

LA DISERTACIÓN COMO PROVOCACIÓN HACIA UN DESPERTAR DEL  
PENSAMIENTO ÉTICO – UN ACTO INTERDISCIPLINAR EN Y DESDE LA ENSEÑANZA  
DE LA FILOSOFIA

JOLVER BERNAL AGUIRRE  
RUBÉN ALONSO BERNAL AGUIRRE

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MANIZALES  
Enero de 2013

LA DISERTACIÓN COMO PROVOCACIÓN HACIA UN DESPERTAR DEL  
PENSAMIENTO ÉTICO – UN ACTO INTERDISCIPLINAR EN Y DESDE LA ENSEÑANZA  
DE LA FILOSOFIA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

OBRA DE CONOCIMIENTO

PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

*Asesora*

Mgr. MARTHA CECILIA ALZATE SÁNCHEZ

INVESTIGADORES

JOLVER BERNAL AGUIRRE

RUBÉN ALONSO BERNAL AGUIRRE

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a mi hermano Rubén Alonso, amigo y acompañante en el trayecto de la vida y la Maestría, así como motor y alma de nuestra obra de conocimiento.

JOLVER BERNAL A.

En el incierto camino de la vida, la memoria de mi corazón es guardiana de los bellos rostros que me han hecho algún bien, confiado en que su recuerdo ennoblezca mi alma y fortalezca mi optimismo en tiempos de desafío. Que la reminiscencia de sus nombres sean bendiciones para ellos y para quienes tanto aman. A mi hermano Jolver por ser escaño y compañía, a nuestra tutora por su entusiasmo y su vocación, a los directivos educadores que hacen posible mi trabajo, y a las amigas de mi hogar quienes como “ángeles” abrigan de cariño a mis tres amores.

RUBÉN ALONSO

## **DEDICATORIA**

A mis padres Cecilia y José Aristóbulo, quienes desde la tierra y la eternidad respectivamente son  
inspiración para ser mejor persona y profesional cada día.

A mi hermano Jesús Mario, quien desde la Casa del Padre Celestial continua siendo ejemplo de  
valentía, entusiasmo y motivación para crecer en intelecto y valores humanos.

A Maryluz, quien con su comprensión, paciencia y presencia me reconforta, siendo signo de  
esperanza y amor.

JOLVER BERNAL A.

Desde la trascendencia de la muerte, deseo creer en la mirada de los bellos ojos que se alegran por esta llegada. Deseo honrar a mis padres, a mis hermanos y a mis hijos. Que este fruto de los sueños y de los pensamientos, sea una ofrenda digna para bendecir la vida de mi madre Cecilia, compañera valiente de mis luchas, y para el futuro de mis hijos Gabriela y Mateo, ilusión y razón de mis trabajos. Por último, a mis estudiantes, de ayer y de hoy, quienes inspiran una esperanza y dan sentido a un especial tipo de “corazón”.

RUBÉN ALONSO

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	10
PRELUDIO.....	11
LA DISERTACIÓN COMO PROVOCACIÓN HACIA UN DESPERTAR DEL PENSAMIENTO ÉTICO – UN ACTO INTERDISCIPLINAR EN Y DESDE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA.....	12
1. LA EMBLEMÁTICA FLOR COMO METÁFORA.....	12
1.1. PROVOCACIONES: UNI-VERSO DE SEMILLAS .....	19
1.2. BUSCANDO LO “BELLO” DEL MARAVILLOSO PANTANO .....	29
1.3. INTERDISCIPLINARIEDAD Y TENSIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: LOS LOTOS Y SU ENTORNO LÍQUIDO .....	33
1.3.1. La interdisciplinariedad como utopía y como norte. ....	33
1.3.2. Micro-currículo Vs Macro-currículo. ....	39
1.3.3. Unidad y Multiplicidad. ....	46
1.3.4.”Apertura” de la filosofía, el análisis interdisciplinar y la búsqueda de la transdisciplinariedad.....	48
2. TRAZOS INDAGADORES, ENCUENTROS Y DES-ENCUENTROS – EL TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO: LA GERMINACIÓN DE LOS LOTOS .....	54
2.1. FILOSOFAR COMO ACTITUD Y APTITUD DEL CONOCIMIENTO: .....	55

2.2. FILOSOFAR COMO MIRADA CRUCIAL MAS QUE COMO ASOMBRO: UN COMPROMISO CON LA VERDAD, UNA VALENTÍA ANTE EL ABISMO.....	60
2.3. LA FILOSOFAR COMO CUALIDAD DE INVESTIGACIÓN – INDAGACIÓN EN COMPLEJIDAD Y EN COMPLEMENTARIEDAD .....	65
2.4 FILOSOFAR COMO EMERGENCIA ENTRE LA TRADICIÓN Y LA TRANSMUTACIÓN DE VALORES: EL JOVEN COMO SUJETO DEL PENSAR FILOSÓFICO:.....	68
2.4.1. CONFLICTO INTER-GENERACIONALO LA EMERGENCIA DE LO CRUCIAL	
71	
2.5 FILOSOSAR COMO ENSEÑANZA DE UNA PASIÓN Y APRENDIZAJE DE UNA EXPERIENCIA: ENSEÑABILIDAD DE LA FILOSOFÍA ¿SE FILOSOFA O SE ENSEÑA LA FILOSOFÍA? .....	74
2.5.1 DERRUMBAR CREENCIAS LIMITANTES Y ADVERTIR AMENAZAS SUBYACENTES. ....	79
A. Creencias en relación con la filosofía como asignatura. ....	79
B. Creencias en relación con la enseñanza.....	80
C. Creencias en relación con el aprendizaje.....	82
D. Creencias sobre la práctica pedagógica y la relación entre profesor - estudiante. ....	84
3 KATAS Y FOCOS: LA SEMILLA DESDE LA PROFUNDIDAD Y EL LOTO ABIERTO.....	87

3.1	CURRÍCULO CURRICULAR PENSADO – CURRÍCULO CURRICULAR ACTUADO. ....	87
3.1.1	ESPECIFICIDAD DE LOS ESTUDIOS DESDE FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO .....	93
3.1.2	ESTADO CRUCIAL DE LOS ÁMBITOS FILOSÓFICOS: COMPLEJIDAD EN, DESDE Y CON LOS COMPONENTES DE LA FILOSOFÍA EN BACHILLERATO .....	96
3.2	EL SUJETO ÉTICO, SU FORMACIÓN .....	98
3.2.1	NUEVA DUALIDAD, PARADOJA DE LO HUMANO, Y SIMPLICIDAD DE LA NATURALEZA HUMANA: HUMANIDAD – ANIMALIDAD (Ontología y antropología)  100	
3.2.2	LA ÉTICA COMO CENTRO: PROYECCIÓN ETHOCÉNTRICA – ETHOCENTRISMO EXPANSIVO .....	107
3.2.2.1	LAS RAÍCES INMERSAS EN LO LÍQUIDO: ¡SIN ÉTICA NO SERÁ POSIBLE! (DIMENSIÓN SOCIAL DE LO ÉTICO).....	112
3.2.2.2.	INDAGACIÓN POR LA JUSTICIA: BUSCANDO EL SUJETO JUSTO .....	115
3.2.3	EL TRASFONDO DE LO ÉTICO: LO HUMANO (COMPONENTE ANTROPOLÓGICO).....	117
3.2.4	EL TRASFONDO DE LO HUMANO: LA CO-EXISTENCIA (COMPONENTE ONTOLÓGICO) .....	120
4.	LA DISERTACIÓN COMO MANUSCRITO DIALÓGICO: EL LOTO EN APERTURA Y SU EXPERIENCIA EXPANSIVA .....	123

4.1	FILOSOFÍA COMO COMPLEJIDAD Y COMPLEJIDAD COMO ASPIRACIÓN HACIA LA VERDAD. ....	123
4.1.1	UN LOTO SOLO NO HACE DEL LAGO UN JARDÍN: LA DISERTACIÓN ESCRITA .....	127
5	CIRCUITOS GNOSEOLÓGICOS QUE POSIBILITAN UN PENSAR ÉTICO: EL PENSAMIENTO Y LA REALIDAD: HOMO SAPIENS – RES COGITANS (COMPONENTE EPISTEMOLÓGICO) .....	131
5.1	PENSAMIENTO COMPLEJO: .....	134
5.1.1	ARMAR Y DESARMAR, UNIR Y SEPARAR: LO CRUCIAL .....	138
5.2	PENSAMIENTO CRÍTICO Y RAZONAMIENTO CRÍTICO .....	141
5.2.1	LA PRIMERA NECESIDAD: LA IMPLICACIÓN .....	142
5.2.2	LA CRITICIDAD Y LA INCERTIDUMBRE .....	149
5.3	COMPETENCIAS INTELECTUALES.....	152
5.4	INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	153
6	EMERGENCIAS Y HALLAZGOS: LOTOS EN PROCESO DE APERTURA .....	155
6.1	INTERVENCIÓN EN EL AULA .....	155
6.2	EXPERIENCIA ABISMAL: .....	159
6.3	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	159
7	TRAZO DE CIERRE – APERTURA: BÚSQUEDA DE NUEVOS LAGOS.....	164
	ÍNDICES .....	169



TABLAS .....	169
GRÁFICOS .....	169
ILUSTRACIONES.....	170
IMÁGENES .....	171
ANEXO 1: EJERCICIO - LAS COSAS QUE HACEN PENSAR.....	173
ANEXO 2: TÉCNICAS Y REGLAS PARA LA ELABORACIÓN DE DISERTACIONES ....	177
ANEXO 3: SEGUNDA ADAPTACIÓN DE LA DISERTACIÓN DE ADELA CORTINA.....	179
ANEXO 4: UNA CONTRIBUCIÓN AL DIÁLOGO, A LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDAD Y DE CULTURA (PRIMEROS PASOS).....	182
ANEXO 5: NUEVE MANDAMIENTOS MORINIANOS.....	184
ANEXO 6. FRAGMENTOS DE DISERTACIONES E IMÁGENES DE LA RAZÓN Y LA PALABRA .....	185
ANEXO 7: MODELO DE PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE SOBRE EL VALOR DE LA FILOSOFÍA.....	187
ANEXO 8: PLANTILLAS PARA EL ANÁLISIS DE ÁMBITOS .....	188
ANEXO 9: AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE.....	189
BIBLIOGRAFÍA – CIBERGRAFÍA .....	191

## RESUMEN

La clase de filosofía en educación secundaria, representa hoy más que nunca, una tarea y absoluto desafío. El mundo con que se encuentran jóvenes, padres de familia y profesores en el siglo XXI, impone y permite un sinnúmero de “hábitos” y “gustos” que abren una de-culturación en muchas comunidades – para empezar – la escuela. Fenómeno que por transición o de-generación, ha puesto de relieve las diversas crisis que afrontan los jóvenes de este tiempo, sumidos en una especie “dormición” que los aísla en círculos de placer y les distrae de la seriedad que implican sus decisiones. En este panorama, este proyecto de investigación contempla varias premisas: (1) Toda acción filosófica ha de tener como centro, como principio y final, la reflexión moral (la ética), (2) la filosofía ha de propiciar una “manera de mirar” que sea crucial y crítica, (3) la clase de filosofía ha de partir de un compromiso con la verdad más que con el saber o el conocer, (4) la escritura de disertaciones – como un proceso – pueden ofrecer un despertar hacia la toma de conciencia, y (5) la enseñanza de la filosofía ha de liderar procesos de interdisciplinaria, no como un protagonismo entre las áreas del saber, más bien como malla invisible que las une y las inspira. Así, esta Obra de Conocimiento es un “iniciar” del camino de indagaciones con la pretensión de “despertar” y de ocasionar re-flexión como experiencia. La pregunta y la escritura se configuran como los elementos propicios para este tipo de empresas. Así, la filosofía como “actitud” podrá ayudar a que la re-flexión sea un “hábito” de auto-conservación de la especie y la ética sirva de balanza para aproximar el peso de algunas decisiones y considerar sus consecuentes acciones.

## PRELUDIO

### ¿CUÁL PAZ SEÑOR?

¿Cuál Paz Señor? ¿Cuál Paz?  
 Flagelada, vapuleada;  
 Crucificada en el Gólgota  
 De la irresponsable insensibilidad humana.  
 La soberbia incuba la progenie de tu negación.  
 En la boca del santo, en la del bruto, en la del  
 sabio,  
 En la del prestidigitador de la verdad;  
 Eres recreo, burla, engaño, ilusión, esperanza.  
 En el Medio Oriente, te hieren.  
 En el Asia meridional, te azotan.  
 En Centro América, te lapidan.  
 En la mesa de la hipocresía, la política:  
 Te escupen el rostro.

Ya no inundas el hogar,  
 Ni la estancia, ni el poblado.  
 Ya no te siembran, ya no te podan, ya no te  
 riegan;  
 Ya no expandes el aroma que identifica los  
 pueblos y las almas.  
 Te han asesinado,  
 Y a tus exequias sólo asiste en tumulto la  
 esperanza.  
 La paz sea con vosotros nos dijiste;  
 Pero yo me pregunto:  
 ¿Cuál Paz Señor? ¿Cuál Paz?

**AUTOR: Pablo Ernesto Leguizamón**

**LA DISERTACIÓN COMO PROVOCACIÓN HACIA UN DESPERTAR DEL  
PENSAMIENTO ÉTICO – UN ACTO INTERDISCIPLINAR EN Y DESDE LA  
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.**

**1. LA EMBLEMÁTICA FLOR COMO METÁFORA**

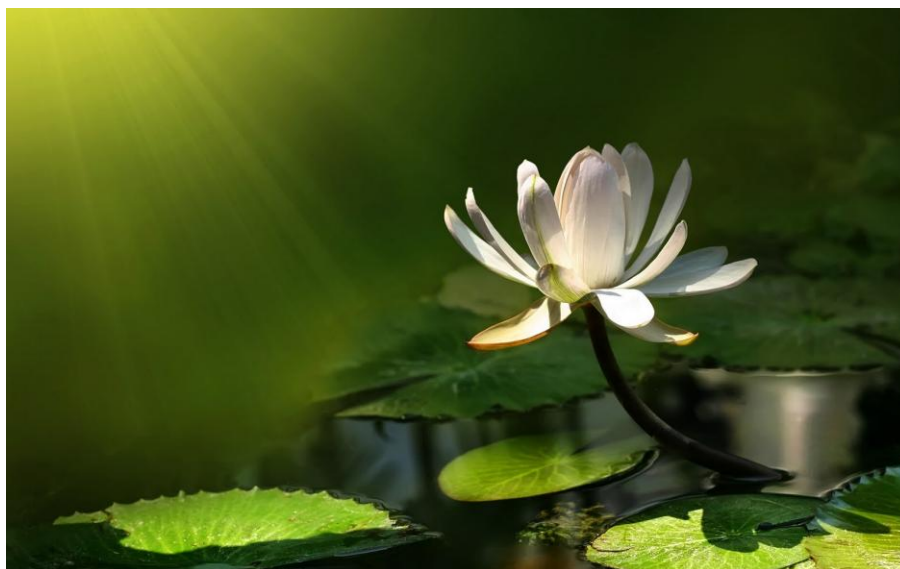
¿Si no puedo confiar en mi prójimo, he de tener paz?, ¿Ha de tener paz mi prójimo si no puede confiar en mí?, ¿La paz en un asunto de honor o de confianza o de moral? Estas preguntas en primera persona, ilustran algunas de las inquietudes que ubican a la filosofía y a la ética como protagonistas de esta investigación y de esta experiencia educativa. A continuación, un breve cuento de Anthony de Mello, sugiere una reflexión en torno a la genuina rectitud, la naturaleza y la belleza:

<p style="text-align: center;"><b>EL LOTO</b></p> <p>Mi amigo me tenía totalmente asombrado. Estaba decidido a demostrar a toda la vecindad lo santo que era. Incluso se había puesto un ropaje adecuado a dicho propósito. Yo siempre había creído que cuando un hombre es auténticamente santo, resulta evidente para los demás, sin necesidad de ayudarles a que lo vean. Pero mi amigo estaba determinado a proporcionar esta ayuda a sus vecinos. Llegó incluso a organizar un pequeño grupo de discípulos que demostraran ante todo el mundo esa pretendida santidad. Lo llamaban 'dar testimonio'</p>	<p>Al pasar por el estanque, vi un loto en flor e instintivamente le dije: «¡Qué hermoso eres, querido loto! ¡Y qué hermoso debe de ser Dios, que te ha creado!»». El loto se ruborizó, porque jamás había tenido la menor conciencia de su gran hermosura. Pero le encantó que Dios fuera glorificado.</p> <p>Era mucho más hermoso por el hecho de ser tan inconsciente de su belleza. Y me atraía irresistiblemente porque en modo alguno pretendía impresionarme. En otro estanque situado un poco más allá pude ver cómo otro loto desplegaba sus pétalos ante mí con absoluto descaro y me decía: «Fíjate en mi belleza y glorifica a mi Hacedor». Y me marché con mal sabor de boca.</p> <p>Cuando trato de edificar, estoy tratando de impresionar a los demás. ¡Cuidado con el fariseo bienintencionado!</p>
--	---

(Mello, 1998, pág.185)

La posición meditativa de esta flor especial, supone una paz interior, y su belleza, una riqueza profunda y pura. Su resplandor en medio de lagos y lagunas, inspira una soledad pacífica que se confunde con la imagen que puede ofrecer un sabio en su ritual al buscar la verdad de las cosas.

La flor de loto, antigua y mística es una apropiada imagen que invita a recrear la serenidad y la disposición de espíritu que el ser humano ha de adoptar, ante todo, cuando su alrededor la naturaleza es opacada por el frío y la oscuridad, por aguas oscuras y profundas. Flotar sin perder su equilibrio ni hundirse ante el entorno, es una de sus cualidades más simbólicas, mantenerse erguida y preciosa anima ante la ilustración que ha de recrear la templanza y el carácter de los buenos hombres y las buenas mujeres.



---

<sup>1</sup> Imagen tomada de [http://eulaliamarina.blogspot.com/2011\\_06\\_01\\_archive.html](http://eulaliamarina.blogspot.com/2011_06_01_archive.html)

Esta flor fue atraída a esta Obra de Conocimiento por una milenaria simbología. Se destaca aquellos símbolos que aportan significado al ejercicio de exploración y re-flexión que aquí se desea promover. Entre los griegos hace recordar la historia según la cual una hermosa diosa fue a parar a un lugar llamado Loto donde se hundió. La joven diosa luchó durante siglos y logró salir en forma de una hermosa flor. Por ello, para los griegos significaba *el triunfo después de haber luchado incansablemente en contra del fracaso*. En la cultura china, la longevidad de sus semillas es más que asombrosa, basta el hecho de saber que en esta parte del mundo se han encontrado semillas útiles de hasta 200 años de antigüedad, incluso semillas de esta especie encontradas en una zona pantanosa (en condiciones anaeróbicas, ausencia de oxígeno) de China germinaron después de haber permanecido enterradas durante 340 a 430 años, también, la diversidad de lotos es significativa, sólo en la China se conocen más de 300 clases. De otra parte la variedad de colores en que se pueden encontrar las variedades es amplia y generosa, y su contribución a la vida de los lagos sigue siendo estudiada actualmente.



---

<sup>2</sup> Imagen tomada de <http://agariamoliterario.blogspot.com/2010/12/flor-de-loto.html>

Aparte de las múltiples aplicaciones religiosas y místicas que acompañan la presencia de esta flor en China y la India, en el Budismo y en el Hinduismo, son las anteriores características naturales las que más interesan. Su fortaleza, su belleza, su longevidad como expresión de resistencia, su diversidad, su figura, permiten proponerla como representación de templanza y carácter, cualidades que la ética y la filosofía han de promover en virtud de su calidad de disciplinas de formación humana y educación.

Como una flor que en el agua se rebela contra el estancamiento, contra el pantano, contra el adormecimiento de las aguas aparentemente tranquilas, sucias, casi putrefactas, así como ella, la filosofía se ha de abrir paso entre la comodidad adormecedora que ofrece el mundo del consumo y del interés. Así como la semilla de esta hija de la naturaleza, el acto del filosofar ha de consistir en limar la corteza dura con la que la popular mente contemporánea, defiende su esclavitud ante el consumo y su profundo relativismo ético y moral. De igual forma, la semilla de la búsqueda del buen pensar que debería ser sembrada desde todas las asignaturas y estudios, ha de sumergirse en la meditación y la reflexión, hasta que la dura coraza sea vencida.

Como una flor, una que en particular ha estado presente en cortes, santuarios, ritos, creencias, tradiciones, emblemas, símbolos y signos, tal vez más que en jardines, incluso ha sido habitante dispar tanto de recintos reales o místicos como de lagos, lagunas y hasta pantanos; como esta flor la filosofía atraviesa los más extraños roles y pensamientos del ser humano. Ha sido motivo de credulidad e incredulidad. Se ha mantenido como esta flor antigua aun después de gestar al dogmatismo y el escepticismo, al nadaísmo y al ateísmo, incluso como esta flor parece lograr su auto-lavado, aproximado al exterminio con un pragmatismo que parece negarla cada vez que se afirma.

La ética, centro desde el que se proyecta una educación utópica, es como estas flores antiguas que se mantienen abiertas durante el día para que aquello que puede ser visto por todos en realidad lo sea, para que los seres humanos sean como ellas, en apertura, mientras el calor y la luz de la vida los proyecta, uno y otro día, después de que las zonas de oscuridad, como la noche, les recuerde que son mortales. Esta ética que ha de ser hija de la filosofía, más bien, hija de un interés genuino por no vivir del engaño, es decir, hija de una inconformidad ante el placer silenciador de preguntas por el origen y destino de las “cosas”, asumirá su dulce aroma producto de la inteligencia con la que gestará su presencia y resplandor. La misma ética, como la flor emblemática que aquí se busca, siguiendo a los griegos en uno de sus antiquísimos relatos mitológicos, se ha de parecer al Ave Fénix que de sus cenizas alza vuelo para resurgir de la dificultad, como la diosa griega que cayó en un lago y logro salir en forma de flor, valiente y latente. Por ello, los desánimos, las derrotas, las caídas, los errores que en el trasegar por el cultivo de un espíritu filosófico y por la consecuente gestación de la ética, ha de aparecer también victoriosa una y otra vez.

Las semillas de esta flor también como la filosofía, tienen la fortaleza de pensamiento humano, de su espiritualidad, de su acompañamiento a generaciones de hombres y mujeres, siendo en unas, motivo de adorno para sus cabellos, para otros, un bello hallazgo como promesa de fertilidad y tal vez para todos, el último aliento de la madre naturaleza, hecho homenaje en las grandes tumbas.

La ética, en la que se redundaría al adjetivarla como “filosófica”, igual que muchas mujeres análogas a la flor, debe cumplir un rigor que duele pero que se recibe bajo la promesa de la mitigación otorgada por la divinidad suprema, en unas como acción de los dioses, y en la



otra como efecto divino propio de la sabiduría y el conocimiento que bordean lo sublime y lo puramente bello en sensaciones que maravillan a la mente.

En relación con la complejidad, los cientos de colores, tamaños y formas de la flor antigua que cautiva la creación de esta escritura, permite la confianza en apertura hacia lo diverso, hacia lo móvil, lo líquido, como la misma superficie que recibe las hojas multicolores. Además, la flor alcanzará su belleza en tanto todas sus hojas y pétalos se integren, será tal sólo en la integralidad. Su belleza se destaca más en aquellos pantanos que han pretendido enterrarlas pero en los cuales sus colores han cobrado todo su fuerza y esplendor.

Ha de ser una convicción más que una ilusión o que una utopía, que la filosofía y la ética sean alimento y medicina de la mente y consecuencia del ciclo de la vida, de las vidas, protagonizadas por hombres y mujeres, que estas hijas de “buen pensar”, como la flor, den belleza a las aguas sucias en las que han de posarse por el hecho de vivir, pero desde las cuales, como la flor antiquísima sean gestoras del sentimiento de sana alegría que inunde el cuerpo y la mente.

Al lado de esta flor, han descansar por momentos, una gran cazadora de roedores, que en la noche sale a buscar lo que otras aves y animales no buscan, con la paciencia y el silencio atento de quien escucha con fino cuidado. Algo faltaría si a este panorama de símbolos y metáforas se ignorara aquella figura que inmortalizó Sócrates para indicar la especial característica de la filosofía: la labor de la partera, de la comadrona. Una labor que en los contextos propios de su origen, figuraban la lucha, la valentía y la alegría por la vida, además de una sabiduría que desafiaba lo científico y lo vulgar. Personaje que como la filosofía y la ética, toma forma en medio del dolor, del miedo, de la pobreza, de la soledad, del abandono, de la gratuidad, incluso del mal pago. Flor, ave y ser humano, configuran una idea encantadora para soñar con el mismo

romanticismo que el poeta escribe, en que la misión de inculcar pensamiento libre, creativo y auténtico, florezca y se anide en los profesores investigadores y los estudiantes que año tras año dan sentido a su labor. Aquí se dan en la cruda realidad, todos los momentos que el pensamiento complejo develó para el acto educativo: la apertura, la crisis, la incertidumbre, el cierre - apertura. Así el camino se ha empezado a trazar en estos sujetos de formación. Con ellos la pregunta sobre el “para qué” de la filosofía, recae en la ética como camino y como excusa, pero al formular ¿para qué la ética?, dos claras ideas quedan marcadas como propósito e intención: para fomentar espíritus<sup>3</sup> de paz<sup>4</sup> que luego - en segundo lugar – sean gestores de experiencias de felicidad individual y colectiva. Lo primero, responde a una preocupación que bien valdría una obra de conocimiento completa, más aún en Colombia. En este documento se plantea la enseñanza de la filosofía como experiencia de reflexión desde la ética, y si esta ética ha de contemplar esta búsqueda de la felicidad señalada por Aristóteles como una de las preocupaciones en las que todos los seres humanos somos iguales, entonces, esa revisión ética de la realidad, de las decisiones propias y ajenas, de las causas y las consecuencias, ha de darse en una dimensión espiritual, no sólo intelectual ni mental; y además, ha de estar dirigida a buscar la paz (tanto positiva como negativa) ya que si no se circunscribe en ella como meta, la mencionada

---

<sup>3</sup> DEFINICIÓN DE ESPÍRITU: De los vocablos griegos *noûs* y *pneuma*, del vocablo latino *spiritus*, cuyo significado original era “soplo”, “aliento”, pero que muy pronto se utilizó para designar la realidad inmaterial y racional inscrita en el hombre. (...) Aceptando una diferencia entre el alma, la mente y el espíritu (...) se entiende el alma como principio vital, vinculado esencialmente con lo orgánico, y común a todos los seres vivos; por otro lado, la mente está más relacionada con las facetas intelectuales y la consciencia y es característica del ser humano; finalmente, por encima del alma y la mente se encontraría el espíritu como dimensión inmaterial del alma y principio sobrenatural que nos pone en contacto con las realidades superiores: nos permite el conocimiento de los valores estéticos y morales, la sabiduría y la ciencia como comprensión del sentido último de las cosas, y la experiencia de lo trascendente o divino (lo sobrenatural). (Echegoyen, 2002)

<sup>4</sup> Varios de los teóricos actuales como Vincent Martínez Guzmán quien lleva adelante una cátedra sobre la UNESCO y la Filosofía de la Paz; otro autor, Francisco Muñoz escritor del libro *La Paz Imperfecta*, y Percy Calderón de quien tomamos la siguiente línea, han hecho referencia de un clásico sobre las investigaciones acerca de la paz: “(...) Para Johan Galtung la paz es potenciar la vida, despliegue de la vida: (Paz directa, paz estructural, paz cultural)”. (Calderón, 2009). Este brevísimo concepto hace alusión a la paz positiva, por supuesto, en contraposición a la paz negativa. Es con este aspecto positivo que se desea marcar el término “Espíritus de Paz”.

“ética” no será ética, por tanto, se caería en el mismo juego demagógico y retórico que ha sumido a esta “clase de filosofía” a ser encontrada con un hálito de inutilidad y como un saber al que se le enfrenta con gran escepticismo – guardando las proporciones - es como si los estudiantes asistieran a clase de matemáticas o de ciencias naturales convencidos de que su profesor les dirá mentiras o se quedará en los rodeos. Como se ha escrito en tantos textos, la clase de filosofía, con la ética como centro no puede quedarse en las competencias de interpretación y de argumentación, ha de atreverse a la proposición.

Con el loto como representación, también se acarician las relaciones, la interdisciplinariedad de que será señalada en líneas posteriores. Su belleza sin duda, permite abrir ideas estéticas, su simbología reposa en elementos metafísicos y alcances epistemológicos, su figura se asocia con una antropología llena de mística y serenidad, y su hábitat común permite simbolizar la razón de la ética en el desarrollo del espíritu. Su imponente hálito natural y la mitología que la acompaña conectan con el universo y el valor de lo natural, de la Tierra, del cosmos.

### *1.1.PROVOCACIONES: UNI-VERSO DE SEMILLAS*

Son muchos los elementos que permiten explorar la inspiración que en todos los campos puede ocasionar la filosofía. La re-creación de su impacto ante quien la busca y la cultiva son de difícil figuración aunque la amplia gama de pensadores, discípulos, simples interlocutores, antagonistas y hasta simuladores de su efecto y de su posesión, son evidencia suficiente para aceptar que esta palabra femenina- no por casualidad – es una palabra que engendra. No es fácil llevar ante un auditorio o en una conversación, una idea o una pregunta o una interpelación que

contenga el carácter filosófico que se invita en este proyecto, sin que ocasione algún tipo de estupor, ya sea éste positivo o negativo, aceptación o rechazo, escepticismo o inspiración, es decir, la indiferencia no es propia del “aparecer” de las ideas gestadas en ejercicio filosófico, no pertenece a su naturaleza “emergente”. Este estupor, ha ido cobrando cierto valor negativo en la educación secundaria por una compleja red de razones, entre las cuales han de considerarse los nuevos tiempos de la rapidez informática, la reducción de la filosofía al conocimiento enciclopédico de autores o historias, el alto nivel de dificultad de la pedagogía filosófica para lograr un balance entre el ejercicio filosófico y los conocimientos de historia de la filosofía, la profunda crisis “no crítica” de valores y tradiciones que desdican de la importancia de las ideas que no dependen de lo pragmático y utilitario. Es así como los difusores o profesores de filosofía o del filosofar, siendo fieles a la peculiaridad de introspección de esta disciplina crucial, de autocrítica (de preguntarse por sí misma), han de recordar la advertencia de Descartes y actualizar el valor de la duda y renunciar en consecuencia al peligro de una arrogancia desde la filosofía. Esto implica una mirada “hacia afuera” y en este sentido hacer no sólo de “Madre”, también de “Hermana” de las demás disciplinas y ciencias. De allí que además de la clase de filosofía, con esta disciplina debe fomentarse el pensamiento y el buen preguntar desde los conocimientos de la ciencias sociales y las ciencias exactas, es un ASOMBRARSE para comprender el entorno y pensar en las consecuencias de las decisiones, propiciando en los estudiantes saberes que les permita comprender algunas parcelas de la realidad, con ello pueden establecer relaciones entre los saberes que llevarán a la promoción del entendimiento en pro de la conservación de las especies. Otra alternativa, es educar para evitar y “atacar” la arrogancia intelectual que ha cobrado “aire elitista” con el que se ejerce manipulación en medio de falacias, de argucias retóricas, de buen escribir y buen hablar dirigido al entretenimiento, y de otros productos de la inteligencia pragmática. Así como las dos ideas anteriores, una renovación de la

historia de la filosofía por una historia de las ideas; un “filosofar” para prevenir las “patologías” de la mente, del alma y del espíritu; una manera de revisar el lenguaje que permita “chalecos antibalas” contra el sicariato de la burocracia, la demagogia y del populismo.

Entre tantos intereses que motivan el accionar investigativo en educación, aquí se plantean cuestiones radicales que interrogan sobre el papel de la filosofía y su efecto en quienes la comparten en espacios estudiantiles de secundaria. En primer lugar, la PREGUNTA RADICAL es

**¿Cómo provocar disertaciones filosóficas en el estudiante de undécimo grado del GI School a través de la enseñanza interdisciplinar de la filosofía que lidere y libere su pensamiento ético y reflexivo, y que posibilite un impactopositivo en su proyecto – trayecto de vida y su visión de mundo?**

De este cuestionamiento central se desprenden otros interrogantes:

¿De qué manera la clase de filosofía, sin perder su rigor académico, puede generar en los estudiantes, una actitud ABIERTA y COMPLEJA como insumos para la formación del pensamiento ético, crítico y complejo?

¿De qué manera orientamos a los estudiantes para que desarrollen competencias intelectuales de lectura y escritura críticas como fruto de la preparación, composición y exposición de disertaciones?

¿Qué ruta ha de emprenderse año tras año, en la clase de filosofía de estudiantes de High School del Gi School, que posibilite la formación ética eficaz<sup>5</sup>?

Los anteriores interrogantes radicales, han servido de disparadores y de vehículos para la reflexión que desde la docencia se ha emprendido en esta empresa investigativa: Comprender el porqué de las “Deficiencias en el pensamiento crítico y barreras o muros en la lectura compleja de realidades en el área de filosofía por parte de los estudiantes del grado undécimo del GI School de Salento – Quindío”.

La filosofía desde su origen nace de la necesidad del hombre de sobreponerse al mito, a las supersticiones o al miedo de ver la realidad como realidad y no como fantasía. Es aquí donde el ser humano propende por ser consciente de su contexto, entonces, se cuestiona sobre la naturaleza (Cosmología), sobre su existencia y consistencia (Antropología), sobre el sentido de la belleza en relación con la bondad o la utilidad, y en los tiempos de hoy con una lectura de la sociedad y sus relaciones (Estética)<sup>6</sup>, sobre su obrar desde su interior y con sus congéneres (Ética), sobre la manera de conocer y la importancia de hacerlo (Epistemología), sobre lo que es real y no lo es (Ontología); sobre el poder y sus implicaciones (Política); y así, múltiples aspectos de su cotidianidad que vistos con ojos filosóficos se dejan percibir en su maravilla o en su absurdo; pero no simplemente desde una mirada de los sentidos sino desde una mirada a partir

---

<sup>5</sup>Al hacer referencia a la “ética eficaz” se marca la intención de afectar el deseo del estudiante, de forma tal que la reflexión ética implique acciones coherentes con su contenido, que afecta el actuar, el accionar, que el sentido ético de sus acciones sea “verdadero” y que no sea vulnerable al simple tratamiento retórico de quien se hace pasar por “ético”.

