forma en que explica hace que aprendamos las dinámicas” y “siempre [las estudiantes] están atentas a todas sus explicaciones” pues “se hace entender” ya que “sabe explicar” entonces “le entiendo muy bien”, “sus explicaciones nos dan conocimientos” y mayor “profundización sobre el nuevo tema” pues “nos explica con teoría exacta”. A pesar de que ella “habla y habla”, “lo bueno es que nunca nos deja dormir, siempre nos mantenemos activas, eso es bueno”. En las clases siempre se da una “explicación o profundización del tema”, pues se “explica conceptos fundamentales” así que “normalmente se dan las bases acerca del tema y nos ubica contextualmente” y esta es la forma de “darnos el tema” así “aclara los temas vistos”, mientras “va explicando lo que no

entendemos". "Me parece que su forma de explicar la deberían tener todos los profesores del colegio". Durante las explicaciones la profesora "usa muchos ejemplos", "ejemplos comunes" que "ayudan a entender mejor". Sobre este aspecto uno de los docentes se pronuncia de la siguiente forma: "yo explico o profundizo de acuerdo a las inquietudes de ellas", otro más dice: al finalizar la clase llego a una "explicación o profundización del tema" y desarrolla "conceptos fundamentales", "normalmente se dan las bases acerca del tema" y "se ubican contextualmente".

"Usa mapas conceptuales, guías y actividades lúdicas"

Normalmente en clase "la profe inicia diseñando un mapa conceptual", pues ella "se basa en mapas conceptuales, los cuales facilitan el aprendizaje". "La profesora hace especie de un cuadro sinóptico o un mapa conceptual", pues generalmente "se realizan mapas conceptuales para que el alumno entienda más". "En una clase primero la profe nos explica con mapas conceptuales" y "comienza por diseñar un mapa conceptual". También "en clase nos dan una guía para desarrollar", así, "al iniciar la clase el profe nos da una guía", pues "en la clase se realizan guías" o "el profe da guías para realizar en casa" de todas formas "el profe nos da unas guías para que las desarrollemos" ya que "todo el tema está en las guías que nos deja" por ello "la clase se desarrolla por medio de guías". También "la profe trae distintas actividades, la mayoría de veces el ambiente que se vive es muy agradable", entonces "sus clases son muy dinámicas la mayoría de veces". "La profe trae distintos métodos para la enseñanza, actividades donde también uno participa" es así como "la clase se desarrolla la mayoría de veces con dinámicas", entonces "la clase es dinámica", "es una clase didáctica, participativa". "La clase se desarrolla de una forma diferente y llamativa que a uno le interesa". "Cuando se va a iniciar un tema, la profe hace una actividad para empezar bien". "La clase se hace dinámicamente". "Cuando se va a iniciar un tema, la profe hace una actividad para empezar bien" "y hace de la clase algo divertido, interesante y agradable, sin ser monótona". "La clase se desarrolla de una manera lúdica, con conocimientos y a la vez muy concreta, creando un espacio de interacción entre profesor alumno". "En clase siempre se preparan actividades". La clase "es muy activa" pues "la profe es creativa, busca diferentes métodos para enseñar". Ella "empieza a hacer ejercicios para que participemos" por eso "no nos aburre, es muy didáctica y la profe es creativa". "En clase trabajamos con cuestionarios y otras actividades" y "talleres que facilitan nuestro conocimiento"

"Nos hace participar, reflexionar por medio de preguntas, es bueno porque nos hace pensar más allá"

