



PARTE I

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
EN COLOMBIA, UNA MIRADA
DOCUMENTAL EN ARTÍCULOS DE
REVISTAS ESPECIALIZADAS:
ENTRE LO CUANTITATIVO Y LO
INTERPRETATIVO**

CAPÍTULO 1.

Enseñanza de la filosofía: perspectivas conceptuales y fundamentación teórica¹

Óscar Pulido Cortés²

Óscar Orlando Espinel Bernal³

Lizeth Ximena Castro Patarroyo⁴

La filosofía y su enseñanza se han venido convirtiendo en un fecundo campo de debate y reflexión. Durante largos periodos, la filosofía ha ocupado un lugar privilegiado en los estudios universitarios formales y también, en épocas más recientes, en lo que denominamos educación básica y media. La filosofía ha afrontado diversas formas de ser enseñada en lo que tiene que ver con las edades, el género, el contexto socio-político hegemónico, las apuestas políticas de los proyectos educativos y su lugar específico dentro los currículos, asumiéndose, en algunos casos, como estudios introductorios o propedéuticos y en otros, fundamento de disciplinas específicas. De esta manera, la inquietud por la enseñanza

1 Presenta el marco teórico y metodológico del proyecto de investigación: “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia”, SGI 2204, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC.

2 Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Director e investigador del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Investigador principal del proyecto: “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia”, SGI 2204, financiado por la Vicerrectoría y Dirección de Investigaciones de la UPTC. Correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co.

3 Doctorando en Filosofía y Letras, magíster en Educación. Profesor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Coinvestigador del proyecto: “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia”, SGI 2204, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, y la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Grupo de investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad. Correo electrónico: oscar.espinel@yahoo.com.

4 Licenciada en Filosofía de la UPTC. Investigadora del Grupo Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Correo electrónico: lizeth.castro01@uptc.edu.co.

de la filosofía, sus prácticas y sus desarrollos, es relativamente reciente. No obstante, el ámbito de la filosofía reconoce que, desde su origen griego, el vínculo con la educación es una categoría que le es propia e influye de manera determinante en la cultura de los ciudadanos y en la vida de la polis. Los filósofos griegos, comenzando por Platón, reconocen que el destino de la ciudad está directamente relacionado con el tipo de educación que se reciba (Cerletti, 2016). Sin embargo, el interés por el tema metodológico o didáctico aún no está presente allí. Las transformaciones de la enseñanza que llegaron con la modernidad y la universalización de los sistemas de instrucción pública en medio del establecimiento de los Estados-nación, sitúan como uno de sus ejes fundamentales el método y la transferencia de saberes necesarios y útiles a grupos poblacionales cada vez más amplios. Ya con Comenio, en el siglo xvii, empieza a tomar forma la preocupación moderna por la didáctica en cuanto estructura que garantizase que los contenidos del aprendizaje pudiesen ser transferidos y apropiados de manera ágil, eficaz y generalizada. El propósito comeniano de “enseñar todo a todos” toma fuerza renovada en el escenario de los nuevos Estados modernos a través de institucionalizar los saberes, pero esta vez, en plena consonancia con los intereses y proyectos nacionales. Ajuste que implica seleccionar y recortar los saberes que circulan en las instituciones escolares construidas como parte de la maquinaria estatal y, por tanto, readecuar los saberes útiles a enseñar. Tránsito desde la erudición y la cultura universal de Comenio a la utilidad y pertinencia dentro de la formación de los nuevos ciudadanos de los siglos XIX y XX. Hay que señalar que estos desplazamientos en el orden de la enseñanza de los saberes involucran, inicialmente, la enseñanza escolar de las matemáticas y el lenguaje, soporte de la educación inicial de los niños para entonces y posibilitadores de relacionarse con otros ámbitos del saber; contexto en el cual la filosofía aparecerá nuevamente, hacia la segunda mitad del siglo XX, para involucrarse de lleno y abrir nuevos debates e interrogantes.