<sup>6</sup>Se piensan las relaciones sociales hoy, como fenómenos estéticos, así: “(...) la estética no está siendo considerada única y exclusivamente como una rama de la filosofía ocupada del arte y de la belleza. Si se adopta como perspectiva una paleontología de los símbolos, es porque es posible advertir que, del mismo modo que los niveles fisiológico, técnico, social y figurativo, comportan una exteriorización, la figuración adopta el mismo movimiento de dicha exteriorización. Si la técnica se exterioriza en el útil amovible y que los objetos percibidos se tornan también exteriores a través de su simbolización, el movimiento en sus formas visuales, auditivas y motoras, se liberaría y entraría en el mismo ciclo de evolución.” (Aristizábal, 2011)

del interés del conocimiento, pues “el dato sensorial puro no existe, no se da directamente, nadie lo ha experimentado. Toda percepción es el resultado de un proceso muy complejo, el final de muchos pasos que implican la interacción entre los estímulos que llegan a los sentidos, el aparato interpretativo de los sentidos, y la corteza cerebral en interacción con la mente y personalidad del individuo con su propia historia, sus experiencias socioculturales y de lenguaje, etc. Lo que aparentemente uno se imagina como el dato primario que nos suministran los sentidos para alimentar la inteligencia, en realidad es una construcción mental, una interpretación, una hipótesis, que los sentidos estimulan y ayudan a verificar” (Florez, 1994, pág.4). Por lo anterior, filosofar es un ejercicio eminentemente mental que impacta el resto de la corporeidad humana y por ende su realidad circundante.

De igual manera, puede afirmarse que la filosofía desde su origen y en su devenir histórico se nutre de la inconformidad humana, de buscar respuestas a las preguntas que nacen de mentes inquietas que no aceptan “explicaciones” simples, que desean salir de la caverna y ver la realidad a plena luz, que saben que la única manera de conocer es a través de la emancipación<sup>7</sup>; tal y como lo plantea Edgar Morin al inicio del Método 4:

“En el alba del desarrollo de la ciencia occidental percibió Bacon simultáneamente las servidumbres socioculturales que pesan sobre cualquier conocimiento y la necesidad de liberarse de ellas. Vio que el conocimiento podría ser influido por los ídolos de la tribu (propios de la sociedad), los ídolos de la caverna (propios de la educación), los ídolos del fórum (nacidos de las ilusiones del lenguaje), los ídolos del teatro (nacidos de las tradiciones). En efecto, tradición, educación, lenguaje son los constituyentes nucleares de la cultura y juntos forman los ídolos de la

---

<sup>7</sup>La experiencia y aventura intelectual en 1818 de Joseph Jacotot como maestro, del libro “EL maestro Ignorante”, es poder comprender el término en “(...) la vía de la libertad respondiendo a la urgencia de un peligro, pero también la vía de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano. Bajo la relación pedagógica de la ignorancia a la ciencia había que reconocer la relación filosófica más fundamental del atontamiento a la emancipación. Había así no dos sino cuatro términos en juego. El acto de enseñar podía producirse según cuatro determinaciones diversamente combinadas: por un maestro emancipador o por un maestro atontador; por un maestro sabio o por un maestro ignorante”. (Ranciere, 2003)

sociedad (tribu). De este modo, es admirable que en su mismo diagnóstico de las determinaciones socioculturales del conocimiento indicara Bacon que la misión del conocimiento fuera emanciparse de ellas para convertirse en ciencia” (Morin, 1992, pág.15)

Entonces, quien filosofa es un rebelde y sabe que sólo a través del principio cartesiano de la duda puede entrar al mundo del saber, el cual no es absoluto sino inacabado. También es importante tener en cuenta que la filosofía como ciencia madre permea todos los horizontes del conocimiento, que todo pensamiento racional directa o indirecta nace de hacer filosofía, ya sea en los términos más populares o más científicos.

Pero con el paso del tiempo el conocimiento en determinados ámbitos se especializa y se amplía al mismo tiempo, lo que obliga a que ya no esté unido directamente a la filosofía, y que se conforme como disciplina independiente. De aquí nacen las diferentes ciencias, tales como: matemáticas, filología, economía, política, biología, química, física, ingeniería, y en fin, un universo de conocimientos específicos que por su crecimiento, complejidad e impacto no sólo se separaron de la filosofía como madre, sino que olvidaron su legado y ligado con esta disciplina, al punto que en las últimas décadas el desprecio o la ignorancia frente a ella por parte del mundo científico ha sido evidente, considerándola como una disciplina poco útil, pues su afán pragmático, tecnocrático e incluso lucrativo no les permite ver la importancia de analizar la realidad con los anteojos de la filosofía.

Es así, como la filosofía pasó de ser la base del conocimiento universal a convertirse en solamente un área obligatoria del pensum académico escolar, donde desafortunadamente por lo regular un docente recita la historia filosófica, refiere sus autores a través del tiempo y explica corrientes de pensamiento; pero como algo divorciado de la realidad actual, como algo inútil que solo halla su importancia desde la mirada inerte de los anaqueles donde reposan textos y más



textos con contenidos muy cultos pero que por su falta de sencillez o de acompañamiento didáctico no le dice mayor cosa al estudiante de hoy. Sobre este divorcio son muchas las propuestas e investigaciones. La reseña que hace Patricia Iris Viveros sobre el texto de Carlos Calvo Muñoz “Del mapa escolar al territorio educativo”, hace una indicación que coincide con los algunos ideales que se identifican en la experiencia de Jacotot:

“Así plantea que maestros y alumnos deben ir a la escuela a equivocarse, antes que a buscar respuestas estereotipadas y seguras, pero rara vez comprendidas. Y esa, aunque dolorosa, es nuestra realidad, los niños, jóvenes y adultos aprendemos en la escuela, no cabe duda, pero muy pocos comprenden y ese es el gran reto que le queda a la escuela. No requerimos de rehacer y replantear los contenidos y las estrategias, lo que necesitamos es cambiar en esencia nuestro ser docente”.<sup>8</sup>

Vendría un segundo problema, relacionado con la aversión de buena parte de la juventud actual, para ser más exactos en el caso concreto de esta Obra de Conocimiento, jóvenes quindianos del GI School<sup>9</sup>, quienes frente al análisis profundo de su realidad desde el ejercicio filosófico, expresan sin reparo ni discreción su indiferencia por la necesidad de reflexionar sobre las consecuencia o causas de los actos en un aula de clase. Parte de las razones que aducen tienen que ver con el carácter exigente – desde lo académico – de la asignatura, ya que la preparación para la Prueba de Estado es ineludible, y la lectura y análisis textual requieren hábitos y ejercicios que muchos de ellos no manifiestan. En este sentido, vale indicar una notable distancia entre el contexto de la admirable experiencia de Jacotot. Todo esto sin presentar aquí una auto-revisión del ejercicio docente para atender aquellas características. Si bien es cierto que desde siglos atrás

---

<sup>8</sup> Viveros A., P.I. (2010) Del mapa escolar al territorio educativo (Reseña). Universidad Euro Hispanoamericana. Obtenido en <http://pueblo.lib3.org/file/download/4667>

<sup>9</sup>En los últimos tres años se ha registrado el resultado de una encuesta en la que los jóvenes han manifestado su posibilidad de volver a encontrarse “voluntariamente” con alguna cátedra de filosofía. El promedio – incluidos los jóvenes del actual año escolar – permite afirmar la aversión: En 2009 de 37, 31 afirmaron no querer nada de filosofía en el futuro (83%); en 2010 de 32 lo afirmaron 25 (78%); 21 de 24 en 2011 (87%); y en 2012, 20 de 35 (57%). El promedio (se tiene conciencia de que este es un dato lineal, no puesto en complejidad) es 76%. Sin duda una de las señales que generó la apuesta por el proyecto que significa la presente obra de conocimiento.

la juventud por su misma naturaleza inquieta ha sido rebelde, hedonista o distraída, en unas épocas más o en otras menos; al finalizar el siglo XX y el inicio del siglo XXI, como nunca antes existe una juventud que en número considerable es renuente a la lectura textual, a ver de forma crítica su realidad tomando posición argumentada frente a ella o analizar los acontecimientos del pasado y el presente como una red de conexiones, donde el proceso causa y efecto son la constante y todo se encuentra interrelacionado, siendo inconsciente que pocas cosas son fruto del azar y que la mayoría de situaciones tienen una razón de ser producto de múltiples vertientes sociales, políticas, económicas, entre otras.

Seguramente, dicha aversión se alimenta— entre otros factores sistemáticos - del acelerado mundo tecnológico de esta época, que busca hacer más fácil la vida del hombre y que “todo” lo entrega ya hecho; dejando poco espacio para la imaginación o desmotivando el esfuerzo por crear pensamiento nuevo, es decir, ocultando o desfigurando los motivos que pueden facilitar un “desplazamiento” del pensamiento, por ejemplo, de la comodidad del placer egocéntrico a la consideración de un bienestar con el otro, no desde un enfoque servilista, sino como extensión de humanidad. A esto se le agrega el auge de los medios de comunicación, quienes han cambiado por completo la configuración del mundo tal y como se conocía hasta el siglo XIX; pues su alto impacto lo ha convertido en el nuevo educador de los hogares, en el lazo que acortó las distancias globales, en el creador de realidades o en el político con mayor poder social.

De aquí, que al estudiante adolescente, de clase media alta o de clase alta, de música urbana, y de ciudades con pocas alternativas culturales se encuentre fácilmente con dos fatales riesgos en la formación de su intelecto, de su alma, de su espíritu, de su mente: (1) carecer de criterio lógico para enfrentar las innumerables problemáticas que el mundo acelerado

postmoderno le presenta, (2) conformarse con repetir lo que otras fuentes que considera de orden mayor le revelan, o aun peor, otras fuentes que por su aparente prestigio le facilitan para pensar sin emanciparse, lo cual ha de ser puesto en duda como pensamiento. Si este adolescente – joven responde lamentablemente ante estos riesgos, ,sucumbirá ante ladomesticaciónen contravía de la emancipación que desde la educación ha de fomentarse, se limitaría a ser un loro que repite lo que otros afirman, un seguidor ciego de quien habla más fuerte, un esclavo de quien lo subyuga placenteramente o un facilista que sólo quiere vivir la vida sin complicaciones, en conclusión es un mediocre: “una sombra proyectada por la sociedad; es por esencia imitativo y está perfectamente adaptado para vivir en rebaño, reflejando las rutinas, prejuicios y dogmatismos reconocidamente útiles par la domesticidad. Así como el inferior hereda el alma de la especie, el mediocre adquiere el alma de la sociedad. Su característica es imitar a cuantos le rodean: pensar con cabeza ajena y ser incapaz de formarse ideales propios” (Ingenieros, pág.39)

Lo más preocupante es que la filosofía, al igual que otras áreas, no tiene impacto en la vida práctica del educando; pues en muchas ocasiones no pasa de ser un espacio teórico de clase con el que hay que cumplir realizando algunas tareas escolares; pero si se indagara sobre que inquietó la mente y el espíritu del joven existe una alta probabilidad de llevarnos una gran decepción. Es más, un área eminentemente filosófica como la ética peor papel tiene en el escenario del pensum de las instituciones educativas, pues la atención que se le presta es de total mendicidad, al dársele el tratamiento de costura, de relleno para completar las horas oficiales de los docentes que en su área específica no alcanzan con el número mínimo requerido, trayendo como consecuencia que su orientación sea dirigida por profesores sin ninguna especialización en la materia, peor aún, sin ninguna vocación para desarrollarla como es debido.

Por ello, es necesario que el aprendizaje de la filosofía conlleve un aprehensión ética, más que en conceptos, en la interiorización de las reflexiones surgidas a partir del ejercicio del área, y de esta manera, siguiendo el postulado marxista, la filosofía sea realmente útil y vivida desde la puesta en práctica de actitudes y aptitudes éticas, que ayuden a transformar la manera de ver y ser en la realidad de cada estudiante, pero para ello, paradójicamente, existe la necesidad que la filosofía en su intencionalidad ética deba hablar un lenguaje actual para los jóvenes sin perder sus fundamentos de antaño, pues “(...) los gangs juveniles y los retornos a la religión revelan a su vez la crisis ética general en nuestra civilización. Esta crisis se ha hecho manifiesta con la aparición significativa, desde hace unos años, de una necesidad ética. La desintegración social, el aumento de las corrupciones de todo tipo, la omnipresencia de las incivildades, el desencadenamiento de las violencias suscitan la demanda ingenua de una nueva ética para llenar un vacío que ya no pueden llenar la costumbre, la cultura, la ciudad. No menos ingenuo es el deseo de adaptar la ética al siglo, en lugar de concebir la doble adaptación en bucle: adaptar el siglo a la ética, adaptar la ética al siglo” (Morin, 2006, págs. 31-32).

De aquí la importancia que la filosofía se permee de la didáctica para hacer atractivo su discurso manteniendo sus postulados académicos y prácticos, estos últimos arropados por la ética.

En consecuencia, buena parte de los estudiantes del GI School en el grado once durante los años 2011 y 2012, siendo jóvenes con grandes capacidades intelectuales y teniendo los recursos materiales suficientes para acceder a las mejores herramientas tecnológicas de la información; ven el área de filosofía como una “costura”, tal y como ocurre en gran parte de otros espacios colegiales, y demuestran resistencia al invitárseles a participar de ejercicios académicos

que les exijan pensar críticamente los acontecimientos que le rodean a nivel micro y macro; así como a seguir los hilos que unen los diferentes sucesos y descubrir que confluyen en un mismo destino, o sea, leer la realidad de manera compleja y usando las diferentes disciplinas del saber, además de inquietarse por adoptar un proceder ético en su cotidianidad. ¿Por qué sucede esto? Se han utilizado varios recursos para hallar pistas: cierto academicismo de parte del docente, poca o nula interdisciplinariedad en años lectivos anteriores, el ritmo con el que se trabaja la filosofía que no coincide con las velocidades del mundo de la cibernética de hoy, la idiosincrasia quindiana que no se destaca precisamente por un “clima” académico en el marco de las ciencias sociales, y que con características propias de una sociedad del espectáculo y el entretenimiento depende de una conexión con la ficción y la fantasía. Esto último es posiblemente una “asignatura pendiente” que los profesores de filosofía pueden atender.

Por lo anterior, es fundamental que desde una mirada pedagógica innovadora, sin abandonar el rigor académico que es inherente al saber crítico, se ataque la problemática planteada desde el área filosofía, mostrando su utilidad práctica, estimulando el propio pensamiento y fomentando el cambio positivo de actitudes hacia la búsqueda sistemática de la verdad, tomándose esta como aquella que busca la construcción de un orden individual y social cimentado en la justicia, el respeto, el progreso, la responsabilidad y la posibilidad de trabajar por un mundo mejor para todos.

### *1.2. BUSCANDO LO “BELLO” DEL MARAVILLOSO PANTANO*

Los estudiantes del grado undécimo del GI School de Salento – Quindío, desafortunadamente al igual que otros jóvenes de edad y nivel académico similar, presentan serias deficiencias en el pensamiento crítico, en la lectura compleja de realidades y en la manifestación de valoraciones éticas, evidenciadas en las diversas actividades que sobre el particular se desarrollan en el área de filosofía. De esta situación subyace el interés de llevar a cabo acciones reflexivas y operativas que busquen atender la problemática en cuestión.

Es necesario aclarar que el “pensamiento ético” no es precisamente una clase o tipo de pensamiento, es más, puede incluirse como una expresión del pensamiento crítico y complejo, lo cual no desvirtúa su invocación en esta investigación. Así, entonces, pensamiento ético representa una INTENCIONALIDAD, una cualidad del pensamiento que, al ser crítico y complejo, se hace PENSAMIENTO CONSIDERADO, “considerado” por “ponerse en los zapatos del otro” y por unir a este “ponerse” la búsqueda de lo justo. Es posible incluso que esta denominación de pensamiento sea una fundación de este ejercicio investigativo.

Esta obra de conocimiento se torna importante porque aporta elementos innovadores a la didáctica de la filosofía, con los cuales desde los ámbitos más destacados de la filosofía se hace un trabajo pedagógico transversal que de forma integrada aborda la realidad desde una mirada antropológica para explicar el sentido de humanidad, desde una mirada ética para promover los valores humanos como teoría reflexiva y como práctica, desde una mirada estética para descubrir la belleza que es inherente a los actos bondadosos, desde una mirada epistemológica para encontrar sentido al conocimiento y desde una mirada ontológica que permite evidenciar la diferencia entre lo real y lo falaz, por ello “es necesario retornar al sentido originario de la filosofía, atendiendo a lo que este término muestra. Como su nombre lo indica la filosofía es

amor a la sabiduría, deseo de saber. La palabra amor implica libertad y a la vez unión, y la palabra deseo implica movimiento. Son expresiones contrarias a la imposición y a la palabra pasividad. La filosofía no puede ser impuesta ni tomada como algo ajeno a la vida misma, sino que debe involucrar al ser humano, en este caso al maestro y al estudiante, bajo un mismo interés, caminar hacia al conocimiento y hacia el develamiento de su ser por medio de la interpretación de su existencia” (Melo, 2007, pág.6),

Así se pone se destaca la importancia de trabajar esta propuesta desde los ámbitos filosóficos, pues permite conservar el rigor propio del saber filosófico, con la sencillez que debe tener su aplicabilidad a la par con la didáctica que facilita y anima su comprensión.

La necesidad de este trabajo radica en la urgencia de enriquecer el área de filosofía en el contexto escolar con estrategias de enseñanza – aprendizaje que hagan accesible y útil la aprehensión de conocimientos y destrezas de su resorte, que le quiten el injusto estigma de materia “costura” que sólo debe estudiarse por una obligación que impone la legislación educativa o el área que únicamente interesa a aquellos considerados sabelotodo, existencialistas o idealistas. Al nutrirse la filosofía de este pragmatismo recupera su relevancia de otros tiempos y la ponen nuevamente a la altura de las demás disciplinas del conocimiento, cuyo buen desarrollo es fundamental para el progreso de la humanidad; pero para que este pragmatismo sea posible y acorde con la teoría educativa es necesario implementar toda una serie de estrategias didácticas que hagan comprensible su contenido a cualquiera que desee abordarlo sin que se pierda su esencia, pues señala Gómez Mendoza: “(...) la didáctica de la filosofía no quiere en consecuencia sustituir a la filosofía misma. Ella es necesariamente secundaria y busca pensar la relación de la filosofía y su enseñanza. Busca hacer más consciente y por ello más eficaz la actividad del

profesor pensando las mediaciones posibles y necesarias para elaborar un trabajo escolar específico en el campo de la filosofía” (2003, pág. 42)

Lo anterior redonda al final en el beneficio del aprendizaje discente, desde el desarrollo de las competencias interpretativa, argumentativa, propositiva, entre muchas otras; teniendo en cuenta que

“(…) el proceso de enseñanza – aprendizaje de la filosofía debe propiciar el diálogo entre el estudiante y su contexto, entre el estudiante y la ciencia, la política, la religión, el arte; en últimas, entre el estudiante y su existencia. En otras palabras, debe abrirse campo a la verdadera interpretación, base del diálogo, si se quiere hablar de conocimiento y de acercamiento a la filosofía. De esta manera se logra que el estudiante fortalezca su capacidad de interpretar su mundo circundante y de sustentar su postura crítica frente a los problemas actuales. La interpretación lleva consigo una carga de sentido otorgada, si se puede decir así, por la realidad que envuelve al que interpreta y al que es o a lo que es interpretado y es precisamente esa carga de sentido lo que la interpretación exige reconstruir o develar. La filosofía proporciona las herramientas para comprender e interpretar la propia realidad, la cual le permite al ser humano ampliar el dialogo con los demás, de un modo tal que no será la fuerza o el dogmatismo los que se impongan, sino el discurso, la argumentación, la reflexión, es decir, el pensamiento. Es necesario que la filosofía se convierta en ese espacio de reflexión, crítica, argumentación y discusión de las problemáticas de los estudiantes colombianos, esas problemáticas socio-afectivas, estéticas, artísticas, religiosas o éticas” (Melo, 2007)

Esta orientación sólo será posible si se alcanzan unos mínimos concentrados en la estimulación del pensamiento, en la disposición de herramientas intelectuales, en la generación de la clase de filosofía como espacio que propicie y facilite el desarrollo de destrezas y valores hacia acciones reflexionadas y sopesadas. En detalle estas intenciones pueden detallarse como:

1. Estimular en los estudiantes el pensamiento ético frente a las realidades que lo circundan, teniendo conciencia de la necesidad de ser consecuente al respecto en sus actuaciones.



2. Brindar a los estudiantes elementos académicos y procedimentales para que desde la filosofía puedan abordar analíticamente problemáticas cotidianas y hallar soluciones de fondo al respecto.
3. Propiciar en los estudiantes destrezas cognitivas que le permitan hacer una lectura intertextual de ámbitos y teorías filosóficas.
4. Generar espacios propicios para que los estudiantes desarrollen la habilidad de hacer conexiones entre los conceptos filosóficos y las situaciones humanas.

### *1.3.INTERDISCIPLINARIEDAD Y TENSIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: LOS LOTOS Y SU ENTORNO LÍQUIDO*

#### *1.3.1. La interdisciplinariedad como utopía y como norte.*

Una primera tensión radica en el carácter solitario de la filosofía, contradiciendo de esta forma todas las alusiones que se hacen de ella como “madre de todas las ciencias” o como se ha señalado aquí, “espíritu investigativo” o “cualidad de la mente” ante el conocimiento en general. Como extensión del Seminario Currículo y Pedagogía, se pone de manifiesto esta primera tensión en lo pedagógico, bordeando la posibilidad e imposibilidad de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad dentro del sistema curricular, más aun en lo relacionado con la cátedra de filosofía que - como tal - debe rendir ante expectativas académicas formales como son las pruebas externas de evaluación que presentan los jóvenes de secundaria, en el caso colombiano por supuesto, las pruebas SABER. Aunque se pretende estas inter y transdisciplinariedad, la tensión se hace manifiesta entre su teoría y su práctica, y sobre todo en cómo éstas afectan - pretendiendo que sea positivamente - la forma y las potencias de nuevas “miradas o lecturas de la

realidad” de estos jóvenes y del profesor que les acompaña y orienta en la construcción de dichas observaciones. Los desafíos reales – para diferenciarlos de aquellos producidos en la retórica del escritorio - chocan con las posibilidades “efectivas” de vincular otras áreas del saber que intervienen en la vida escolar. Si bien la filosofía es transversal claramente en teoría; en la práctica y en un método puede aparecer pretenciosa la intención de incluir otras asignaturas en sus procesos o de incluirse en lo que otras asignaturas hacen como proceso que permita una lectura de realidad con un sentido significativo para el joven estudiante. Es decir, al querer ejecutar un programa que como “filosofía práctica” lleve al estudiante a poner en la “mesa de las decisiones” todas las cartas que ofrece el conjunto de saberes y conocimientos en la escuela, implica una intervención de lo filosófico en procesos que no son de su administración, incluso expone al profesor y al estudiante ante choques de pensamiento y de consideración entre cada uno de los profesionales de orientan las diversas cátedras.

El encuentro de esta utopía del paradigma de la complejidad (inter-disciplinariedad y transdisciplinariedad) es explicado por Morin como problema teórico a saber:

(...) el problema teórico de la complejidad es el de la posibilidad de entrar en las cajas negras. Es el de considerar la complejidad organizacional y la complejidad lógica. En este caso, la dificultad no está solamente en la renovación de la concepción del objeto, sino que está en revertir las perspectivas epistemológicas del sujeto, es decir, el observador científico; lo propiamente científico era, hasta el presente, eliminar la imprecisión, la ambigüedad, la contradicción. Pero hace falta aceptar una cierta imprecisión y una imprecisión cierta, no solamente en los fenómenos, sino también en los conceptos, y uno de los grandes progresos de las matemáticas de hoy es el de considerar los *fuzzy sets*, los conjuntos imprecisos. (1990, pág. 20)

Por lo anterior se validan muchas preguntas que dan lugar a las dudas de propuestas como las que se formula en esta obra de conocimiento: ¿Es útil la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en el mejoramiento académico de los estudiantes, mientras en la actualidad muchos de ellos son “exitosos” sin ellas?, ¿Cuál es la ruta apropiada para iniciar un proceso

interdisciplinario o transdisciplinario?, ¿Para qué hablar de transdisciplinariedad si ni siquiera se ha podido alcanzar la interdisciplinariedad?



IMAGEN 10 Other World 1947 wood engraving and woodcut in black, reddish brown, printed from 3 blocks - Escher

Cabe recordar lo que el Grupo de Evaluación de la Educación Superior – ICFES, expresa por medio de Claudia Sofía Melo Rodríguez en su documento del año 2007 sobre la Fundamentación conceptual del área de filosofía:

“(…) algunos consideran que la filosofía es simplemente un cúmulo de frases célebres de autores antiguos y ajenos a nuestra realidad; otros, por su parte, consideran que ella no necesita de reflexión, de lectura y de conceptos, y la limitan simplemente a un espacio de opinión. Por esto es necesario recalcar la importancia tanto de la parte conceptual e histórica de la filosofía, como de

su relación con nuestra cotidianidad, así como la necesidad de que la filosofía y su enseñanza estén en comunicación con otras disciplinas, con otras áreas del saber”. (Melo Rodríguez, 2007)

La práctica en la enseñanza de la filosofía, confirma la tensión, ante todo, cuando la medición de este saber se hace de manera arbitraria por medio de un instrumento estandarizado que no tiene en cuenta la libertad de la que escribe la misma autora:

“(…) Es necesario retornar al sentido originario de filosofía, atendiendo a lo que este término muestra. Como su nombre lo indica, filosofía es amor a la sabiduría, deseo de saber. La palabra amor implica libertad y a la vez unión, y la palabra deseo implica movimiento. Son expresiones contrarias a la palabra imposición y a la palabra pasividad. La filosofía no puede ser impuesta ni tomada como algo ajeno a la vida misma, sino que debe involucrar al ser humano, en este caso al maestro y al estudiante, bajo un mismo interés, caminar hacia el conocimiento y hacia el develamiento de su ser por medio de la interpretación de su existencia”. (Melo Rodríguez, 2007)

Más evidente se hace la tensión en la siguiente cita: (...) “El profundo concepto de saber consiste en una búsqueda esforzada del conocimiento, la cual sólo es posible mediante la participación espontánea de quien quiere aprender” (Lopez, 2002 - 2004). Ahora bien, esta participación estudiantil ha de darse en una especial relación entre pasado y futuro, una distinción más que interesante entre instruir, enseñar y educar, esferas en que se ha pasear la voluntad del estudiante. En este caso Hanna Arendt, marca punto de análisis que sirven de forma especial para la comprensión del papel de las clases de filosofía: Dice Bárcena comentando a Arendt:

“(…) lo que Arendt parece defender es una clara distinción de esferas y, por tanto, de responsabilidades pedagógicas, que coincide con la distinción antes ofrecida entre instrucción y educación. Decíamos que la instrucción está destinada a la transmisión de conocimientos y saberes; su papel consiste en dotar al sujeto de la educación de los medios culturales necesarios para prepararles al mundo en que van a vivir. La escuela, como institución social, está destinada a transmitir saber y cultura. Por su parte, la educación custodia un gesto de carácter moral. La educación consiste en asumir la responsabilidad de la vida y el desarrollo de los niños, lo cual

requiere grandes dosis de protección y de cuidado para que el mundo no proyecte sobre el niño nada destructivo. Al mismo tiempo, como dijimos, el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación. Ambas tareas –instruir y educar– no son siempre coincidentes, y por eso entran en conflicto cuando la escuela asume no sólo al labor de instruir sino también la de educar, que es una tarea en la que los padres tienen mucho que decir. El problema está en que lo que debía ser una tarea básica, entre otras, de la esfera privada de la familia (educación) pasa a ser un objetivo central de la escuela, que debería, sobre todo, instruir y enseñar. Es aquí donde se da la polémica en torno a la justificación de una educación para o de la ciudadanía, cuyo propósito, coincidente con el carácter social de la escuela, es normalizar las conductas de los educandos, socializar a los niños para que devengan adultos ciudadanos” (Bárcena, pág.30).

A partir de lo anterior, el sentido utópico de una dirección hacia la inter y la transdisciplinariedad, se configura como el primer reto por afrontar. La misma filosofía ofrece algunas posibilidades vistas desde esta incipiente formulación. Este amor por el saber, tensionado por las exigencias académicas puede observarse y estudiarse a partir de tres miradas (no precisamente temas) que son presentados por el ICFES como componentes:

“(…) Los nuevos componentes de la prueba son: (1) La pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural: Implica el cuestionamiento del hombre por su relación con las manifestaciones histórico-culturales y ético-políticas. En este componente se puede indagar por distintas relaciones del hombre con la cultura, como pueden ser el arte, las pautas morales, el lenguaje y las connotaciones que estos temas tuvieron en las distintas matrices culturales. Así mismo, pueden realizarse preguntas que giren entorno a teorías del poder actuales o pasadas y sus implicaciones en la vida del estudiante y en la sociedad colombiana. (2) La pregunta por el ser: Este es un problema clásico y propio de la filosofía, por lo tanto, se mantienen sus implicaciones, especificándolo en la pregunta por la relación entre el ser, el mundo y el hombre, sin entrar en la discusión terminológica entre metafísica y ontología, sino ahondando en la relación entre el hombre y la totalidad, las preguntas que este encuentro genera y las posiciones que desde la filosofía se han producido. (3) La pregunta por el conocimiento: Incluye cuestionamientos acerca del problema del conocimiento en general, de la ciencia y de la influencia de ésta en la constitución del hombre y de la imagen que este se forma de la realidad, así como sobre la influencia de esta imagen en la constitución de la ciencia y del conocimiento en la actualidad. Por

lo tanto, en este componente pueden encontrarse preguntas que giren en torno a la reflexión filosófica que genera la ciencia en el hombre y en la sociedad, así como una reflexión epistemológica sobre la misma ciencia (...)" (Melo Rodríguez, 2007)

Se considera indispensable la exposición del texto anterior, porque con base en esta teorización y la problemática de déficit en el análisis de la realidad por parte de los estudiantes, se establece el punto de partida para la formulación de un método didáctico que permita un acercamiento a la práctica – posiblemente utópica – de varias miradas hacia una convergencia holística, de una interdisciplinariedad y de una transdisciplinariedad. Si bien, se señala una contrariedad entre teoría y práctica en la fundamentación del ICFES con respecto a la filosofía, se ha de considerar como invitación plausible para la investigación:

(..) La especificidad de la reflexión filosófica en relación con las demás disciplinas y áreas del conocimiento. Esta relación y discusión se da por medio de problemáticas comunes a las demás disciplinas y la filosofía. Todo cuestionamiento bien sea filosófico, lingüístico, religioso, científico, etc., surge del contacto del hombre con la "realidad". (Melo Rodríguez, 2007)

En relación con el método, se formula una inter-disciplinariedad entre los ámbitos filosóficos (llamados actualmente por el ICFES "componentes") que se indicaban antes del 2007 a saber: antropología, epistemología, ética, estética, y ontología. Actualmente, en el 2012, se han resumido en: Dimensión Sociocultural del hombre (antropología, ética, y estética), Epistemología, y Ontología. Con éstos – la primera clasificación en cinco componente o ámbitos - se hace una indagación sobre el cómo se entrelazan en las situaciones cotidianas de la vida humana, cómo un fenómeno que exige de una comprensión antropológica implica o exige una mirada y una comprensión del fenómeno ético o estético o epistemológico u ontológico. En fin,

el holismo y la complejidad serán puestos a prueba en algún sentido a partir de una apuesta metódica, más que metodológica.

### *1.3.2. Micro-currículo Vs Macro-currículo.*

Continuando con las tensiones, una más se destaca en el escenario, aquella que se da entre el micro-currículo y el macro-currículo. Sólo para empezar a dar cuenta de ella, las formulaciones del Ministerio de Educación sobre los estándares curriculares ya evidencia esta distancia. En la actualidad, la filosofía es incluida casi de manera total entre las ciencias sociales y sus estándares, mientras se presenta como un área fundamental que toda institución educativa con educación media debe implementar y no como una extensión o una derivación o una “clase” de las ciencias sociales. ¿Qué tal la tensión?: ¿Por qué entonces no se formulan estándares concretos para la enseñanza de la filosofía, si ésta ha de impartirse como área fundamental?, o, ¿Acaso la clase de filosofía puede reemplazar las ciencias sociales o viceversa ya que los estándares incluyen a la primera en las segundas?, siendo positivos ¿Acaso no se formulan estándares concretos, obedeciendo a la libertad de pensamiento de la que teóricamente se hace mención en algunos documentos oficiales del ICFES? Las anteriores preguntas están lejos de insinuar la fusión de la filosofía con las ciencias sociales para eliminar la contradicción, más bien, se pretende hacer claridad sobre la tensión desde una dimensión conceptual que refleja la facilidad con la que los “expertos” de las instituciones u organismos mencionados señalan directrices y orientaciones para la enseñanza de la filosofía.

