



Planeación y praxis de la enseñanza filosófica una tensión fundamental*

Planning and praxis of philosophical teaching a fundamental tension

Jaime David Alvarado Céspedes**

* Trabajo orientado por el profesor John Jairo Torres Ríos, investigador de la facultad de Teología, filosofía y humanidades.

** Estudiante de la licenciatura en Filosofía – Unicatólica - pasante investigador del semillero “Paideia” de la licenciatura en filosofía, Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, correo electrónico jaime.alvarado01@unicatolica.edu.co

Resumen

Este trabajo es resultado de una investigación sobre la enseñanza de la filosofía y su contribución al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de educación media de los colegios arquidiocesanos de Cali. La investigación utiliza herramientas de análisis documental y el método hermenéutico interpretativo que permite equiparar los lineamientos gubernamentales propuestos para la enseñanza de la filosofía y un diseño curricular, contraste que evidencia y describe las tensiones que existen entre los planteamientos curriculares, las planeaciones institucionales y la práctica de enseñanza de la filosofía, y demuestra que el tópico de la enseñanza por contenidos debe ser revisada, reemplazada por la educación basada en competencias, misma que reivindica el papel del filósofo educador y propone a la filosofía como eje transversal en cualquier plan de estudios.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía, educación, pensamiento crítico, filosofía, competencias.

Abstract

This article is a preview of the second phase of the research project on the teaching of philosophy and its contribution to the development of critical thinking in high school students of the archdiocesan schools of Cali, developed by the research seedbed Paideia de la Lumen Gentium Catholic University Foundation, which has as one of its objectives, to characterize the teaching practices of philosophy teachers in schools to demonstrate their incidence in the development of critical thinking in students, to this end, the research uses tools of documentary analysis and the interpretative hermeneutic method that allows equating the governmental guidelines proposed for the teaching of philosophy and a curricular design, a contrast that shows and describes the tensions that exist between curricular approaches, institutional planning and the practice of teaching philosophy. philosophy, and so on It shows that the topic of content-based teaching must be reviewed, replaced by competency-based education, which vindicates the role of the educational philosopher and proposes philosophy as a transversal axis in any study plan.

Key words: Philosophy education, education, critical thinking, philosophy, skills. (Source: Unesco thesaurus)

Fecha de recepción: 8 de diciembre de 2022

Fecha de aprobación: 3 de marzo de 2023

Introducción

Si bien la enseñanza en sí misma es una tarea fundamental en la que todo profesor se convierte en investigador, hay que recalcar que la tarea de la enseñanza de la filosofía presenta ciertas tensiones que deben ser resueltas en medio de la praxis, lo que permite poner en tensión las exigencias documentales de las proyecciones ministeriales plasmadas en los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación que en adelante llamaremos MEN del Estado Colombiano, y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes tenidas en cuenta en la práctica del docente quién propone el diseño curricular institucional y lo desarrolla en la planeación escolar, parecen variables que en muy pocos casos puedan converger, que terminan disminuyendo el potencial alcance que tiene la filosofía en la experiencia educativa de la juventud contemporánea, lo que suscita la pregunta ¿cómo articular los lineamientos curriculares y el diseño curricular institucional para fortalecer las prácticas de enseñanza del maestro de filosofía y el aprendizaje de los estudiantes?, lo que permite analizar el tópico de la enseñanza por contenidos y la educación basada en competencias.

Algunos de los referentes teóricos del presente artículo es Estanislao Zuleta, quién en el texto sobre educación y democracia (1995), resalta la tarea principal de la educación, la creación de hombres desadaptados, capaces de generar cambios verdaderos:

El sistema necesita formar gente que haya interiorizado una relación de humildad con el saber. La educación lo logra y ese es nuestro sistema educativo. Formar gentes por medio de la educación que sean capaces de preguntar, que sean capaces de desatar lo que llevan en sí de aspiración y de búsqueda, sería formar hombres inadaptados al sistema. (p. 34)

Lo anterior pone por sentado la necesidad de que la filosofía sea vista como propiciación del inicio indagatorio hacia el conocimiento, la contrastación y la crítica de todo aquello que existe para mejorarlo.