Los docentes se valen de la pregunta para varios propósitos, por ejemplo para lograr participación o socialización e interacción: Durante la clase es usual que la docente formule "preguntas", o el "planteamiento de un problema o cuestión" pues "no puede faltar el jueguito de las preguntas" ya que ella "nos hace preguntas"

también “hace preguntas de la clase anterior”, así “se conecta con todas con el formulamiento de preguntas en diversos campos” es así como “pasamos a las preguntas y respuestas”. Durante la clase “va haciendo una serie de preguntas para dejar la idea de lo explicado”, lo cual hace que “empecemos a hablar”, de esta manera “las preguntas nos ayudan a interactuar en las clases” y a generar “discusión”, pues “todas damos aportes y complementamos ideas, lo cual me parece que es bueno, ya que así no nos cansamos de escuchar siempre a la misma persona”; esto hace que la clase sea “participativa que es un aspecto muy importante pues [la docente] conoce nuestros pensamientos, puntos de vista entre otros”, también hace que “las estudiantes estén atentas a las preguntas” y que se de “mucho participación”, entonces así se propicia la “participación por parte de nosotras” pues “todas participamos sin temor” ya que se logra la “socialización entre todas”, porque “hablamos temas de interés personal”. Con esto también se crea “un espacio de interacción entre profesor - alumno”. Además la docente “empieza a preguntar que si hicimos lo que puso”, “nos pregunta al azar sobre la tarea o actividad pendiente”, pero “produce nervios al preguntar” pues “llega a hacer preguntas a veces corchadoras”: “Ella entra haciendo la típica pregunta corchadora que lo pone a pensar” todo esto permite que “compartamos y lleguemos a muchas conclusiones” y además “responde las dudas que tengamos”, La docente “elabora preguntas” también “resuelve preguntas que el estudiante tenga”. El testimonio de la docente dice: “Finalizando realizo preguntas para saber qué entendieron”. Así, “la profe nos pone a pensar sobre el tema de manera que nosotros busquemos la respuesta, que miremos muy bien lo que estamos viendo en clase” entonces ella “nos hace cuestionamientos que nos hacen aprender y caer en cuenta de algún error que estábamos cometiendo”, de esta forma “hacemos profundización sobre el nuevo tema” entonces “la clase es buena porque nos ayuda a pensar más profundo” y así “la clase nos pone a pensar”.

“Usa materiales como videos, revistas, propagandas”

Las clases suelen hacerse con materiales “la mayoría de clases la profe trae material para trabajar” entonces “la clase se hace interesante por ejercicios como el análisis de videos, propagandas y revistas y por lo temas”, casi siempre “-la profesora- acompaña las clases con objetos o dibujos” también “el profesor siempre trae afiches y los pega en el tablero” y “el profesor en las clases pega en el tablero dibujos”. “Casi siempre el profesor trae recortes, noticias de periódico o de revistas”. “Por ejemplo, para la clase de las preguntas la profesora llevó al salón la caja de Pandora y de ahí sacaban objetos para que nosotras construyéramos preguntas con esos objetos”. “Los materiales usados son materiales sencillos pero que dejan una gran enseñanza y además estos llaman la atención de las alumnas, materiales como la tarjeta de un político para analizar los sofismas, el termo para episteme y doxa, la caja con muñecos para la clase de las preguntas. “La profesora ha llevado música infantil para hablarnos del tema del asombro”, “para la clase de sofismas la profe llevó videos de artistas de moda, también propagandas y publicidad de revistas”. “En la clase de edad media

escuchamos villancicos y cantos gregorianos y también trajo imágenes de castillos". "En la clase de los filósofos de la naturaleza trabajamos con piedras, agua, tierra y quemamos papel"

"Es pura lectura y dictadera"

La lectura y la escritura también son elementos presentes en el desarrollo de la clase "el profesor llega se sienta y nos dicta lo que tenemos que hacer en la clase", "el trabajo siempre es el mismo: leer las guías"; "la clase es pura lectura y dictadera". "En clase el docente "nos dicta" y "el profesor se sienta a dictar los puntos a desarrollar en toda la clase", él "llega a dictarnos lo que tenemos que hacer en la clase", "la clase consiste en leer y desarrollar la guías"

"Evalúa en equipos, exposiciones y talleres"