El atractivo y la comprobada efectividad cognoscitiva de determinados medios tecnológicos ponen en duda la vigencia de algunos métodos tradicionales de formación

académica, que a pesar de su evidente éxito intelectual en cuanto a su rigor y profundidad, no llaman la atención de los que podríamos llamar “ciberalumnos”, que en número considerable han olvidado la maravilla de la sencilla magnificencia de la naturaleza por el ánimo esnobista y estruendoso pero falaz y superfluo que a veces ofrece la era digital. De aquí la dificultad que en el presente existe para encantar a nuestras nacientes generaciones desde el ámbito educativo. La complejidad de este encantamiento es tal que es posible presentar el contraste entre varios de los autores convocados. Si bien Pierre Levy hace una amplia exposición de la Inteligencia Colectiva que seguirá inevitablemente poniendo en jaque las valoraciones positivas de contar con alguna tradición como lo marca Arendt. Levy señala, por ejemplo: “En cuanto al mundo, no se trata justamente de un mundo “objetivo”, sino de un mundo del intelecto colectivo, el que piensa en él. El mundo del intelecto colectivo, el que para él significa, piensa en él, y por consiguiente lo constituye como intelecto colectivo. Es su mundo, - siempre en estado naciente – el que hace la identidad en devenir del intelecto colectivo” (Levy, 2004). De otra parte es posible que el choque sea entre los autores de esta obra la ola transformadora de estas identidades virtuales y móviles, pero la preocupación radica en la conservación de bases que permitan como señala Bárcena - leyendo a Arendt – que los nuevos, los niños, encuentren un mundo que renovar y no una multiplicidad de mundos, multiplicidad en la que la identidad personal de cada individuo, que ha estado en crisis desde ya varios años, sea reemplazada por un “no se sabe” relativista desde donde “todo”, hasta lo peor, puede ser cultivado en las “comunidades” virtuales. Bauman ayuda para que este aspecto sea pensado:

“(…) los adolescentes equipados con confesionarios electrónicos portátiles no son otra cosa que aprendices entrenados en las artes de una sociedad confesional – una sociedad que se destaca por haber borrado los límites que otrora separaban lo privado de lo público, por haber convertido en virtudes las obligaciones públicas el hecho de exponer abiertamente lo privado” (Korstanje, 2008)



La polémica será mayor, al poner sobre la mesa varias preguntas cruciales: ¿Todo conocimiento ha hecho mejor al ser humano?, ¿Es el ser humano - como especie – una especie preparada para todo tipo de conocimiento?, ¿Será la producción de conocimiento, el mejor ejemplo de maquiavelismo en la actualidad?, ¿De ser más destructiva que constructiva de bases, para la conservación de la especie humana, será posible detener la inteligencia colectiva?, ¿Existe garantía de que la llamada “inteligencia colectiva” no sea otra posesión de los grandes dueños de los medios de producción, y por tanto, no sea un monstruoso instrumento de alienación y manipulación?, ¿La confusión entre lo público y lo privado, permitirá un mejor desarrollo de la identidad personal o una alienación desde las mayorías ya “uniformadas” en la red?. Todas estas preguntas no pretenden entablar un ataque contra la virtualidad o el ciberespacio, tienen por objeto ser un ejemplo de la emancipación que se formula en este documento, de la criticidad que convoca los estudios de maestría, bien se pueden tomar las palabras de Bauman al formular los cambios que afrontan los aspectos públicos y los privados.

En relación con este aspecto bien decía Carl Sagan: “...En los últimos milenios comenzaron a construir las ciudades y a emigrar hacia ellas. En el curso de las últimas décadas gran parte de la población abandonó una forma rústica de vida. A medida que avanzaba la tecnología y se contaminaban los centros, las noches se fueron quedando sin estrellas. Nuevas generaciones alcanzaron la madurez ignorando totalmente el firmamento que había pasmado a sus mayores y estimulado el advenimiento de la era moderna de la ciencia y la tecnología (Sagan, pág.12)

La filosofía, como disciplina surgió a la par con el homo sapiens, cuando ese ser primitivo empezó a tomar de conciencia de sí mismo, a tener razón frente a lo que lo rodeaba y adquirió la

capacidad de sobre ponerse a sus instintos y usar la inteligencia para superar los obstáculos del medio natural, o preguntarse sobre las múltiples cosas que lo rodeaban, proceso extenso y nada fácil en el que “la antropología prehistórica nos demuestra como la hominización es una aventura de millones de años, tanto discontinua – proveniente de nuevas especies: habilis, erectus, neanderthal, sapiens y desaparición de los precedentes, surgimiento del lenguaje y la cultura...” (Morin, 1999, pág.25), elementos que marcaron la pauta para hacernos seres pensantes, y por lo tanto, potencialmente filósofos.

En su círculo docente, el hombre también debería indagarse sobre la manera de cómo continuar vigente con los postulados milenarios filosóficos, pero hablando en el lenguaje de hoy sin perder identidad intelectual; de cómo continuar demostrando su utilidad en medio de un mundo econometrista; de cómo fomentar el criterio crítico en medio del sometimiento al que invita la aun existente política romana del pan y circo (fútbol, sexo, televisión, rumba, etc.); de cómo encontrar sentido a las diversas corrientes filosóficas en un contexto globalizado que todo lo tiende a estandarizar; de cómo hacer atractiva una ciencia que hoy más que nunca es necesario interiorizar en un planeta que pretende encontrar sentido a la vida sólo a través del consumismo, y que por ello, es fundamental estudiarla con conciencia para sacar el hombre de hoy de su niñez mental, de su medievalismo cibernético, de su carencia de criterio ético; de su servilismo moral; pues “sería entonces moralmente vasallo o súbdito aquel que para formular un juicio moral cree necesario tener que tomarlo de alguien o algunos que se lo den ya hecho, reconociendo con ello lo que en la tradición ilustrada se llama su minoría de edad. El menor de edad no tiene capacidad para regirse por su propio juicio, y por eso resulta mucho más razonable que se guíe en su conducta por juicios ajenos, formulados por aquellos que si son adultos, si tienen capacidad para juzgar. Entrar en la mayoría de edad en cuestiones morales significaría entonces percatarse de la

propia capacidad para formular juicios morales y regirse por ellos” (Cortina, 1994, págs. 28-29), he aquí una de las grandes motivaciones de la presente obra: Estimular a los estudiantes para que alcancen su mayoría de edad mental, tal y como lo evocaría Kant.

Por ello, nuestra obra de conocimiento pretende hacer del área de filosofía en el ámbito escolar una materia útil interdisciplinariamente, en la cual, como sucedió desde el inicio de la edad antigua; todo partía de la primera ciencia, expresado en el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de leer la realidad de forma compleja. Esto implica que los alumnos puedan proveerse de elementos intelectuales para tomar una posición argumentada frente a la realidad y ver las diferentes conexiones que existen entre las ideas y los acontecimientos que ocurren en determinados contextos, tal y como lo ha concebido Morin: “Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, al haber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad” (Morin, 1990, pág.23)

Uno de los grandes aportes de este trabajo investigativo es tomar de manera específica varias disciplinas filosóficas y ponerlas al servicio de la didáctica, para que de forma recíproca el estudiante se nutra intelectualmente a la par con un estimulante trabajo que le lleve a encontrar gusto y sentido a la mirada de la realidad desde la filosofía. Pero aquí el gusto no se refiere al simple placer hedonista o dejar que el alumno haga lo que le gusta y punto; más bien nos referimos a la posibilidad de “enseñarle” un amplio mundo de posibilidades que inviten a

profundizar en el conocimiento de las cosas, y desde estas preguntas últimas, las cuales seguramente no abordaría desde el afán o la parsimonia de la cotidianidad, realmente inquiete su mente y su voluntad para escudriñar en aquello que por ser pocas veces pensado se convierta en algo interesante, y luego sea maravilloso el descubrir múltiples respuestas que transformen las ansias de aprender en un círculo inacabado.

Es así, como desde la antropología se hace un mirada al hombre como alguien integral pero a la vez tripartito: cuerpo, alma y espíritu; con las características propias de cada una de estas dimensiones y su influencia en el día a día de cada ser humano. Desde la ética se elabora un discurso en el cual la moral esté en consonancia con los valores desde la perspectiva del imperativo categórico Kantiano y con el fin de sensibilizar al estudiante de la importancia de adoptar actitudes que vayan en pro de la configuración de una mejor persona, hallando así la utilidad primordial del estudio filosófico de la actualidad. Desde la estética, en la cual se invita a mirar la belleza y el orden de las cosas desde la perspectiva de la bondad y abandonar esa visión simplista de la vanidad o el utilitarismo; que todo lo mercantiliza y termina poniendo al ser humano, especialmente la figura femenina, como aquello que se obtiene, se usa y se desecha. Desde la epistemología, analizando el conocimiento en forma crítica desde su origen, posibilidad y veracidad; estableciendo el rigor popular o científico que da validez a lo conocido y la influencia que tiene lo que llega nuevo a la mente para cambiar no sólo el contexto sino a quien lo habita, teniendo la probabilidad de continuar siendo participe del antiquísimo debate entre empirismo y racionalismo. Desde la ontología, abriendo el debate frente a lo que existe y no existe, bordeando la línea entre la realidad y la fantasía, entre lo que tiene acceso a nuestro entender y lo que a pesar de existir es difícil de aprehender, y que nos lleva a pensar en serio entre lo objetivo y subjetivo, entre la terrenalidad y la trascendencia.

Desde estrategias tales como el análisis de problemáticas y sus soluciones se podría dar la utilidad que cada estudiante requiere, no sólo poniendo de relieve problemas y alternativas para resolverlos en contextos históricos, escenarios geopolíticos o entramados de la vida nacional; sino tomar la realidad local y personal proyectándola en sí mismo, para desde ella o hacia ella se haga una interrelación con los grandes asuntos sociales y el devenir individual. Enseñar filosofía más que desde una óptica lúdica desde una óptica de despertar y mantener el interés por el conocimiento y su reflexión crítica y creativa, pues bien afirma el profesor Miguel Ángel Gómez: “(...) la didáctica de la filosofía no es un mero apéndice externo a la filosofía misma, sino que es constitutiva de la misma actividad filosófica, al menos de la actividad filosófica académica. Sin enseñanza y aprendizaje de conceptos filosóficos todas las disciplinas filosóficas del mundo académico habrían sido sencillamente, imposibles...” (Gómez Mendoza, pág. 18); y más adelante expresa: “(...) 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” (Gómez Mendoza, pág. 19).

No es pertinente abordar el estudio filosófico como un simple romanticismo. Es pues, necesario encontrar el punto medio entre el estudio riguroso y efectivo con el abordaje interesante o significativo de las cosas, y llevar al estudiante que por medio del “Cómo” de la filosofía entienda el “Qué” de ella, para luego descubrir el “Para qué” y el “Por qué”, o sea, abra las puertas para el actuar ético, y desde allí pueda decidir lo mejor para sí y sus congéneres. Sobre este aspecto Richard Paul y Linda Elder, investigadores sobre el pensamiento crítico, determinan “que la mayoría de los profesores suponen que si exponen a los estudiantes al “que”, estos automáticamente usarán el “como” apropiado. Esta suposición tan común, aunque falsa, es y ha

sido durante varios años una plaga para la educación. Al enfocarse en cubrir los contenidos en vez de aprender a cómo aprender, la enseñanza ha fallado en enseñar a los estudiantes a cómo tomar el control de su aprendizaje, cómo atraer ideas a su mente usando su mente, cómo interrelacionar ideas en y entre las disciplinas” (Elder y Paul, 2005)

### *1.3.3. Unidad y Multiplicidad.*

Al ocupar la reflexión como complexus cuando se asume a la educación, a la pedagogía y al currículo como campos de conocimiento, se ponen de relieve nuevas tensiones entre la unidad y la multiplicidad. Precisamente, en esta obra de conocimiento, esta tensión es evidente: la filosofía como unidad de la realidad, pero como multiplicidad en el encuentro con las subjetividades que hacen parte del ser humano, y que como la sombra, se impone al sujeto, unida a la objetividad como intención y deseo.

Las implicaciones epistémicas, gnoseológicas, y metódicas para los sujetos en relación con la educación, rondan y llevan éticamente hacia el desarrollo de una visión holística, global, compleja e interdependiente que rodea a las instituciones en las cuales se ofrece la vocación educativa, teniendo en cuenta que están conformadas por sujetos cargados de su mismidad, con la cual buscan un espacio y una identidad en medio de la comunidad.

De otra parte, la individuación y la transdisciplinariedad son apuestas epistémicas que enfrentan una tensión en diversos campos que implican el acto educativo: en la gramática han de plantearse conceptos que lleven al desarrollo de ideas concretas que puedan iluminar acciones y proyectos; en el campo jurídico regresan nuestras tensiones en lo que curricularmente se espera y lo que la realidad educativa presenta como desafíos, marcando en el ejercicio docente en el área de filosofía unas exigencias de tiempo y espacio “para abordar los problemas de ciencia y

problemas de conocimiento que le competen al campo pedagógico y al campo curricular” (Garzón, 2009), es decir, la filosofía impone retos que señalan una superación de esquemas pero para ello, estos profesores se exponen ante fracasos mayores, ya que la discordia entre la teoría y la práctica del deber ser de la filosofía en lo académico, configura confusiones que hacen complicada – no compleja – la acción de educación filosófica. El magister Garzón deja varias ideas que deben llevarse al ejercicio y al análisis en el desafío del encuentro entre las dualidades que responden a las tensiones:

(...) “las cartografías acordes a la pretensión de pensamiento transdisciplinar”, se presentan como una construcción levantada en varias relaciones: ejes y niveles que exigen no perder de vista las fuerzas sociales, el desarrollo humano y el conocimiento; también, el enfoque ha de mantener en vilo la comprensión de macro-conceptos categorizados como SENTIDOS, PRINCIPIOS Y NECESIDADES; y estas cartografías como buenos mapas han de permitir la “visión” de rutas hacia sueños y metas que de acuerdo con su calidad requieren atender desafíos resumidos en MOVILIDAD, CONTEXTO, Y GLOBALIDAD (no globalización). Para esto último, el lenguaje, la poiesis y la visión deben marcar la actitud del docente. (Garzón, 2009)

Como se había indicado, además de las tensiones, ha sido necesaria la percepción y el reconocimiento de un conjunto de creencias. Se hace mención de aquellas que han influido con mayor fuerza en el ejercicio de esta investigación. Claro está, la siguiente exposición no es exhaustiva teniendo en cuenta que hace parte del contexto en el que se ha investigado y que no es objeto mismo del ejercicio.

Las anteriores son las principales proyecciones que emergen como urgencias y como imposiciones de la necesidad de activar la reflexión ética y filosófica.

*1.3.4. "Apertura" de la filosofía, el análisis interdisciplinar y la búsqueda de la transdisciplinariedad.*

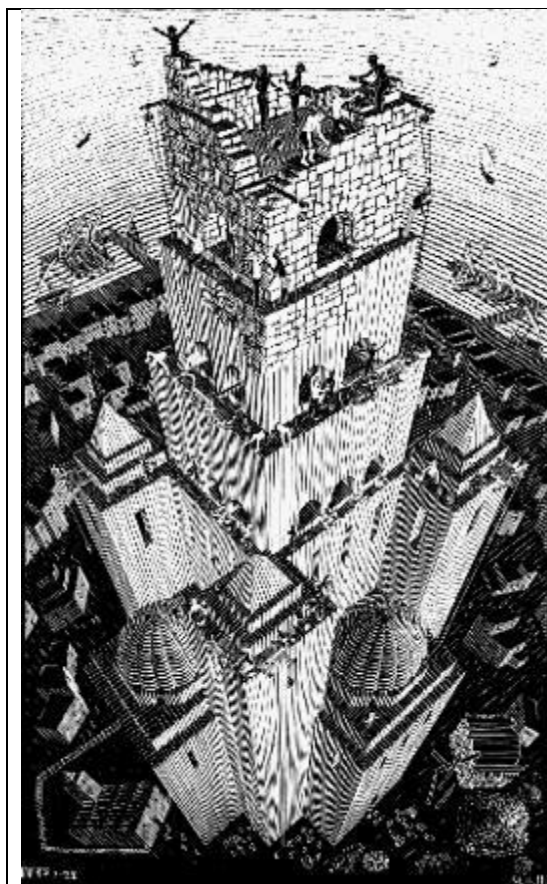
Como reza en el título de esta obra, con la disertación se pretende un "DESPERTAR" que tiene como origen y camino un ACTO INTER-DISCIPLINAR. No sólo un análisis hace parte de la pretensión, también una acción concreta. Es en este sentido en el que la INTERDISCIPLINARIEDAD es apertura para la obra y para la filosofía como experiencia educativa en los sujetos que operamos como proponentes de esta investigación.

Aunque algún reflejo de acción es lo que se quiere, a medida de buen cubero, es posible anticipar que con sólo "despertar", el proyecto puede convertirse en experiencia. Se ha establecido una lucha por no llevar el ejercicio con un enfoque románticoide del "hacer filosofía" desde la escuela a manera de "generación de actitudes" y no como ciencia, y esta lucha, la búsqueda de conexiones evidentes y no forzadas del pensar filosófico con el pensar desde otras áreas. En el cierre esta es una asignatura pendiente.

Ahora, regresando hacia la comprensión de lo interdisciplinar, se hace indispensable citar a BasarabNicolescu, quien hace en su manifiesto una amplia argumentación de cómo y porqué la "nueva visión del mundo", es sus palabras, la transdisciplinariedad, se hace indispensable en el mundo para evitar o detener el exterminio inminente hacia el cual se dirige la humanidad. El nexo entre lo inter y lo intra es la complejidad y en ello el autor es generoso con sus aseveraciones. Aunque el manifiesto citado se especializa en lo segundo, deja para la comprensión interesantes elementos para llevar a cabo el análisis relacionado con lo primero, la



inter. Refiriéndose a la postmodernidad y contemporaneidad que empuja y cobija el mundo moderno, señala:



**IMAGEN 2 - Tower of Babel 1928  
woodcut - Escher**

Ese proceso de babelización no puede continuar sin poner en peligro nuestra propia existencia, porque ello significa que un *decideur* deviene, a pesar de él, cada vez más incompetente. Los retos mayores de nuestra época, como por ejemplo los retos de orden ético, reclaman cada vez más competencias. Pero la suma de los mejores especialistas en sus campos no puede engendrar, ciertamente, sino una incompetencia generalizada, porque la suma de competencias no es la competencia: sobre el plano técnico, la intersección entre los diferentes campos del saber es un conjunto vacío. Sin embargo, ¿qué es un *decideur*, individual o colectivo, sino aquel que es capaz de tomar en cuenta todos los datos del problema que él examina?

(Nicolescu, 1998, pág. 34)

De otra parte y tan importante como lo anterior, Nicolescu aporta claridad para comprender el término interdisciplinariedad al marcar su diferencia con la pluridisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Al respecto, precisa:

*La interdisciplinariedad tiene una ambición diferente a la de la pluridisciplinariedad. Conciernen la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Pueden distinguirse tres grados de interdisciplinariedad: a) un grado de aplicación. Por ejemplo, los métodos de la física nuclear transferidos a la medicina conducen a la aparición de nuevos tratamientos del cáncer; b) un grado*

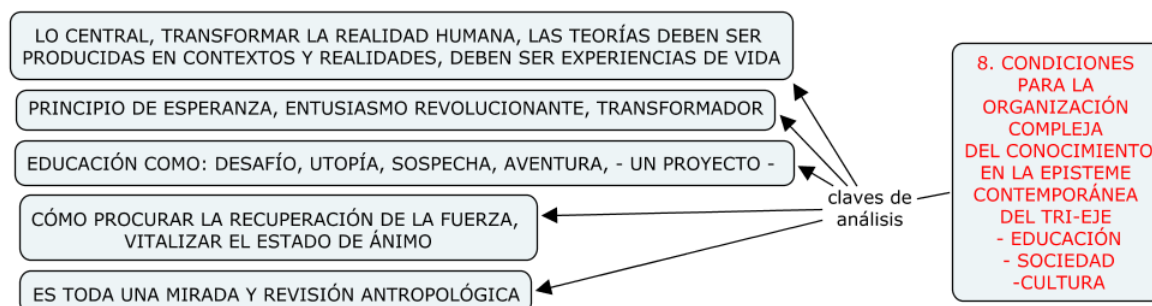
*epistemológico*. Por ejemplo, la transferencia de los métodos de la lógica formal en el campo del derecho genera análisis interesantes en la epistemología del derecho; c) *un grado de engendramiento de nuevas disciplinas*. Por ejemplo, la transferencia de métodos de las matemáticas al campo de la física ha engendrado la física matemática, de la física de las partículas a la astrofísica –la cosmología cuántica, de la matemática a los fenómenos meteorológicos o a los de la bolsa –la teoría del caos, de la informática en el arte- el arte informático. Como la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad desborda las disciplinas pero *su finalidad permanece también inscrita en la investigación disciplinaria*. Por éste su tercer grado, la interdisciplinariedad contribuye al bigbang disciplinario. (Nicolescu, 1998, pág. 35)

Para marcar el enfoque epistémico de esta manera de leer la realidad como comprensión del conocimiento, Nicolescu , concluye: “*La disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento*” (1998, pág. 37).

Aunque sería un destino más que loable investigar en torno a la trasdisciplinariedad, la etapa a la que pertenece esta investigación es sin duda propia de la interdisciplinariedad. Los pasos accionados son todavía prematuros y el cuidado por sembrar de manera genuina es una de las condiciones de los investigadores se han planteado como criterio personal y profesional, es decir, lo que nació alrededor de un requisito académico, se ha convertido en toda una apuesta profesional, la respuesta a una vocación desde la educación y desde la filosofía.

Para llevar a cabo este paso, es necesario convocar un gran investigador de la complejidad, el doctor Germán Guarín. A partir de su texto “Epistemología hermenéutica en la interdisciplinariedad contemporánea”(2011), se han compuesto esquemas que sirven de sinopsis para concretar los elementos esenciales de la interdisciplinariedad desde la complejidad:

En primer lugar y antes de señalar elementos de la interdisciplinariedad, se han de concretar algunas condiciones esenciales a la luz del texto de Guarín que sirvan de criterios epistémicos propios del ámbito tratado.



**Gráfico 1 – Condiciones para la organización compleja del conocimiento**

Estos cinco elementos, han sido aplicados en la construcción de los ejercicios con los estudiantes, al menos en intención, bien a entenderse que esta misma formulación se ha hecho de forma experimental y por lo tanto pueden darse imprecisiones. Sin embargo, al observar detenidamente en ejercicio “Mi Filosofía, cosas que hacen pensar” (Ver anexos), es posible identificar con facilidad preguntas que “atacan” los contextos personales de los jóvenes y la indagación sobre sus experiencias, de igual manera, se asignaron reflexiones con marcada tendencia a respuestas optimistas, otras contenidas de retos y desafíos para el pensamiento (casi todas las preguntas), y por supuesto, un conjunto especial de preguntas relacionadas con una revisión de creencias y concepciones sobre el hombre y sobre la mujer.

Luego de explorar estas condiciones de carácter epistémico, es necesario indicar lo que Guarín formula en relación directa con la interdisciplinariedad. Para empezar, el siguiente esquema presenta varios elementos de difícil aplicación en los ejercicios de esta investigación, es

más, fueron considerados en el diseño de preguntas para provocar las disertaciones, pero no se encontró la certeza necesaria para esperar la coherencia entre las formulaciones y los resultados con los estudiantes. Por ejemplo, hace falta más que unos cuantos meses, al menos en el grupo con el que se llevó adelante el ejercicio, para sensibilizar de manera “suficiente” a jóvenes que a diario disfrutan y evidencian los avances de la ciencia y de la tecnología de tal forma que la “caparazón” que les produce la cotidianidad, se abra fácilmente ante inquietudes que de plano les pide una subvaloración de algunas cosas que disfrutan casi a diario. Un caso concreto se halla en el enlace entre lo científico y lo moral, otro en lo relacionado con la noología. En esta parte de la experiencia se confirma el alcance y las expectativas de esta investigación: DESPERTAR, INQUIETAR LA CONCIENCIA, y tener evidencias en algo latentes de ello.

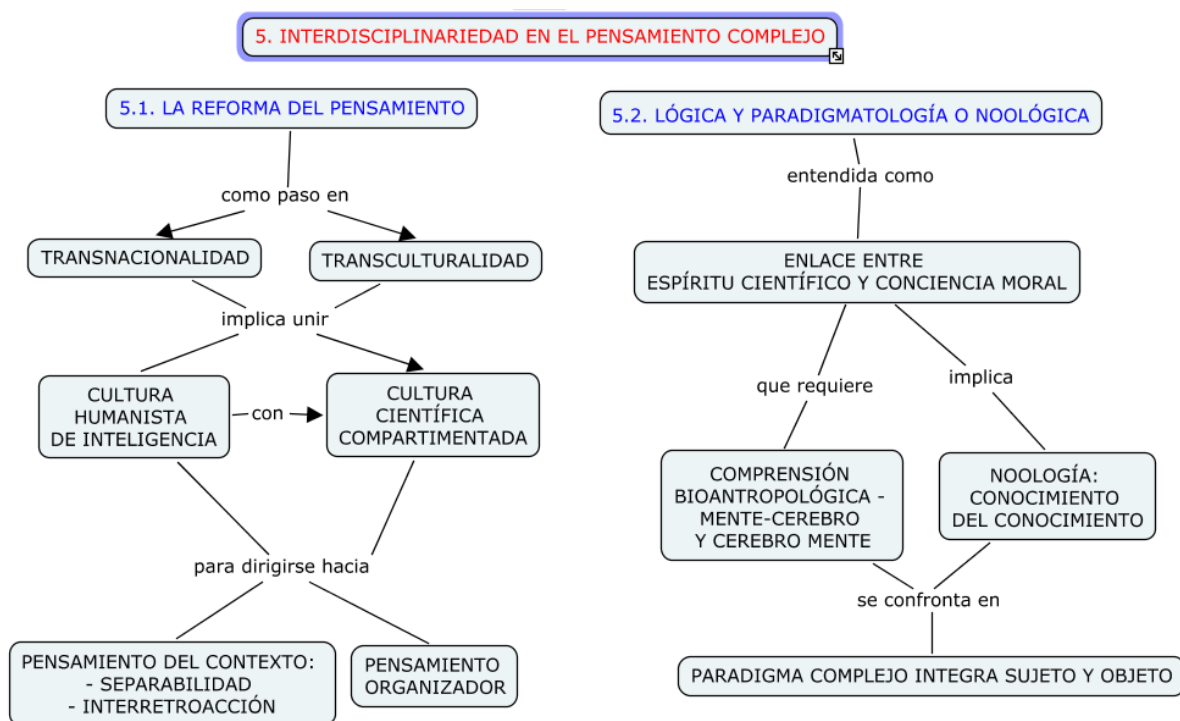


Gráfico 2- Interdisciplinariedad en el pensamiento complejo: Reforma del pensamiento y noológica

El siguiente esquema ha sido puesto en evidencia en las experiencias. La unión entre lo antro-po-bio-social, hizo parte de una insistencia en la formulación de proyectos de escritura y de lectura. En algunos jóvenes fue relevante la exigencia de los análisis solicitados a tal punto que varios de ellos, declinaron en distintas ocasiones el inicio de una u otra asignación.

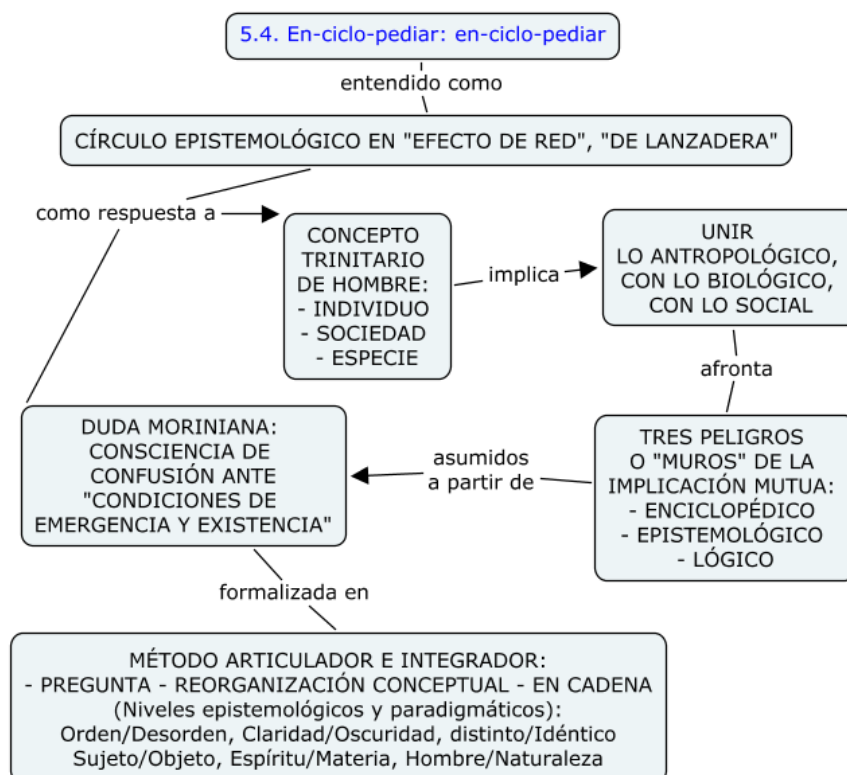


Gráfico 3 – En-ciclo-pediar

Los resúmenes gráficos anteriores permitieron establecer criterios para los ejercicios. Esta parte del proyecto representa una dificultad de significativo valor, tanto por lo que representa para los estudiantes como lo que exige a los profesores implicados en los ejercicios. Se requiere de cierta claridad temática y conceptual en un tema que como la interdisciplinariedad, contiene novedad, derrumbamiento de presupuestos y convicción en los efectos esperados.

2. TRAZOS INDAGADORES, ENCUENTROS Y DES-ENCUENTROS – EL TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO: LA GERMINACIÓN DE LOS LOTOS

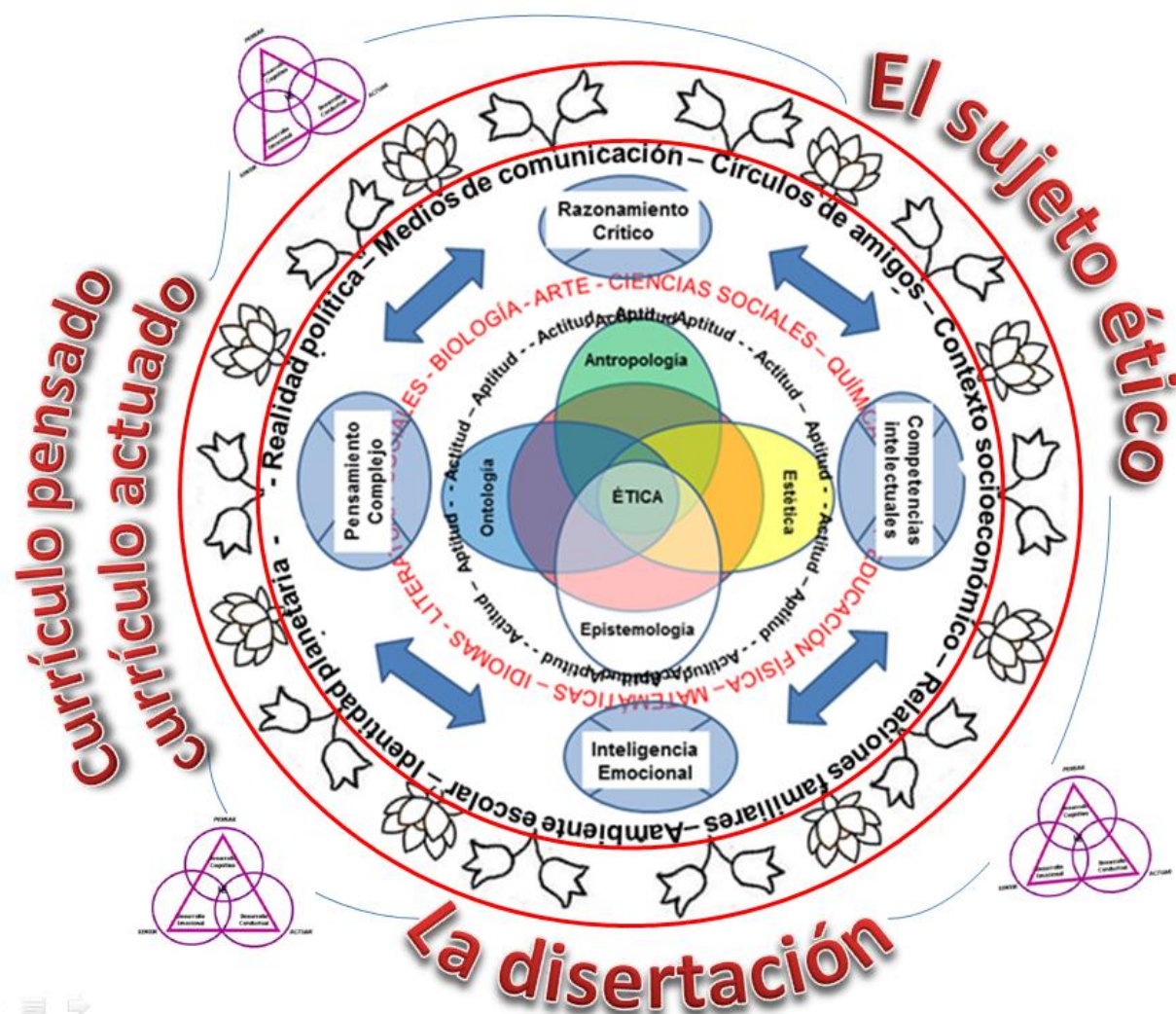


Gráfico 4 – Trayecto Hologramático

Los intereses de conocimiento (intereses gnoseológicos), requieren de una gama de exploraciones. En esta obra se hará indagación sobre el carácter interdisciplinario de la búsqueda

de certezas y del encuentro de verdades, sobre las posibilidades y potencialidades que ofrece el ejercicio del disertar - y de hacerlo con cierta formalidad y exigencia -, y de la potencia que puede ejercer en las acciones humanas el pensar en el carácter crucial de la vida humana, un pensar que puede llamarse “ético”.

Una racionalidad, abierta, crítica y compleja que contempla el existir desde la dialogicidad, desde la recursividad y desde una visión hologramática de la vida terrenal, exige el descubrimiento de unos mínimos que sirvan de combustible y de herramientas para la renovación de una educación, que en filosofía puede estar pasando por su mayor crisis.

### *2.1.FILOSOFAR COMO ACTITUD Y APTITUD DEL CONOCIMIENTO:*

El primer interés: comprender que el conocimiento ético ha de afectar a hombre y mujeres a tal punto que será el procesador de la brújula que oriente sus actos, y el “entrenador” oculto que indique en qué deben prepararse y fortalecerse.