En el informe de la UNESCO, *La Filosofía. Una Escuela de Libertad de 2007*, se realiza un balance sobre la enseñanza de la filosofía en el mundo y se reconoce cómo las escuelas, maestros e instituciones cada vez más se apropian de programas, métodos y hasta de

ejercicios innovadores para poder enseñar filosofía en todos los niveles de la educación formal; incluso, recuperan prácticas de orden no formal que utilizan herramientas didáctico-metodológicas para su desarrollo. Por esta razón, el presente proyecto editorial, que reúne las voluntades e inquietudes de académicos iberoamericanos, utiliza como perspectiva teórica cuatro categorías que han orientado el balance propuesto como objetivo central de la indagación: enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, educación filosófica y aprender filosofía. Cuatro aspectos del mismo problema teórico pero con acciones, apropiaciones y desarrollos diversos en cuanto ejes disímiles de análisis.

La enseñanza de la filosofía, primer eje articulador de la revisión adelantada, es una de las inquietudes nodales y, al mismo tiempo, inaugurales del ejercicio planteado. De hecho, una de las preocupaciones de muchos profesores de filosofía recae en las formas y herramientas que hacen posible el enseñar filosofía y para ello se hace necesario definir o, al menos reflexionar en torno a qué es el enseñar y qué se puede enseñar de la misma; es decir, una pregunta ubicada en la enseñabilidad de la filosofía. Así, la pregunta por la enseñanza se hace aún más compleja cuando se traslada al campo de la filosofía y la posibilidad de su enseñanza. ¿Qué significa enseñar filosofía? ¿Qué relación puede plantearse entre el enseñar y el transmitir? En otras palabras, ¿qué tipo de relación se establece entre el enseñar y aquello que dice enseñar? ¿Qué es eso que enseña? Y, en el caso particular de la filosofía, ¿qué tipo de relación se establece con los contenidos, teorías y escuelas, en suma, con la historia de la filosofía? ¿Y si enseñar no es transmitir, entonces qué es? Y la cuestión toma aún mayor relevancia si tenemos en cuenta que, aunque desde muchas posturas se pretende distanciar el enseñar de la transmisión y la reproducción mecánica, en el caso particular de la filosofía y su enseñanza, la transmisión es la práctica quizás más generalizada y aplicada tanto en las aulas de clase como en algunos estudios que intentan discutir el asunto y plantear modelos y estrategias a replicar en la estimulación de habilidades, competencias y resultados esperados.

En este sentido, se afirma que:

Enseñar no es solo un procedimiento operativo de técnicas y formas de transmitir conocimiento; no es la manera como se diseñan y crean nuevos escenarios y ambientes para el aprendizaje [...] El enseñar se puede ubicar, más bien, como concepto cercano al pensamiento, como ejercicio artístico. Es decir, como técnica de comprensión y cuidado de sí (Pulido, 2009).

El enseñar, entendido desde esta perspectiva, no es prescriptivo ni procedimental, no se reduce a técnicas de orden didáctico-metodológico; se convierte en un revelar, impulsar, desnudar las certezas del conocimiento construido durante siglos y en un mostrar sus condiciones de aparición concreta.

Habría, además, una tendencia a promover la invención o apropiación cada vez más apremiante de conceptos que permitan problematizar y comprender los funcionamientos del mundo, entendiendo que los conceptos se crean con la única "condición de que satisfagan una necesidad y de que presenten cierta extrañeza, cosa que solo sucede cuando responden a problemas verdaderos. El concepto es lo que impide que el pensamiento sea simplemente una opinión, un parecer, una discusión, una habladuría" (Deleuze, 1999, p. 217). De esta manera, la enseñanza se aparta de convertirse en una forma estática, por el contrario, circula, se crea y recrea; es una fuerza que se afirma en la acción misma del encuentro y que posibilita nuevos sentidos a los sujetos involucrados en dicho encuentro. De aquí que, según Martínez (2004), repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética.

Es a partir de la consideración del enseñar como posibilitadora del pensar como redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística, y es situando al enseñar en disposición hacia el pensamiento como maestro-alumno, escuela y saber, adquirirán sentido y lugar específico (Martínez, 2004, p. 16).