En cuanto a la evaluación los participantes dicen:"hacemos evaluaciones tipo ICFES y talleres", "nos evalúan con evaluaciones tipo ICFES y con talleres" o con "trabajos en clase", "la clase casi siempre está basada en talleres" pues "la clase se hace realizando talleres y trabajos en clase", ya que "la clase se desarrolla con trabajos en grupo o exposiciones", generalmente "durante la clase se realiza un taller" o también "respondemos cuestionarios o ejercicios, y a veces antes realiza ejercicios neuronales", los cuales "son los que nos hacen pensar más de lo normal, porque tiene algún grado de dificultad". Normalmente "en una clase primero que todo el maestro llega a tomar la tarea". "Para el examen –el profesor nos entrega una guía para desarrollar un cuestionario" y "nos pone a realizar talleres algo extensos", "siempre el tema visto es tema evaluado", entonces "después del trabajo se hace una evaluación". "Realizamos evaluaciones en equipo" y "el profesor revisa todas las actividades que deja", "después de todas las actividades, luego el profesor califica" o "la profe pone puntos positivos y negativos", "después de las lecturas la profe hace quices sobre esas lecturas" además "hacemos quices y evaluaciones"

EJE TEMÁTICO: SENTIR

SENTIMIENTOS QUE GERERA LA CLASE

Curiosidad, ansia de saber, buena energía y alegría

Los sentimientos que manifiestan los estudiantes ante la clase es curiosidad, deseo de saber y alegría, así lo expresan: "siento gusto y agrado", "me gusta", "me da alegría porque me siento bien en esta clase, me gusta trabajar en ella y es

a la única [clase a la] que me gusta hacerle trabajos”, “las clases son agradables”, “me siento bien” “me gusta como se lleva a cabo la clase”, la clase me parece “bien”, “muy bien” “la mayoría de veces el ambiente que se vive es muy agradable” por eso “nos gusta la clase”, “me encanta”, me gusta como es la clase en general”, “qué bien filosofía”, “en general me siento bien”, también experimentan “optimismo”. Argumentan que una de las razones por las cuales les gusta la clase es por aprender algo nuevo: el sentimiento frente a la clase es “de alegría y motivación de seguir llenándome de conocimientos”, “siento que voy a aprender algo nuevo”, “mi primer sentimiento es de deseo por el aprendizaje que voy a tener en esa clase”, “voy a aprender algo nuevo de la historia y la vida”, dicen sentir también: “mucho disposición y curiosidad por saber lo nuevo que voy a ver en clase”, “experimento inspiración para reflexionar y poner a prueba los conocimientos”, “siento gusto por pensar más”, “[deseo] poner atención a la clase para aprender nuevos conocimientos”, “quiero aprender más”, “experimento tranquilidad y un espíritu entusiasta que desea aprender más”, “tengo ganas de aprender”, “siento mucha alegría porque sé que vamos a aprender más de la clase de filosofía”. Los estudiantes expresan gusto por el conocimiento y manifiestan deseo de adquirirlo, usando expresiones como: “me gusta esta clase ya que en ella aprendo cosas intelectuales como para mi pensamiento y espíritu”, “mi primer sentimiento es de emoción, alegría por conocer más a fondo la filosofía y su importancia”; la clase les inspira “sentimiento lleno de ganas de estar ahí en clase de filosofía”, “es una clase muy chévere y sobretodo muy interesante”, “me da alegría saber que tenemos clase de filosofía ya que me parece interesante”, “me siento muy bien, enérgica y alegre por empezar la clase y el desarrollo de las actividades”.

La sensación de los estudiantes al finalizar la clase de filosofía es de satisfacción por la adquisición de nuevos conocimientos, expresan que al terminarla experimentan avance en este aspecto: “siento que aprendí muchas cosas nuevas”, “me voy con la satisfacción de haber aprendido sobre los pensamientos de los grandes personajes de la historia” “aprendí algo” “tengo más conocimientos”, “[aprendí] cosas nuevas, diferentes a todas”, “un nuevo conocimiento”, “he aprendido más en cada clase que hay”, “aprendí algo así sea poco”, o “muchas cosas que hasta el momento no sabía” así que experimentan “satisfacción porque aprendí algo nuevo”, “bien, porque sé que no perdí el tiempo y porque cada día aprendo más”, “la clase acaba y cada día sé que puedo pensar y analizar las cosas de otro punto de vista”, “siento que fue una clase en la que recogí conocimientos y aprendí más cosas”, “siento que he aprendido algo nuevo no solo en cuanto a lo intelectual sino para mi vida personal”, “no es que me da nostalgia porque se acabó la clase sino que me da como lástima porque es la única clase que me gusta y me da mamera saber que vienen las otras que si son mamonas”, “pienso: se acabó la alegría”