La investigación utiliza el análisis documental y el método hermenéutico interpretativo que permite describir las tensiones que existen entre los planteamientos curriculares, las planeaciones institucionales y la práctica de enseñanza de la filosofía, En esta dirección Ricoeur (1986), plantea: “la tarea hermenéutica consiste en distinguir claramente la *cosa* del texto (Gadamer) y no la psicología del autor. La cosa del texto es a su estructura lo que, en la proposición, la referencia es al sentido (Frege)” (p. 51). De modo que, la hermenéutica posibilita el análisis de los documentos y la interpretación de lo que se dice y hace en clase. De manera que, el artículo se organiza en dos apartados, el primero describe las tensiones entre el diseño curricular institucional y los lineamientos curriculares para la enseñanza de la filosofía, y el segundo apartado hace referencia a la importancia de la educación basada en competencias, misma que reivindica el papel del filósofo educador.

Tensiones entre el diseño curricular y los lineamientos curriculares para la enseñanza de la filosofía

La estructuración de la experiencia de enseñanza y aprendizaje de la filosofía acentúa el protagonismo de una visión diferencial de la educación, una visión que alejada de los intereses del capital no tiene un papel alienador del educando, por el contrario, propende en toda una consciencia renovada del hombre participe y consciente de su sociedad. Una concepción que se articula con la visión de educación del maestro Paulo Freire (1987) quién describe: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”

(p.7). En esta vía, la filosofía se caracteriza como un elemento fundamental en la reflexión humana, principalmente en lo que se refiere a la forma en la cual el hombre ve, comprende y asume su existencia dentro de un contexto específico que lo dota de identidad.

Las diversas problemáticas que se presentan alrededor del mundo, por ejemplo, el manejo y control de las redes sociales, las libertades individuales, el fundamentalismo religioso y político, el rechazo por la inmigración, entre otros, deben ser leídas desde una perspectiva principalmente filosófica, pues, ello es la garantía de que los dogmatismos y los radicalismos no derrotarán el espíritu crítico que ha permitido avanzar como humanidad y, además, ha brindado por medio de reflexiones y cuestionamientos a lo que se creía inmutable, cambios constantes en la forma de ver y asumir la vida.

Resulta también fundamental exacerbar en las nuevas generaciones la duda como método principal para aprehender y percibir todo, pues de esta actitud emana la raíz misma de la filosofía que se convertirá en su principal herramienta para afrontar la vida con una actitud crítica, cuestionando lo que consideren que está errado y utilizando siempre la palabra y con ella la argumentación filosófica para manifestar sus desacuerdos, opiniones y visiones del mundo; entendiendo que los debates sobre los diversos temas se deben dar sobre la base del respeto y en el marco de la construcción de una cultura de paz en nuestro país.

Establecer entonces el camino que pueda conducir de manera adecuada a este propósito de la enseñanza filosófica es menester tarea para el filósofo – educador, pues el acto educativo le abroga el papel de creador, potenciador, veedor y revulsivo de la praxis educativa en su manera más pura, no obstante, hay que tener en cuenta todas las variables que constituyen la creación de la experiencia enseñanza y aprendizaje que tiene en el centro la filosofía.

La creación de las mallas curriculares o planes de estudio dentro de la educación tiene especial importancia en el desarrollo de los objetivos de aprendizaje propuestos por los estamentos gubernamentales encargados de proponer las metas mínimas esperadas del ejercicio educativo. El MEN, en aras de propiciar un diseño curricular centrado de unos estándares mínimos de aprendizaje, propone en el caso de la filosofía la Guía No 14 Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía (2010), que el diseño curricular sirva para que el docente pueda:

Hacer la adecuada planeación de actividades que desarrollará con sus estudiantes, de acuerdo con los problemas más propicios que encuentre en su contexto particular para fortalecer el desarrollo de las competencias a partir de los núcleos de problemas que han sido propuestos en este documento. (p.116).