El enseñar, como forma y expresión del pensamiento, se convierte en una experiencia que rompe con lo establecido, quiebra las rígidas planeaciones curriculares, desestabiliza las formas de control y de restricción del pensamiento, subvierte las prácticas de saber signadas por la dependencia, la sumisión y el autoritarismo. El enseñar se convierte en un acto del pensamiento siempre nuevo, móvil, creativo. Ahora bien, si enseñar es posibilitar el pensamiento, es decir, un encuentro creativo, si el enseñar no pasa ni por la transmisión ni por la repetición, se da en la posibilitación y puesta en escena de maneras y formas que permitan el acontecimiento de saber. La enseñabilidad y la manera como se asume el enseñar pasan a ser cuestiones capitales dentro del quehacer de los profesores de filosofía. Si la filosofía asume esta perspectiva de enseñar, surgen de inmediato otra serie de preguntas relacionadas con el carácter y condiciones de este enseñar: ¿Qué es lo factible de enseñar en filosofía?, ¿qué se espera que aprendan los estudiantes de filosofía?, ¿se aprenden contenidos de la filosofía o se aprende la actividad filosófica? y, en el caso de una u otra posibilidad ¿cuáles son sus implicaciones dentro del trabajo en el aula?

La enseñanza de la filosofía, desde este horizonte, se convierte en un problema eminentemente filosófico (Cerletti, 2008) pues no se refiere a un conjunto de recursos o posibles acciones de aula, aunque las contemple, sino que gira en torno a una actitud, una forma específica de relación con el saber y, sobre todo, una pregunta alrededor de la noción de filosofía que sostiene y alimenta las prácticas de enseñanza.

Desde este punto de vista, se hace propicio preguntarse también por la relación entre enseñar filosofía y hacer filosofía. ¿Se trata de dos territorios radicalmente separados e independientes? El interrogante toma sentido si atendemos al planeamiento de la pregunta tal como lo presenta Alejandro Cerletti, en donde preguntarse por la enseñanza de la filosofía implica una pregunta filosófica tanto por el enseñar como por aquello que se enseña, es decir, la filosofía. La enseñanza de la filosofía implica, de esta manera, una concepción de la misma ya sea explícita o implícita. La enseñanza de la filosofía se nutre de cierta concepción de filosofía que se materializa en la relación con el conocimiento,

con la tradición, con los planteos filosóficos y con el mismo hecho de educar. Por esta razón, la inquietud por el enseñar filosofía parecería acercarse al hacer filosofía, de modo que ¿es posible hacer filosofía en el salón de clases? Visto desde la otra orilla ¿es posible enseñar filosofía sin hacer filosofía? ¿Es posible hacer filosofía sin enseñarla? ¿Qué sería del desarrollo histórico de la filosofía, las escuelas y teorías que hoy conocemos sin las prácticas de enseñanza que las han mantenido en el tiempo y que, sobre todo, han permitido sus mutaciones, desarrollos, desviaciones, reinvencciones y surgimientos en contraste con otras teorías y posturas ya existentes? ¿Qué sería de la comunidad filosófica sin el fulgor de las prácticas educativas que las posibilitan, fortalecen y propician tomando las distintas formas de la enseñanza, la transmisión, el debate y hasta la confrontación? En fin, ¿se hace filosofía cuando se la enseña? ¿Se puede enseñar filosofía sin filosofía?

Generalmente la tradición ve esta serie de interrogantes como ajenos al trabajo filosófico, incluso por parte de quienes se dedican a su enseñanza. Sin embargo, todas estas inquietudes apuntan al acto central de su ejercicio ¿cómo enseñar filosofía? Así que se ha generalizado, en algunos sectores más que en otros, el desentendimiento de las preguntas propias de la didáctica. No obstante, la tesis de Miguel Ángel Gómez, como veremos, es que la didáctica de la filosofía que atraviesa la enseñanza de la misma, es una inquietud constitutiva de la actividad filosófica a pesar del desdén con el que parece observársele. Este es el segundo eje categorial para el análisis.

La didáctica de la filosofía es una expresión usada por algunas tradiciones educativas y pedagógicas, especialmente en las ciencias de la educación francesa, en la cual se plantea la relación escolar con la filosofía no solo como una mera forma de transmisión sino como una muy cercana a la transposición didáctica; es decir, al uso que el estudiante hace del saber adquirido u objeto del encuentro educativo, en este caso, el saber filosófico. No se puede comprender, en esta perspectiva de análisis, que la didáctica se refiera únicamente a la transmisión o a los dispositivos técnicos de la enseñanza tal como se ha expuesto. Ello sería reducir a la didáctica a un ámbito escuetamente instrumental, mecánico y,

por tanto, vaciado de todo sentido creador, ético y estético. Por el contrario, la didáctica está en relación directa con la construcción de los dispositivos de aprendizaje y la configuración de ambientes que posibiliten otras relaciones con el conocimiento, más allá de la reproducción y la acumulación.