También sienten gusto por la clase, por los contenidos y por la relación que éstos tienen con la vida: sienten alegría “pues es una clase en la que se aprende no

sólo para el momento sino también para la vida”, “la mayoría de veces es interesante y me brinda alegría por descubrir cosas que para mi anteriormente no eran importantes”. “alegría porque llega la clase que nos pone a pensar y analizar nuestra vida”, “me gusta porque desde la primera clase de filosofía me impactó”, “me gustan los temas propuestos para la clase”. Otros encuentran agradable la clase porque les parece amena: “me da alegría ya que la clase es muy amena”, “la verdad me parece una clase muy bacana, me gusta y me siento contenta me vaya o no bien”.

También les agrada la materia por el método con el que se desarrolla, así expresan su sentir: “es de agrado pues me gusta la metodología de la profesora”, “siento emoción porque uno aprende mucho y de diferentes formas didácticas que hacen mas fácil el conocimiento”. Frente a la clase se experimenta “alegría porque me gusta mucho como dictan la clase” y “me gusta la metodología de la profesora”. También les gusta el hecho de que la clase sea un espacio que posibilita el intercambio de ideas con los otros: “me gusta saber sobre lo que las personas piensan”, “siento buena energía pues es una de las pocas materias en las que opinamos bastante”, “es rico hablar y expresarme” “expreso lo que siento”. Frente a la clase experimentan: “ganas de aprender y de expresar lo que siento”, “ganas participar en clase”. También experimentan ansiedad o curiosidad de conocer lo que ocurrirá en la clase: “ansiedad de saber con qué cosa nueva nos va a llegar la profesora” sienten “ansiedad por conocer qué vamos a hacer si me va a gustar lo que voy a aprender acerca de los temas”, tienen “ansia de saber qué hay de nuevo para nosotras”, “curiosidad por saber cómo va a ser el trato y el genio de la profesora pero normalmente la clase es excelente” tienen “un sentimiento de curiosidad” y de “intriga por saber si la clase es interesante o ambientosa”, “experimento sorpresa por saber qué nuevo nos traerá, didáctico para aprender y que no nos aburriremos”, “debido a que cada clase es diferente a la otra” “llego con curiosidad y emoción por saber que nuevo tendrá la clase”.

Cuando culmina la clase expresan lo siguiente: “siento que he aprendido algo más, me siento plena porque sé que de verdad me sirvió”, “me siento un poquito mal porque no podemos continuar con los temas o las opiniones de cada una” así “se me hace muy corta y se acaba muy rápido quedo con las ganas de esa clase”. Después de la clase los estudiantes sienten que el nuevo conocimiento adquirido les es útil para sus vidas, para reflexionar sobre su futuro y para mejorar su personalidad, “siento felicidad porque lo que he aprendido me sirve para la vida cotidiana” también “satisfacción inmensa al ver que los temas tratados fueron de mi agrado y de gran importancia para mi vida”, “la mayoría de veces me quedo pensando del tema hablado ya que me toca en mi personalidad, muchos me han servido para saber qué cosas son buenas o no”, “esta clase me sirve para la vida diaria”. El sentir de los docentes por su parte es: “me siento muy bien, me hace feliz”, “bien, aunque a los alumnos les cuesta mucho analizar, argumentar y proponer”, “me gusta enseñar filosofía. Siento que con ello le doy un aporte a la sociedad, al mundo, es mi granito de arena para buscar un mejor orden en las

cosas”, “siento mucha satisfacción cuando salgo de una clase que ha dejado a las estudiantes motivadas frente a la filosofía y el saber”, “me siento feliz cuando veo que una clase me ha salido bien, es decir, cuando ha generado pensamiento y entusiasmo”