Para empezar, es necesario reconocer la aridez y la apatía que genera en una gran porción de jóvenes la exigencia académica desde la enseñanza de la filosofía. Por esto, es válido plantear una carencia en la formación de algunas actitudes y una vacío en el desarrollo de personas aptas para la sana convivencia. De otro lado, ha emergido de manera distinta la pregunta por la validez y la necesidad de los espacios educativos alrededor de la filosofía. Ante estas confrontaciones, alteradas por el curso del comportamiento humano y las expresiones de “degeneración” que día a día tienden a abrumar el alma humana, es posible afirmar que sólo el filosofar como acto de consideración humana y de elección por superar la condición egoísta y depredadora que somete

al antropos, podrá ser generador de “frenos” ante los placeres y propulsor de actos de grandeza que se contrapongan ante modelos de consumismo destructor. No se formula aquí, una postura “romanticoides” del papel de la filosofía pero sí se plantea, en consonancia con la pensadora Adela Cortina<sup>10</sup>, el compromiso de la acción filosófica como “saber práctico” (Cortina, 1986, pág. 14), como un saber “romántico” en cuanto se rebela y se defiende de un devenir que con abrumadora terquedad pareciera prometer el caos y el fin con el disfraz de la comodidad y el placer físico. Es por todo esto que este saber ha de ser planteado como una ACTITUD porque sin obras, sin acciones, sin actos este “saber” promulgado por la filosofía especialmente en sus preocupaciones por la ética estará confirmando la sentencia de su extinción y su epitafio más anunciado. De igual forma ha de plantearse como una APTITUD, puesto que no es posible dar de lo que no se tiene, especialmente en lo espiritual.

Es de tal envergadura esta empresa por la formación ética, que como lo dice Cortina, es un propósito contra natura (Cortina, 1986, pág. 15). Ya se ha advertido por parte de los autores de este documento, que la superación de una condición natural egoísta y depredadora es el éxito peregrino de la mirada personal “con-otros” en términos sartrianos, una manera de ser cada uno y al mismo tiempo “poder ser” con los otros. Esta tarea implica una inteligencia que permita tales elecciones en diversos momentos y con diverso tipo de prójimo, por ello se señalan aquí “actitudes” difundidas a manera de hábito pero con la naturaleza reflexiva que el hombre

---

<sup>10</sup>Catedrática de Ética de la Universidad de Valencia y Directora de la Fundación ÉTNOR para la ética de los negocios y las organizaciones. Nació en España, Valencia en 1947. Tras cursar filosofía y letras en la Universidad de Valencia, ingresó en 1969 en el departamento de metafísica. Una beca de investigación le permite frecuentar la Universidad de Múnich, donde entra en contacto con el racionalismo crítico, el pragmatismo y la ética marxista y, más en concreto con la filosofía de Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel. Al reintegrarse a la actividad académica en España, orienta definitivamente sus intereses de investigación hacia la ética. En 1981 ingresa en el departamento de filosofía práctica de la Universidad de Valencia. En 1986 obtiene la Cátedra de Filosofía Moral, relativas a la economía, la empresa, la discriminación de la mujer, la guerra, la ecología, la genética, etc. Entre los reconocimientos más recientes a su labor se encuentran el nombramiento como Miembro de la Real Academia de las Ciencias Morales y Políticas (2 de diciembre de 2008).



reconoce después de “descubrir” la dimensión ética, así como es indispensable indicar una “aptitud” porque sin hacer reduccionismo pragmatista, el humanismo debe “entrenarse” para los bemoles con los que la incierta vida humana sorprende de la cotidianidad.

No es lógico señalar el carácter “actitudinal” y “aptitudinal” que presenta a lo ético como producto de un afán de “saber”, o dicho de modo clásico, de una “pasión por la verdad”, sin hacer referencia a la filosofía misma, a su encajonamiento como disciplina académica más que como espíritu fenomenológico de descubrimiento. A su crisis como objeto de “enseñanza”, a los reclamos que se le acusan como reducto de lo teórico y como reflexión discapacitada.

La enseñanza de la filosofía y en consecuencia de la ética, hace parte de los desafíos de la academia contemporánea. Incluso en Europa, especialmente en España, ha llegado a un estado de crisis, a un riesgo de ser eliminada de los currículos de básica secundaria. De aquí que, la indagación por la utilidad de la filosofía, pero mejor, la pregunta por el SENTIDO de la filosofía, por su aporte a un proyecto de humanidad que supere la teoría y la retórica de la que se ha llenado el devenir académico de ella, sea necesaria y justa. Más que una desvaloración de los productos académicos, esta indagación ha de ser una deconstrucción del término “filosofía” y de su comparación y contraste con el concepto “filosofar”. A partir de este presupuesto indagador, la filosofía ha de configurarse como una mirada que crea y que seduce, que despierta.

No consiste en “producción” de filósofos, no es la construcción de un rol. La llegada ha de ser, la educación y la formación de una imperiosa actitud, de un llenado del vacío de aptitud: más que la ética, es el espíritu ético. La filosofía no ha servido como compendio de ideas a la hora de atender las amenazas de la contemporaneidad, y por ello es justificable promover en el joven estudiante una necesidad de búsqueda, un imperativo que lo invite a trazar, a conectar con

el ánimo de comprender, a comprender con el ánimo de preservar la especie, una especie – la humana – que moralmente está en extinguiendo muchos de los valores que le permitieron en épocas pasadas grandes conquistas e incluso avances científicos. Ese mismo declive moral o ineptitud ética que, permitió a grandes científicos explorar sin recelo ni cuidado en terrenos que bien podían catalogarse como “zonas de peligro” y que combinados ante el afán de “libertad” y los sueños de “conquista”, hoy por hoy, desde algunas perspectivas humanistas se configuran como importantes herramientas en contra de la misma humanidad falseadas como notas de progreso y desarrollo.

La ubicación de la ética como intención y condición de reflexión, es una emergencia que brota del post-modernismo, un post que abraza la humanidad con un conjunto de placeres agonizantes y agonizadores, que parcializan de manera mentirosa la realidad en pequeños momentos de aparente “verdad” en la que se da “un sentido” – no el sentido - de la vida que convoca a la especie a una campaña de conservación. Oscar Pulido Cortés<sup>11</sup>, anima esta preocupación con el siguiente pensamiento, citando en él a Deleuze:

La filosofía como crítica, aparte de interrogar, se convierte en creación de nuevas posibilidades de vida, nueva sensibilidad, a través del movimiento del pensamiento, de la resistencia y de las líneas de fuga sobre tantos aspectos y tantos sinsabores que la realidad nos presenta; la acción filosófica como crítica “no consiste en justificar, sino en sentir de otra manera: otra sensibilidad” (Deleuze citado por Pulido Cortés, 2009)

De otra parte y tomando en cuenta la posibilidad de hermenéutica es posible tomar conciencia de los grados y efectos de la acción educativa, e incluso de los posibles alcances, con

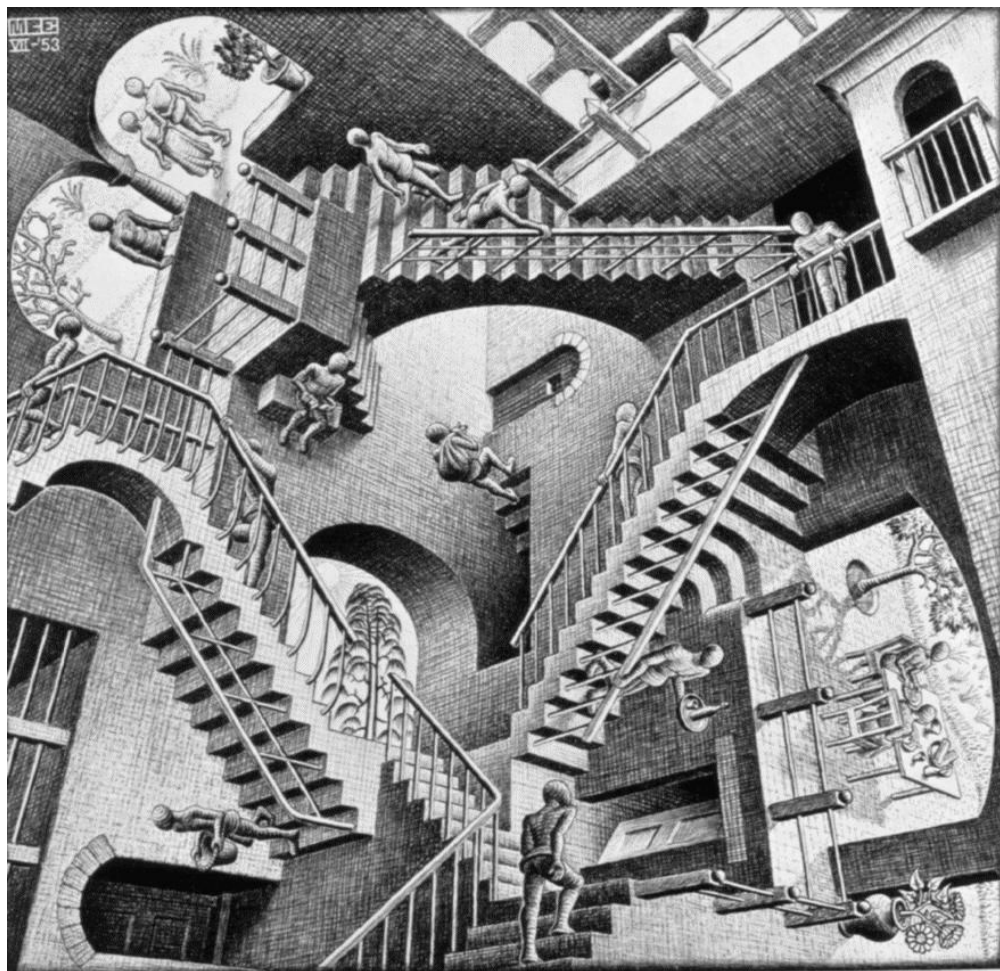
---

<sup>11</sup> Profesor Escuela de Filosofía y Humanidades. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciado en filosofía. Magíster en Filosofía. Magíster en Educación. Coordinador del grupo de investigación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación: Filosofía, sociedad y educación

intención objetiva, de la clase de filosofía. Es importante señalar que en el ejercicio provocado, se encuentra una práctica hermenéutica con la que sería posible avanzar en la comprensión de algunos fenómenos educativos que afectan de manera real la vida de las personas involucradas en los procesos y por ende en las comunidades en las que estas personas se hacen sujetos activos. Así, en una cadena de consecuencias, las sociedades transportan ese conjunto de creencias, valores, antivalores, costumbres, tradiciones y otros aspectos de la cultura y de la moral. La clase propiamente “filosófica” – que no tiene que ser exclusivamente de filosofía – será un espacio para la investigación o por lo menos para la indagación concebida como una “actitud” de búsqueda de sentido de lo que rodea el vivir concreto de un joven y de un estudiante de colegio. Por todo lo anterior, la clase de filosofía es una oportunidad y una multitud de posibilidades, que como en un cuadrilátero de boxeo, entrena a sus ocupantes en el enfrentamiento ante las seguras provocaciones del mundo contemporáneo que recita recetas de felicidad y progreso, entrena a sus jóvenes “boxeadores” de la vida en dar “golpes” a sus certezas y probar sus soportes y su madurez, he aquí, el por qué se indica la “aptitud”.

Más adelante, se especificará en el conocimiento de la ética convocando al gran misionero de este despertar, el filósofo humanista Edgar Morin.

*2.2.FILOSOFAR COMO MIRADA CRUCIAL MAS QUE COMO ASOMBRO: UN  
COMPROMISO CON LA VERDAD, UNA VALENTÍA ANTE EL ABISMO*



**IMAGEN 3 - Relativity 1953 Lithograph – Escher**

Un segundo interés: una aptitud gnoseológica que permita “observar” el calidoscopio de impresiones y encontrar sus puntos de encuentro, sus verdades, sus amenazas, sus oportunidades.

Varias expresiones del doctor Germán Guarín sirven de pretexto para justificar las ideas de este apartado:

(...) Nos corresponde como seres en búsqueda de sentido, lo sabemos desde Sócrates, “Examinar la vida”, lo que nos pasa, lo que nos ocurre, dice Ortega y Gasset, examinar lo que pensamos, lo que decimos, lo que hacemos. (...) hoy que entre nosotros hemos creado cierta monstruosidad, hemos visto discurrir históricamente el bestialismo humano, su barbarie civilizatoria, su barbarie incivilizada. Preguntar por el hombre y el sentido de la vida humana en su esencia, en su existencia, en su situación, en su condición; preguntar por el sentido de lo que piensa, de lo que dice, de lo que hace, de lo que histórica, social y culturalmente, de lo que políticamente construye de sí mismo, es lo menos que podemos afrontar (...). (Guarín, 2007)

No en vano es Sócrates para algunos profesores y estudiantes de filosofía el arquetipo de la actitud filosófica. Más allá de presentar a la filosofía como madre de las ciencias o como semilla de todas, es un saber con carácter vocacional, una vocación por indagar y escarbar en las confusiones, en las imágenes ilusorias y en los engaños que implica la vida humana y la realidad mundana y terrenal. Una de las reflexiones epistémicas ha dejado importantes indicaciones al respecto. Bien lo señala Cortina al referirse al filósofo vocacionado:

“El quehacer ético se sustenta sobre dos pilares, sin los cuales yerra su objetivo: el interés moral y la fe en la misión de la filosofía. El ético vocacionado es el hombre al que verdaderamente preocupa el bien de los hombres concretos y que confía en que la reflexión filosófica puede contribuir esencialmente a conseguirlo” (Cortina, 1986, págs. 19-20)

Al abordar la comprensión del **patrón sistémico de organización compleja de los saberes y de las ciencias**, el profesor Serna provoca la re-flexión en torno a la complejidad que implica la humanidad presente en cuerpos, en mentes, en personalidades, en espíritus, como componente de una realidad que la abriga y la define sin fragmentaciones pero sí con multiplicidad de relaciones:

“La realidad emerge como acontecimiento, como experiencia histórica, social y cultural. Nos relacionamos con fenómenos naturales y fenómenos humanos en un cuerpo de acontecimientos,

como lo son la ciencia y la técnica, la democracia, el desarrollo, la educación, la sociedad y la cultura, que no son conceptos abstractos sino componentes constitutivos de la realidad a la que estamos integrados, componentes constitutivos del mundo humano, de lo humano en el mundo” (Serna, 2012)

Sigue el profesor Serna:

“La necesidad de leer la realidad en su conjunto, igual hace indispensable una organización de los conocimientos, de las ciencias y los saberes humanos que impidan toda fragmentación. De ahí que nuestras formas de razonamiento y conocimiento sistémico/complejo estén direccionadas hacia lógicas complementarias de las lógicas concretas y formales, hacia lógicas sensibles, hacia lógicas sistémicas y complejas de pensamiento, hacia lógicas críticas, hacia lógicas de la imaginación y de la fantasía, de la utopía y el arte. Por lo mismo que hacia la lógica de la universalidad y la interdisciplinariedad”. (Serna, 2012)

Como bien reza en el título de esta obra, EL ESTADO CRUCIAL DE LA FILOSOFÍA, presente en las inter-relaciones que emergen de la comprensión de la ÉTICA, de la ANTROPOLOGÍA, de la ESTÉTICA, de la EPISTEMOLOGÍA, y de la ONTOLOGÍA, impone un TREMENDO (angustioso) DESAFÍO. Es más, en la amplia búsqueda de experiencias abordadas por profesionales y licenciados en filosofía, es en el prólogo que hace el doctor Guarín a la obra FILOTERAPIA, donde nos identificamos con esta sensación de enorme apertura que se acerca, incluso a la experiencia de vacío. Señala allí, el doctor Guarín:

“El umbral de un pensamiento sugerente queda abierto, abre las fronteras disciplinares; también Giles de Deleuze en “Crítica y clínica”, aborda el problema con matices estéticos. Lo que reta al espíritu filosófico, (...) a formarse en lecturas alternas dentro de un campo relativamente inexplorado”(Serna, 2007, pág. 13; Guarín, 2007)

De otra parte, en el ciberespacio, se ha difundido una frase atribuida a Wittgenstein con la cual se le exige a la filosofía una superación de lógica abstrusa y se le solicita un “ayudar a

pensar mejor” los hechos de la vida cotidiana. Es así, como este camino de apertura en obra de conocimiento, se fundamenta en la condición **CRUCIAL** de la filosofía, entre sí, y entre las demás disciplinas que de manera directa o indirecta ella inspira o acompaña. No es la filosofía la que impulsa al hombre en sus orígenes, es el hombre quien la ha convertido en **EMERGENCIA** y quien también la ha olvidado y la ha desfigurado a tal punto de no poderla reconocer y de aceptarla en parodias y con disfraces que la ridiculizan y la hacen peligrosa para la conservación de la especie humana.

De lo anterior, vale citar en la Epistemología de la Complejidad a Morín, con una de sus ideas, que confirma el marco y la amplitud de este trabajo: “Hemos creído que el conocimiento tenía un punto de partida y un término; hoy pienso que el conocimiento es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe realizar círculos concéntricos” (Morin, 2004). Con este pensamiento, el pensamiento ético y el pensamiento complejo que propugna toman sentido, no como conocimientos (desde lo teórico), sino como **ACTITUDES** y como **APTITUDES**, que en sentido “concéntrico” se han de adquirir para vivir hasta el final.

Esta obra de conocimiento, ha sido llevada en medio de un caminar amorfo y tal vez hasta deforme, porque en medio del trazo, el llamado “modo 1” se hace pesado a la hora de dar espacios a nuevas miradas. Desde la experiencia como docente, en el caso de uno los autores, quien lleva adelante el proyecto en aula, proponer “Mirada crucial” y tan solo sugerir un sentido de complejidad para reducir la mirada lineal y sesgada, ha sido una tarea de transformación. Recordamos a Morín, que al respecto ilustra la introspección de este fenómeno educativo que se experimenta:

“La complejidad es mucho más una noción lógica que una noción cuantitativa. Posee desde luego muchos soportes y caracteres cuantitativos que desafían efectivamente los modos de cálculo; pero es una noción de otro tipo. Es una noción a explorar, a definir. La complejidad nos aparece, ante todo, efectivamente como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia, como desorden”(Morin, 2004).

Esta incertidumbre de la que ha escrito, se ha hecho vivencia en esta experiencia. Los estudiantes acuden a su más matemática racionalidad para solicitar aclaraciones sobre la necesidad de “complejizarnos”. Un colegio de estrato seis, como en el que llevamos adelante estas prácticas, no experimenta con frecuencia las “situaciones límite” que permiten analizar vivencialmente la vida. Sin duda, la “aventura” moriniana, es un hecho. El camino es casi ficticio, al ver lo que otros, y quizás nosotros mismos, no vemos con claridad.

Una de las posibilidades nacidas del ejercicio intelectual que exige el trabajo del profesor de filosofía desde la perspectiva de esta obra, es la de relacionar los diferentes ámbitos de la filosofía como medio y al mismo tiempo como contenido para analizar LA VIDA HUMANA y su interacción con el mundo. La antropología con lo social y lo cultural (la ética, la política y la estética), y la epistemología de la mano de la ontología son herramientas de uso intelectual que ayuda a leer ESA VIDA Y ESA REALIDAD de manera cercana a la complejidad que varios autores señalan. Cómo alrededor del conocimiento (epistemología) el humano pretende abstraer la realidad y ésta procura marcar su cultura, porque aquello que no se considera real no será objeto de cultura ni de conocimiento, y posiblemente todo aquello que contradiga esa visión será acusado de irreal – fantástico y engañoso – y de imposible para el conocimiento. En un sentido inverso, aquello que es difícil de conocer o de explicar, normalmente se encuentra con la acusación de “irreal”, “fantástico” o “engaño”.



En esta fase del presente trabajo, lo crucial equivale a lo interdisciplinar, y con el ánimo de no avanzar con la exploración del significado profundo y las connotaciones del término, se trae a colación una orientación formulada en uno de los más recientes documentos del Ministerio de Educación Nacional:

La formación filosófica para el propio filosofar se convierte así (...) en un campo de trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, que puede articular la filosofía con los demás saberes ofrecidos por la escuela. La formación filosófica implica la identificación de los supuestos, las creencias y las ideas previas de los que parten las interpretaciones que pueda elaborar el estudiante, pero también el conocimiento de los contextos específicos en los cuales se reflexiona y se actúa para promover la apertura a nuevas opciones y alternativas. De esta manera se promueve el mensaje reflexivo de distintos puntos de vista y la elaboración de un punto de vista personal que se exprese en la vida concreta del educando. (Ministerio de Educación Nacional - Colombia, 2010, pág. 23)

### *2.3.LA FILOSOFAR COMO CUALIDAD DE INVESTIGACIÓN – INDAGACIÓN EN COMPLEJIDAD Y EN COMPLEMENTARIEDAD*

El tercer interés: La gnoseología permite hoy identificar variados tipos de conocimiento pero es aquí en donde el acto del filosofar es vecino innegable del conocimiento científico, lo que permite para los epistemólogos ubicar a la filosofía en un peldaño más al de la ciencia, no por su importancia, es decir, no por competencia, pero sí por sus alcances (Barragán Linares, 1990). El afán por conocer para dominar que acompaña la naturaleza del género humano, ha permitido una variedad de teorías sobre la manera como debemos actuar para conocer las causas y efectos de las “cosas”. De aquí que sea necesario señalar a la filosofía como una CUALIDAD y no como un saber. Una cualidad en sí misma compleja porque exige APTITUD para la ver lo complejo. En esto, Morin al presentar el paradigma de la complejidad expone:

La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de ínter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, incertidumbre, la contradicción. Pero nosotros podemos elaborar algunos de los útiles conceptuales, algunos de los principios, para esa aventura, y podemos entrever el aspecto del nuevo paradigma de complejidad que debiera emerger. (Morin, 1990)

El doctor Parra(2011), invita a la reflexión en torno a la pregunta: ¿Indagar o buscar la verdad? La cultura investigativa, la relación enseñar-aprender-investigar, el hallazgo de la profunda ignorancia que conlleva cada descubrimiento o cada ahorro y acumulación de información para el ojo investigador, la confrontación entre el deseo de saber (de verdad) o la simple saciedad de la curiosidad. Todos los temas anteriores invocan múltiples voces que durante la historia de la humanidad han recreado este juego entre el saber y la ignorancia, entre apariencia y realidad, entre ficción y realismo, entre falsedad y certeza, entre indubitabilidad y veracidad o verosimilitud. Tantos conceptos que en una perspectiva dialéctica se imponen ante la mente que debe entrenarse para la minería del conocimiento. Es para nosotros una “sensación” como lo emplea Parra(2011), ser lectores testigos de la actualidad de pensadores tan legendarios como Sócrates, que se enriquecían de ignorancia bella y encantadora al encuentro de cualquier certeza o hallazgo. Esta actualidad, pone de manifiesto la ternura y juventud del espíritu investigativo que no se detiene en una simple teorización o formulación de hipótesis y que parece no descansar cuando conquista alguna inteligencia desprevenida. De otra parte, la literatura en su más amplia acepción y el trabajo cooperativo son como aquellas alfombras de Aladino sobre las cuales, cada pequeña o grande conquista ante la ignorancia se hace presente y posible. La magia del lenguaje literario que entre metáforas, símiles, analogías, alegorías, parábolas y mitos, despertó, acompañó y sigue acompañando cada cosecha de saberes, falsedades y mentiras, es el insumo que de manera increíble se convierte en trampolín hacia la indagación, en muchos, han sido actos de valentía o de coraje ante la derrota contra el saber.

Entre la literatura y la compañía (los demás) es que, el arte y la ciencia adquieren su categoría de amantes y enamorados con la mente que los desea, porque sólo en la sensación de embrujo y encanto, es que el artista o el científico se hace tal y se diferencia del simple charlatán o del actor que vagan y aparentan como si poseyeran al “genio maligno” que Descartes advirtió.

Cerrando el documento que Parra nos comparte, trae a la conversación a Bachelard, pensador agudo con quien se encuentran los lectores como cazadores ante el arte y la ciencia. Cazadores, porque tanto lo artístico como lo científico, aparece muchas veces como presa, como trofeo pasajero que lleva al hombre a experiencias de divinidad y por momentos le permite contemplarse como ser que vuela sobre los escondites de la realidad.

¿Para qué se investiga? Pregunta profunda y socarrona al mismo tiempo. Parra (2011) nos recuerda cómo diversos personajes famosos se han aventurado en la procesión de la búsqueda, una búsqueda – indagación como camino vinculante con proyectos y sueños, con realidades posibles y no realidades dadas, realidades nacidas en la mente y alimentadas en el espíritu que cobran vida con la investigación y la indagación. Con todas estas pesquisas y encuentros de Parra, emerge para los autores de esta obra una idea potente: la investigación posibilita tal vez la única libertad auténtica, aquella que en la mente viaja, inventa, calcula, proyecta, destruye, construye, con la consolación de poder detener la materialización de tan posibles maldades o bondades. Una vez más Aristóteles, en medio de siglos enteros de contradictores y maldiciones, se asocia radicalmente a la esencia de la investigación, una esencia que nos hace iguales a todos los seres humanos: LA BÚSQUEDA DE LA FELICIDAD, LA INDAGACIÓN QUE NO SE CONFORMA CON EL PLACER, Y QUE SUEÑA CON LA PLENITUD.

Pero no se ha reducir la filosofía a la investigación, en la que puede servir de batería para la destrucción y la degeneración de la especie humana, ha de complementarse necesariamente con

la ética. Aquí reaparece otro tema polémico: ¿Es posible investigar siendo fiel a la reflexión ética? Por eso, la clase de filosofía con la ética como centro, ha de privilegiar los proyectos en los que los estudiantes han de interactuar como “rastreadores” de las pistas que el mundo otorga para develar verdades y falsedades, para reconfigurar “pequeños o grandes descubrimientos” en las mentes que participan de las sesiones, para hacer conexiones entre las lecturas que propicien los diálogos y los textos. Tal vez sea una tarea pendiente marcar una clara diferencia entre la “indagación” y la “investigación” para avanzar en las experiencias filosóficas como ejercicios de “rastreadores”.

#### *2.4 FILOSOFAR COMO EMERGENCIA ENTRE LA TRADICIÓN Y LA TRANSMUTACIÓN DE VALORES: EL JOVEN COMO SUJETO DEL PENSAR FILOSÓFICO:*

Cuarto interés: Afrontar el desafío del encuentro entre generaciones que representa la relación profesor – alumno en la clase de filosofía. Toda esta exposición se inicia con la filosofía porque es en el marco del filosofar que la ética ha de encontrar su justa medida, una filosofía y una ética exploradas en la oscuridad de la justicia, como perplejidad y multiplicidad de concepciones e ideas. Este interés por conocer y pensar las posibilidades de encuentro inter-generacional alrededor de la pérdida y transmutación de valores y creencias, obliga “un pensar al joven”, al estudiante inmerso en paradigmas de consumo y comodidad. Esta indicación genera mayor preocupación al advertir que este “joven”, o sea, aun no adulto, inicia de manera temprana la toma de algunas decisiones que le arriesgan a sumergirse más que sus mayores, en un profundo mercado de compra y venta, en el que su individualidad y personalidad puede terminar definiéndose entre el “montón” de consumidores que lo preceden, los adultos, quienes fueron los jóvenes ingenuos del pasado que acogieron y hoy fomentan esta marea que los anula en una

“aparente vanguardia de aceptación”. Aludiendo a Bauman, la identificación de nuevas clasificaciones sociales como su llamada “infra-clase”, ponen de manifiesto una segregación que renueva cierta clase de “racismo”, por supuesto, ha de ser llamada de manera más adecuada, un nuevo “clasismo”.

Ahora bien, esta proyección de la filosofía no se hace en abstracto. Se dirige en el caso de esta obra de conocimiento a unos destinatarios concretos, los jóvenes. Jóvenes del siglo XXI, de una ciudad pequeña que recibe las directas influencias de lo cosmopolita y que lo perciben de sus congéneres que a través de círculos familiares o de viajes pueden relacionar. Estos jóvenes que se abren paso, en unos rasgos culturales con gran distancia del amor por el estudio y por la academia. En el Quindío, no se hallan estudios sobre este juicio, sin embargo, el ejercicio docente durante 10 años en esta comunidad permite inferir tal realidad, con base en los registros de notas y calificaciones, en el desarrollo de proyectos de aula, en la realización de encuentros estudiantiles, y en sus producciones escritas, por ello, no se plantea una generalización sobre su naturaleza, a cambio se formula una condición vital que coincide con jóvenes de otras latitudes colombianas. Para esto, el licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura Germán Muñoz González nos da varias ideas en torno al acto de pensar el sujeto joven, en el marco de su investigación con jóvenes bogotanos:

“Los modelos conceptuales para acercarse al «ser humano» pertenecen básicamente a la psicología cognitiva, a la economía política y a la filosofía. Sin embargo, preguntas tales como «¿Quién o qué es el sujeto?», «¿Quién o qué vendrá después del sujeto?», no le pertenecen a ninguna y los debates que se desarrollan contemporáneamente echan mano de metáforas espaciales y del recurso interdisciplinario. Evidentemente el sector educativo construye su propia noción de SUJETO: el «estudiante»” (El sujeto de la educación, 1996)

De otra parte, Muñoz enfatiza en que para interpretar la realidad juvenil es necesario tener claro el recorrido del estudio del sujeto durante la historia:

“La noción de sujeto se ha construido históricamente en relación con otros conceptos: el sujeto se ha pensado a través de su relación dicotómica con el conocimiento (sujeto pensante- objeto), con la sociedad-historia (sujeto-sociedad, sujeto histórico, dominador o dominado, dominador-dominado) y con el lenguaje (sujeto-predicado)”. (1996)

Esta experiencia sobre “Culturas Juveniles Urbanas” con jóvenes bogotanos iluminó la etapa de identificación del joven – estudiante a quien se le ha propuesto atender reflexiones, provocaciones e invitaciones éticas que salgan de lo teórico y con la ayuda de los presupuestos morinianos, los directos implicados juzgan el descubrimiento del sentido nuevo de las palabras “planeta”, “incertidumbre”, “bondad”, “humanidad”, entre otras.

Esta experiencia sobre la enseñanza de la filosofía en jóvenes escolares de undécimo grado, adquiere desafíos de gran envergadura al no hallar en muchos de estos sujetos la capacidad de preguntarse por el futuro, así ¿cómo ha de hacerse para dar sentido al pasado?, será que ¿el profesor – adulto hace bien al ajustarse a la inmediatez del presente de sus jóvenes estudiantes?, basta citar una entrevista realizada a Rosana Reguillo por el periódico El Clarín para dejar abierta esta reflexión:

Periodista: En este contexto, ¿los jóvenes tienen la capacidad de planificar y pensar en el futuro?:  
 Reguillo: Todos los instrumentos de indagación revelan que estamos, desde 1990, frente a jóvenes que no encuentran la manera de imaginar un futuro más allá de las próximas 24 horas. El estrato socioeconómico juega un papel central en las imaginaciones de futuro. Estamos frente a un ejército de desesperanzados (en un sentido laico), que no tiene manera de trazar una ruta previsible a futuro. La incapacidad de los sistemas educativos y laborales para incorporarlos como sucedía en la primera mitad del siglo XX constituye la realidad para millones de jóvenes en América Latina. Hago un giro dramático en mi investigación y termino por concluir que el futuro es un asunto expropiado para las generaciones nacidas después de 1980. Estamos ante la

emergencia de sujetos dotados de una extraña capacidad: el presente como última morada.  
(Revista Enie – El Clarín, 2011)

#### *2.4.1. CONFLICTO INTER-GENERACIONAL LA EMERGENCIA DE LO CRUCIAL*

Este interés por conocer al joven sujeto y objeto de esta investigación lleva hacia una “consideración”, consideración que consiste en “ponerse en los zapatos de...”, no necesariamente para validar ideas o posturas ajenas, pero sí para aproximarse a su sentido a su realidad compleja.

Un apasionante debate en torno a la educación es planteado por un nuevo autor convocado en esta obra, Howard Gardner(2000). Es apasionante la discusión que se actualiza en el mundo contemporáneo latinoamericano, especialmente en Colombia. El ataque y la defensa de los recursos tecnológicos – hoy llamados TICS – como elementos esenciales de educación, exigen preguntas sobre posturas, sobre razones, sobre riesgos, sobre potencialidades, sobre posibilidades, sobre amenazas, sobre fortalezas, sobre debilidades, sobre oportunidades. La balanza sobre la cual se sopesan estas ideas que asumen carácter dialéctico es sumamente difícil de construir – incluso mentalmente – por el tire y afloja de las sensaciones humanas con los intereses humanos, genera una inestabilidad que en parte podría permitir el hallazgo de algunas explicaciones sobre el caos lento y perezoso que sobrecoge al mundo postmoderno y que como el arte se disfraza de placer y de triunfo.