La didáctica designa entonces el trabajo reflexivo que un saber hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites. La didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. La didáctica no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía. (Gómez, 2003, p. 19)

La didáctica de la filosofía no se convierte, afirma Miguel Ángel Gómez, en un apéndice externo del saber filosófico, sino que ella es constitutiva de la actividad filosófica académica. En otras palabras, en la medida que la filosofía es un saber formalizado, estructurado y curricularizado, la didáctica de la filosofía actúa como medio y a la vez garante tanto del aprendizaje filosófico como de la generación y reinención del mismo saber filosófico. Sus concepciones, elaboraciones desde los distintos ángulos de reflexión y las derivas que han producido la deslocalización y relocalización del término, alimentan algunas de las páginas de los debates aquí propuestos.

La educación filosófica, tercera categoría que delimita la perspectiva teórica del trabajo investigativo, se concentra en el intento de dar prioridad a la formación sobre la información. En ella se piensa que la enseñanza de las distintas áreas se podría desarrollar de manera filosófica. Esto significa que, desde la perspectiva de una educación filosófica, se propone un ejercicio de pensamiento crítico y no la asimilación de un cuerpo teórico o de información. Espinel y Pulido (2016) afirman:

Una educación filosófica se aleja de las respuestas perentorias, tajantes y radicales para abrirse a la pregunta movilizadora, a la vitalidad del cuestionamiento permanente. Evita toda doctrina dogmática por su talante autoritario, terminal y silenciador, y prefiere el diálogo, la

confrontación, la diversidad. Enseñar filosóficamente es “[...] darle un sentido a lo que se enseña” (Zuleta, 1995), para evitar caer en un aprendizaje memorístico, autómata, monótono. Es decir, se enseña en torno a la complejidad de la vida y para esto es necesario vincular el mundo de la vida en el proceso; vincular el entorno vital de los sujetos; relacionar las nuevas experiencias y conocimientos con las experiencias, conocimientos, concepciones y creencias de los sujetos; acercarse a una mayor comprensión de lo humano y del universo a partir del fragmento de mundo que se aparece en el fenómeno, explicación o cuestión que se aborda sin quedarse en el dato insular, desconectado y puntual (p. 447).

La educación, guiada por las viejas pretensiones del cientificismo, generalmente tiende a caer en el error de enseñar definiciones y conceptos que aspiran a encerrar de manera unívoca y lo más exactamente posible, los complejos entramados de la realidad que se propone explicar. Un enseñar entendido, en este contexto, como simple transmisión. Además, enseña fórmulas, procedimientos, protocolos que establecen las relaciones entre dichas definiciones que, más allá de esto, no terminan siendo más que datos inconexos, ininteligibles y herméticos.

Las definiciones, los conceptos, las fórmulas, las teorías no pierden su lugar, dentro de una educación filosófica, como herramientas para comprender y comunicar el mundo; pero nunca son las únicas o absolutas herramientas. Son instrumentos para leer el mundo y no ‘El mundo’ en sí mismo (Espinel & Pulido, 2016, p. 447).

La educación no filosófica, la educación centrada en lo disciplinar, en el academicismo y la memorización olvida que el propósito último del acto de educar es comprender el mundo y tiende a enfrascarse en la discusión, reproducción y validación de conceptos y teorías.

La educación filosófica parte de la idea, según la cual, el conocimiento no es algo que se pueda transmitir de un sujeto a otro pues ello correspondería más a un ejercicio de transferencia

de información. En este sentido, se entiende desde esta perspectiva que es necesario que cada quien llegue al saber mediante un continuo ejercicio de reflexión, análisis y crítica. Solo habrá un auténtico saber en la medida que el sujeto pueda dar razón de ese nuevo saber producto de este ejercicio de pensar por sí mismo y además de ello, extraer conclusiones propias a partir de premisas propias (Zuleta, 1995). En definitiva, la tarea de la educación sería la de formar pensadores, investigadores y creadores.