Miedo, temor, intriga y desesperación

Los estudiantes también expresan sentir miedo, temor y preocupación frente a la clase por razones tales como que la docente se dirija a ellos y les haga un pregunta, que no la puedan responder o por la nota. También experimentan la clase como un reto: “la verdad son muchos [los sentimientos], intriga, nervios”, “miedo, temor”, “intimidación”, “un poco de temor o miedo”. “un poco de miedo”, el sentimiento es de “miedo”. “Mi primer sentimiento fue de miedo y ansiedad”. Algunas de las razones por las cuales sienten miedo es: por “pensar que la profe llegue, me haga una pregunta corchadora y no tengo argumentos para responder” también “porque no tengo seguridad para participar”, “porque cuando me preguntan creo que voy a cometer un error o a contestar mal”, “me da miedo cometer un error y que me coloquen mala nota”, “a veces pienso que voy a fallar en alguna pregunta que me hagan” también “un poco de miedo a que me pregunte y no sepa responder”, “me siento algo presionada, intimidada y algunas veces con temor de que me corchen con ciertas preguntas” y “un poco presionada al tener que actuar y pensar rápido”; el miedo es “porque no sabíamos qué era una clase de filosofía”. También ante la clase de filosofía algunos estudiantes sienten preocupación: “Pienso qué nota voy a sacar y qué va a ser de mi vida en un futuro”; la preocupación para algunos alcanza niveles de “Angustia”. La razón por la cuál sienten preocupación más que todo es “por la nota”, pues experimentan “si hay evaluación un poco de preocupación”, pero aunque les preocupa la nota expresan no sentir interés por la materia: “no me apasiona la materia”, sin embargo participo por la nota para no perder”.

Los estudiantes también afirman que la clase se les convierte en un reto: “la verdad para mi esta clase se convierte en un reto personal por demostrar que me gusta la materia y que soy buena”, “me parece interesante, me gusta la actitud corchadora de la profesora pues se convierte en un reto personal”, la clase inspira “respeto porque es interesante lo que se ve, ya sea los movimientos o personajes de la historia”. Por otro lado, también se puede observar que hay estudiantes que asocian la clase con la responsabilidad: “el sentimiento que me da es de cumplir, de responsabilidad”. Aunque ningún docente manifiesta sentir miedo o temor ante la enseñanza de la filosofía, en una de las observaciones en el aula, se apreció un nivel de bastante tensión por parte del docente, cuando éste durante el desarrollo de su clase se ve interrumpido por el forcejeo corporal de un par de estudiantes a los que el docente invita a sentarse, llamado al que hacen caso omiso, mientras todo el salón se ríe. El docente en tono muy cordial le pide al grupo que haga silencio, no lo hacen; el par de estudiantes se empuja, se halan la camisa, se tiran patadas. El docente abandona el salón culminando así la clase. En el momento de

iniciar la sesión el docente se percibía con ganas de desarrollar la clase, de buen semblante, con buen tono de voz, al final se le vio decepcionado, triste y muy tenso. De igual forma se identifica en estudiantes y docentes, sentimientos de “aburrimiento”, “pereza”, “jartera” y “mamera”, entre otros, frente a aspectos de la clase tales como: el horario, la metodología, la actitud de los participantes y las políticas nacionales de educación. Los estudiantes dicen: “mi primer sentimiento frente a la clase es de desánimo, jartera, desesperación, aburrimiento”, experimentan “pereza”, “no hago cara de flojera pero si es una materia que a veces me da mucha pereza”, “asisto por obligación”, “mi primer sentimiento es de pereza y estrés, no me gusta para nada”. El sentimiento frente a la clase es de “aburrimiento”; afirman que cuando piensan en la clase dicen: “¡qué aburrimiento!”. También experimentan “cansancio” y a veces “sueño”, porque la clase es en “las últimas horas” de la mañana; además “se siente aburrida por ciertas compañeras, porque hay personas que no le aportan nada a la clase y si le quitan mucho”. Otro factor que influye en la desmotivación de los estudiantes es la metodología del profesor, la cual les resulta inadecuada y aburrida: “experimento cansancio porque el profe tiene una metodología no muy adecuada para nosotros”, “esta clase es un poco aburrida por la metodología del profesor”, también “me siento aburrida cuando no sé de qué se trata el tema pero esto pasa porque no traigo los trabajos y no se de qué hablan en la clase”, además “por la falta de concentración en el grupo” Se puede observar que de la mano de la desmotivación los estudiantes pueden llegar a experimentar otro tipo de sensaciones como la pereza, el estrés, cansancio, aburrimiento, sueño, entre otras y estas sensaciones los llevan a realizar actividades al margen de la clase como lo indican ellos, con actitudes de: “recocha” y “rumba”.