Remarcando de manera enfática que todo diseño curricular en filosofía deberá responder al propiciar en los estudiantes las dudas y la resolución de estas por medio del método crítico. Propone en ese sentido el MEN (2010) que: “los maestros deben hacer la elección de diferentes problemas que le permitan favorecer el desarrollo de las competencias filosóficas” (p. 116). Esto teniendo siempre como centro el contexto de los estudiantes y sus realidades más próximas. Lo anterior permitirá que el diseño curricular de filosofía no se convierta en un listado de pensadores o un rastreo histórico de la evolución de la filosofía, sino que, por el contrario, aporte en la capacidad de desarrollar pensamiento orgánico, sistemático, crítico y metódico en la disciplina central del quehacer filosófico, sin perder de vista que las tres competencias propuestas para la filosofía son la crítica, la dialógica y la creativa, tiene sentido que cualquier diseño del aula esté presta a la innovación como característica fundamental, pues no existe otra manera de delegar el desarrollo correcto de este estilo de aprendizaje a los estudiantes sino es en la motivación de cuestionar con fundamentos

filosóficos las problemáticas que pueda contener la contemporaneidad.

En este amplio espectro que denominamos diseño curricular no puede dejar de lado la revisión de las fuentes que alimentan el currículo, puesto que estas son las que determinan al final la forma de asumir los contenidos educativos (en la perspectiva clásica) o las competencias (en las nuevas propuestas educativas), puesto que resultan determinantes en la forma final que adopta el diseño de la experiencia educativa. En ese sentido vale la pena recordar que el currículo es una construcción desde el saber pedagógico, en cuyo proceso intervienen diferentes fuentes de saberes y conocimiento. Según Cuervo (2015): “Esto es, dejar de pensar en el *curriculum* como un mero instrumento-documento en el cual se planifica técnicamente la enseñanza, y se reconoce la dinámica procesual de él con la participación de la comunidad” (p. 15). Lo que posibilita ver de manera sucinta que la propuesta del ministerio de educación nacional tiene valores significativos, tales como generar una gradualidad del pensamiento en el proceso de la enseñanza de la filosofía a la vez que poner al alcance de los estudiantes las problemáticas que tengan que ver de manera directa con sus entornos, mismos que pertenecen a la fuente social del currículo.

Estos aportes en el diseño curricular permiten comprender el dinamismo que debería protagonizar la construcción de las planeaciones del procesos de enseñanza, a la vez que evidencian la carencia que existe por parte de quienes enseñan la filosofía cuando, anquilosándola a una visión historicista, la reducen a una vaga repetición de conceptos de pensadores anacrónicos (por lo menos para quienes son objetos de la experiencia de aprendizaje) sin ningún tipo de análisis contextual que de soporte a la motivación de las competencias fundamentales de la filosofía ya mencionadas. Por lo anterior el desarrollo de la enseñanza de la filosofía puede alejarse de estas pretensiones y generar una especie

de incomodidad en los docentes y profesionales que tienen como encargo la demarcación de los rumbos del aprendizaje desde la construcción de la planeación académica.

Hablar en la actualidad del currículo es un reto no menor, pues el desarrollo de este concepto, como el de evaluación y su sistematización es un proceso evolutivo que responde al mismo proceso de organización que ha tenido la ciencia en la revolución moderna. Por ende, es importante recordar que el currículo, “Se trata de una disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial” (Díaz, 2003. p.82) Misma que cuenta con un esfuerzo transdisciplinar que tiene como objetivo diseñar una serie de lineamientos que propendan su “desarrollo conceptual y práctico” (p.82). Este esfuerzo mancomunado ha logrado gestar las más diversas disertaciones sobre lo pertinente, lo aceptable, lo necesario y lo indispensable dentro de la experiencia educativa general, pero también dentro de la experiencia académica del aula.