Las constantes actualizaciones de aquellos pensadores previos a Sócrates, sorprenden y también pueden molestar: Gardner trae de nuevo un Platón que con su búsqueda de VERDAD, BELLEZA Y BONDAD, resucita para increparnos por mantenernos tan quietos y tan conformes ante la misma decadencia de la cual él fue víctima y ante la que – valientemente – propuso una

utopía que hoy todavía recibe insultos como idea tirana y déspota, pero que deja más abierto que nunca el debate sobre el sentido de la libertad humana, sobre su concepto, sobre su posibilidad como realidad ideal o física. Los tres ámbitos: la verdad (desde la epistemología), la belleza (la estética), y la moral (la ética con la reflexión sobre lo bueno y lo malo), abren el aspecto crucial que implica el interés auténtico por conocer el sentido de la existencia. Entender que lo ético permite desde la historia un análisis de lo bello y que la comprensión de aquello bueno que está implicado con lo bello, posibilita al mismo tiempo una revisión profunda de algunas concepciones sobre lo verdadero, lleva a la capacidad de ver que esta malla con múltiples hilos, es realidad tejida, no una realidad sujeta totalmente al azar, una realidad que se teje desde la ingenuidad o desde la inconciencia en la mayoría de los casos a niveles populares, pero que en las manos de quienes gobiernan, lideran y dirigen, debería ser un tejido producto de la conciencia, del reconocimiento de los hilos, de los cruces. Es estas intersecciones, de las que se valen entre otros recursos y fuentes - los estudios contemporáneos de estética para analizar las permanencias y los cambios culturales, la eliminación o nacimiento de tradiciones, la comprensión de la corporeidad humana e incluso de la animal, la relación recíproca entre simbología y naturaleza, la conservación o evolución o transmutación de valores y creencias, la relación entre lo anímico, lo espiritual y lo corporal. Lo CRUCIAL, viene a tomar sentido, y la interpretación de aquellos cruces y de sus nudos, son un gran desafío para el investigador, especialmente, para el investigador en educación. Son estos presupuestos los que Gardner de manera apasionada comparte, con una visión casi vocacional, casi sacerdotal del acto educativo, desde la cual se ve un futuro con optimismo pero con el realismo que debe atender. Todo este proyecto había nacido como con idea de insistir en la educación de la mente, sin embargo, al confrontar dicha pretensión con los postulados hologramáticos, críticos y complejos propuestos desde Morín, y al hallar algunas precisiones sobre la Filosofía del Cuerpo en las raíces y las expresiones de



Filosofía Latinoamericana, especialmente Filosofía de la Liberación, se entiende que esta primera parte del proyecto ha de dar vía a la integración del “pensar el cuerpo” como mejor y concreta representación visible de la existencia humana. Un hallazgo revelador para este análisis extraído del portal de la Biblioteca de la Universidad Autónoma de México presenta los siguientes puntos:

“(Fabio Lozado, filósofo colombiano) Propone una ruptura semántica con la noción tradicional del cuerpo en tanto que dimensión física del ser humano. En su lugar presenta una visión holística que incorpora los aspectos perceptibles e imperceptibles del Hombre bajo dicho concepto. El ser humano es un cuerpo, no tiene un cuerpo. Rechaza por igual las nociones dualistas y materialistas. Para evitar las adherencias ideológicas de ambos tipos de doctrinas sugiere la categoría de “valencias corporales”, propiedades naturales del cuerpo humano que se expresan paralelamente como “necesidades” y “capacidades”. Las dos se dividen en tres subniveles interrelacionados en orden ascendente: biogénicas, sociogénicas y noogénicas o personalizantes”. En otro párrafo señala: “En Ética, se plantea la posibilidad de fundamentar el Bien a partir de las mismas necesidades corporales. “Bueno” es la satisfacción adecuada de cada uno de sus niveles, en la medida en que permita acceder al más alto de la personalización. De manera que no hay una medida de lo valioso para el individuo y otra para el grupo. El objetivo axiológico ético-político reside en la misma utopía latinoamericana: la construcción de una sociedad que haga posible el crecimiento integral de todos sus integrantes. Coincide así con los planteamientos básicos de la Filosofía de la Liberación. (CIALC, 2004-2012).

Lo anterior pone de manifiesto la inminencia de una serie de conflictos de intereses, de dilemas morales y no morales, un laberinto de múltiples encierros, falsas salidas y de muchas entradas, todas mediadas por el relativismo extremo y por los juegos del lenguaje, que para este caso puede ser desmontado tras una revisión semántica de cada uno de los términos empleados en los dos párrafos anteriores.

## 2.5 FILOSOFAR COMO ENSEÑANZA DE UNA PASIÓN Y APRENDIZAJE DE UNA

### *EXPERIENCIA: ENSEÑABILIDAD DE LA FILOSOFÍA ¿SE FILOSOFAN O SE ENSEÑA LA FILOSOFÍA?*

Quinto interés: Al pretender producción de escrita de los estudiantes, viene al caso, la pregunta por la autenticidad de tal ejercicio, en cuanto puede ser una simple emulación del quehacer filosófico y académico tradicional europeo o puede configurarse como una experiencia revelación y de rebeldía sobre la necesidad de comprender lo que “nos pasa”. Si se da lo primero – la emulación – esta complejidad impulsada por Morin y otros no pasará de ser un cuento, pero si se logra “algo” de lo segundo, al menos en una porción de estudiantes se habrá iniciado “la superación de las alternativas clásicas” señaladas por Morin en *La Introducción al Pensamiento Complejo*, en tal sentido concluye este pensador:

(...) la *scienza nuova* no destruye a las alternativas clásicas, no aporta la solución monista que sería la esencia de la realidad. Pero los términos alternativos se vuelven términos antagonistas, contradictorios y, al mismo tiempo, complementarios en el seno de una visión más amplia que deberá reencontrar y afrontar nuevas alternativas. (1990)

Esta cuestión de la enseñabilidad de la filosofía, presenta uno de los grandes debates en Latinoamérica, quizá porque la pregunta sobre el filosofar latinoamericano sigue tan vigente como en las décadas finales del siglo pasado, cuando muchas universidades de la región daban pie a múltiples discusiones sobre la dependencia o el avance de un pensamiento de o desde Latinoamérica en relación con la tradición europea. La duda sobre la originalidad o el grado de dependencia de nuestra manera de hacer filosofía en América, permite la pregunta por la posibilidad de enseñar a filosofar o de enseñar filosofía. En esta obra de conocimiento, se asume una premisa más al respecto, muy al estilo del pensamiento complejo y de la fenomenología: en primer lugar la filosofía en su esencia no es un contenido con el que se llena un “espacio” o

receptáculo de la mente o del cerebro a la manera como se llena un vaso con algún líquido, tampoco es en su esencia una metodología (aunque puede implicar un método) que indica una lista de procedimientos y de pasos que deban cumplirse con cierto protocolo, con el ánimo de obtener un resultado preciso, exacto o complejo, asunto que pertenece al orden de las creencias que algunos estudiantes e incluso profesores de otras áreas expresan al referirse a este tipo estudio. En segundo lugar, la premisa consiste en señalar a la filosofía como un espíritu e el sentido intelectual del que ha indicado Aristóteles, pero de manera más concreta y original en relación con esta obra como una CUALIDAD del pensar humano, una cualidad que supera el pensar instintivo y meramente lógico. Desde esta premisa, se ha de concluir que la filosofía no se enseña en el sentido común como se entiende la enseñanza, y que en consecuencia sólo es posible indicar algún tipo de “instrucción filosófica” cuando da el encuentro de una mente ávida con una mente en la que desarrolla natural y espontáneamente cualquier tipo de búsqueda auténtica del saber, una búsqueda consciente y despierta, una búsqueda que se combina con la pasión por compartir con otro el sentimiento del hallazgo de opacidades, el hallazgo de preguntas sorprendentes, es decir, esta segunda mente es animadora pero no por oficio sino por vocación. Esto último, por supuesto (respecto a la vocación) hace parte de otra indagación, sin embargo, ya Platón lo inspiró desde su relato del Mito de la Caverna (La República, VII, 514a–521b), al indicar cómo “el filósofo”, en la versión de la presente obra de conocimiento “quien tiene actitud de filósofo”, asumirá cierto compromiso con el develar la opacidad del conocimiento vigente y con señalar la emergencia o asomo de algún saber o conocimiento.

En este sentido, como ya se había afirmado antes, no sólo en la clase de filosofía o el profesor de la misma puede llevar a este tipo de experiencias, es más, es posible que muchas clases de filosofía sólo alcancen a ser clases de historia o de lógica o un recuento de biografías.

Con la premisa señalada, la clase objeto de esta investigación es la primera advertida de esta exigencia y en consonancia con la intención experiencial, en ella se ha elevado una reforma curricular que se encuentra en periodo experimental. Más adelante se hará precisiones a este respecto.

Este asunto de filosofar en contexto y siguiendo algunas ideas de Boaventura de Sousa Santos en su texto *Crítica de la Razón Indolente*, se puede entender en la siguiente analogía: filosofar en contexto es como un individuo (“Uno”) que hace parte de una gran caja con muchos individuos fuera y dentro de ella, en la “Uno” parece estar siempre en el centro de la caja con paredes que superan su altura, con un piso un poco agujereado y marcado por algunos residuos que no se pueden quitar aunque se pueden ocultar, también con una tapa que no ofrece dificultad para ser movida por los azares del tiempo o del clima pero que sí requiere de algunas ventajas para que algunos individuos dentro o fuera de la casa deseen moverla. Aunque la tapa es movable no se puede retirar de la caja, la única manera se daría al caer todas las paredes de la caja. Este ejercicio analógico, permite ilustrar los desafíos que encuentra el filosofar en contexto. Esa caja puede tener muchas formas y tamaños, muchos o pocos individuos, puede ser decorada con gran variedad y puede ser movida de varias maneras. Como ella es el contexto. Implica una toma de conciencia del piso, las paredes y el techo, una mirada del interior y una idea del exterior, un reconocimiento de los próximos y una percepción de los lejanos. Poder ver desde fuera requiere talentos o ayudas especiales y pase lo que pase cada individuo será parte de dicha caja, de dicho contexto, estará siempre implicado. En el conjunto de marasmos que posee un contexto, De Sousa marca un ejemplo con la modernidad, una época con la que se han aplicado reducciones y exageraciones. Al hablar de Latinoamérica, señala cómo las depresiones (el encierro en la caja), los límites (paredes e individuos externos), y los recursos (ventajas o desventajas como

individuo) intervienen en la toma de riesgos y de oportunidades y en consecuencia en la apropiación o afectación de unos o de otros. (Cfr. De Sousa, 2000). Esta obra de conocimiento desarrolla un ejercicio con el que pretende cierta implicación del estudiante, sin embargo, al no estar en el contexto familiar, este tipo de ejercicio pueden parecerse a un juego fuera de la caja de otro, quizás incluso del profesor.

Entre tantas experiencias halladas alrededor del afán por transformar las clases de filosofía y los currículos en que se apoyan, se ha identificado el proyecto INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA de Miguel Ángel Gómez Mendoza<sup>12</sup>, como varias de las premisas que sustentan el presente documento, también ofrece una especial indagación sobre la didáctica como lo reza el título y la disertación como producto concreto de este quehacer y de este estudio.

En esta ruta de la enseñabilidad de la filosofía, el profesor Gómez Mendoza citando a Maite Larrauri<sup>13</sup> y a Roland Barthes<sup>14</sup> sobre la Didáctica de la Filosofía como Educación Filosófica, y haciendo alusión a la relación entre el pensamiento común y el pensamiento filosófico indica:

---

<sup>12</sup>Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira UTP, quien presentó esta publicación se realiza en el marco del proyecto de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, inscrito formalmente en diciembre del 2002 en el Centro de Investigaciones y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira.

<sup>13</sup>Nacida en Valencia en 1950, Maite Larrauri estudió a saltos. Al acabar primer curso, cuando el franquismo agonizaba, se fue a trabajar y dejó la universidad a la que regresó más tarde “para hacer política”. Fue tras aquel periodo de intensa militancia, cuando se entusiasmó con la filosofía. El invierno de 1981 sintió que se estaban muriendo los filósofos franceses a los que admiraba y no se lo pensó. Dejó temporalmente sus clases y se marchó a París con lo puesto: “comía pan, mantequilla y poco más”. En esos tres meses de precariedad asegura que aprendió todo lo que necesitaba saber para enfrentarse a la enseñanza de la filosofía. “Las clases de Gilles Deleuze fueron para mí una revelación. Aunque él no lo supiera, fue mi maestro. Daba clases en un aula repleta de gente con señoras mayores, jóvenes de instituto, profesores de filosofía, artistas y músicos que permanecían de pie o se sentaban en el suelo sin poder moverse. En ese ambiente Deleuze sacaba un papelito, lo ponía sobre la mesa y hacía que el texto interpelara a la gente. A través de las cuestiones que planteaba nos ofrecía una lectura apasionante a la que intentaba engancharnos; demostraba que la filosofía le entra a cualquiera desde cualquier sitio y que para entenderla no hay que saber lo de antes ni lo de después, porque a las cosas se entra por en medio. Aconsejaba que si empiezas a leer algo y a las dos páginas no te interesa lo que tienes que hacer es dejarlo, lo cual era un planteamiento revolucionario”. Maite Larrauri ha seleccionado a Deleuze y a otros filósofos que lleva en el corazón para explicar en cien páginas

(...) la enseñanza de la filosofía debe promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común ya que el mundo que nos pone ante los ojos una filosofía no se corresponde con el mundo de nuestra apariencia cotidiana, pero puede hacerla luminosa en algunos aspectos que nos resultan opacos. (Gómez Mendoza, 2003, pág. 20)

Este quinto interés gnoseológico por conocer y saber sobre el cómo ha de “enseñarse” la filosofía implica unas tensiones y el reconocimiento de unas creencias que arrojan y encierran la práctica filosófica en los salones de clase de secundaria. En el caso colombiano, el “gusto” o la inclinación hacia los trabajos propios de la filosofía está reducido a su máxima expresión a tal punto que, como ninguna otra asignatura, hoy por hoy depende de la relación profesor – alumno casi en su totalidad. A continuación se esbozan algunas tensiones y algunas de las creencias componen parte del contexto educativo de esta mirada.

En medio de las reflexiones sobre la coherencia entre teoría y práctica en la enseñanza de la filosofía, un ejercicio académico de interesante por la convocatoria especial de participantes para su ejecución, produjo un documento del Ministerio de Educación Nacional que señala la relación simbiótica entre filosofía – educación – pedagogía, sustentando en buena parte las premisas que sostienen la estructura de esta propuesta. Los autores de este texto indican:

---

algún concepto clave de sus obras. Con esos textos trata que el lector pierda el miedo a una filosofía encerrada en academias. “Quiero demostrar que la filosofía no le interesa sólo al filósofo. Escribo para que la obra resulte fácil de leer, aunque sin hacer concesiones; sólo busco la simplicidad en los elementos sin alterar la esencia de los temas”. La colección Filosofía para profanos, libros ilustrados genialmente por Max, un autor de cómics que aceptó el complicado reto de dibujar argumentos filosóficos, sigue obteniendo la favorable acogida de los lectores. **Libros de Maite Larrauri en la colección Filosofía para profanos (Tàndemedicions, València):** 1. El deseo según GillesDeleuze. 2. La sexualidad según Michel Foucault. 3. La libertad según Hannah Arendt. 4. La guerra según SimoneWeil. 5. La felicidad según Spinoza, 6. La potencia según Nietzsche. 7. La amistad según Epicuro (en prensa). Todos los libros están también publicados encatalán. (Miralles Lucena, 2006)

<sup>14</sup> (Cherbourg, 1915 - París, 1980) Crítico, ensayista y semiólogo francés. Fue uno de los principales representantes de la *nueva crítica* o crítica estructuralista. Estudió en el liceo Louis-le-Grand, se licenció en la Sorbona, ejerció la actividad docente en el liceo de Biarritz, en el Liceo Voltaire y más tarde en el Collège de France. Trabajó como periodista literario en *Combat*, fundó la revista *ThéâtrePopulaire* y dirigió la Escuela Práctica de Altos Estudios. Influidor por la obra de L. Bloomfield y F. de Saussure, a principios de los años setenta se propuso, junto a J. Kristeva, Ph. Sollers, J. Derrida y J. Lacan, fundar una nueva ciencia, la semiología, para estudiar la naturaleza, producción e interpretación de los signos sociales a través del análisis de textos. (Biografías y Vidas, 2004)

Si se parte de la concepción de la educación como formación humana y se comprende la pedagogía como el ejercicio reflexivo sobre las prácticas educativas, salta a la vista la vocación pedagógica del filosofar y la irrenunciable necesidad de volver filosóficamente sobre la acción de educar. (Ministerio de Educación Nacional - Colombia, 2010)

He aquí entonces, la confirmación que la mirada hacia la filosofía como espíritu y como cualidad no cae en el vacío de un imaginario. Los siglos de búsqueda de la libertad protagonizado por pensadores – no sólo denominados filósofos – es una evidencia de ello. El sinnúmero de frases que hoy pueden compilarse del más variado origen de perfiles humanos, atestiguan esta “real” inter-disciplinarietà de la filosofía con los demás saberes y conocimientos.

### *2.5.1 DERRUMBAR CREENCIAS LIMITANTES Y ADVERTIR AMENAZAS SUBYACENTES.*

Para alcanzar una enseñanza que sea posibilidad y no simple repetición, para que sea como la flor que expresa su belleza en medio del estanque, en medio del agua pantanosa, en medio de hojas oscuras con las que comparte sus nutrientes y su entorno, la filosofía y su enseñanza, afronta el desafío de superar creencias y amenazas. A continuación se ven algunas.

#### *A. Creencias en relación con la filosofía como asignatura.*

Ya es común preguntar a un grupo de estudiantes ¿a quién le gusta la filosofía?, y recibir como respuesta tímida sólo unos pocos – a veces, casi ninguno - que aceptan su gusto por las cualidades de las sesiones de diálogo desarrolladas en esta cátedra. Considerarla difícil o “imposible” en la jerga juvenil, pensarla como inútil, entenderla como un saber meramente teórico, valorarla sólo como un entrenamiento técnico para la aprobación de un examen o evaluación externa, son un serie de “creencias” y tal vez “realidades” de varias instituciones

educativas alrededor de la clase de filosofía. En algunos jóvenes del GI School, por ejemplo, muchas de las anteriores ideas no eran creencias, eran certezas, a partir de las “amargas” y tediosas experiencias con este tipo de saber. Este proyecto, pretende agregar “experiencias” de vida, que permitan una conexión más allá de los pensamientos escritos y conecten las diversas lecturas que puede ofrecer la filosofía, con la cotidianidad de la casa y de la escuela.

### *B. Creencias en relación con la enseñanza.*

En esta indagación se han encontrado unas ideas de carácter paradigmático que concursan en la manera de atender los desafíos reales que implica compartir un espacio educativo con un conjunto de personas propietarias de su propia singularidad, aunque por convención estén disfrazadas de grupo. Para empezar, se toma evidenciado vestigios en la CREENCIA representada en la afirmación “EL PROFESOR ES QUIEN ENSEÑA, QUIEN IMPARTE CONOCIMIENTO”, es quien sabe y por tanto quien debe impartir autoridad académica. Si bien, es posible apreciar los bordes éticos de esta reflexión, es difícil descifrar el origen de este tipo de “sembrado ideológico” que acompaña a muchos educadores.

Otra, creencia marcada se basa en pensar que, el estudiante es quien debe aportar el interés y el entusiasmo en la enseñanza, mientras el profesor está llamado a ejercer autoridad tanto disciplinaria como académica, tal vez, esta ha estado más del lado que representa a los autores del presente documento y con la cual se ha iniciado la “conversión” y “transformación” que ha ocasionado los estudios de maestría.



Una tercera creencia se apoya en el uso de las TICS. Muchos docentes se ven abocados a traducir sus conocimientos y saberes, en materiales virtuales y audiovisuales, normalmente en un esfuerzo por generar estímulos que capturen la atención y que permitan retención, sin embargo, varias experiencias permiten corroborar la fugacidad de los efectos que producen los medios audiovisuales en los frutos de la enseñanza.

En cuarto lugar, la disyunción entre la formación práctica y la formación teórica, redundando en un conjunto de creencias. La manera como se acude a textos escolares o manuales, hace de la formalidad en la enseñanza una creencia en la efectividad de los materiales, muchas veces incluso, por encima de las experiencias educativas mismas.

Sin obviedad pero con un sentido lógico, en esta obra de conocimiento, este ejercicio de toma de conciencia confirma uno de las intenciones: atentar contra las anteriores creencias de manera frontal, una evidencia de esto lo es el ejercicio que se adjunta a como anexo. A este ejercicio se le llamó «Proyecto Mi Filosofía» porque pretende provocar una indagación auténtica a partir de preguntas que superan la enciclopedia y los mismos infinitos recursos informáticos que permiten a los estudiantes escapar de los desafíos que exigen introspección. La ruptura con estas creencias sobre la enseñanza, parte de la cualidad de la filosofía de formular una serie de « porqués » aplicados a múltiples experiencias académicas y estudiantiles.

En lo hermenéutico, la enseñanza se aleja de ser un proceso en el que el estudiante se puede hallar como quien se entrena para comprender e interpretar su entorno. La falta de interdisciplinariedad, incluso de multi-disciplinariedad, mantiene un divorcio entre los distintos discursos académicos que bien pueden y deben estar articulados, especialmente como expresión

profesional de los maestros, aquí el tono no es tercera persona, la singularidad es otro producto de este ejercicio.

### *C. Creencias en relación con el aprendizaje.*

Así como se ha identificado algunas creencias sobre la enseñanza, estas mismas participan de la fundación de otras creencias pero en lo relacionado con el aprender. Más que creencias, hoy se asiste a una amplia gama de confusiones sobre el cómo aprenden los jóvenes, y más aún con qué y qué deben “aprender”. Más de fondo que de forma, la pregunta sobre el ser del aprendizaje produce múltiples creencias: Creer que consiste en aplicar alguna teoría; o que la teorización no implica aprendizaje alguno. O qué pensar ante cada creencia que se imparte desde cada modelo pedagógico, o desde cada teoría didáctica, o desde las teorías pedagógicas. Así, son un gran número de creencias las que hacen parte de una dispersa y compleja visión humana sobre el desarrollo de la mente y el cerebro. En este proyecto de obra de conocimiento, ha sido una necesidad imperativa derrumbar la sobrevaloración de lo conceptual y de lo académico sobre las actividades de re-flexión (propiamente dicha) y de introspección que a través de la preguntas es posible provocar. Cierta intelectualismo y academicismo que invadió por años, los programas de estudio de filosofía en esta aula y con este tipo de estudiantes. Indicadores como las pruebas SABER y otros medidores externos generan creencias hasta en directivos docentes sobre los niveles de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, aquí sería posible reabrir la polémica sobre el nivel de validez de las pruebas que miden “el saber” a partir de preguntas de selección múltiple que en una estructura cerrada – que por razones estadísticas y prácticas sean comprensibles - , estandarizan la manera de aprender y de saber.

Los elementos novedosos que han aportado a la discusión educativa, las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, siguen rompiendo paradigmas o ideas paradigmáticas sobre los roles que complementariamente desarrollan profesor – estudiante y estudiante – profesor en un espacio de enseñanza – aprendizaje. Un aspecto peligroso de estos componentes se entiende en una visión relativa de la educación, del progreso intelectual, de la adquisición de conocimientos, del desarrollo de destrezas, en fin, los criterios de evaluación y más aun de calificación quedan en un limbo a la hora de definir la manera correcta de hacerlo, y eso que si se agrega lo contextual, el asunto del relativismo puede indicar influencias y efectos más profundos. Desde cierto liberalismo, lo anterior puede ser valorado como ideal, como apreciable, pero desde la necesidad de establecer criterios seguros y universales que permitan dirigirse como con una brújula en un mundo cada más caótico, este relativismo es toda una amenaza.

En lo relacionado con la hermenéutica, este aspecto se queda en el carácter de utopía, es decir, como creencia, es posible que de manera generalizadase suponga que la escuela ha de educar a los niños para la comprensión de la vida y para asumir los compromisos que dicha comprensión de la naturaleza demanda. Sin embargo, esta creencia se agota en un imaginario, una especie de esperanza en que el espacio educativo aporte lo que en la mayoría de familias no se hace. Algún padre de familia, en alguna ocasión afirmó: “al ver las acciones, las expectativas y los diálogos de los jóvenes, podemos darnos cuenta de las conversaciones y lecturas que se comparten en el hogar”.

*D. Creencias sobre la práctica pedagógica y la relación entre profesor - estudiante.*

En este aspecto de las creencias, es pertinente incluir en esta reflexión LA EVALUACIÓN, LAS RELACIONES PROFESOR – ESTUDIANTE, LA INCLUSIÓN DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE – ENSEÑANZA, Y EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO QUE DEBERÍA PROMULGAR TODO ACTO EDUCATIVO en oposición al mantenimiento de estructuras económicas y sociales de dominación. En cuanto a la evaluación, las discrepancias entre la evaluación sumativa con la evaluación formativa o su necesaria complementariedad, queda a la luz de la discusión. Una gran creencia, radica en defender que la promoción de un estudiante de un grado a otro a debe atender a criterios cuantitativos y uniformes. Es tan fuerte esta creencia que gran parte de los estudiantes que no presentan niveles de desempeño que igualen los estándares de aprobación formal, aunque realicen todo su esfuerzo y lleven adelante sus procesos de estudio conforme a sus capacidades, se quedarán en los niveles de desaprobación. En la clase de filosofía, este tipo de creencia ha dejado secuelas importantes, a tal punto que los nuevos ejercicios de evaluación son recibidos con escepticismo y hasta con pesimismo.

En lo referente con la relación profesor – estudiante, también es debatible el componente afectivo que debe acompañar este tipo de relación. El estudiante asume que su profesor ha de ser un personaje “sabelotodo” que como modelo de perfección no tiene derecho a presentar errores que le permitan crecer en humanidad con sus alumnos.

Algunas familias que ha ido delegando en el colegio la labor educativa, se configuran como generadoras de creencias. Basta explorar la manera como muchos padres y madres, asisten a los centros educativos como quienes exigen una validación de su formación en el hogar.

Para finalizar, una creencia más que parece contradecirse con algunas ya mencionadas, es aquella en la que los profesores o maestros son reducidos al rol del animador, del recreacionista, del encantador, o como se escribe en la traducción del libro *El Mundo de Sofía*, del prestidigitador. Un rol, entonces, que indica de manera paradigmática que el profesor que no logra la motivación de sus estudiantes, estará en las ramas de la simple información y por lo tanto muy lejos de la copa del saber y del conocimiento. Esta creencia en el marco de la fenomenología, ha contribuido a cierto romanticismo educativo en el que al estudiante se le despoja de su responsabilidad y del desarrollo esforzado de su autonomía, o más de la formación de carácter y de templanza.

A partir de la revisión externa de esta obra, se formulan nuevas búsquedas y comprensiones. Al señalar el carácter crucial de este tipo de investigaciones y de acciones educativas, es un olvido recurrente, dejar de lado el papel fundamental de la familia en la formación de cada estudiante. Uno de los retos más sentidos de la educación actual, es involucrar adecuadamente a los adultos de la familia en las confrontaciones y reflexiones del o de la joven. Precisamente, unas líneas atrás, se hacen alusiones al contexto, a la relación intergeneracional entre jóvenes y adultos. Todo ello sería reducido a la misma retórica que se denuncia si no se plantean estrategias para la inclusión del contexto familiar. Es posible, señalar que la formación familiar hace parte del currículo oculto, y que en este se contemple la atención y eliminación de las creencias que reducen las potencialidades de la formación cuerpo-mente que es posible articular en un programa de filosofía con la ética como centro. Es posible que sean juzgadas como estrategia de educación primaria, pero los cuestionarios y los ejercicios de entrevistas a padres y adultos de la familia con preguntas que superan la

enciclopedia (Proyecto “Cosas que hacen pensar”) y que llevan a conectar diversos saberes y a ejercitar el juicio y la capacidad de argumentación.

### 3 KATAS Y FOCOS: LA SEMILLA DESDE LA PROFUNDIDAD Y EL LOTO ABIERTO

Este tipo de investigación relacionado con un análisis del currículo, presenta la profunda necesidad de establecer conceptos generativos que permitan identificar las columnas vertebrales de un discurso, de una argumentación. Además de lo previo, también es posible señalar que es indispensable que estas columnas sean focos definidos, puntos de interés de carácter capital y radical.

#### 3.1 CURRÍCULO CURRICULAR PENSADO – CURRÍCULO CURRICULAR ACTUADO.

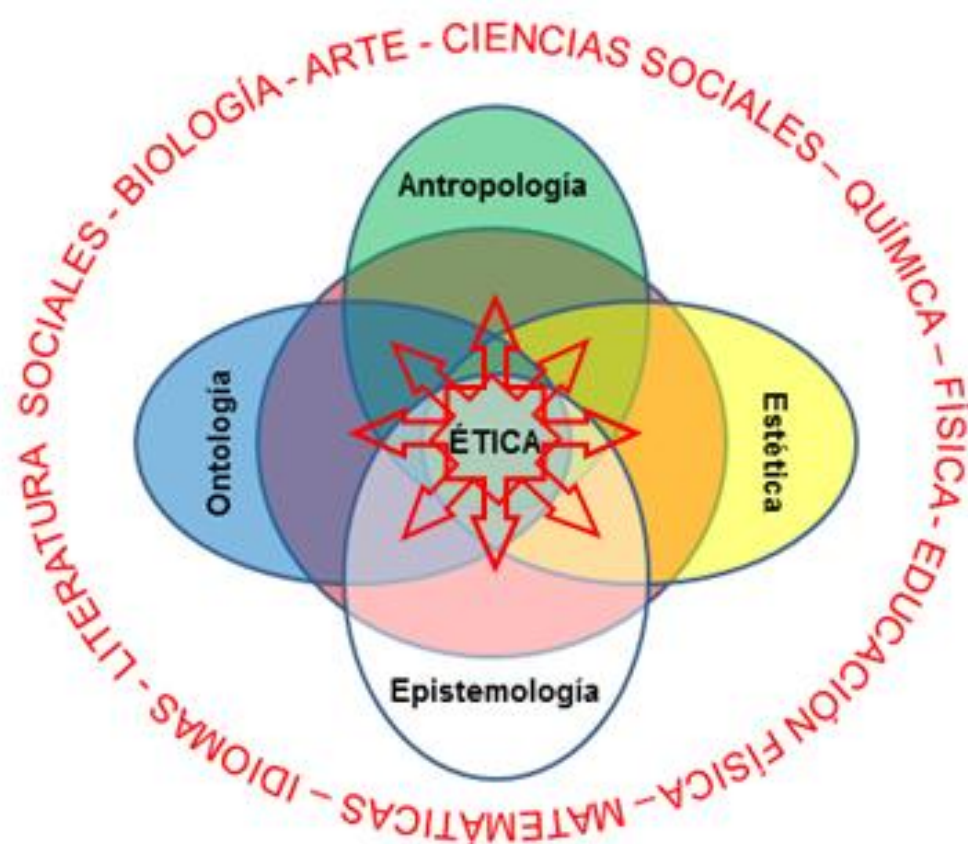


Gráfico 5 - La filosofía como movimiento – Interdisciplinariedad en los ámbitos de la filosofía

Al hablar de ethocentrismo y al figurar una afectación al currículo, se ahonda en una perspectiva comprometida con convicción sobre la esencia de la enseñanza de la filosofía, que para el caso de esta obra, es formulada como la mirada ética, la actitud reflexiva que debería inspirar las decisiones y en consecuencia las acciones. Como se manifiesta en el gráfico, el currículo iluminado con esta visión ha de “entrenar” a los jóvenes en la visión primera de las consecuencias, de los perjuicios y los beneficios que son producto de las acciones. La historia permite en una relación interdisciplinaria con la filosofía, señalar variados ejemplos de personajes que después de meditar sus planes han generado grandes cambios en las comunidades en las que fueron acogidos o en aquellas que éstos colonizaron o conquistaron. Como ya se ha dicho, la sola reflexión, la reflexión como acto y no como producto, no garantiza la ejecución de obras bondadosas, sin embargo, la confianza en el poder de razón natural y en la toma de conciencia de la condición natural egoísta que acompaña al ser humano, promete que un ser humano reflexivo tendrá el espacio y el tiempo espiritual para sopesar sus acciones.

De lo anterior, el programa de filosofía ha de afectarse en el enfoque y la selección cuidadosa de sus contenidos. El currículo pensado para generar pensamiento escrito y acciones consecuentes, ha de llevarse a la práctica como proyecto, proyección. Ha de hacerse realidad, la insinuación a pensar primero lo ético como en un ejercicio metafísico en el que en todo es posible “ver” lo subterráneo, lo escondido. Se encuentra relación entre los aportes de Guattari y Deleuze en relación con las formas de pensar, lo que permite evitar el reduccionismo ante la ciencia y ante el arte, incluso propicia cierta justicia con los diferentes tipos de pensamientos que intervienen en la búsqueda de sentido y el desarrollo “inconcluso” del Homo Sapiens que no para de evolucionar. Estos autores, contemporáneos ofrecen una



distinción que es útil para proyectos como esta obra, en los que se pretende un “despertar” hacia la re-flexión genuina, hacia el pensar. Se establece aquí una lejanía de la arrogancia académica con la que se pretende en ocasiones al presentar a la filosofía como saber mayor o como centro o como madre de las ciencias. Al contrario y con un acercamiento a Platón, este amor por la verdad, es puente, es conexión, ahora es interdisciplinariedad. El currículo actuado ha de explorar las posibilidades y conexiones entre Arte, Ciencia y Filosofía, esa misma distinción que permite recorrer las vías entre Funciones (o funtores), Conceptos, y Perceptores. Para la comprensión de estas vías vale tener en cuenta:

“Las tres vías de pensamiento son específicas, tan directas unas como otras, y se diferencian por la naturaleza del plano y de lo que lo ocupa. Pensar es pensar mediante conceptos, o bien mediante funciones, o bien mediante sensaciones, y uno de estos pensamientos no es mejor que otro, o más plena, más completa o más sistemáticamente “pensamiento”. (...) Los tres pensamientos se cruzan, se entrelazan, pero sin síntesis, ni identificación. La filosofía hace surgir acontecimientos con sus conceptos, el arte erige monumentos con sus sensaciones, la ciencia construye estados de cosas con sus funciones. Una tupida red de correspondencia puede establecerse entre los planos. Pero la red tiene sus puntos culminantes allí donde la propia sensación se vuelve sensación de concepto o de función, el concepto, concepto de función o de sensación, y la función, función de sensación o de concepto. Y uno de los elementos no surge sin que el otro pueda estar todavía por llegar, todavía indeterminado o desconocido.

Cada elemento creado en un plano exige otros elementos heterogéneos, que están todavía por llegar, todavía indeterminado o desconocido. Cada elemento creado en un plano exige otros elementos heterogéneos, que todavía están por crear en los otros planos: el pensamiento como heterogénesis. Bien es verdad que estos puntos culminantes comportan dos peligros extremos: o bien retrotraernos a la opinión de la cual pretendíamos escapar, o bien precipitarnos en el caos que pretendíamos afrontar.” (Deleuze y Guattari, 1997)

Es posible deducir que las tres vías aportan a las potencialidades de lograr una mirada ética de las re-flexiones. De manera análoga, las flores en el pantano posibilitan una visión de

su ración o al menos una percepción de cómo éstas las conectas con el mundo natural en el cual se abrigan y se expanden. Así debe ofrecerse este currículo y así ha ejecutarse como posibilidad. Sin duda, puede ser más accesible tomar la flor que el agua se alberga a cambio de pretender con mayor facilidad tomar aquella que en la tierra se siembra.

Los ejercicios que se encuentran en los anexos han servido como vehículos de esta propuesta curricular. A continuación se presenta la propuesta curricular pensada y llevada al aula en una primera experiencia transitada entre el 2011 y el 2012.