Al terminar la clase sienten “alegría porque no hay motivación en lo mas mínimo y ya termina” también “descanso porque la clase se hace muy cansona, da sueño”, “descanso y alegría porque se acabó y voy para la casa”, “cuando se acaba la clase de filosofía es la salida del colegio y me da alegría porque nos vamos”, entonces sienten “descanso, hambre y sueño” y “felicidad porque son las dos últimas horas y porque hay que esperar que llegue la otra semana para la otra clase” además “alegría porque salimos”. De otro lado, algunos docentes también experimentan desmotivación: enseñar filosofía “aquí y ahora es una tortura, el hombre actual no quiere reflexionar” además “en este momento no es mucho el significado [de la enseñanza de la filosofía] debido a la poca importancia del área de humanidades”. A la hora de enseñar filosofía los docentes dicen experimentar “un vacío, pues el hombre actual está sin contenidos intelectuales”, “por la poca importancia que el M.E.N. le ha venido dando a las humanidades y el poco peso en programas y horarios, no me siento muy motivado”. “También me siento desmotivado porque los estudiantes no se interesan por las cosas que no son tan prácticas; les gusta lo inmediato, lo fácil, la ley del menor esfuerzo y esto desmotiva”. En cuanto a enseñanza de las competencias filosóficas afirman: “obtengo como respuesta el fracaso”. Los docentes agregan, que en la clase “todo es anormal, desgano, desgreño por parte del alumno”, en los estudiantes se

percibe “apatía, pereza, desinterés, sólo hacen presencia por no aparecer con fallas en la asistencia”, así, pues la actitud de los estudiantes “no es de mucho interés”. También los mismos docentes experimentan desmotivación frente a diversas situaciones: “como profesor me siento desmotivado por la poca importancia que el MEN le ha venido dando a las humanidades”, “los estudiantes tienen mucha dificultad para analizar, argumentar y proponer y a veces esto a uno como profesor lo desmotiva”, “como docente experimento un vacío pues el hombre de hoy no tiene expectativas frente al conocimiento intelectual”.

“Es una clase normal, común y corriente”

Varios estudiantes coinciden en que la clase no les suscita ningún sentimiento en especial: “la verdad no siento nada raro, es una clase normal”, la clase les resulta “normal”, “todo normal”, “no experimento nada del otro mundo”. Estos estudiantes no manifiestan ni gusto, ni disgusto, pues “es una clase común y corriente como todas”, “creo que es una clase como las demás” por eso “experimento lo que experimento en todas las clases: nada”. Para otros, su sentimiento depende directamente del genio con el que la profesora llegue a la clase: “bueno pues depende como llegue la profesora, si llega de mal genio, de una vez qué manera, pero si llega bien es una clase súper buena”, “mi primer sentimiento es positivo pero también muy negativo, depende como la profesora llegue”. Uno de los docentes afirma: “en realidad todos los grupos son muy distintos, hay unos que son muy entusiastas, activos, dinámicos, participativos, que producen mucho, hay otros que no son muy dinámicos sino más bien perezosos, que hay que empujarlos, porque no tienen conciencia de autoformación”