Esta praxis sobre las aulas enfrenta varios elementos que han de ser tenidos en consideración para el desarrollo de un ejercicio “consciente” de diseño de la experiencia educativa y es precisamente que así como existen unos derechos básicos de aprendizaje (DBA) que explicitan de manera cándida los estándares mínimos que debe lograr desarrollar un diseño curricular en un establecimiento educativo, también existe la necesidad de confrontar estos conocimientos con las necesidades de contexto de institución educativa, cuerpo docentes, estudiantado y familiares, convirtiendo la experiencia educativa en un camino de crecimiento exponencial e integral, no centrado en el agotar unos contenidos de saber sabio, sino en la asimilación de unas competencias reales para la puesta en práctica para la vida. En ese caso comprender la experiencia educativa como “un proceso complejo y con puntos de vista singulares” (p.83) en su carácter de diseño, teniendo siempre en

la vista al docente – directivo investigador, indagador, diseñador y evaluador de esta experiencia.

Las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella. (p.84). Alejando la aparición de currículos ocultos que complejizan la tarea de seguimiento y evaluación de la calidad educativa y a la vez ponen traba para revolucionar los aspectos que deban ser renovados en la práctica. Los pasos para el diseño curricular no pueden ser comprendidos como un requisito legal para contar con una aprobación ministerial en el desempeño de impartir educación, sino como una experiencia transformadora de contenidos académicos en herramientas de vida, solo así el proceso de transposición didáctica tendrá un sentido comprobable y protagónico en la experiencia educativa y representará una real incidencia en el proceso de incursión por la realidad de los estudiantes protagonistas de la educación.

Esta visión diferencial del currículo marca de manera frontal un precedente necesario a quien pretende ejercer la enseñanza y es que lo increpa constantemente frente a sus formas de enseñanza, sus conocimientos disciplinares, pero también sus capacidades de comprensión social. Esta propuesta exige una nueva generación docente (nueva en energía y no solo en juventud) capaz de evaluar modelos arquetípicos educativos que deban ser desmontados, reconstruir el diseño curricular de manera constante en atención a las necesidades y potenciar en este ejercicio educativo renovado una impronta donde la capacidad crítica, el trabajo colaborativo y la participación de todos los sujetos envueltos en la experiencia de enseñanza y aprendizaje sea tan estrecha, que no quepa duda de su objetivo, medio y fin.

Es importante poner de antemano una reflexión contextualizada sobre el quehacer educativo, la práctica educativa de la enseñanza de la filosofía tiene que

centrarse en las bases concretas del pensamiento crítico, evolutivo y científico, privilegiando de manera directa a las nuevas generaciones de estudiantes que ven en el desarrollo de estas competencias una verdadera aplicabilidad al pensamiento. Uno de los elementos más preocupantes en el ejercicio de enseñanza de la filosofía, se encuentra precisamente en que no existe un acuerdo común que sienta las bases primeras del quehacer del pensamiento en la vida del hombre. La respuesta sencilla fue proponer la filosofía como potenciadora de la estructuración, modelamiento y secuencialidad del pensamiento crítico, pero sin desmontar el arquetipo pasado que impone la enseñanza de la filosofía en un orden historicista y lineal, a saber; primero presocráticos, posteriormente sofistas, luego desarrollo del paso de la filosofía antigua a la medieval, miramos patristica y escolástica, saltamos a la moderna... etc.

Ha hecho falta en estas propuestas que el carácter del pensamiento no se vea como la historia lineal, existe una carencia generalizada de la filosofía en su diseño que le permite ser vista como una experiencia de aprendizaje propia de su episteme, caracterizada por un contexto, una realidad, unos rasgos sociales, culturales, económicos, políticos, populares y hasta religiosos que dan cuenta no solo del pensamiento, sino del actuar.

Hace falta que esta experiencia curricular sea verdaderamente centrada en la capacidad de propender en el estudiante un rastro racional de la importancia del pensamiento y puesta en práctica, llevándolo incluso a temáticas que son poco abordadas, pero fundamentales para el acontecer humano. Las teorías de la modernidad líquida y la posmodernidad, de Bauman y Lyotard respectivamente, proponen al estudiante un estudio general de sus formas de comprensión del mundo, los valores que lo componen y lo llevan incluso a reconocer que cada acción que caracteriza la humanidad tiene como consecuencia una forma de actuar y como prerrequisito una forma de pensar. Es importante convertir el currículo en

el primer mapa de reflexión, tensión y acción, que tendrá como escenario el aula, permitiendo desde la planificación que el docente escoja temáticas, métodos, secuencias y diseños que favorezcan no solo el ejercicio educativo, sino también el surgimiento de nuevo pensamiento.