La filosofía y su enseñanza tienen la oportunidad de incidir en la formación de sujetos con las herramientas necesarias y, sobre todo, el interés y la inquietud por abrir horizontes a partir de la pregunta, cuestionar los límites y las verdades para ponerse en disposición de ver de otra manera y ampliar los escenarios de comprensión. Por esto, más que promover la fidelidad, la filosofía cultiva el deseo de saber tal como concebían su actividad los filósofos griegos. “Recordemos que el filósofo no es un sabio, pero tampoco es un no-sabio por cuanto se encuentra en constante búsqueda de la verdad, de la sabiduría” (Espinel, 2014, p. 15). La sabiduría, en estos términos, no es un punto de llegada, un lugar de destino, es un caminar constante que se va haciendo con cada paso. El ser sabio, lo ilustra la filosofía, es una acción permanente, un hacerse, un ejercicio. Es un lugar al que nunca se llega, pero siempre se anhela y, desde allí, moviliza el andar. Esta es la filosofía en su impronta griega.

El filósofo, como lo muestra Sócrates, sabe que no sabe y es ese reconocimiento inaugural y desnudo el que abre la senda hacia la búsqueda, lo incita a iniciar el movimiento, lo desacomoda y lo arroja a los dominios del deseo, del *philos* en el vocablo griego del término *philosophía* (φιλοσοφία). La inquietud, el deseo de saber, el reconocimiento del no saber, la experiencia de la ignorancia, es esta la labor de una educación que se precie de filosófica. Por esta razón, “más que un cúmulo de teorías magistralmente refinadas y cuidadosamente sustentadas en busca de adeptos y replicadores, la filosofía es, en el sentido griego, la confrontación permanente como arte de vivir” (Espinel, 2014, p.15). Es allí en donde se encarna la intrínseca relación entre el campo de la filosofía y el de la educación. Proximidad que se manifiesta en la expresión “educación

filosófica” como categoría de análisis para la fundamentación y conceptualización de una propuesta educativa que apuesta por la formación y no la simple información, desde un ejercicio crítico, reflexivo y creador propio del filosofar.

Ahora bien, el cuarto eje teórico de análisis coincide con la categoría “aprender filosofía”. Se trata, fundamentalmente desde esta óptica de análisis, de desplazar la pregunta por la filosofía entendida como saber, para transitar a una concepción de la filosofía como ejercicio, como actividad y, en lo primordial, como práctica de sí en sintonía con lo que Michel Foucault (2009) y Pierre Hadot (2006, 2009) han hallado en el mundo griego. Movimiento que también implica un segundo desplazamiento, a saber, desde la pregunta por la enseñanza a la pregunta por el aprendizaje. Desde este eje, el acento de la inquietud se sitúa en el ámbito del aprender. ¿Qué significa aprender? ¿Qué implicaciones trae consigo este movimiento desde la enseñanza al aprendizaje? La misma tradición pedagógica, como hemos visto, ha llevado a naturalizar la relación entre enseñanza y aprendizaje al punto que se considera, sin reparo alguno, que todo acto de enseñanza implica un efecto necesario, esto es, el aprendizaje. Cadena causal que explicaría y, además, permitiría organizar y controlar las múltiples acciones y variables en el aula. De hecho, esta causalidad ha sido perpetuada en la díada enseñanza-aprendizaje dejando de lado toda una serie de interrogantes que están en la base de esta pretendida conexión entre enseñar y aprender. Por ejemplo, ¿puede enseñarse sin que haya alguien que aprenda? ¿Puede aprenderse sin que haya algo o alguien que enseñe? ¿Es posible aprender filosofía? Y si lo es, ¿qué es posible aprender de ella: contenidos, acciones, normas, competencias, actitudes, ejercicios?

Una distinción muy importante que Silvio Gallo (2012) arriesga desde su lectura de *Diferencia y repetición* de Gilles Deleuze, en la cual apunta a diferenciar entre el aprender y el aprendizaje. Se trata de una acción más que de un sustantivo. En filosofía y, en consecuencia, en la enseñanza de la filosofía, empleando los términos de Deleuze, estaríamos frente a un acto: el acto de salir de una condición de no saber hacia una condición de saber. Esta transición de una condición a otra es lo que podríamos llamar

aprender. Es un tránsito, un andar, un buscar. En este sentido, el aprender para Deleuze es un acontecimiento y, sobre todo, un acontecimiento en el pensamiento.