### **UNIDAD 1: FILOSOFÍA Y FILOSOFAR**

#### **APERTURA: SENTIDO DE LOS PROYECTOS FILOSÓFICOS**

1. Mitos, paradigmas y otras manipulaciones: (Mi filosofía: preguntas éticas y metafísicas). Estrategias de lectura analítica (Aplicación con el texto “filosofía como actitud, filosofía como saber o conocimiento”): La pregunta de selección múltiple, Subrayado, nota marginal, Ordenadores gráficos sobre textos o reflexiones: diagrama de Venn, mentefacto conceptual, cuadro sinóptico, Ficha, y relatoría.

#### **HUELLAS DE LA FILOSOFÍA**

2. Historia y grandes problemas: La mirada crucial y el sentido ético
3. El texto filosófico (ESTRUCTURA: Ensayo o LA DISERTACIÓN. PROPÓSITOS: denuncia, prevención, descubrimiento o creación o visión, reflexión. COMPETENCIAS: Interpretación, argumentación, proposición)
4. La disertación: Adaptación modelo Adela Cortina
5. Análisis filosófico sobre un pensador. (Modelado: Platón)
6. La criticidad y la ÉTICA como esencia de la acción filosófica: Sócrates y las preguntas (la pregunta filosófica - mayéutica – triple filtro )
7. REPASOS: Lógica silogística - Parte 2 (inducción - deducción)

### **UNIDAD 2: DIMENSIÓN SOCIAL Y CULTURAL DEL SER HUMANO (ANTROPOLOGÍA, ÉTICA Y ESTÉTICA).**

**APERTURA:** 1. ¿Qué me diferencia del resto de los animales? (Proyecto Mi Filosofía). LA VISIÓN ÉTICA DE LA VIDA HUMANA

**LA BÚSQUEDA DE LA FELICIDAD**

2. **ÉTICA Y POLÍTICA:** La búsqueda del bien y el dilema moral. Apertura: ¿Cuáles son mis deberes intransferibles?
3. **EL ESPÍRITU HUMANO Y EL ARTE:** Cultura y estética. Apertura: ¿Qué me hace sensible? (Proyecto Mi Filosofía)

**LA CONDICIÓN HUMANA:**

4. **ANTROPOLOGÍA.** Apertura: ¿Qué sé sobre mi especie? (Proyecto Mi Filosofía).
  5. **LA PSIQUE HUMANA:** Apertura: ¿Cuáles son los misterios de mi mente? (Proyecto Mi Filosofía).
- LA VIDA EN SOCIEDAD (Sociología).** Apertura: ¿Puedo vivir sin los otros? (Proyecto Mi Filosofía).

**UNIDAD 3: EL CONOCIMIENTO (EPISTEMOLOGÍA, GNOSEOLOGÍA)****LA APERTURA****1. LAS EXPLICACIONES MÍTICAS**

Creencia, certeza, verdad, falacia, sofisma.

2. La Filosofía y la Ciencia (El método): las revoluciones científicas.

**GNOSEOLOGÍA:**

3. Subjetividad y objetividad
4. Tipos y niveles de conocimiento

**EPISTEMOLOGÍA:**

Problemas y preguntas sobre el conocimiento:

5. Posibilidad y Origen del conocimiento
6. La Esencia del conocimiento y El problema de la verdad.

**UNIDAD 4: LA REALIDAD Y LA TRASCENDENCIA (ONTOLOGÍA Y METAFÍSICA)****INTRODUCCIÓN: REALIDAD Y VERDAD**

1. La simbiosis entre epistemología y ontología
2. Panorama Crucial: relaciones básicas entre cosmología, teodicea, ontología y metafísica.

**DE COSMOGONÍA A COSMOLOGÍA: EL PASO DEL MITO AL LOGOS**

3. El cambio y el reposo.
4. La búsqueda del arjé

## TEODICEA

5. Lo trascendental y la física cuántica

## ONTOLOGÍA Y METAFÍSICA

6. Realismo y materialismo, idealismo y espiritualismo.

Tabla 1 – Propuesta curricular - Reforma con enfoque de complejidad

Es posible percibir en la propuesta anterior, la herencia moriniana y las proyecciones que el pensamiento complejo, ha influido en este trabajo. Se dispuso un orden de contenidos y de actividades que permitieron la RETRO-ACTIVIDAD que el pensamiento ético en sí mismo implica, porque sin “regresar”, sin un retrovisor vital, la ética se configura como demagogia. Para que ello no suceda, la cualidad interdisciplinar debe aflorar en los ejercicios y en las lecturas, encontrar cómo todo está en todo y cómo esta mirada profunda permite un nuevo sentido. La esencia de la formación es la construcción del ser humano integral y por lo tanto el currículo debe ser holístico.

Esta obra de conocimiento ha asumido el reto de inducir la práctica del pensamiento ético con y en medio de las demás disciplinas básicas que asisten la formación y la educación de los jóvenes sujetos y objetos de esta investigación. Recordando a Zemelmam, pasar de la teoría a la práctica, es la gran expectativa que ha acompañado esta misión. El gráfico anterior, el trayecto, pone de manifiesto la conexión entre lo que se ha llamado desde la literatura del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) “ámbitos” en los que se justifica y se evalúa la enseñanza de la filosofía en educación media.

Por supuesto, la citación de la interdisciplinariedad como protagonista del proceso y escenario que compone el conjunto como un todo armónico, pone el grado y la altura de tal pretensión: una filosofía esencialmente ética y actitudinal. Aunque ya se ha expuesto un conjunto de amenazas, no sobra advertir que para los académicos “duros” de la filosofía, esta pretensión puede rayar en la ingenuidad, en la ignorancia de una didáctica de lo filosófico, o el vacío crucial de lo pedagógico.

Esta hace parte de la aventura. Ya que este documento representa un proyecto en etapa experimental, tiene dos pruebas de fuego bastante disímiles: una es la captación y registro de las sensaciones de los estudiantes, en términos de Guattari y Deleuze los perceptores ya que esta idea tiene una profunda carga estética presente en varias preguntas y algunos ejercicios. Y de otra parte, se han de confrontar los resultados cuantitativos de los mismos jóvenes en sus Pruebas de Estado, indicador ineludible para autoridades escolares y padres de familia. Así el currículo curricular pensado – currículo curricular actuado, podrá pasar de ser un proyecto temporal a un “proyecto” permanente, no se pretende un “programa”, un “plan” en sentido estricto, el sentido radica en la proyección que los estudiantes de cada año puede “idear”, pueden “pensar”, como una experiencia retadora de autodescubrimiento y de “pequeños” descubrimientos en cualquiera de sus asignaturas, con el ánimo indagador de la clase de filosofía, y con el componente ético como cierto “currículo” oculto que ilumina.

### 3.1.1 *ESPECIFICIDAD DE LOS ESTUDIOS DESDE FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO*

Estos estudios obedecen al planteamiento de unas preguntas fundamentales

La pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural: *El cuestionamiento del hombre por su relación con las manifestaciones histórico-culturales y ético-políticas.*

*Distintas relaciones del hombre con la cultura, tales como el arte, las pautas morales, el lenguaje y las connotaciones que estos temas tuvieron en las distintas matrices culturales.*

*Teorías del poder actuales o pasadas y sus implicaciones en la vida del estudiante y en la sociedad colombiana.*(ICFES, 2012).

En primer lugar se hallan los estudios de la dimensión socio-cultural del ser humano:

La pregunta del hombre frente a su mundo social y cultura: Implica la indagación del hombre frente a su ser mismo y en su relación con las manifestaciones histórico-culturales y ético-políticas. En este componente se puede indagar por distintas relaciones del hombre con la cultura, el poder, el Estado, la moral, el arte, la belleza, la religión, entre otras, y las connotaciones que estas tienen en las distintas matrices culturales y en la vida del estudiante, en su formación como individuo. (ICFES, 2006)

La pregunta anterior puede ser analizada en un conjunto de tres partes, a saber LAS DIMENSIONES ANTROPOLÓGICA, LA ÉTICA Y LA ESTÉTICA. Esta clasificación es una forma adecuada de presentar a los jóvenes una mirada, una lectura de la dimensión socio-cultural que explica la complejidad del “ser humano”:

Antropología: Comprende la reflexión sobre el hombre, en sus relaciones con el mundo, con la naturaleza, con la sociedad y consigo mismo. Se tienen en cuenta concepciones antropológicas de carácter psicológico, ético, existencialista, religioso, sin dejar de lado los aportes de ciencias como la sociología, la etnología, ni de varios enfoques antropológicos que se apoyan en la historia, la cultura, la política, etc. El contexto de actuación del ser humano posee una significación histórica y cultural que indica los modos en que el hombre ha concebido la sociedad y el mundo en cada momento de la historia. La reflexión filosófica constituye una ampliación del horizonte temporal de la vida humana que le permite dar respuestas a los interrogantes fundamentales desde posiciones que superan el sentido meramente circunstancial de los problemas.

Ética: Es la reflexión sobre el conjunto de principios, normas y valores que fundamentan las acciones de los grupos humanos en los distintos momentos históricos. Así, se abordan las costumbres o tradiciones, las formas de convivencia, las prácticas religiosas y las interpretaciones éticas de los fenómenos económicos, jurídicos y educativos. Las valoraciones sociales de los actos humanos son realizadas con base en el conjunto de normas morales establecidas por una comunidad particular. Éstas se fundamentan en los principios universales de libertad y justicia, los cuales son asumidos e interpretados por cada comunidad de acuerdo con sus tradiciones, creencias y orientaciones en el mundo, tratando de integrar su significado tanto al horizonte cultural de la época en que nacen como a la situación actual, analizando críticamente la validez de sus fundamentos y los mecanismos para su legitimación.

Estética. Aborda la interpretación filosófica de los problemas y concepciones propias de creaciones artísticas como la obra poética, pictórica o musical. Expresa la forma particular de asumir la existencia, de comprender la realidad y de relacionarse con los demás y con el mundo. Su objeto: el análisis filosófico de las distintas formas de creación estética, implica reconocer las cualidades estéticas de una obra, los posibles vínculos de ésta con el autor y la incidencia del contexto histórico y cultural en su interpretación. Se trata de que el estudiante interprete las reflexiones filosóficas más importantes del arte como un ejercicio orientado a la comprensión y recreación de la riqueza significativa de la experiencia estética. Lo estético se asume como representación, manera verlo y de asumir el mundo o, mejor aún, de habitarlo. (ICFES, 2009)

A partir de cada uno de los ámbitos, se indica a los estudiantes una comprensión un poco más específica detallando otros estudios como los que se realizan en las ciencias sociales propias de la política y la sociología.

En segundo lugar se encuentra la dimensión ontológica, es decir ontología y metafísica:

La pregunta por el ser: Este es un problema clásico y propio de la filosofía, pero sobretodo del ser humano, por lo tanto, se mantienen sus implicaciones, especificándolo en la pregunta por la relación entre el ser, el mundo y el hombre, sin entrar en la discusión terminológica entre metafísica y ontología, sino ahondando en la relación entre el hombre y la totalidad, las preguntas que este encuentro genera, las posiciones que en los distintos momentos y contextos se han generado y la forma en que todo esto afecta el ser mismo del joven colombiano y la conciencia que él tiene de éste. (ICFES, 2006)

En tercer lugar, se ubica el análisis del conocimiento, del pensamiento, de la ciencia:

EPISTEMOLOGÍA. La pregunta por el conocimiento: *Incluye cuestionamientos acerca del problema del conocimiento en general, de la ciencia y de la influencia de éstos en la constitución del hombre y en últimas, de la realidad, así como de las posiciones y cuestionamientos que se han originado en distintas matrices culturales. Por último, en este componente se indagará por el papel que juega el individuo (estudiante) en el proceso científico y en las implicaciones que éste tiene en el mundo actual.* (ICFES, 2006). Además, la influencia de esta imagen en la constitución de la ciencia y del conocimiento en la actualidad. La reflexión filosófica y epistemológica que genera la ciencia en el hombre y en la sociedad. (ICFES, 2012)

La actualización de esta clasificación, se presentó en el 2012, así:

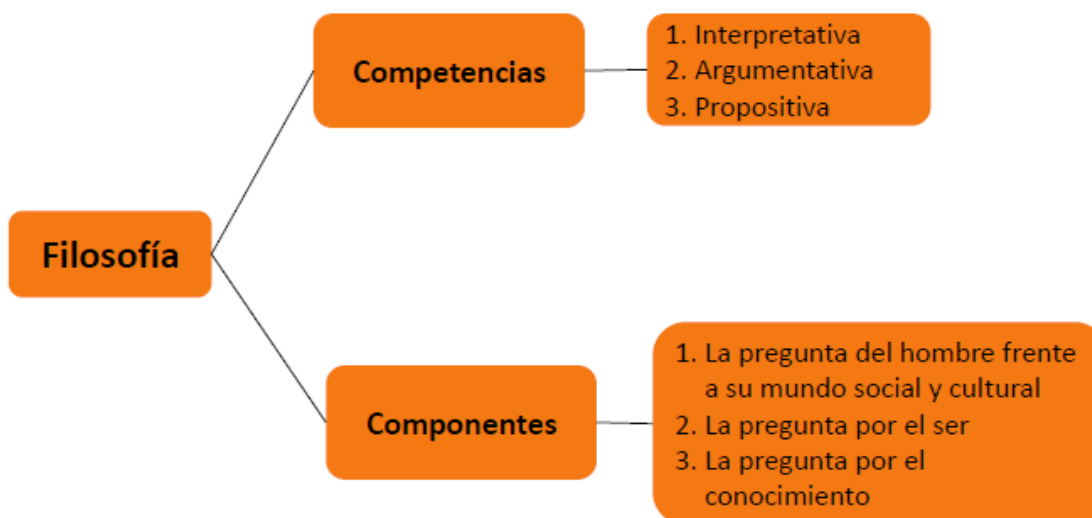


Gráfico 6 – Componentes y competencias en el ICFES

(ICFES, 2012)

### 3.1.2 ESTADO CRUCIAL DE LOS ÁMBITOS FILOSÓFICOS: COMPLEJIDAD EN, DESDE Y CON LOS COMPONENTES DE LA FILOSOFÍA EN BACHILLERATO

El siguiente texto de Morin es una provocación para la aventura de proponer una lectura interdisciplinaria de la filosofía y de esta con otras disciplinas:

“La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de ínter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, incertidumbre, la contradicción. Pero nosotros podemos elaborar algunos de los útiles conceptuales, algunos de los principios, para esa aventura, y podemos entrever el aspecto del nuevo paradigma de complejidad que debiera emerger”.(Morin, 1990)

Los detalles anteriores permiten indicar una línea de complejidad: la ética y la antropología presentan una simbiosis en la política y en la sociología como ámbitos secundarios;



la ética y la estética se configuran como intereses de pensamiento inseparables que circulan entre la aspiración de la felicidad como goce corporal y como estado espiritual o anímico. Desde las disputas entre parmínedeos y heraclitianos la ontología y la epistemología se funden en la búsqueda de la verdad y de la realidad, de tal forma que sólo se llegó a pensar que lo único real era aquello que se podía conocer y que sólo se puede conocer aquello que es real. Pero aquí no terminan las conexiones, y es en esta apertura que se sitúa alguna evidencia de la complejidad que se halla en la filosofía y que permite en otro capítulo plantear un ejercicio interdisciplinario.

Estas otras conexiones pueden ser: la ética con la epistemología, en cuanto el saber y el conocer son requisito ineludible a la hora de juzgar las decisiones correctas. El recuerdo del pensamiento socrático sobre el cual se ha aceptado que quien sabe lo que es bueno, no tendría opción para no optar por ello, es decir, que la maldad es producto de la ignorancia, en otras palabras, fruto del no conocer, del no saber. Desde este intelectualismo moral, el conocimiento o el falso conocimiento determinarían los juicios éticos. En este mismo sentido, la ética termina siendo dependiente de la ontología, dado por ello que sobre la ficción o lo imaginario en sentido pleno, sólo se terminará en proyecciones de bondad también imaginarias o ficticias.

¿Cuáles pueden ser otras lecturas, otras inter-relaciones entre los ámbitos de la filosofía? Ante este interrogante, queda en evidencia el cierre-apertura de cada uno de estos procesos de relación que, incluso expone un alto riesgo de fracaso en el ejercicio con los estudiantes, porque para buen número de los jóvenes es negativamente inquietante aquello que no es concreto e inmediato. Otro razonamiento de Morin marca una influencia y una reflexión más:

Una de las conquistas preliminares en el estudio del cerebro humano es la de comprender que una de sus superioridades sobre la computadora es la de poder trabajar con lo insuficiente y lo

impreciso; hace falta, de ahora en más, aceptar una cierta ambigüedad y una ambigüedad cierta (en la relación sujeto/objeto, orden/desorden, auto/hetero-organización. Hay que reconocer fenómenos inexplicables, como la libertad o la creatividad, inexplicables fuera del cuadro complejo que permite su aparición. (Morin, 1990)

La esperanza de avanzar en esta causa de humanidades una “superación de esa humanidad” a la hora de contener mentalmente consideraciones éticas -, se halla en esta superación que es posible vivenciar en el mundo de la tecnología: el ser humano no se reduce ante la máquina aunque haya iniciado un camino de auto-esclavitud a través de ella.

A continuación se expone, los trazos que permite indicar los principales presupuestos teóricos que acompañan esta investigación y que iluminaron la práctica didáctica y pedagógica que se valió de la filosofía como pretexto, provocación y excusa.

### 3.2 EL SUJETO ÉTICO, SU FORMACIÓN

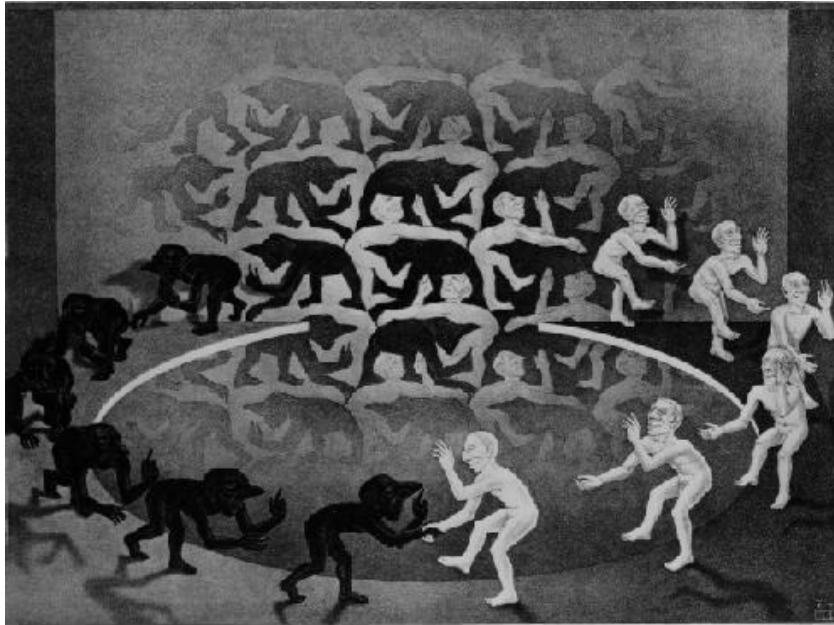
Se inicia esta reflexión con otro aporte de Morin.

La comprensión del ser humano se funda, implícitamente o no, en una antropología compleja. Reconoce la doble naturaleza *homo sapiens/demens*. Asume las consecuencias éticas de la concepción de Mac-Lean del cerebro triúnico, que comporta en sí el paleocéfalo (herencia reptileana), fuente de la agresividad, del celo, de las pulsiones primarias; el mesocéfalo (herencia de los antiguos mamíferos) en el que se enlazan el desarrollo de la afectividad y el de la memoria a largo plazo; el cortex, que aumenta en los mamíferos hasta envolver a las demás estructuras y formar los dos hemisferios cerebrales. El neocortex alcanza en el hombre un desarrollo extraordinario. Ahora bien, no existe jerarquía, sino más bien permutaciones rotativas entre las tres instancias cerebrales, es decir razón / afectividad / pulsión. Según los momentos y los individuos, se da dominación de una instancia sobre las otras, lo que indica no sólo la fragilidad de la racionalidad, sino también que la noción de responsabilidad plena y lúcida no tendría sentido sino para ser controlado permanentemente por su inteligencia racional. Además, todo individuo

lleva potencialmente en sí una multipersonalidad: el desdoblamiento de personalidad, en su carácter patológico extremo, no hace sino revelar un fenómeno normal según el cual nuestra personalidad cristaliza de formas diferentes no sólo en función de los roles sociales que tenemos, sino según la cólera, el odio, la ternura, el amor que nos hacen mutar verdaderamente de una personalidad a otra, modificando las relaciones entre razón, afectividad y pulsión. (Morin, El Método 6 - Ética, 2006, pág. 127)

Así, con Morin, se abre un nuevo análisis sobre la condición humana, que aquí, se ha llamado la condición egoísta que le lleva a encontrar eventualmente en el otro, a un enemigo, a un rival, como si este fuese el ejemplar de una especie depredadora ante la cual se es frágil presa. Por ello, en este proyecto ha sido de marcado acento, el uso de medios artísticos para sensibilizar a los estudiantes: la pintura, el dibujo, la escritura de corte poético y personal, la música, y algunas escenas cinematográficas; tal vez cada una de estas expresiones – lo artístico - lleguen a ser la evidencia de la más profunda y acertada diferencia entre los humanos y los demás animales.

3.2.1 *NUEVA DUALIDAD, PARADOJA DE LO HUMANO, Y SIMPLICIDAD DE LA NATURALEZA HUMANA: HUMANIDAD – ANIMALIDAD (Ontología y antropología)*



**IMAGEN 4 - Encounter 1944 Lithograph<sup>15</sup>**

El acto mayor del ser humano ha de consistir en la superación de su propia condición, que como marca Hobbes, no puede desprenderse de su egoísmo, y que difiere de la gran mayoría de especies animales, en cuanto se ha hecho un ser para el consumo a tal punto que ese consumo se ha convertido en destrucción, y ahora en autodestrucción.

La obra de Escherejemplifica cómo la construcción y la destrucción parecen ir de la mano. Además de la ética que aporta la filosofía como elemento constructor de humanidad vivificante ¿cómo hacer para que la construcción no implique de manera rotunda la destrucción?

<sup>15</sup> Tomado de la Galería Virtual TheOfficialWebsite M.C. Escher - <http://www.mcescher.com/>



**IMAGEN 5 - Reptiles 1943 Lithograph<sup>16</sup>**

Se vislumbran alternativas de atención con la llamada “deconstrucción” de Derridá como salida o alternativa para varios de nuestros desafíos. Regresar a los orígenes, “desarmar” o desbaratar lo construcción y poner las cosas en el lugar debido de acuerdo con las nuevas condiciones, con los nuevos retos, con las nuevas perspectivas. Con una visión de futuro que anime a los humanos a predecir las consecuencias de sus actos y de sus deseos.

Parece una contradicción, pero es más una paradoja: a partir de la premisa de una naturaleza egoísta y consumidora al extremo, viene a tomar sentido esta idea: El ser humano debe “des-humanizarse” como consumidor, como egoísta excelso. Idea compleja y complicada: se puede esgrimir que esas mismas cualidades hacen parte de los elementos químicos, físicos y psicológicos que le permiten al humano reaccionar ante su entorno, sobrevivir, ser superviviente.

<sup>16</sup> Tomado de la Galeria Virtual TheOfficialWebsite M.C. Escher - <http://www.mcescher.com/>

Sin embargo, un primer argumento, descansa en una visión de futuro propuesta en el capítulo GUERRA, PAZ del texto El Contrato Natural(Serres, 1991). La deshumanización en el sentido propuesto en es un ataque a la voracidad humana que pone por encima del sentido ético y estético lo instintivo y lo visceral. Si termina siendo cierto que es irreversible el mundo de la tecnología actual que tiene por ecuación consumo x consumo, entonces, hemos de acompañar a los filósofos del pesimismo en la espera del final precedido por el caos que cada vez se profundizará. Siendo así, nuestros discursos en el procura del rescate de nuestra Casa la Tierra, serán entonces, expresiones estéticas que nos servirán para experimentar ciertas catarsis que nos alejen momentáneamente del caos y nos permita suspendernos en un limbo. Varias especies animales que obedecen a su simple pero maravillosa naturaleza, se configuran con el medio como uno sólo, son Tierra en la medida la que la usan y que permitiendo el ciclo biológico devuelven a ella parte de lo que han tomado.

Lo anterior implica un cambio de esquema, en esto la exposición de Serres es conflictiva. La sostenibilidad que expresan las multinacionales que procesan diferentes insumos extraídos de lo más profundo de la tierra (aquí con minúscula, porque así es tratada), lleva a la pregunta ¿sostenibilidad de qué?, ¿Qué es lo que se sostiene? Violentar esa “naturaleza” humana, da por sentado que el hombre tome acciones tan fuertes como la renuncia. Cuántas multinacionales no debería tomar correctivos sobre sus proyectos, simplemente debería renunciar a ellos. ¿Ven? No consiste en acomodar la situación a las denuncias o reclamos de una coyuntura, es asumir el valor de “No ser tan humano”, renunciar al consumo, luchar contra el espíritu egoísta.

Un segundo argumento y consecuencia de la idea anterior, puede ser formulado como algo escandaloso: la deshumanización del ser humano, o tal vez es más pacífico proponer la

“naturalización de la humanidad”, porque no son posibles los acuerdos naturales. Contratar implica beneficio - normalmente en partes iguales – del contratista y el contratante. ¿Quién representa a la naturaleza de tal forma que se beneficie en igualdad de condiciones a los humanos que la explotan? Es más, la pregunta anterior puede ser incluso absurda, porque en la naturaleza está el hombre aunque no lo sepa. ¿Cómo hacer un contrato en el cuál se quita más de lo que gana?.. ¡No lo sabemos! Como bien lo expresó hace tantos siglos Sócrates al señalar que el mal es producto de la ignorancia ¿Cómo lograr que los dueños (los grandes y poderosos) de los medios de producción y mercado lo entiendan. Sin duda el problema es mayúsculo: ante la renuncia de hacer lo que se ha venido haciendo y que ha desfigurado el orden de la Tierra, habrían entonces más desempleados, más hombres ansiosos por tener lo que otros más hábiles para explotar lograron ¿Qué hacer entonces con aquellos hombre cuyas mentes han quedado programadas para ser felices en el consumo? Queda abierta esta parte del problema.

El gran pecado consistió en haber permitido la instauración de los primeros explotadores y propietarios, ese hecho, inauguró la supremacía del consumo y le dio un toque especial al florecimiento de actitudes egoístas que producían altos niveles de placer, como los que produce la sensación de poder. Esta parte de la argumentación presenta un gran inconveniente similar a aquel que debió enfrentar Platón al formular su República. Aparentemente se conoce por cierta lógica, lo correcto, lo sano; pero después de haber desencadenado totalmente lo contrario ¿Quiénes han de ser los hombres capaces de corregir el daño? Y ¿Cómo estar seguros que éstos ya no están “dañados” en su mente?, ¿Cómo atajar a quienes no permitirían las correcciones porque perderían los placeres (no los derechos) obtenidos?

Toda esta reflexión sobre el hombre, sobre su naturaleza, implica una mirada al ecosistema, al problema ambiental. En esto Augusto Ángel Maya, expresa una posición que puede cambiar la comprensión sobre la naturaleza humana en relación con el ambiente. Señala el autor:

“El problema ambiental no consiste en "conservar" la naturaleza, sino en modificarla bien, aunque la tenga que "conservar" para lograr una transformación adecuada. El hombre no puede renunciar a su destino tecnológico impuesto por la misma evolución. La solución al problema ambiental no consiste en que la especie humana se acomode humildemente dentro de un nicho ecológico y colabore desde allí al equilibrio global. Tampoco se trata de renunciar al antropocentrismo, sino de entenderlo en su verdadero significado. El hombre tiene en este momento la responsabilidad del sistema total de la vida y no puede delegar esa responsabilidad” (Maya, 1996).

Viene así, una relación más que conecta este tema ambientalista con la ética: la responsabilidad humana ante el destino que le marca su evolución – según el autor – dentro de la cual se haya el aspecto tecnológico que parece contradecir el equilibrio global. En esto el mismo autor invita a la reflexión:

“Al considerar la manera como el hombre modifica los sistemas vivos, la primera tentación es tratarlo de depredador insolente e irresponsable. En estos calificativos caen algunos de los movimientos ambientales modernos, especialmente aquellos influenciados por el reduccionismo biológico, que no comprenden la conducta del hombre sino que se desesperan con ella. Piensan quizá que la evolución se equivocó al engendrar a un enemigo interno que vino a desordenar el sistema” (Maya, 1996).

Requiere un gran esfuerzo y estudio comprender que la condición “depredadora” del hombre hace parte necesaria de su proceso evolutivo. En este sentido y aceptando las postulaciones de Maya: “La especie humana y por lo tanto la cultura, pertenecen al orden natural de la misma manera que las plantas o las especies animales. Es el mismo proceso evolutivo el que conduce hacia la adaptación instrumental, la organización social y la elaboración simbólica. La tecnología, la organización social y el símbolo deberían tratarse como formas adquiridas en el proceso



evolutivo de la naturaleza” (Maya, 1996). Ya se ha indicado en algunas partes de este texto, que la “des-humanización” puesta en re-flexión, como ataque ante la auto-destrucción, se configura como una labor anti-natura, una superación de propia naturaleza humana. No se quiere decir con esto que se sataniza la condición. Lo que sí es necesario plantear, es que así como con lo social, la cultura y el símbolo, el hombre transforma el ecosistema que la naturaleza le dispone, así mismo ha de afectar los mismos instrumentos para evitar este “determinismo de auto-destrucción” ante el que no es posible conformarse, o por lo menos una lectura desde la filosofía no se conforma. Aceptando el funcionamiento dialéctico del pensamiento, si la naturaleza crea la cultura – y si esta es auto-destructora – entonces la misma naturaleza ha de potenciar una cierta anti-cultura, fruto de la comprensión del equilibrio global. Si el hombre y la naturaleza hicieron de la cultura un medio de adaptación, ellos mismos han de re-adaptarse para evitar el exterminio que cierto desorden cultural ha engendrado. Una vez más la complejidad es emergente y convoca a la criticidad y a la apertura, porque sin ellas, la investigación caería inevitablemente en el desasosiego y la desesperanza. La adaptación y el cambio no pueden convertirse en las “nuevas falacias” mediante las cuales se han de aceptar el caos como fruto “natural” de etapas o destinos deterministas. Esta es la REBELDÍA de la ética, que no se somete o sumisa ante el ritmo de la costumbre, así esta sea considerada “natural”.

Para terminar, ha de tener razón Serres. Aunque no se vislumbra contrato posible entre el hombre consumidor y la naturaleza, se han de poner de manifiesto las obligaciones y las libertades que como cuerdas templadas, estiran y aflojan al producir las melodías. Para no quedar en este ensayo en el pesimismo absoluto, quizás me resguarde en la posibilidad de establecer pequeños contratos que vayan desmotando lo que no puede ser montado: la estructura de explotación y consumo. Al mismo tiempo que formulo esto, hallo una fatal respuesta: quienes

serán desmontados – igual que yo – identificarán los pequeños desmontes y tal como lo ha demostrado la humanidad, harán lo posible entre lo imposible por conservarse en el montaje.

Deshumanizar al hombre o naturalizarlo, reclama de quienes buscan en la filosofía formas de entender (tanto estudiantes, docentes, lectores desprevenidos, y hasta doctores de filosofía), nuevas propuestas que como la Utopía, La República, Un Mundo Feliz, Civitas Dei, entre otras, se atrevan a proponer maneras como el ser humano ha de controlar-se, detener-se, determinar-se, contradiciendo aquellas ideas que convencieron a muchos hombres y mujeres de que la libertad absoluta es el principio de la realización humana. Es posible inferir que la consideración del hombre como la especie más avanzada lo ha impulsado a ser la más destructiva, quizás la única destructiva (las demás normalmente hacen parte del control biológico de la Tierra)

En el marco del despertar humano sobre su condición crucial y multidimensional, en especial los jóvenes que empiezan a ser los prematuros adultos receptores de la herencia destructiva que dejan las generaciones que los preceden, la crisis civilizatoria es un banderazo en el que la esperanza de impacto despertador se abraza.

Los siete saberes morinianos que se invocan para la formación y la educación del futuro, son la base de las reflexiones y las premisas que aquí se sostienen. Incluso como “atrevimiento”, se reitera una premisa: LA ÉTICA COMO CENTRO EXPANSIVO, es decir, que la filosofía si no expande en lo ético, no es tal. Más allá del “asombro” que la hecho famosa, más allá de la pregunta por el cosmos, o por la existencia de Dios, o por las condiciones y las significaciones del conocimiento, se plantea aquí una renovación del filosofar, del hacer filosofía.

De otra parte, la ética negada en abstracto, se hace concreta en un sujeto, se encarna en un “ser personal”, de aquí que al sujeto lo ha de definir su configuración ética.

Autores como Jhon Rawls con su tratamiento de la justicia, su confrontación con el utilitarismo, son centrales en este ejercicio. El concepto de justicia viene definiendo al sujeto ético, al sujeto moral y Rawls quien rescata y revaloriza teorías como las de Kolberg, y agrega todo un sistema ético expresado en sentimientos especialmente, entre los cuales se destaca LA AMISTAD, LA LEALTAD Y LA CONFIANZA, permite a esta obra de conocimiento un conjunto de ideas para pensar la ética y para proponerla a jóvenes estudiantes.