Para llevar adelante la tarea de enseñar filosofía se deben adoptar una serie de decisiones que son, en primer lugar, filosóficas, y recién luego –y de manera coherente con ellas–, se podrán elaborar los recursos más convenientes para hacer posible y significativa aquella tarea (Cerletti, 2008, p.11)

Las reflexiones hasta aquí planteadas clarifican la necesidad de que la meta de la filosofía como una asignatura en Colombia, sea transversalizar todos los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el favorecimiento de competencias que permitan al estudiante ser independiente, autónomo e innovador en su propio proceso de aprendizaje. Si bien la creación de pensamiento crítico es una propuesta existente en la estructura curricular para filosofía por el MEN en Colombia, podría entonces inferirse que la visión mencionada con anterioridad del maestro Freire propone no solo una experiencia, sino una sistematización de experiencias y acciones que conduzcan a la creación de capacidades reflexivas, críticas en las aulas, convirtiendo todo contexto educativo en una propuesta de consciencia.

En consecuencia, el llamado a la visión de la educación como praxis liberadora, sería también un llamado a repensar los medios en los cuales se diseñan las experiencias educadoras, haciendo al docente forjador de una praxis de reflexión y acción desde el diseño, la implementación, la evaluación y la revisión de los propósitos de aprendizaje.

Las competencias y la reivindicación del papel del filósofo educador.

Existen nuevas apuestas pedagógicas que fundamentan la educación como una experiencia integral, en ese camino todo aprendizaje pensado para la experiencia educativa tiene un propósito que se articula con los metas de aprendizaje, como lo expresa Torres (2021), quién sostiene: “debe ser una educación provocadora, que alude, a la investigación, experimentación, al debate, la confrontación, las tensiones y el discernimiento, que posibilite generar el pensamiento crítico y el filosofar, para que sea pertinente, contextualizada y significativa” (p. 34). Esta misma línea de pensamiento permite reivindicar el papel del filósofo educador en la creación de la experiencia de enseñanza y aprendizaje, pues encuentra la manera no solo discursiva sino práctica de incorporar las competencias propias de la filosofía para la concreción de la planeación escolar, permitiendo que el pensamiento crítico sea eje articulador de todo el diseño pedagógico.

El pensamiento crítico debe ser visto como una competencia que define la autonomía del estudiante. Las nuevas experiencias de aula invertida han posibilitado la mayor participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, convirtiéndolo en un agente protagónico en el conocimiento, contrastación y debate de toda idea que sea propuesta en las aulas. Según la Guía No 14 (2010), plantea:

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

los demás y las propias razones, para conseguir una manera confiable de situarse frente al mundo (Descartes, 1637). (p.31).

Esta visión independiente del estudiante terminaría resolviendo problemas que se evidencian constantemente en el aula, uno de ellos, por ejemplo, está en el estrés generado por la falta de capacidad para organizar métodos de estudio que beneficien a los estudiantes. Un estudiante competente desde el pensamiento crítico es capaz de fundamentar toda su experiencia académica y personal en virtud del mejoramiento de las condiciones en las cuales emerge el pensamiento, a la vez que en este movimiento da apertura a la competencia dialógica.

La competencia dialógica por su parte se evidencia según el MEN (2010): “Mediante la antigua práctica del diálogo filosófico” (p.32). Lo que sugiere que el estudiante después de estructurar de manera organizada sus pensamientos, contrastando experiencias personales, fundamentos teóricos y necesidades contextuales, debe someter su empresa de pensamiento a la interacción social, donde será puesta a prueba y legitimada o no, al margen del resto de discursos existentes en las aulas.