Este carácter de acontecimiento, de eventualidad en el pensamiento que significa el aprender, trae consigo toda una serie de implicaciones dentro de su ejercicio en el aula. En su calidad de acontecimiento, el aprender es algo imprevisible, por tanto el maestro no tiene ni puede tener control sobre ello. En otras palabras, el maestro no predice con ningún tipo de certeza los efectos que va a producir su acción que podemos llamar enseñanza. Con lo cual, la normalización de la relación causal entre enseñar y aprender empieza a tambalear. El maestro, desde esta mirada hacia la cuestión que nos convoca, puede enseñar y diseñar toda una serie de estrategias maravillosas, pero no puede controlar el aprendizaje que tiene lugar en el estudiante y en el plano espacio-temporal del aula.

Con estos planteamientos desnaturalizadores de la relación entre el enseñar y el aprender, Deleuze también efectúa una honda crítica a la pedagogía moderna sustentada en la creencia, afirma Silvio Gallo (2012), que el maestro puede controlar lo que enseña y con ello, ejercer control sobre lo que aprende el estudiante. De allí la preponderancia de la evaluación como mecanismo para identificar la calidad y cantidad de aprendizajes alcanzados por los estudiantes, así como la eficacia de las estrategias y esfuerzos invertidos en el aula. En el fondo, la díada enseñanza-aprendizaje se sustenta en la centralidad de la transmisión en el proceso educativo. De esta manera, evaluar significaría constatar qué tanto ha memorizado y reproducido el estudiante de lo que el maestro le ha transmitido. Enseñar es, una vez más desde esta óptica, transmitir, ceder, donar y transferir la enseñanza, un proceso que puede ser medido, parametrizado e, incluso, con ayuda de la evaluación, ajustado de acuerdo con los resultados obtenidos o que se desea obtener.

Apuestas metodológicas

El plantear como problema de investigación la pregunta por las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia significaba asumir el reto de analizar, comparar, clasificar y confrontar los documentos de publicaciones especializadas reconocidas, para determinar el desarrollo de este campo teórico en construcción. El proyecto asume una metodología que se inscribe en lo que se denomina investigación documental con un enfoque analítico y crítico. El enfoque analítico hace referencia al proceso hermenéutico de identificación, clarificación de los conceptos referenciados en cada una de las investigaciones publicadas en forma de artículos, ponencias o tesis. El componente crítico hace referencia a la evaluación categorial a través de criterios que han permitido organizar los hallazgos investigativos en bloques temáticos para dar cuenta del balance en cuanto conceptos y prácticas de la enseñanza de la filosofía en Colombia.

Para tal efecto la investigación transcurre en torno al análisis bibliométrico, la aplicación de indicadores de carácter bibliométrico al universo documental conformado y la elaboración de una serie de instrumentos de estrategias e instrumentos para la recolección, sistematización, categorización y análisis de la información. En primer lugar, se considera que los estudios bibliométricos permiten apreciar la relevancia y dinamismo de lo cuantitativo en las investigaciones, determinando los enfoques dominantes a lo largo de ciertos periodos de tiempo. “Estos estudios tienen un carácter sistemático de investigación bibliográfica a través de la consulta o reseña exhaustiva de documentos o fuentes primarias o bases de datos electrónicos” (Alzate, Arbeláez, Gómez & Romero, 2004, p. 7). Este rastreo ubica estadísticamente, entre otras cosas, fechas de publicación, tendencia de autores frente a un tema, perspectivas de investigación, y frecuencias en general.

Rubio Liniers (2002) en su artículo “Bibliometría y Ciencias Sociales”, afirma:

En 1969 Alain Pritchard fue el primero que definió el término bibliometría como “la aplicación de los métodos

estadísticos y matemáticos dispuestos para definir los procesos de la comunicación escrita y la naturaleza y el desarrollo de las disciplinas científicas mediante técnicas de recuento y análisis de dicha comunicación". El tratamiento y manejo de la literatura científica por medios cuantitativos de recuento y análisis sirve no solo para analizar el volumen de publicaciones, la productividad de los autores, revistas o materias, sino también en un sentido más amplio, para el conocimiento de los procesos y naturaleza de las ciencias, para el que a partir de 1960 comienza a acuñarse el término de Ciencimetría o Ciencia de la Ciencia.(p. 1)

De manera que, a través de este análisis, se rastrea la estructura y evolución cuantificable de un estudio, en este caso, en torno al balance de la enseñanza de la filosofía en Colombia.