EJE TEMÁTICO: QUERER SER

CLASE QUE LOS ESTUDIANTES DESEAN

Didáctica y Lúdica

Los estudiantes quisieran que la clase fuera “más alegre e interesante”, desearían que fuera “un poco más dinámica”, “más entretenida y didáctica”, “Mas dinámica para entender mejor los temas en forma divertida y que la clase no se vuelva tan monótona” “que fuera más animada”, “más activas”, “me gustaría que la clase fuera más creativa y con dinámicas, pues creo que aprendo más”, que fuera “más creativa, con juegos” que no sea sólo lecturas y quizá todos los días”. Otros por el contrario desearían “que fueran un poco más tranquilas, relajantes o serenas sería mejor, porque a veces todas hablamos al mismo tiempo y se arma desorden”, que fuera “más ordenada”. También “que en algunos momentos fuera en otro lugar aparte del salón, en zonas verdes o en espacios donde nos sintamos más

cómodas”, “un poco más de dinamismo y en otros sitios”. Los docentes opinan al respecto: “me gustaría una clase más dinámica con actividades como lúdica, teatro, música, filmaciones”, “llevar al teatro obras filosóficas; más juegos filosóficos”. Además “desearía poder utilizar otros recursos para el desarrollo de la misma como video beam, tener un salón donde los estudiantes llegaran y encontraran una especie de bibliobanco filosófico”. “La combinaría con informática que es la tecnología de punta”. “Me gustaría además incorporarle a la clase artes como el teatro, la danza, el cuento, la pantomima; debates en todo el sentido de la palabra, más ejercicios de lectura y escritura y, definitivamente involucrar el cine en la enseñanza de la filosofía”. Realizarían “talleres, ensayos y discusiones dirigidas”.

Mayor profundidad en los temas

Desearía además “profundizar más en los temas”, desarrollar “actividades que les dejen más enseñanzas a los estudiantes y ganas de seguir leyendo y aprendiendo”, una clase “más analítica con ejercicios como el de las uvas y las iglesias que nos permita pensar y analizar”, “que fuera más profunda en los temas”, “sería bueno que se profundizara en los temas más complicados”, “que tuviéramos más espacio para crear nuestra propia filosofía con base en los grandes filósofos” y “no ir tan rápido en los temas”, “dar mas tiempo para entender más”. “Que todas cumpliéramos con la tarea y que investigáramos más a fondo las obras de los filósofos”; igualmente los docentes expresan este deseo: “ojalá hubiera más tiempo para desarrollar mejor los temas”, y para “desarrollar proyectos” y “me gustaría que la clase fuera ordenada”.

Mayor interacción entre los participantes

También desearían mayor interacción entre el grupo “que hubiera más interacción alumno-profesor porque él nos da unas guías largas y se sienta toda la clase en su escritorio”, “le quitaría esos talleres que hace el profesor”, “me gustaría que el profesor leyera una página y la explicara, nos dictara lo más importante de ésta para así medio entender algo”, “que explicara más”. También desearían “realizar actividades en grupo para mas unión”, “que compartiéremos nuestros puntos de vista de una manera más espontánea y no que sea como una obligación y no depender de una planilla”, una de las docentes dice “cambiaría los salones con sillas en fila, me gustaría en lugar de un salón una sala de discusión, algo así como una gran mesa cuadrada en torno a la cual se sentaran estudiantes y profesores a tratar los grandes asuntos filosóficos” “en donde se dé principalmente la opinión de los estudiantes y no la memorización de doctrinas”. “Desearía que fuera como las clases de los sofistas: dialéctica”. También desearían “debates en los que los estudiantes realmente exhiban una producción intelectual propia y rigurosa, en los que sustenten ideas con argumentos sólidos y profundos; implementar en el aula concursos que movilicen las ideas filosóficas de los estudiantes”.

EXPECTATIVAS FRENTE A LA EVALUACIÓN

Por porcentajes o Aspectos:

Los participantes consideran que la evaluación podría hacerse por aspectos, así: “asistencia a clase 25%, disciplina 25% y tareas 50%”, “por puntaje y disciplina”, “por su actitud, por su creatividad y por sus ideas”, “creo que debe primar la participación sin olvidar la actitud”. Un docente considera: por la participación, el interés y la generación de opinión”.