Un efectivo sentido de justicia, el deseo de actuar desde los principios de justicia, no es un deseo en el mismo nivel que las inclinaciones naturales; es un deseo ejecutivo y regulativo de orden superior de actuar desde principios de justicia en vista con su conexión con una concepción de persona como libre e igual (Rawls, citado por González Altable, María Pilar, 2002-2010)

### 3.2.2 LA ÉTICA COMO CENTRO: PROYECCIÓN ETHOCÉNTRICA – ETHOCENTRISMO EXPANSIVO

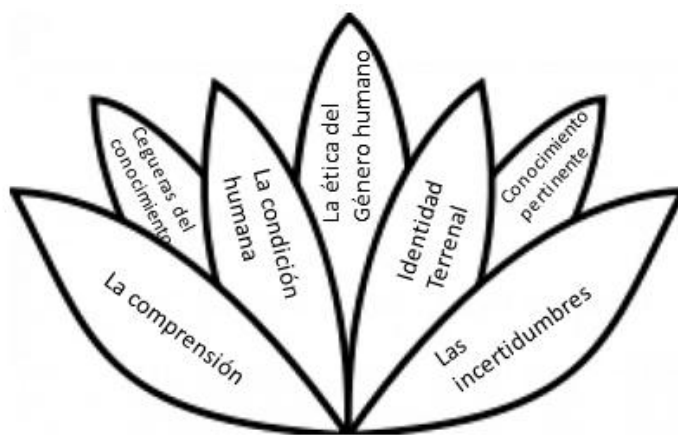


Gráfico 7 – Imagen metafórica del Ethoscentrismo y los Siete Saberes Morinianos

De nuevo Morin hace presencia y permite proponer el centro-ético. Así dice:

La sociedad humana accede a un nuevo orden de religación. Este orden comporta el mito social que, al concebir un ancestro común a cada comunidad y al instituir su culto, fraterniza a sus miembros. Las sociedades más evolucionadas, las naciones, fundan en el mito materno-paterno de la Patria la fraternización comunitaria de los \*hijos de la Patria. Como hemos indicado más arriba, las sociedades más complejas comportan, al mismo tiempo que su propia religación comunitaria, antagonismos, rivalidades, desórdenes que son inseparables de las libertades. Además, en las mentes de los individuos, las religaciones se operan a partir de la responsabilidad, la inteligencia, la iniciativa, la solidaridad, el amor. (Morin, El Método 6 - Ética, 2006, pág. 39)

Luego precisa sobre la ética y la religación:

Asumir nuestro destino cósmico, físico, biológico es asumir la muerte al tiempo que se la combate. No hay refutación de la muerte. Todo destino viviente es trágico pero sabemos, experimentamos que hay una afirmación humana del vivir que está en la poesía, la religación, y el amor. La ética es religación y la religación es ética. (Morin, El Método 6 - Ética, 2006, pág. 43)

Precisados algunos elementos conceptuales de suma importancia para la comprensión de las conexiones y los ejercicios, se formula una premisa más que expresa la producción original - en cuanto recoge el punto de vista personal de los autores de esta obra y sin pretender la propiedad de una primera formulación al respecto – con la que distancia de otras investigaciones.

## La ética del género humano

- La democracia y la política deben estar encaminadas a la solidaridad y la igualdad.
- La ética no se enseña con lecciones de moral. Es la conciencia de que el humano es individuo y al mismo tiempo es parte de una sociedad y una especie: una triple realidad.
- La especialización del conocimiento mutila la posibilidad de una mirada global y pertinente y produce regresión democrática. Sólo los expertos deciden la aplicación del conocimiento.
- La Humanidad es un concepto ético: es lo que debe ser realizado por todos y cada uno.

**La comunidad de destino terrestre nos impone la solidaridad.**



### Ilustración 1—Ética del Género Humano – Frases alusivas<sup>17</sup>

La premisa que acompaña esta proyección se sintetiza en una aseveración rebelde y desafiante: EL ACTUAR DESDE Y CON LA FILOSOFÍA HA DE CON-CENTRARSE EN UNA REFLEXIÓN ÉTICA, SIN ÉTICA NO SE FILOSOFÁ, SIN ÉTICA LA FILOSOFÍA FINALIZA EN IDEOLOGÍA, EN DOCTRINA. EN ESTE SENTIDO, EL ACTO EDUCATIVO HA DE SER UNA ACCIÓN FILOSOFANTE NO PROPIAMENTE FILOSÓFICA, NO DESDE UNA FILOSOFÍA PARTICULAR. Este enfoque ya ha sido pensado y formulado en otras experiencias investigativas:

---

<sup>17</sup>(Blog Novedades Docentes, 2009)

“(…) 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, 2033. Citado por Pulido Cortés, 2009)

La educación debe contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria y también a que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.



Ilustración 2 – Frases alusivas a la educación según Morin<sup>18</sup>

Ya se ha señalado en otros espacios de esta obra de conocimiento que, para lograr el aterrizaje del pensar filosofante en reflexión ética, se requiere de un pensamiento crítico como plataforma de desarrollo, de desempeño. En la Filosofía para Niños (FpN)<sup>19</sup> también indagan e investigan sobre estas posibilidades y oportunidades. Walter Kohan<sup>20</sup> ha manifestado su búsqueda de la apertura que requiere esta manera de ver la vida, apertura como condición de reflexión ética. En otros estadios y momentos de esta experiencia investigativas, se ha formulado la exigencia de llevar a la implicación, a una integración en la consideración como manera de “ponerse en los zapatos del otro”:

<sup>18</sup>(Blog Novedades Docentes, 2009)

<sup>19</sup>Filosofía para niños (FpN) es una propuesta educativa que brinda a los niños instrumentos adecuados en el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él. Es un programa sistemático y progresivo especialmente diseñado para niños y adolescentes desde los 3 hasta los 18 años.

<sup>20</sup>Walter Kohan es un filósofo argentino. Obtuvo su doctorado en Filosofía en la Universidad Iberoamericana de México y su pos-doctorado en la Universidad de París VIII. Es profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro y de Maestría y Doctorado en Educación de la misma universidad. Una de sus más recientes obras se titula “Infancia y Filosofía”, en la que cuestiona el lugar que la infancia ha tenido a través de la historia en la práctica educativa. Así mismo problematiza el concepto de ignorancia, volviendo sobre los aportes de Sócrates, en los que fundamenta una relación subversiva entre estudiante y profesor, que conlleva a ambos a un posicionamiento como iguales en su inteligencia.(Almarino, 2010)

“(…) no hay métodos para enseñar a pensar, no hay respuestas que puedan extrapolar una experiencia de pensamiento. No podemos saber por qué caminos alguien llega a aprender a pensar. Pero sí sabemos que sin lo heterogéneo, sin la diferencia, no hay aprendizaje ni pensamiento” (Kohan, 2002)

Pretender instalar la ética como motor primero de análisis y pensamiento, implica un peligro que reorientaría este diseño de intención: que las generaciones de la contemporaneidad del siglo XXI, han perdido el germen de una cosmovisión ética de la vida, que la vida del consumo ha anulado la genética ética de la que habla Aristóteles en su teoría eudemonista al señalar que todos los seres humanos tenemos la misma condición a la hora de tender hacia la felicidad.

De nuevo Cortina, hace una ilustración más que apropiada de lo que aquí se desea plantear con el ethocentrismo, si bien la filósofa no utiliza el término, confirma con su siguiente reflexión la validez de la filosofía como actitud, y de la ética como una actitud de re-reflexión que afronta sin cobardía el relativismo contemporáneo de la moralidad. A continuación, entonces, la pensadora chilena exige en lo ético el rasgo esencial que le da su naturaleza propia de lo filosófico:

Pero también la desaparición del código moral único y el nacimiento del pluralismo van exigiendo de la ética una nueva contribución. Como reflexión que se pretende filosófica, no adscrita a código moral alguno, la ética —la filosofía moral— se ve impelida a extraer las consecuencias que para los problemas de la vida cotidiana tiene la fundamentación que proponga. Problemas como la guerra o el hambre, la eutanasia y el aborto, la destrucción de la ecosfera, la organización de una sociedad del ocio, la manipulación genética, la moral científica, la violencia o la desobediencia civil, exigen de la filosofía moral que, desde su presunta racionalidad, contribuya a esclarecer la deliberación y la acción.

No se trata de recabar de la ética una respuesta material. Se trata de dilucidar desde qué actitud podemos hacer frente a estas cuestiones, si es que deseamos comportarnos como hombres. De ahí que la pregunta previa a toda respuesta material, la gran pregunta que la ética tiene hoy planteada, sea la siguiente: *si, una vez separada la moral de la religión, podemos —sin embargo— seguir bosquejando los rasgos de una actitud más humana que otras.* Sin una contestación adecuada a esta pregunta, es imposible a la ética realizar contribución alguna en la reflexión y deliberación sobre los problemas de la ética aplicada. (Cortina, 1986, pág. 80)

3.2.2.1 *LAS RAÍCES INMERSAS EN LO LÍQUIDO: ¡SIN ÉTICA NO SERÁ POSIBLE! (DIMENSIÓN SOCIAL DE LO ÉTICO)*

Los desafíos del mundo contemporáneo en el terreno de la equidad social, de la justicia y de la ética, permiten deducir que actualmente los agentes de educación comprometidos vocacionalmente se enfrentan a situaciones que les puede comprometer la vida misma, es decir, presentan riesgos de muerte física, y desde esta perspectiva, el paso de la teoría a la práctica que señala Zemelman como problema en la investigación y en la filosofía cobra mayor sentido.

Ahora, ¿De qué magnitud han de ser los escritos y las exposiciones teóricas sobre la justicia social para que reflejen impactos importantes en las comunidades en las que más se manifiesta la desigualdad social?, ¿Acaso han de regresar las actitudes de martirio y heroísmo para que dichas reflexiones cobren sentido y generen inspiración? De hecho, Pulido al iniciar su escrito con un fragmento de Estanislao Zuleta<sup>21</sup>, reflexiona sobre la enorme responsabilidad que en el sentido expuesto anteriormente, abrigaría a todo aquel que opte por la filosofía como elemento educador:

Creo que la filosofía siempre que estuvo viva fue algo más que docencia y recuento de ideas. Fue vigilancia crítica, territorio del debate, impulso a la fecundidad del pensamiento. En nuestra sociedad el pensamiento está amenazado tanto por las formas de adaptación que se promueven, como por las formas de desadaptación que se producen. Si la filosofía quiere llegar a ser

---

<sup>21</sup>Era un pensador revolucionario, utilizó el pensamiento para movernos a cambiar la realidad, para no tener miedo a construir nuevas realidades a explorar lo por conocer, lo que hay que crear, para animarnos a soñar. Zuleta creyó siempre en la capacidad transformadora del arte y del pensamiento. Pero ¿cuál es ese tipo de pensamiento que Zuleta ejerce como intelectual? pensar es un ejercicio, un hacer, una praxis que se refiere siempre a una sociedad concreta. El pensamiento crítico es un pensamiento que afirma la vida. En Zuleta este afirmar la vida quiere decir dejar de pensar en términos dicotómicos para pensar a los hombres y a la sociedad como parte de la misma totalidad histórica. (Red de Educación Privada)



importante, sino no se conforma con un humilde sitio en la división social del trabajo, como especialización inocua en ideas generales, tiene que saberse combativa y afirmarse combatiente(Zuleta, 2007 Citado en Pulido Cortés, 2009)

Otra provocación del pensar lo ético: ¿Es necesario esperar a que las investigaciones u “obras notables” sean historia o incluso que sus autores mueran de vejez para que sus ideas y reflexiones generen compromisos masivos que cambien sociedades? Éstas son sólo algunas inquietudes, que pasan por el filtro sencillo del diario vivir: en los últimos cuatro años a través de las noticias Colombia ha sido invadida de manera súbita por la “salida del closet” – sólo por aplicar analógicamente una expresión – de un ejército de denuncias que presentan socialmente a cientos – tal vez miles que ya sería mucho decir – de funcionarios y políticos corruptos que han saqueado la nación por años y por billones de pesos. Incluso, sin el amarillismo que merece, escuchamos propuestas y quejas que deberían dar vergüenza a quienes se han atrevido a formularlas, como la lamentación del presidente del senado colombiano a quien su ínfimo sueldo que bordea los \$20.000.000 no le era suficiente para sufragar los gastos de sus vehículos y por ello exigía contar con mayor presupuesto para la gasolina de éstos, o la solicitud que estuvo en curso en el congreso colombiano – en medio de la escandalosa y derrumbada reforma a la justicia - para que los congresistas no puedan ser juzgados de manera directa e inmediata por las cortes de justicia y se han atrevido a señalar el derecho a cierto fuero. ¿Qué lógica?, en la época con mayor destape de maniobras corruptas por parte de los políticos se hace oportuno sugerir ser juez y parte.

## Enseñar la comprensión

- El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos para salir de nuestro estado bárbaro.
- El estudio de la incomprensión desde sus raíces es una apuesta para la educación por la paz.
- Nos creemos el centro del mundo y todo lo extraño o lejano es secundario, insignificante o amenazante.
- La ética de la comprensión es el arte de vivir que nos hace comprender de manera desinteresada, no espera reciprocidad.

**La comunicación sin comprensión se reduce a palabras. La verdadera mundialización llegará cuando seamos capaces de comprendernos.**

**Ilustración 3 – Frases alusivas sobre “Enseñar la Comprensión”<sup>22</sup>**

Al preguntar de manera abierta, crítica y compleja por aspectos problemáticos de la educación y su relación con la dimensión del desarrollo humano en su contexto histórico, político, social y cultural; el desafío que se ofrece como deber y misión para hallar “nuevas” potencialidades transformadoras en la realidad educativa en los planos individual y social de las comunidades. La línea que regresa a enfoques utópicos renueva el dilema entre la actitud que debería acompañar al educador: romanticismo o realismo ante las necesidades educativas que expresan las exigencias de la sociedad actual – en el pleno y correcto sentido de los conceptos.

La ética, a manera de cualidad espiritual ha de potenciar profundamente la REFLEXIÓN. Está claro para los lectores de textos filosóficos que al hablar de “ética” sería necesario como lo han hecho tanto escritores contemporáneos - entre ellos Cortina – hacer un compendio de las diferentes corrientes, ya que el término en su simpleza puede caer en profunda ambigüedad de tal forma que un pragmático utilice las mismas afirmaciones de un idealista para presentarse como

Así, la ética en los roles políticos sin duda sería la plataforma sobre la cual una sociedad en vías hacia la equidad sería posible, de igual forma, sin esa ética ya la realidad colombiana nos confirma que se hace imposible lo equitativo, en conclusión, ética y desarrollo, es un matrimonio indispensable para el progreso social. En esto, es que la filosofía en su simplicidad no reúne las características que aporta la ética como acción del pensamiento y como filosofía práctica.

---

<sup>22</sup>(Blog Novedades Docentes, 2009)

sujeto constructor de un espíritu ético que, en cada cual sería “su ética”. Esto último adelanta un tema tan antiguo como vigente: el relativismo ético, muy apropiado para nuestro tiempo.

La metáfora de la liquidez empleada por Bauman, confirma la validez y la relevancia de la preocupación por la fragilidad humana, ante la cual, propósitos tan antiguos como la formación del carácter y la templanza recobran sentido y actualidad. En este sentido, la ética como acto reflexivo, es decir, como regreso sobre el pensamiento, sobre lo hecho, se convierte también en instrumento para la fortaleza espiritual, mental y anímica que el relativismo extremo de hoy – para los autores de este texto, el equivalente a la “liquidez” - exige ante un caos que parece inevitable y que incluso puede llegar a aceptarse como fruto del determinismo de la evolución, idea que no se comparte del todo en la exposición de esta investigación, ahora, se reitera que de ser así, la templanza ha de ser una conquista contra-natura. Ya Morin y varios investigadores de la complejidad asumen el desafío al escribir y formular una educación ante la incertidumbre, no para aceptarla con sumisión, no para permitirle ahogar en la desesperación a la raza humana, sino para enfrentarla con los valores, la decisión y la voluntad que requiere.

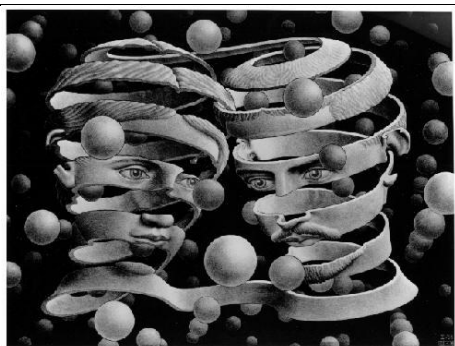
### *3.2.2.2. INDAGACIÓN POR LA JUSTICIA: BUSCANDO EL SUJETO JUSTO*

Al hacer referencia a la mirada a partir de la ética que se expande en búsqueda de comprensión, es y fue inevitable en esta investigación ahondar en el concepto de JUSTICIA. Aquí la disertación se concentra en el análisis de un concepto, y el análisis de la relación de varios conceptos que presentan relación de analogía y que dan lugar a confusión.

Al señalar las creencias y los obstáculos con los que se encuentra este tipo de iniciativas para una clase de filosofía, se había señalado aquella que puede ocasionar una especie de

adoctrinamiento escolar cuando el profesor señala con énfasis especial algún tipo de corriente o escuela filosófica o incluso su tendencia personal sobre algunas ideas. Aunque no es posible partir de cero para consolidar alguna reflexión con rigor y seriedad, en el tema de la justicia, se propuso a los estudiantes explorar sobre las concepciones populares en sus entornos y luego que buscaran en las teorías de cualquier época, con el ánimo de confrontar lo popular con lo disciplinar. En este sentido, la libertad de no ceñirse a una sola teoría o un conjunto privilegiado de ellas, permitió algunas conversaciones con buena profundidad y con un nivel de interés importante. Entre los hallazgos encontraron teorías como la de Nozick, Platón, Aristóteles, Rawls, Walzer, Marx, Kant y otras asociadas a través de los temas sobre la igualdad, la equidad y la felicidad. Por supuesto Morin, hizo parte especial de este trasegar y con su Método 6, postuló con su pluma interrogantes que incitaron en los jóvenes un afán por comprender las confusiones en torno al término de justicia se hallan y cómo éstos moldean parte de los comportamientos morales en un mundo como el actual marcado por el caos ético y en consecuencia cierto reinado de la corrupción moral en buena parte de los ámbitos de la vida humana. Un tratamiento particular de las teorías y reflexiones morales a partir de Morin y Rawls, se configura como una oportunidad de alterar en los jóvenes alguna comodidad que les impide ver la base del conflicto, al menos, la parte del juicio moral.

### 3.2.3 EL TRASFONDO DE LO ÉTICO: LO HUMANO (COMPONENTE ANTROPOLÓGICO).



**IMAGEN 6 - Bond of Union 1956  
Lithograph**

Ilustración 4 – Frases alusivas en torno a la enseñanza de la condición humana<sup>23</sup>

#### Enseñar la condición humana

- Nos olvidamos que cada individuo posee una identidad que debe ser respetada.
- Nuestra identidad individual, asociada a nuestra identidad como especie y la identidad social conforman un trinomio propio de la realidad humana.
- La animalidad y la humanidad constituyen nuestra humana condición y por eso es necesario entender el fenómeno de la hominización.
- Existe una unidad humana y una diversidad humana al mismo tiempo.
- Por un lado la unidad de los rasgos biológicos del Homo Sapiens, y por el otro una diversidad psicológica, cultural, social. Comprender lo humano significa entender su unidad en la diversidad y su diversidad en la unidad (Unitas Multiplex).

*“Tenemos los elementos genéticos de nuestra diversidad”. Edgar Morin*

**Somos individuos, especie y sociedad al mismo tiempo.**

En medio del entramado que exige el pensar lo ético como un puente que conecte la sensibilidad por la humanidad que los sujetos comparten con la naturaleza egoísta y depredadora de la que los mismos sujetos son esclavos, de tal forma que se logre un “espacio mental”, un “detenerse”, “un pensarse” y a partir de allí “un pensarnos” que redunde en el cuidado, en la contención más que evasión de la brutalidad mal confundida con la animalidad que da ejemplo al hombre. La historia de la humanidad permitiría en buena medida tomar conciencia que detrás de cada formulación ética – haciendo referencia a escuelas o corrientes de pensamiento – está una visión, una mirada de “ser humano”, una mirada sobre el hombre – masculino, sobre la mujer, sobre la niñez, sobre la vejez, sobre el trabajo como característica humana; y a partir de éstos se conforman otros conceptos que hacen del entramado una realidad.

<sup>23</sup>(Blog Novedades Docentes, 2009)

Los conceptos anteriores están cruzados por presupuestos morales que a través de costumbres, creencias, valores, festejos y lamentaciones determinan buena parte de juegos de poder que someten la humanidad, así como a los roles que posibilitan una identidad en medio del sentido comunitario de la vida. Hacia esta meta, es relevante destacar el principio de introspección que Sócrates hizo famoso: “Conócete a ti mismo”, pero no un conócete como mero resultado gnoseológico, sino como un logro moral, que parte de la confianza en la propia razón y en la tenencia y expresión de la propia buena voluntad, es como si se dijera que la buena persona ha de serlo porque inicialmente está convencida de que puede serlo y en consecuencia de que lo es. Dicha autoafirmación, a cambio de ser una reafirmación del egoísmo hobbesiano, sería una identificación de la naturaleza compartida entre los humanos. Con la expresión “Ama al prójimo como a tí mismo”, no ha de pretenderse una interpretación de egocentrismo que así sería respaldado por una fe religiosa. De otro modo, será un reconocimiento de sí como catapulta hacia una valoración positiva “de sí” y en consecuencia del “otro”. En esto Adela Cortina convoca a varios autores para establecer la conexión (inter-disciplinar) entre ética (moral) y psicología, y en así con la antropología.

La empresa parece imposible si dirigimos la vista hacia otro de los aspectos del fenómeno moral: el aspecto *psico-antropológico*, tal como Ortega y Aranguren lo heredan de la tradición griega. Desde esta perspectiva, la vida humana individual y colectiva se presenta como un quehacer; moralizar es una tarea que se distiende a lo largo de la vida y de la historia y que, como tal, no puede llevarse a cabo sin contar con un determinado equipaje.

El quehacer moral requiere confianza en el proyecto de ser hombre, confianza en que vale la pena llevarlo a cabo, confianza en que puede ser llevado a cabo. No por azar apunta John Rawls que sus célebres «egoístas racionales» de la situación original elegirían el autorrespeto como el más importante de los bienes primarios. El autorrespeto, a juicio de Rawls, «incluye el sentimiento de una persona de su propio valor, la firme convicción de que su bien, su proyecto de vida, vale la pena de ser llevado a cabo. E (...) implica confianza en la propia capacidad (...) de realizar las

propias intenciones»<sup>125</sup>. Sin estos dos factores (valoración y confianza) los hombres no disfrutamos ejecutando nuestros propios planes, nos falta voluntad para proseguir con ellos. «Todo deseo y toda actividad se tornan vacíos y vanos y nos hundimos en la apatía y en el cinismo. Por consiguiente, los individuos en la situación original desearían evitar, casi a cualquier precio, las condiciones sociales que socavan el autorrespeto»(Cortina, 1986)

Debemos entender que el destino de los seres humanos tiene la faceta del destino de la especie humana, del destino individual y el social entrelazados e inseparables y que tenemos un destino y una condición común como ciudadanos de la tierra.



Ilustración 5 – Frases alusivas sobre el destino de la especie humana<sup>24</sup>

Aplicada a la tarea de ser hombre, que es la tarea moral, la autoestima constituye el elemento clave; sin aprecio por semejante empresa, carece de sentido intentarla. A ello se refería Kant en su *Grundlegung*, cuando afirmaba que la propia existencia es el principio subjetivo de las acciones humanas siempre que el sujeto de la acción se representa tal existencia como *fin en sí misma*. Sólo cuando el hombre se comprende a sí mismo —a su propia humanidad— como lo absolutamente valioso, como lo que tiene dignidad y no precio, es para él su propia humanidad un fundamento para la acción, el motor del quehacer ético. Y, curiosamente, en este mismo *faktum* del reconocimiento del propio valor como fin en sí (objetivo y no subjetivo) incide la fundamentación de la moral que Ernst Tugendhat presenta en sus *Retracciones*: lo decisivo para Tugendhat es la *autoafirmación evaluadora*, el reconocimiento o estimación de la propia existencia que se muestra como un «comportarse consigo»<sup>127</sup>. Sin contar con semejante autovaloración: pierde toda su base la «moral de la seriedad». (Cortina, 1986, pág. 85)

<sup>24</sup>(Blog Novedades Docentes, 2009)

### 3.2.4 EL TRASFONDO DE LO HUMANO: LA CO-EXISTENCIA (COMPONENTE ONTOLÓGICO)

4

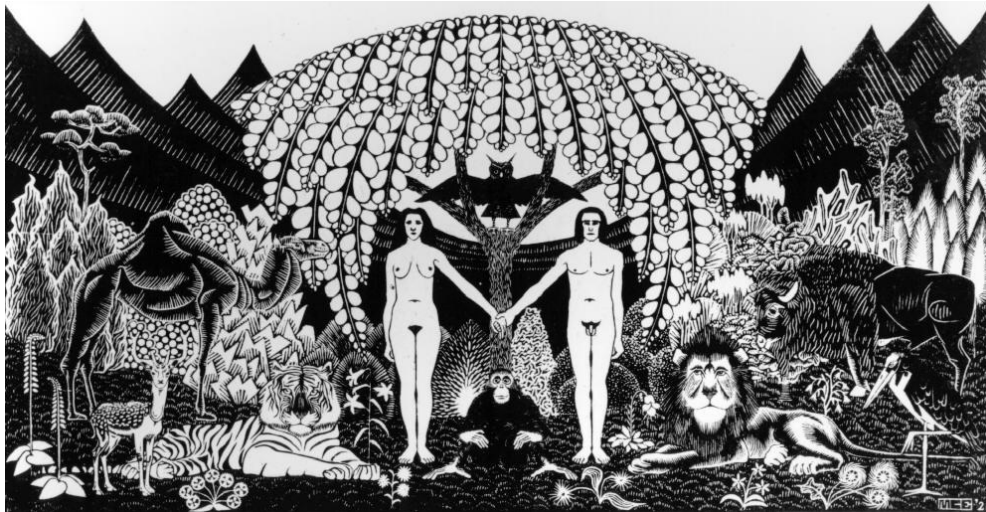


IMAGEN 7 - Paradise 1920 woodcut, second state; counterproof<sup>25</sup>

## La identidad terrenal

- El destino planetario de los seres humanos es una realidad clave, hasta ahora ignorada por la educación.
- Las sociedades viven aisladas olvidando que habitan en la misma "residencia terrenal".
- Destruimos nuestro planeta y a nosotros mismos porque no entendemos la condición humana ni tenemos una conciencia de interdependencia que nos ligue a nuestra Tierra y considerarla como la primera y última Patria.

"El mundo está cada vez más devastado por la incomprensión". *Edgar Morin*

**La indiferencia hacia nuestro pequeño mundo se está agravando con el paso de los años.**



Ilustración 6 – Frases alusivas sobre la Identidad Terrenal<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Tomado de la Galeria Virtual TheOfficialWebsite M.C. Escher - <http://www.mcescher.com/>

<sup>26</sup>(Blog Novedades Docentes, 2009)



El mismo término “co-existencia” permite inferir que el ser humano no está solo, asunto que se da por obvio en este tipo de documentos. Sin embargo, no se hace referencia aquí a la co-existencia humano – humano. Se hace referencia al co-existir con el mundo y todo lo que él contiene y representa. La relación parte-todo y todo-parte de la que habla Morin, ha sido formulada desde hace muchos siglos. Sólo para empezar, las comunidades indígenas, los aborígenes, de manera casi unívoca sin importar su nacionalidad ni orígenes, señalan a la tierra como la Gran Madre y con esa lógica orientan su manera de ver y tratar el resto de seres vivos; desde la espiritualidad religiosa se encuentran casos como el de Francisco de Asís, famoso por establecer hermandad con los demás animales e incluso con otros “seres” y hasta ideas.

Debemos enseñar sobre la grave crisis planetaria que marcó el siglo XX mostrando que todos los seres humanos, de ahora en adelante, poseemos los mismos problemas de vida y de muerte, y que compartimos un destino común.



**Ilustración 7 – Frases alusivas sobre la enseñanza de la crisis planetaria<sup>27</sup>**

Y qué decir de la dimensión teológica o teosófica y de los estudios de teodicea, al hurgar sobre la presencia de un ser superior que ha definido los parámetros fundamentales de la estructura de la realidad, idea que comparte la gran mayoría de expresiones religiosas. Es entonces, en este sentido que el trasfondo inter-disciplinario de lo humano es lo ontológico, son

<sup>27</sup>(Blog Novedades Docentes, 2009)

sus “ideas” sobre la realidad que definen en buena o mala manera su manera de tratar su entorno, de valorarlo y de sopesar a partir de dichas valoraciones sus acciones. Ahora y en lo más interesa en esta producción escrita, si el trasfondo de lo ético es lo antropológico y el trasfondo de este último es lo ontológico, se ha de comprender que en buena medida lo ontológico también es trasfondo de lo ético. De hecho Cortina hace alusión a esta relación en torno a la pregunta por lo permitido a partir de considerar la inexistencia de Dios:

**«SI DIOS NO EXISTE, TODO ESTA PERMITIDO»** Y es que desde que Fedor Dostoyevski pusiera en labios de uno de sus personajes la ya tan célebre frase «si Dios no existe, todo está permitido», la intrínseca conexión entre religión y moral ha parecido a muchos tan evidente que, desde su perspectiva, la muerte de Dios como elemento identificador de la pertenencia a una sociedad, conduciría inevitablemente a la desaparición de la moral. Pero ¿es cierto que la muerte sociológica de Dios comporta la muerte de la moral? (Cortina, 1986, págs. 80-81).

Esta postura de Adela Cortina ha servido de motor para la revisión de este planteamiento en torno al filosofar la relación Dios – hombre en la clase de filosofía, ya que el perfil tradicional del filósofo es el de aquel maestro que lleva a tal extremo el acto de dudar, que deja en sus alumnos una semblanza de ateísmo y de escepticismo religioso.

#### *4. LA DISERTACIÓN COMO MANUSCRITO DIALÓGICO: EL LOTO EN APERTURA Y SU EXPERIENCIA EXPANSIVA.*

En el desarrollo del discurso que comprenden los puntos anteriormente expuestos, se halla buena parte de la fundación y las dialogicidades relevantes para sustentar las premisas que aquí se defienden. En primer lugar se presentan algunas precisiones en relación la apertura, la criticidad y la complejidad que exige la práctica filosófica como posibilidad de comprensión de la vida. En segundo lugar se trata propiamente el fenómeno de la disertación escrita como vehículo propicio para despertar “pensamiento” y como espacio para dar vía al desarrollo de los componentes epistemológicos que se han expuesto anteriormente.

##### *4.1 FILOSOFÍA COMO COMPLEJIDAD Y COMPLEJIDAD COMO ASPIRACIÓN HACIA LA VERDAD.*

Para este juego de palabras, vale la pena retomar una de las preguntas que dio apertura a esta aventura de investigación, y que confronta el quehacer educativo con el tri-eje educación – cultura - sociedad: ¿Cuáles son las posibilidades, potencialidades y actualidades del pensar abierto, crítico y complejo para la generación del conocimiento en educación; en relaciones y relacionamientos; en los campos de pedagogía, currículo y democracia, y el desarrollo en contextos de aplicación? Esta es una pregunta traumática, y lo es, porque obliga a situar en el pasado, en el presente y en el futuro el acto educativo con la cual, la relación educador – educando se ha convertido en protagonista determinante de los procesos de desarrollo de las

comunidades, aunque los gobiernos, los ciudadanos, los mismos estudiantes y los profesores no lo perciban o no lo acepten.

¿POSIBILIDADES? Pregunta característica del modo uno (1) en que se afronta aquí la realidad. A este respecto, el de las posibilidades, se abre un abanico de ideas y proyecciones. Se hace necesaria la reflexión – entre otras tantas cosas - sobre los estados de comodidad en que el ser humano siembra y cosecha costumbres, iluminado por todo un esquema de desarrollo y de pensamiento que recibe en el ambiente social, especialmente en la escuela. “Una visión para el cambio” es una de las aseveraciones que representan un ejemplo para analizar LAS POSIBILIDADES. Ante los desastres vividos por los japoneses con el tsunami famoso, parte del periodismo ha afirmado que parte de las estrategias japonesas ante el desarrollo y el trabajo social de sus comunidades consistió en “Trazar un mapa del futuro”. La sola expresión permite ya una asociación con una lógica nueva para la filosofía (haciendo referencia del desarrollo filosófico desde mediados del siglo XX): LAS POSIBILIDADES DEL PENSAR ABIERTO CRÍTICO Y COMPLEJO EN LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO. En filosofía, es un desafío desarrollar la mente para el pensamiento de lo que no ha pasado, incluso de aquello que para muchos todavía no existe. Ese anticiparse, ese ver más allá, esa cierta metafísica de la predicción, ese metalenguaje, posibilitaría que la complejidad se convierta en CRITERIO a la hora de tratar el presente como parte del futuro, una parte que lo orienta e inclina casi como determinación, es el mismo AQUÍ PERO TODAVÍA NO que usan algunos expertos en Biblia para hablar de la salvación. La posibilidad del pensamiento complejo descansa en una actitud de autoconocimiento, en una introspección que ha de ser lanzamiento hacia el otro como un semejante – no parecido – que tiene las mismas potencialidades de desarrollo en medio de su diversidad.

Las posibilidades del pensamiento son tan generosas, que la educación viene a configurarse como la dimensión humana en la cual la REINVENCION y el ACORTAR DISTANCIAS entre los humanos se vuelven realidad. En medio de las enormes diferencias que enfrentan las porciones humanas a lo largo del mundo, en todas las latitudes, en medio de casi todas las culturas – bueno las que se pueden llamar así – el acto educativo pensado desde la complejidad posibilita un encuentro de igualdad. El educador que piensa desde la complejidad a su estudiante, le da a su cerebro una serie de órdenes para que configure a su compañero de descubrimiento en el pasado en el que él – el maestro – fue joven y niño lo cual le permitirá “ponerse en los zapatos” tanto para vivir tolerancias como para proyectar desafíos y exigencias.