Esta posibilidad enriquece y transversaliza el papel del filósofo educador y el de la filosofía en los diseños pedagógicos modernos, pues ella al encontrarse en medio de la fundamentación del criterio de cada estudiante, se relaciona con los propósitos, competencias y diseños curriculares de las áreas fundamentales, incluso cumpliendo con las directrices de la ley 115 que propone en el artículo 23 “áreas obligatorias y fundamentales” numeral 7 a las humanidades, rama de la cual es fuente y fermento la filosofía.

La competencia que finaliza la triada propuesta por el MEN (2010) es la creativa, abordada como la que permite evidenciar la “reflexión y acción del hombre sobre el mundo” en su intención de transformarlo.

la creación de formas alternativas de experimentar el mundo, de representarlo y de actuar en él. Desde el punto de vista de la competencia creativa, el ejercicio del filosofar puede ser visto como educación suscitadora (Salazar, 1967), pues como expresión de la libertad del espíritu humano fomenta el desempeño del pensamiento divergente, gracias al cual es posible ir más allá de la realidad dada y sospechar cursos inéditos que pueden desembocar en la transformación de la realidad. (p.33)

Esta creación de formas alternativas se convierte en la convergencia competencial estructurada a través de un producto articulador de saberes. La filosofía como eje transversal, no solo responde a las necesidades del contexto en cuanto a la adecuación de la práctica educativa, sino que a su vez se convierte en la que permea la posibilidad de transformación de mundo desde las cabezas y las manos de los estudiantes en las aulas. La correlación entre las competencias filosóficas visibiliza al filósofo educador como el encargado de provocar desde su praxis una actitud beligerante y transformadora siempre de la visión de los estudiantes. Se hace necesaria una educación filosófica que potencialice al estudiante a pensar, crear y recrear sus propias ideas, a tomar postura, libre, y genuina, será entonces construir su propia subjetividad, a partir de sus gustos, anhelos y emociones que pasan por la experiencia y por la razón. (J. Torres, 2022. p. 63)

En un esfuerzo que busque siempre transformar la educación bancaria y alienadora en una educación propiciadora de nuevas ciudadanía, hombres y mujeres que competentes por una educación integral y fascinante puedan dar nuevas respuestas a las preguntas que emerjan en el futuro, profesionales que puedan integrar las artes, las ciencias numéricas, las reflexiones humanas, el lenguaje y la ciencia dura, en una propuesta acrecentadora del hombre virtuoso.

El sentido justamente de esta vertiente se hace visible en la propuesta de Matthew Lipman cuando plantea que la experiencia filosófica debe presentarse de manera diferente. “La asignatura debería presentarse a los alumnos como algo que se acoge con alegría, como algo que uno mismo debe descubrir y apropiarse, no como algo ajeno e intimidatorio” (Lipman, 1992, p.26). Por ende, la actividad de la enseñanza de la filosofía no viene a converger en una actividad exclusiva del filósofo educador, sino de una práctica que tenga como centralidad el filosofar de todos los actores presentes en el acto educativo. Motivo por el cual el contexto complementa el extenso imaginario al que debe responder la educación filosófica, Pues se hace palpable que las necesidades urbanas y las rurales tienen algo específico que pedirle a esta disciplina. “Es evidente que no es lo mismo “dar clases” de filosofía en una escuela suburbana de una zona muy castigada socialmente, que en un colegio urbano de clase alta o en una escuela rural del interior del país” (Cerletti, 2008, p.10). Ya que las cosmovisiones, necesidades y experiencias previas no son, ni serán jamás iguales.

Esta premisa denota al filósofo educador no solo como una persona en constante formación, sino en constante reformulación de estrategias de enseñanza a la luz de las realidades circundantes a su escenario educativo. Las guerras, las confrontaciones, los escenarios y retos de elementos políticos, económicos, sociales y culturales son puntos de inicio para la enseñanza pertinente de una filosofía encarnada, centrada y relevante en las aulas.