Evaluación Oral:

También se hace una propuesta de evaluación oral: “que sea una evaluación oral” es decir “pruebas orales” con “una evaluación oral donde nos podamos expresar sobre el tema”, “que después de trabajos nos hicieran una serie de preguntas” es decir “oralmente”. También podría ser por medio de “exposiciones serias” o “con buena teoría”.

Por medio de diferentes actividades:

Proponen además que la evaluación se realice “en forma didáctica”, con “actividades”, “con actividades pero realizadas por las alumnas”. Evaluaciones “creativas” “no con papel y lápiz”, no “evaluaciones tan monótonas” sino evaluar “de una forma dinámica”, por ejemplo “como si fuera un concurso” o “con actividades lúdicas” también que “evaluaran más nuestra forma de pensar ante los diferentes temas” o “en grupo” y “por medio de trabajos”. “pasando al tablero y dependiendo de cómo le vaya, saca su nota”. “me gustaría que fueran difíciles”

EL DOCENTE QUE ANHELAN

Con más carácter

Desearía un docente “con carácter”, “más estricto”, “que sea exigente”, “me gustaría que fuera un poco más atento y despierto”, “que ponga orden”, “que no se deje mangonear”. Desearía un docente con carácter” y “más exigente”, es decir “me gustaría que el docente se hiciera sentir”, “que el docente tuviera más autoridad”, “sería bueno que el docente se hiciera respetar”

Menos Estricta

Quisieran una docente: “que fuera menos problemática, pues a ella le gusta todo perfecto y hay cosas que no son importantes, como organizar el salón o decirnos que no nos recostemos en la pared”, sería bueno que la docente fuera “más tranquila, relajada y menos presionante, ya que así inspira lo mismo y todo será

mucho mejor e incluso el proceso de aprendizaje”; que fuera “calmada”, “paciente”, “menos charlador”, y más conectado con el grupo”; “que no sea la persona que no se conecta con los alumnos” más bien que sea “dispuesta a enseñarnos todo lo necesario para nuestra vida que esté dispuesta a dialogar con los estudiantes sobre cualquier cosa”. Desearían que fuera “un poco más chévere, que se integre un poco más con las niñas”, “que tuviera más interacción con los estudiantes porque él nos da unas guías largas y se sienta en el escritorio toda la clase”.

Didáctico y alegre

Desearía un profesor “más alegre y que no sea amargado”, “más activo que se desarrollara más”, “que nos hablara, nos explicara.” Quisieran una docente “un poco más dinámica”, “más entretenida y didáctica”, “que fuera didáctica, que enseñe de tal forma que a la gente le guste la materia, que no sea aburrido”, “más creativa”, “inquietante, influyente”, un docente “un poco loco”, “más alegre e interesante”, “más abierto a la clase”, que fuera una “persona alegre”, “extrovertida, emotiva, graciosa, y sobre todo que llegue con ganas de enseñarnos”; “me gustaría que el profesor leyera una página y la explicara y nos dictara lo más importante para así entender algo”, “que fuera más profundo en los temas”. Además “comprensivo y amigable”.

EL ESTUDIANTE QUE DESEAN LOS DOCENTES

“Como lleguen”. “Más motivados y responsables y menos perezosos” “Más autónomos”

Los docentes hablan sobre el tipo de estudiante que desearían “como lleguen, como aparezca el producto. No se puede escoger, como uno tampoco escogió para estar en este mundo”. Otros desearían que ellos fueran “más motivados, con más participación” o sea “más dinámicos, menos perezosos para leer, para analizar, para argumentar, más responsable con sus actividades académicas”. “Me gustaría que los estudiantes llegaran al aula de clase con mayores elementos para la autonomía” desearían “que a los estudiantes les gustara –la lectura-, que se motivaran por leer, por cuestionar”. Quisieran “estudiantes más autónomos, más conscientes del gran valor del conocimiento, desearía una clase inmersa en un sistema educativo sin nota” también quisieran “que los estudiantes exhibieran un carácter responsable, que todos cumplieran con las tareas e investigaran más a fondo de las obras de los filósofos”, ya que “aún no han desarrollado gusto por el conocimiento y creen que la responsabilidad de su formación está en otros, por ejemplo en los profesores y no en ellos mismos”.