El siguiente análisis parte de la aplicación de indicadores de carácter bibliométrico al corpus documental, entendiendo el indicador como: "un parámetro que se utiliza para evaluar cualquier actividad. Los resultados de las investigaciones de cualquier disciplina que se transmiten en forma de publicaciones: libros, revistas, tesis doctorales, actas de congresos, etc." (Alzate, et. al., 2004, p. 12). Para el balance de la enseñanza de la filosofía en Colombia se utilizan seis indicadores⁵, según Alzate, et. al. (2004):

1. Indicador productividad de las publicaciones
2. Productividad de los autores
3. Productividad por instituciones, editoras y lugares de edición
4. Análisis de la producción por su temática
5. Análisis de citas
6. Los índices o análisis de impacto

Lo que permite la aplicación de los indicadores bibliométricos es la relación directa con la información de todo tipo de documentos. Para el caso de la presente investigación, se abordaron artículos publicados en las revistas de filosofía y de educación especializadas e indexadas a escala nacional en el periodo de 1990 a 2017; la búsqueda se realizó teniendo como criterio la conceptualización

⁵ Sobre estos se profundizará en el capítulo uno de los Resultados.

previa de las principales categorías del proyecto (enseñanza de la filosofía, educación filosófica, didáctica de la filosofía, aprender filosofía), permitiendo observar la localización o dispersión de las publicaciones con relación a la enseñanza de la filosofía en la educación básica y media en Colombia.

Dentro del estudio se emplearon distintos instrumentos y estrategias que permitieron identificar, analizar y cruzar la información y categorías halladas. Así pues, se elaboró la matriz general con todos aquellos artículos seleccionados dentro del corpus documental del proyecto. Igualmente se elaboraron fichas de catalogación, categorizaciones y tematizaciones de los artículos. De allí fueron surgiendo subcategorías emergentes transversales a examinar mediante matrices de cruces, recurrencias y análisis.

Es importante destacar que en medio del desarrollo de la investigación se elaboraron distintos documentos que fueron presentados como ponencias en distintos eventos nacionales e internacionales a manera de estrategia de socialización de los resultados y hallazgos parciales del estudio a fin de enriquecer las perspectivas de análisis, los criterios de exploración y los abordajes teórico-conceptuales que guiaron la investigación en sus distintos momentos.

Como una de estas estrategias de socialización y exposición de resultados parciales se organizó el I^{er} Seminario Internacional Filosofía y Enseñanza realizado en las instalaciones de la UPTC con ocasión del Día Mundial de la Filosofía. En este evento se convocó a la Red Colombiana de Programas de Filosofía, a la comunidad académica colombiana en general y, sobre todo, por sus aportes en la investigación, a algunos profesores invitados de distintos países de la región Iberoamericana quienes, en calidad de aliados estratégicos dentro del proyecto, contribuyeron de manera notable en el desarrollo del mismo. Algunos de los textos presentados como resultado de proyectos de investigación realizados en sus universidades de origen y en conexión con el proyecto que nos hemos propuesto desde Colombia, hacen parte del presente libro como producto de las conversaciones, debates y trabajos conjuntos que facilitó este proyecto ampliado. Un proyecto “araña” que ha

permitido la interconexión y encuentros de nuestras universidades, inquietudes e intereses investigativos en torno a la filosofía y su enseñanza.