En principio distinguir la diferencia entre un filósofo educador y cualquier otro profesional en referencia a principios y fines para el aprendizaje puede ser compleja, pues en la visión de la educación bancaria sería suficiente contar con el saber sabio para enseñar, pero, por el contrario, ante esta nueva óptica, el docente ya no sería un repetidor de contenidos, ni siquiera tendría la necesidad de crearse el centro de la práctica educativa, su papel

iría desde lo profesional a moldear (como el alfarero al barro) con sus experiencias y conocimientos como herramientas, los objetivos, contenidos y criterios de aprendizaje en la tarea educadora, el filósofo educador entonces es un artesano de conocimientos y experiencias, un artista de la vida.

Conclusiones:

El papel ínfimo que recibe la filosofía en las cargas académicas y los diseños curriculares en Colombia son potenciados por la creciente incapacidad que tienen los nuevos profesionales de la licenciatura en filosofía para estudiar el fenómeno educativo de la enseñanza de la filosofía. Hacen falta esfuerzos comunes para proponer líneas de acción que articulen a la filosofía como eje transversal de las nuevas propuestas educativas, mismas que han de tener un valor de reivindicación humanista del conocimiento. Que en conjunto con las demás competencias presentes en las áreas fundamentales potencien una educación divergente, holística, integral, contextual e innovadora. Las tensiones existentes entre el diseño curricular institucional, los lineamientos curriculares estatales y la praxis educativa deben ser superados en la capacidad de planeación, creación, articulación, ejecución y evaluación de los nuevos itinerarios de aprendizaje que tengan a la filosofía como un puente entre la multiplicidad de competencias existentes.

Las instituciones educativas del país están en mora de constituir un plan de estudio serio que logre fortalecer las competencias primarias de la filosofía a lo largo de la educación superior, para que los filósofos educadores egresados de las licenciaturas puedan construir propuestas innovadoras curriculares que puedan ser modelo latinoamericano en la medida que logre extender el alcance de la filosofía a las nuevas generaciones en etapas cada vez más tempranas y construir desde la niñez las bases sociales

que se necesitan para la revolución definitiva en materia de educación.

Es necesario que la reivindicación del filósofo educador sea desde el conocimiento de las competencias de la filosofía, su articulación en las propuestas innovadoras del aula y su puesta en práctica a lo largo del territorio nacional. La identidad de filósofo docente deberá constituirse en los perfiles de las universidades donde se formen estos profesionales que deberán ser los primeros en reconciliar las diferencias entre lo pedagógico y lo filosófico, reconociendo la creciente necesidad de ahondar en las problemáticas de la enseñanza de la filosofía

y reconociendo que la filosofía de la educación es una discusión de menester importancia en las aulas modernas.

Para finalizar es importante puntualizar que este camino articulador debe también estar acompañado por estrategias metodológicas que recuperen el papel del asombro y la duda como herramientas de capital importancia para las aulas invertidas. La investigación y la innovación deberán llevar la batuta de las nuevas formas de educar y motivar el pensamiento crítico, rehusando la pauperización de la filosofía y poniéndola en un papel reconciliado con la ciencia moderna, las ciencias sociales y la sociedad.

Referencias

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires. El Zorzal
- Cuervo, E. (2015). El currículum y las teorías curriculares. *Revista Debates*, 71, 13-23.
- Díaz, A. (2003). *Curriculum Tensiones conceptuales y prácticas*, México. Ensenada
- Lipman, M. (1992). *Filosofía en el Aula*. Madrid. Ediciones de la Torres
- Ministerio de Educación Nacional, (2014). Orientaciones pedagógicas para en enseñanza de la filosofía en la educación media. Bogotá, Colombia.
- Paulo Freire, (1967). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid. Siglo XXI
- Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México. Fondo de cultura económica
- Torres, J. (2021). ¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar? Una educación provocadora. En *Filosofía y Educación*. Redipe
- Torres, J. (2022). La enseñanza de la filosofía y su contribución al pensamiento crítico. En *Revista Redipe* 11, (10) 57-68
- Zuleta, E. (1995). *Filosofía y democracia*. Bogotá. Omegalfa