A manera de cierre

El tránsito de las sociedades contemporáneas a nuevas formas de producción y relacionamiento apoyados en el auge de las comunicaciones dentro de la era global, en lo que algunos especialistas han identificado como una nueva fase del capitalismo denominado sociedad del conocimiento o de la información, ha traído consigo sendas adecuaciones, reconfiguraciones y exigencias dentro del sistema educativo. Tales acomodamientos han acrecentado, entre otros efectos concomitantes, la tensión planteada entre los ejercicios memorísticos que parecen encerrar una enseñanza de la filosofía centrada en la historia de la filosofía y el anhelo de una práctica filosófica creadora, potencializadora del pensamiento, disruptiva y posibilitadora de nuevas formas de ser y pensar. La revitalización de la inquietud frente a las formas y condiciones de la enseñanza de la filosofía y la contigua resemantización de las ciencias sociales y humanas –en general– dentro del espectro de la sociedad globalizada y las dinámicas del mercado, ha puesto en escena una serie de interrogantes en relación con las prácticas pedagógicas y educativas en el campo de la filosofía que no siempre se enfrentan dentro del quehacer cotidiano. Se trata de preguntas que, como se ha expuesto, giran en torno a un interrogante aún más amplio: la enseñabilidad de la filosofía. Inquietud a la que se sumaría, desde la revisión elaborada, la cuestión centrada en el aprender, lo cual pone en un tono distinto la pregunta frente a la actividad filosófica en el aula.

Entendida la filosofía como cuerpo teórico y conjunto de sistemas conceptuales, la respuesta se hace evidente. Pero si se le entiende como práctica, como experiencia, como actitud, entonces parecen trastabillar ciertas certidumbres mecánicas y no ser tan franca la respuesta. ¿Qué significa enseñar un ejercicio, una práctica, una actitud evitando caer en protocolos y manuales de acción como los que parecen replicar algunas tendencias didactizantes y

homogeneizantes de una actividad tan singular y compleja? Una actividad de carácter más existencial que erudita en cuanto ejercicio de sí sobre sí y cuidado de sí. Una actividad que lleva a la base una postura y concepción particular de filosofía que, además, no siempre es consciente, sólida y expresa.

¿Qué significa enseñar filosofía?, es la pregunta por sus posibilidades en escenarios como el aula, espacios institucionales e institucionalizados y, por supuesto, espacios no formales. ¿Qué implica? ¿Cómo se materializa dentro del aula? ¿Es posible enseñar filosofía dentro de los límites de la institucionalización? ¿Qué tipo de maestro exige? ¿Qué tipo de escuela requiere? ¿Qué tipo de estudiantes lo harían posible? ¿Es la escuela la que debe adaptarse a una educación de carácter filosófico o es la enseñanza de la filosofía la que debe amoldarse a la institucionalidad y cotidianidad de la escuela? Uno u otro rumbo implicarían formas distintas de comprender la filosofía y su enseñanza. En fin, todas estas son preguntas que siguen surgiendo en el intento de enfrentar esta pregunta filosófica por el enseñar y el aprender filosofía. Inquietudes que transitarán ingravidas por estas páginas alentando la discusión y, esperamos, inspirando nuevos interrogantes, debates y disonancias.

Referencias

- Alzate, M. V., Arbeláez, M. C., Gómez, M. Á., & Romero, F. (2004). *Bibliometría y Discurso Pedagógico: Un Estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira U.T.P.* Pereira, Colombia: Editorial Papiro.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2016). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Paraná: editorial fundación la hendija.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pretextos.
- Espinel, O. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. *Revista Fermentario*, 8 (2).

- Espinel, O. & Pulido, O. (2016). Educación filosófica e inquietud de sí: diálogos entre Estanislao Zuleta y Pierre Hadot. En ato de educar em uma língua ainda por ser escrita. Rio de Janeiro: nefi.
- Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. (H. Pons, trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gallo, S. (2012). *Metodologia do ensino de filosofia. Uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Papirus Editora.
- Gómez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Papiro.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. (J. Palacio, trad.). Madrid: Ediciones Siruela.
- Hadot, P. (2009). *¿Qué es la filosofía antigua?* (E. Cazenave-Tapie, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, A. (2004). La enseñanza como vía del pensamiento. En O. Zuluaga et al. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Pulido, O. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de Filosofía*, (11). <https://doi.org/10.19053/01235095.653>
- Rubio Liniers, M. C. (2002). Bibliometría y Ciencias Sociales. Proyecto Clío. Recuperado de <http://clio.rediris.es/clionet/articulos/bibliometria.htm>
- UNESCO (2007). La Filosofía: una Escuela de la Libertad. Disponible en <http://www.filosofiaayensenanza.org/inicio/images/CONTENCIDO/IMAGENES/2014/SEPTIEMBRE/attachment-1409544084.pdf>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