Y ahora ¿qué decir de las potencialidades? Un inspirador viene a este juego de realidades. Zemelmam(2010) pone en lo más alto la dicotomía entre teoría – práctica, asunto que polemiza repetidamente el papel de la filosofía en la educación. Esta episteme dicotómica que señala el pensador es también un trampolín hacia una posibilidad de cambio, de reinauguración de la actitud de cambio, un cambio que quita “la pereza mental” en la que nos hemos inmerso. ¡Qué desafío! Hacer de nuestras clases encuentros epistémicos, descubriendo lo teórico disfrazado de práctico en nuestros talleres y nuestras actividades escolares. Desenmascarar el activismo que pone en juego al estudiante pero inmediatamente después lo adormece, o para ser más justos, no lo despierta del todo, más ahora en este mundo de la inmediatez. Estas ideas caen perfectas en una actualidad que advierte el bajo nivel de investigación en los espacios escolares. El autor convocado al hacer referencia a Lakatos, nos aterriza aún más ante la potencialidad del pensamiento epistémico:

“Otro ejemplo [...] (después de citar a Popper) [...] es el de Lakatos. Cuando él se pregunta por qué el ser humano ha podido progresar en la construcción de su conocimiento, contesta más o

menos en los siguientes términos: “porque la razón humana ha podido pensar en contra de la razón”, porque el hombre ha sido capaz de pensar en contra de sus propias verdades, porque ha podido pensar en contra de sus certezas. Analicemos estas dos expresiones: significan no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar. Es la problemática de lo que aquí llamo pensamiento epistémico. (Zemelman M, 2010, pág. 4)

De nuevo Zemelman, ACTUALIZA el acto educativo que desde la filosofía también debe formularse, idealmente al unísono con los esfuerzos de las diversas ciencias sociales, es más amplía el rango de acción de éstas, por esto vale esta pregunta: ¿la educación en sí misma no es acaso un componente de la ciencia social, sin importar que la cátedra a nuestro cargo sea ciencias, matemáticas o alguno de los lenguajes? Y nos respondemos, SÍ. Por ello, vemos necesario recordar otro fragmento de Zemelman:

“La necesidad de re-significar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. Pero, ¿por qué el desajuste? Por algo elemental: el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste. Dicho así parece como un problema menor pero, en verdad, tiene consecuencias profundas porque en la medida en que no resolvemos este problema, podemos incurrir en discursos y enunciados, o manejar ideas, que, pudiendo tener una significación en términos de la bibliografía o, para decirlo de una manera más amplia, en el marco del conocimiento acumulado, no tengan necesariamente un significado real para el momento en que construimos el conocimiento”. (2010)

Este mismo pensador, al escribir sobre las teorías en general, deja también un mensaje para los textos filosóficos que, por su esencia deberían ser siempre objeto de pensamiento hermenéutico. En lo concerniente al desarrollo de esta obra, esta idea generó una renovación de contenidos, en particular, con el objeto de proponer experiencia hermenéuticas en los diálogos profesor – alumnos. Así, regresa Zemelmam para marcar:

“Aquí quiero traer a colación una cuestión importante. Uno de los problemas que tenemos hoy a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, no solamente es el abuso de los textos de difusión o de resúmenes (que son fatales, por cierto), sino también la abundancia de un cierto tipo de libros, de producción, donde no se ve claramente lo que estoy llamando las lógicas constructoras. Esto demuestra que podemos estar –y lo planteo como una hipótesis nada más y no como una aseveración- en presencia de una producción teórica débil (y aquí me alejo de la acepción de **Vattimo** que empleaba el concepto “debilidad del pensamiento” para decir que no era necesario encontrar el fundamento último de cualquier teorización). Me estoy refiriendo a que no siempre está claro cómo se construyeron las aseveraciones en torno a un fenómeno. Es importante de tener en cuenta este punto para iniciar una discusión acerca de la función teórica actual. Este problema, entonces, de las lógicas de construcción es fundamental, porque en tanto éstas se basan en el uso de categorías subyacentes, es lo que nos permite ver si un pensamiento puede o no estar vigente más allá del contexto histórico en que se construyó”(2010)

Semejante problema en el que nos pone la reflexión anterior. Así, ¿cuál ha de ser nuestra actitud ante las teorías que llevamos a las clases?

#### *4.1.1 UN LOTO SOLO NO HACE DEL LAGO UN JARDÍN: LA DISERTACIÓN ESCRITA*

Uno de los puntos centrales de esta investigación, se trae a colación la tercera práctica filosófica propia del maestro que el escritor Gómez Mendoza señala como característica esencial. Llama la atención la novedad y la actualidad de su propuesta:

Roland Barthes, nos muestra el papel primordial no sólo de lo que las madres enseñan en la prehistoria personal de todos nosotros sino también de una práctica de educación que perdura a lo largo de nuestras vidas.

¿Cómo hemos aprendido a caminar, a comer solos, a tirar una pelota a subirnos a un tobogán, a hablar? Probablemente con la memoria iluminada por aquellos días, Barthes responde que la madre no es ni un profesor que sostiene discursos, ni un maestro que trabaja en silencio, porque

ella ni discute ante la razón de un alumno, ni demuestra ante los ojos de un aprendiz. Cuando la madre hace todo lo posible para que su hijo camine, no enseña el caminar, esto es, no se lo explica al niño, ni tampoco representa el caminar, esto es, no se pone a caminar delante del niño para que él vea y aprenda. Lo que hace la madre es animar, incitar, sostener, demandar y apoyar el caminar del niño: se echa un poco hacia atrás y llama al niño sabiendo, a ciencia cierta, que el niño responderá a su llamada porque está atado por una gran necesidad a esa demanda, es decir, que el deseo de la madre de que el niño camine encuentra un eco en el deseo del niño de caminar hacia la madre. (Gómez Mendoza, 2003, págs. 21-22)

De acuerdo con lo anterior, la visión de este ejercicio curricular, está enmarcado en superar (no reemplazar) la mera exposición histórica de autores e ideas, y llegar a un ejercicio o experiencia del filosofar, de aquí que el rol de profesor no se quede en el de un enciclopedia con cuerpo y con nombre de humano. El mismo autor señala que “Una iniciación de los jóvenes al pensamiento filosófico es solamente posible, ellos mismos reflexionan sobre la .condición humana., se podría decir que ellos han a menudo comenzado a filosofar de una cierta manera” (2003, pág. 26). Hallando un encuentro entre varios postulados morinianos y la exposición de Gómez, es posible estar de acuerdo con la siguiente afirmación: “Como el objetivo preponderante de la enseñanza del filosofar no es otro que el de ayudar al joven a dominar la crisis de orientación y de identidad que caracteriza nuestra época, la didáctica de la filosofía tiene necesidad como base una filosofía de la conciencia” (Gómez Mendoza, 2003, pág. 30).

Hacia la escritura ha de anteponerse la lectura crítica. Acto seguido y con el ánimo de hacer precisión, se convoca de nuevo a Gómez respecto a la comprensión de la disertación:

Conviene entonces precisar que se entiende por disertación. Se puede sostener, de nuestra parte, una doble paradoja: hacer una disertación no es .disertar., y una disertación no es solamente un escrito, sino un diálogo. En efecto, en primer lugar, una disertación es una respuesta *fundamentada* a una pregunta *comprendida* y no la ocasión de amplias elevaciones que se creen



especulativas. Lo que implica una doble necesidad: *la elucidación* crítica de la pregunta planteada, y una *argumentación racional* para responderla. En segundo lugar, la disertación es un *diálogo*. En una disertación, se ha escrito alguna cosa para alguien: hay allí una apuesta y se trata de convencer al lector-corrector, de prevenir sus objeciones y obtener su comprensión y puede ser su asentimiento. Ella es también un escrito y un escrito filosófico que, como tal, une el pensamiento y la experiencia en la actividad mediadora del juicio. Comprender cuál es la pregunta planteada, buscar darle a ella una respuesta fundada, argumentada después de la reflexión y la deliberación es un ejercicio cuyo campo de aplicación no es solamente la prueba de filosofía del examen de bachillerato ni la sola filosofía. (Gómez Mendoza, 2003, págs. 78-79)

Con base en lo expuesto, se sostiene la afirmación según la cual, escribir es pensar dos veces. Un pensar en primer momento espontáneo y en segundo lugar re-flexivo. De otra parte, se considera a la escritura un ejercicio propicio para la profundización que propone el filosofar, y más aún, una actividad ideal para invocar la profundización que representa el paradigma de la complejidad con el que se aboga por la comprensión de la identidad terrenal y de la condición humana (dos de los temas que más se aprecian en esta obra de conocimiento).

Es indispensable abrir un marco de comprensión para la figura que representa la disertación. Para esto, el texto de Gómez deja claro que...

(...) si la disertación es la manera de aprendizaje escrito de la filosofía y la manera de la evaluación de la disciplina, se debe cuestionar sobre el cómo se ha llegado hasta allá. Citando a Bruno Poucet, Tozzi (2003b), muestra el paso histórico de la redacción a la disertación. La disertación es un género escolar filosófico del sistema educativo francés convertido en patrimonio ineludible a finales del siglo XIX. Los filósofos jamás han hecho disertación, ellos han escrito aforismos, diálogos, ensayos, tratados, meditaciones, cartas, poemas...hay una diversidad de géneros de discurso filosófico entre los filósofos. Cuando los filósofos escriben sobre las cosas de que se ocupa la disertación, es con ocasión de un concurso escolar (Kant o Rousseau) La disertación es un género escolar. Un género escolar es una invención de un sistema educativo para

transponer didácticamente las prácticas culturales o sociales de la materia a enseñar. (Gómez Mendoza, 2003, págs. 86-87).

Ahora, para la disertación en esta obra se acude a algunos postulados de Morin que vincula la ética con el conocimiento (ejemplarizado con la escritura). En este sentido, escribir y conocer, son pasos de un proceso de superación de la condición natural egoísta que encierra al hombre. En este aspecto Morin permite un recuerdo de uno de los principios morales de Sócrates expuesto por Platón: “Quien sabe lo que es el bien, necesariamente, no optará por el mal”:

La ética del conocimiento comporta la lucha contra la ceguera y la ilusión, incluidas las éticas, el reconocimiento de las incertidumbres y las contradicciones, incluidas las éticas. El principio de consciencia (intelectual) debe esclarecer el principio de consciencia (moral). De ahí el sentido de la frase de Pascal: la ética debe movilizar la inteligencia para afrontar la complejidad de la vida, del mundo de la ética misma. El principio de consciencia intelectual es inseparable del principio de consciencia moral. Hay que establecer el vínculo a1 tiempo que se mantiene la distinción. El pensamiento complejo reconoce la autonomía de la ética a1 tiempo que la religa: establece el vínculo entre el saber y el deber. No debemos, ni podemos concebir una ética insular, solitaria. (Morin, El Método 6 - Ética, 2006, pág. 68)

Entre los anexos se encuentra el esquema por el que se ha optado a la hora de llevar a los estudiantes a un ejercicio de reflexión por medio de la escritura. No sobra advertir, que dicho ejercicio ha sido antecedido por una serie prácticas según las orientaciones de lectura crítica.

5 *CIRCUITOS GNOSEOLÓGICOS QUE POSIBILITAN UN PENSAR ÉTICO: EL PENSAMIENTO Y LA REALIDAD: HOMO SAPIENS – RES COGITANS (COMPONENTE EPISTEMOLÓGICO)*

Hacerse persona y humano se centraliza en la reflexión de características éticas, de auto-revisión, de implicaciones morales, de confrontación personal. En este sentido Morín afirma:

Nuestro modo compartimentado de conocimiento produce una ignorancia sistemática o una consciencia retardada de los efectos perversos de las acciones juzgadas únicamente saludables. Así ocurre con los medicamentos que tienen efectos secundarios tardíos y nocivos, con los tratamientos aplicados a un órgano y que lesionan otro órgano. Muchos subproductos dañinos que acompañan a los benignos en nuestra civilización con el tiempo resultan más importantes que los benignos. (Morin, El Método 6 - Ética, 2006, pág. 49)

Es posible comprender que el conocimiento humano además de cerebro, requiere energía traducida en voluntad, en intención, en propósito, en visión. De aquí que en esta propuesta la epistemología y quizás con mayor precisión la gnoseología, son componentes teóricos de gran importancia. La conexión entre la ética y la epistemología ha de concluir en la valentía necesaria para afrontar el cúmulo de incertidumbres que pueblan a una mente despierta por la complejidad.

Esta inseparable dualidad, esta simbiosis entre el misterio de la realidad y el desafío diario de la mente humana por encontrarla y entenderla, se inserta en un dinamismo polifuncional o incluso, en el funcionamiento de varios dinamismos, que para efectos del conocimiento han de hallar en la filosofía el espacio adecuado y la cualidad necesaria para generar sentido al pensamiento y lo que éste produce, en aras de cultivar una especie – la humana – que aprenda por medio de su razón,

que es su cárcel y su llave, a conservarse, a protegerse por fuera de discursos políticos, a resguardarse de todos los males potenciales que le asedian cada vez que enfrenta el acto de decidir. Humanos que entiendan que instintivamente son inferiores ante un buen número de las otras especies y que mientras a muchas de ellas les basta su sentido de supervivencia para hacer lo propio, los humanos están obligados a entenderlo. De esta manera la apuesta por una manera de enseñar la filosofía que permita avanzar en la “comprensión” de la “identidad terrenal” y de la “condición humana”.

## Enfrentar las incertidumbres

- Las ciencias nos han dado muchas certezas, pero también nos han revelado incertidumbre.
- La incertidumbre histórica, lo inesperado y la inestabilidad es irremediable en la historia humana.
- Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre cerebro-mental, lógica, racional, psicológica. Nuestra sinceridad no garantiza certidumbre; existen límites para el conocimiento.
- Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.
- Sepamos confiar en lo inesperado y trabajar para lo improbable.
- Las acciones sólo son predecibles a corto plazo. La ecología de la acción es una apuesta que reconoce riesgos y la estrategia permite modificar o anular cada acción emprendida.

**“Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un Dios abre la puerta”. Eurípides**

**La incertidumbre es parte de la vida y debemos aprender que el conocimiento no es más que nuestra idea de la realidad.**



**Ilustración 8 – Frases alusivas sobre Enfrentar las Incertidumbres<sup>28</sup>**

En primer lugar se confirma las características que explican la racionalidad compleja que subyace en los circuitos relaciones de creación epistémica:

---

<sup>28</sup> (Blog Novedades Docentes, 2009)

RACIONALIDAD ABIERTA porque pretende suscitar el diálogo del estudiante consigo mismo, con sus pares, con su realidad, y con personajes de la filosofía. RACIONALIDAD **CRÍTICA** porque trasciende la perspectiva de la filosofía tradicional y acude a las preguntas y respuestas que los estudiantes pueden encontrar en otros saberes. **RACIONALIDAD COMPLEJA** porque concatena el entramado de las disciplinas filosóficas con las experiencias y pre-saberes que subyacen en el estudiante de secundaria.

Ya en buena parte de la argumentación y la exposición de tesis y razonamientos, viene al caso precisar varios elementos conceptuales y teóricos que han nutrido este ejercicio investigativo con parte de la tradición científica expresada en los estudios de ciencias sociales y en las pesquisas que la psicología y la pedagogía han realizado desde ya hace varios años.

El conjunto de dinamismos se imponen como insumos indispensables para la construcción de oportunidades y de posibilidades efectivas enfocadas a la generación de pensamiento ético. Cada uno de los dinamismos, como su nombre lo indica, tienen su propio movimiento pero al establecer relación con los demás, adquiere potencia y juntos configuran un generador casi “metafísico” de pensamiento, de meditación, de indagación, de inconformismo mental.



Gráfico 8 – Circuitos Relacionales en pro del desarrollo de la aptitud y la actitud éticas

Dinamismo entre la movilidad juvenil y los circuitos relacionales en la formación de pensamiento abierto – crítico – complejo.

### 5.1 PENSAMIENTO COMPLEJO:

Como los pétalos superpuestos, que dan forma y significado, que permiten nombre y representación y que sirven de estructura estética para configurarse con el entorno, cada parte de la realidad traducida en objetos de estudio en la filosofía, participan de la intención por comprender la realidad y el mundo que habita el ser humano. Así mismo, las voces que de soslayo cuentan pistas e indicios, también se reúnen una tras otra para confirmar, contrastar, ampliar o matizar la mirada, la palabra que pretende traducir en símbolos los pensamientos y las ideas que habitan en la mente y que permiten múltiples y variadas posibilidades de comprensión.

Esta comprensión, en medio de lo general y de lo particular, como ser vivo, ha de alimentarse de aquellas raíces y de aquellas tierras, progenitores a modo de circuitos, con voz y con rostro, llenos de humanidad y animalidad, de naturaleza, de aire, de calor, de luz y de color. La savia que mantiene la vitalidad y se ve amenazada por posibilidades virulentas, se protege en la lectura, en la criticidad, en la mirada.

Debemos desarrollar la inteligencia general para resolver problemas usando el conocimiento de una manera multidimensional, tomando en cuenta la complejidad, el contexto y con una percepción global.



La Introducción al Pensamiento Complejo de Edgar Morin, representa el primero y el mayor insumo en el escudriñamiento de las categorías que se requieren para hacer de la filosofía una disciplina que supere lo teórico y que trascienda en el desarrollo mental de los sujetos.

Ilustración 9 – Frases alusivas al desarrollo de la inteligencia<sup>29</sup>

La articulación de los elementos fundamentales del pensamiento complejo con el razonamiento crítico, las competencias intelectuales, y la inteligencia emocional han de permitir que el hombre desarrolle una actitud ética y una aptitud ética. En este sentido se han privilegiado algunos conceptos para este trabajo, ya que la consideración total de los principios morinianos requiere de proyecciones de mayor envergadura. En este sentido se trae a colación el siguiente resumen que permite marcar el propósito de superar la simplificación con y a partir del pensamiento complejo:

<sup>29</sup>(Blog Novedades Docentes, 2009)

En el pensamiento llamado simplificador se distingue cuatro principios básicos mencionados por Morín: 1. La disyunción: que tiende a aislar, a considerar los objetos independientes de su entorno, no ve conexiones, no ve en las especializaciones la relación de unas con otras, etc. 2. La reducción: que tiende a explicar la realidad por sólo uno de sus elementos: ya sea síquico, biológico, espiritual, etc.; ve el mundo una máquina perfecta; se siente satisfecho estableciendo leyes generales desconociendo la complejidad de la realidad y del hecho humano. 3. La abstracción: que se contenta con establecer leyes generales desconociendo las particularidades de donde surgen. 4. La causalidad: que ve la realidad como una serie de causas efecto, como si la realidad planteara ingenuamente un trayecto lineal, del menos al más, ascensional o se le pudiera plantear una finalidad. En cambio, en el pensamiento complejo, se plantea la heterogeneidad, la interacción, el azar; todo objeto del conocimiento, cualquiera que él sea, no se puede estudiar en sí mismo, sino en relación con su entorno; precisamente por esto, toda realidad es sistema, por estar en relación con su entorno. Veamos algunos principios del pensamiento complejo: el dialógico, la recursividad, el hologramático: 1. El dialógico: No existe superación de contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos. 2. Recursividad: El efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos. 3. El principio hologramático: Este principio busca superar el principio de “holismo” y del reduccionismo. El holismo no ve más que el todo; el reduccionismo no ve más que partes. Este principio ve las partes en el todo y el todo en las partes. Estos principios están atravesados por dos términos que se presentan con unos planteamientos nuevos en Morín: el concepto paradigma y el concepto de sujeto. El paradigma es una estructura mental y cultural bajo el cual se mira la realidad. Estos paradigmas, por ser culturales, son inconscientes, son como un imprinting. Aquí se separa de Kuhn (paradigmas son científicos), por tanto, conscientes. Con respecto al concepto de sujeto, Morín lo aplica a toda realidad viviente cualquiera que sea. El sujeto tiene tres características: su autonomía, su individualidad y por su capacidad de “computar”, es decir, de procesar información: “Ego computo ergo sum” dice Morín; el hombre es el sujeto de mayor complejidad. (Reyes Galindo, 2011).

Sólo recordar el marco de ideas que Morin presenta en la obra citada anteriormente serviría para el desarrollo de esta capítulo, sin embargo, no es copiando a este pensador como se da ejemplo de actitud y aptitud en filosofía, es necesario intentar experimentar el “parir” del que escribió Platón al referirse a Sócrates. Lo anterior, permite una iniciación en este campo de la



complejidad que se aleja de la complicación y que como la metafísica nos proporciona la posibilidad de ver lo que está más cerca y no sólo lo que está más lejos – en el más preciso de los términos – porque como ocurre con las células, las moléculas y los átomos, que no están lejos de nosotros, es más, hacen parte de nosotros, nuestros sentidos no posibilitan verlas y verlos y requerimos de ayudas o instrumentos que permitan la mirada cercana.

La analogía anterior, es una traducción a partir de la lógica de lo que le ha de ocurrir a quien asume la mirada de “complejidad”, es decir, como ya se había señalado, el estupor que ocasiona el genuino filosofar, el buen pensar, no dejará intacto a quien lo experimente, algo similar a lo que ocurre con quien escucha su mejor melodía, o a quien ve por primera vez la grandeza espontánea de algo bello. Ver lo que es necesario ver para descubrir que todo está relacionado en la vida humana y que nada en el mundo humano se separa. Con estos presupuestos la inteligencia humana estará desafiada a la hora de tomar decisiones, porque encontrar lo escondido, lo oculto a la mirada acostumbrada de la realidad, ha de llevar necesariamente a la modificación de las decisiones, a una serie de consideraciones que son el producto de ver las interrelaciones existentes entre las “cosas”, sobre todo en sentidos físico y filosófico.

Al pretender llevar a los estudiantes hacia prácticas que les permita hacer de la filosofía una manera de pensar, una manera de actuar, consistentes ambas maneras en pasar de la mera abstracción a una conciencia activa. Desmitificarla inutilidad de la filosofía como un saber teórico que sólo produce disertaciones y que sólo sirve para protagonizar disquisiciones de carácter moral, es un desafío inicial que no se puede evadir.

### 5.1.1 ARMAR Y DESARMAR, UNIR Y SEPARAR:LO CRUCIAL

Entre muchos ejemplos de este tipo de organización antes de Morin, es posible señalar estrategias metodológicas de evaluación como la llamada DOFA o FODA, con la que muchas empresas aun hoy, solicitan a sus miembros, especialmente a muchos de sus dirigentes una evaluación pormenorizada de sus procesos pero interconectada por el significado de sus hallazgos (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas). Asociamos este ejemplo con la complejidad, en cuanto es difícil indicar una fortaleza sin pensar antes o después en una debilidad, o juzgar y calificar una amenaza sin contrastarla con el sentido o significado de una oportunidad. La dialéctica contenida en este tipo de análisis queda de relieve. El proceso mental de identificar semejanzas (comparación) y de establecer diferencias (contrastar) obliga la inter-relación de las ideas.

Debemos abrirnos a nuevas ideas, en conjunto, y no aferrarnos a creer ciegamente en las ideas aceptadas o antiguas.



Ilustración 10 – Frase alusiva sobre la actitud de apertura<sup>30</sup>

El “darse cuenta” del que habla Morin con la “toma de conciencia”(1990), es el paso inicial que se ha llevado al salón de clase. La palabra que toma cuerpo en el texto escrito es una

<sup>30</sup>(Blog Novedades Docentes, 2009)

oportunidad para suscitar dicho despertar. Con metodologías de análisis y resumen se inicia este choque. Aquí, se da el momento en que el pensamiento complejo acude a la lógica diagramática. Una lógica que representa la interconexión o desconexión de ideas, por medio de los diagramas que para efectos de teoría de conjunto, propuso entre otros, John Venn.

Un ejemplo, ha sido el habitual ejercicio de una clase de filosofía, en el que se invita a los estudiantes a comparar y contrastar, ya sea, algún concepto de filosofía, algunas épocas, o la relación entre la filosofía con otros estudios. En cualquiera de estos análisis se pone de manifiesto la deconstrucción de la que escribe Derrida y se puede plasmar en sus comienzos en un diagrama de Venn. Ya en una de las clases del GI School, lugar donde se ha ejecutado esta investigación, se halló una diversidad de experiencias al abordar este tipo de ejercicio mental. Es como si el diagrama permitiera mayor claridad después de una lectura crítica que separa y que une y que convierte en símbolo diagramático lo que el texto expresa en alguno de sus sentidos, al menos, de manera explícita. Cuando el estudiante observa que el diagrama no se puede completar con la información explícita que el texto le ofrece, y en este hallazgo empieza a proponer sus connotaciones, sus nuevas lecturas para enriquecer las intersecciones que el texto no llena pero que se pueden recrear a partir de las ideas puestas entre los círculos. Siguiendo el principal invitado a esta con-versación, vale retomar parte de su libro, en cuanto a la organización:

“Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios «supralógicos» de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello”. (Morin, 1990, pág. 28)

Como bien es posible identificar en el texto anterior, la diagramación lógica y la interdisciplinariedad, cobran sentido en esta línea de organización. Los estudiantes se ven desafiados ante la necesidad de jerarquizar sus ideas y de ubicarlas en un orden después de desordenar el texto, en términos que se han querido usar se “des-arma” el texto para “armarlo” en una nueva imagen textual hecha diagrama. De esta forma, acceden a la posibilidad de encontrar nuevos sentidos, nuevos significados, nuevas intenciones, incluso es posible señalar fundaciones al momento de hacer las connotaciones que el estudiante adiciona y aporta al diagrama incompleto desde la explicitud del texto.

Todo el entramado al que se refiere Morín, se constituye en el verdadero desafío de este ejercicio, es decir, lograr que el sujeto implicado halle las conexiones presentes en cualquier realidad al tanto que pueda ver a diario una vida simple con movimientos e impresiones simples, alimentadas por los medios de información masiva y simplificadas por la costumbre que la cotidianidad propicia. ¿Cómo disuadir al joven para que acepte atreverse ante este tipo de mirada, en medio de una edad en la que la presión de las nuevas emociones, tiende a concentrar la vida en la satisfacción de los instintos y en la esclavitud hormonal que dirige su desarrollo? Este es el aspecto caótico de este tipo proyectos.

Al abordar el planteamiento de un “pensamiento ético”, es necesario indicar que éste no ha de confundirse con un pensamiento sumiso, ingenuo y por ello conciliador. Lo ético no necesariamente ha de llevar al acuerdo, porque la rebeldía ante lo incorrecto, ante lo perjudicial, ante lo criminal, ante lo evidentemente nocivo no ha permitir la sumisión y mucho menos el acuerdo. Para tal cualidad de esta actitud, quien asume el compromiso de pensar éticamente, lo ha de asumir en un plano de criticidad, de claridad mental, de cuestionamiento agudo y valiente

sobre lo común, lo cotidiano, lo convencional. Después de este abordaje de lo complejo, primera condición de lo ético, a continuación se da paso al nivel crítico que hará de esta eticidad una actitud auténticamente honesta sin simulaciones y apariencias contadas, propia de lo filosófico que se compromete vocacionalmente con el fomento y la emergencia de lo verdadero.

### *5.2 PENSAMIENTO CRÍTICO Y RAZONAMIENTO CRÍTICO*

Varios profesionales de la educación, filósofos y especialmente profesores de filosofía, formularon en el proyecto Revolución Educativa del Ministerio Nacional de Educación una serie de Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (2010), muchas de las cuales coinciden en principios teóricos con algunas de las formulaciones expresadas en esta obra de conocimiento. De manera particular, se ha seleccionado uno de sus fragmentos en relación con el pensamiento crítico.

En relación con la formación integral de la persona, a la filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando. Mediante el desarrollo de estas potencialidades, el aprendizaje de la Filosofía permite pensar y experimentar las cuestiones referentes a la certeza, la justicia y la belleza. Estos problemas deben ponerse en situación con situaciones reales de nuestra sociedad tales como la violencia; las formas de dogmatismo religioso, ideológico y político; la violación de los derechos humanos; la intolerancia ética y política; la indiferencia ante las exigencias que plantea la formación ciudadana. Para tales propósitos es fundamental promover la utilización adecuada de herramientas y los métodos propios del trabajo filosófico. (Ministerio de Educación Nacional - Colombia, 2010, pág. 24)

### 5.2.1 LA PRIMERA NECESIDAD: LA IMPLICACIÓN

Durante los últimos años, los estudios sobre el “pensamiento” – asunto que a la fecha sólo se otorga al ser humano - ha generado múltiples y variadas teorías sobre su desarrollo, sobre sus tipologías, sobre sus características. En esta obra de conocimiento se aventura en la práctica de la filosofía como una “acción” que parte de la flexión de la mente y que de algún modo ha de “aterrizar” como una “forma de mirar”, no sólo de ver, una forma de “observar”, llamada desde aquí “interdisciplinariedad”.

Ya desde este inicio, la interdisciplinariedad se evidencia en lo crucial del mismo término “pensamiento”, cómo éste puede ser entendido como entidad, como producto, como acción mental, es decir, la lógica, la psicología, la neurología en lo más reciente, y por supuesto la filosofía lo han tratado y lo toman como objeto de investigación. Sin duda “los lentes” que sean utilizados pueden alterar la manera de investigarlo y de procurarlo. Este caso empieza con los insumos que la filosofía y la lógica ofrecen. Y entre éstos una distinción importante se hace relevante: aquella que propicia esta investigación, los juicios sobre “el pensar” y sobre “el pensamiento”, producto o acción, camino o meta.

En primer lugar, se suma una premisa que acompaña esta indagación, y esto es, que los estudiantes son sujetos de “pensar” en cuanto dirigen su observación y sus sentidos hacia una realidad que no los posee de manera individual y que los ubica como parte de una realidad contextual. Sin duda alguna, en las situaciones vitales en las que se “implican” o “involucran”, estos jóvenes pasan de un tipo de pensar a otro, ya que las preguntas por el “sentido” aparecen, casi en sentido fenomenológico, y transforma su movimiento cerebral en una situación humana experiencial. Tal es entonces, la dificultad y el reto al que se exponen las búsquedas como la que

inspira este acto de escritura, porque pasar de la vasta teoría a la conquista de implicaciones en otros y en los escritores de esta obra a través de la acción educativa, merece considerarse una osadía y tal vez una utopía.

A partir de la lectura de una variedad de textos gestados al interior de la Fundación para el Pensamiento Crítico, es posible confirmar que a este tipo de pensamiento, además de la idea de “mirada” que se ha formulado al inicio de este apartado, es justo sumarle la idea de “lectura”. De hecho es válido citar algunos de los escritores – como Daniel Kurland<sup>31</sup> - que participan de esta campaña en pro de fomentar la criticidad en el pensamiento y que de paso ilustra sobre algunas características de esta manera de pensar:

“Entendemos el Pensamiento Crítico como un juicio autorregulado y con propósito que conduce a interpretación, análisis, evaluación e inferencia; así como a la explicación de la evidencia, concepto, metodología, criterio o contexto sobre el que se basa ese juicio.

El Pensador Crítico ideal es habitualmente inquisitivo, bien informado, de raciocinio confiable, de mente abierta, flexible, evalúa con justicia, honesto en reconocer sus prejuicios, prudente para emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro con respecto a los problemas, ordenado en materias complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en investigar y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como lo permitan el tema, la materia y las circunstancias de la investigación” (Kurland, 2003)

Este escritor permite una precisión sobre la lectura crítica hallada en su texto “LECTURA CRÍTICA VERSUS PENSAMIENTO CRÍTICO”:

“En la práctica, la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano. El pensamiento crítico permite que el lector haga seguimiento a su comprensión a medida que lee. Si percibe que las

---

<sup>31</sup> Escritor de varios libros sobre educación, Licenciado en Inglés y Literatura de la Universidad de Boston [1963] y un MA en Lingüística Aplicada por la Universidad de Columbia / TeachersCollege [1974]. Ha sido profesor de primer año y de desarrollo de lectura / escritura en la Universidad de Massachusetts (Amherst), Universidad Estatal de Nueva York (College en Purchase), Colegio de Nuevos Recursos (College of New Rochelle), y el FashionInstitute of Technology. Autor de libros como “¿Qué quiere decir: Habilidades críticas para la lectura crítica”, Wadsworth, 1994, “La Red, Web, y usted ...”, “Todo lo que necesitas saber sobre el Internet ... y un poco más”, entre otros.

aseveraciones del texto son ridículas o irresponsables (pensamiento crítico), lo examina con mayor atención para poner a prueba su propia comprensión (lectura crítica).

Y viceversa, el pensamiento crítico depende de la lectura crítica. Después de todo una persona puede pensar críticamente sobre un texto (pensamiento crítico) únicamente si lo ha entendido (lectura crítica). Se puede elegir el aceptar o rechazar una presentación, pero se debe saber por qué. Se tiene una responsabilidad no solo consigo mismo sino con los demás de identificar, las cuestiones o problemas en los que se está o no de acuerdo. Solamente así se podrán entender y respetar los puntos de vista de otras personas. Para poder reconocer y entender esos puntos de vista se debe estar en capacidad de leer críticamente”.(Kurland, 2003)

Buscando un eco, se halla entonces, la significativa relación simbiótica entre lectura y pensamiento. Precisamente, este aspecto “crucial”, es el que se plantea en esta indagación y el que se ha llevado a cabo en las prácticas con estudiantes de undécimo grado. La lectura de una realidad contextual, propiciada a partir de textos escritos u orales, haciendo uso de técnicas como los diagramas de Venn y la esquematización de ideas en el acto de lectura, permite aseverar la posibilidad y la oportunidad en que se puede transformar la clase de filosofía. La anterior afirmación no pretende un discurso retórico, triunfalista, o romántico – en la más popular de las acepciones – sino, la marca de una esperanza, es más, de una confianza, de un optimismo, apoyado en la lógica y en los hallazgos de varios pensadores acerca de la naturaleza humana: Sócrates con su “quien sabe lo que es el bien, hará el bien”, Aristóteles con su indicación sobre nuestra naturaleza racional y sobre todo política, Descartes con su profunda confianza en la racionalidad, Locke y Montesquieu con su reconocimiento al poder de las buenas leyes, Kant con su imperativo categórico en medio de su *Crítica de la Razón Práctica*, y hasta el mismo Nietzsche con su ilusión y convicción en los alcances del poder humano, también la legendaria Hypatia de Alejandría con su rebeldía nacida de su majestuosa biblioteca, ante las presiones de fenómenos religiosos de su época .



Todo lo anterior, refleja el camino de la lectura de realidad, que muchos hombres y mujeres han transitado a lo largo de la historia de la humanidad. En esta obra, interesa de manera especial volver a recorrerlo, pero con los ojos de la “consideración ética”, es decir, considerando de dónde venimos y hacia dónde vamos en asuntos morales, y teniendo en cuenta la necesidad de establecer unos mínimos que marquen una estrategia de conservación de la especie a partir de las pequeñas parcelas de humanidad que cada persona representa en su entorno.

En este mismo rumbo y regresando a la fundación señalada, el pensamiento crítico en el sendero de la lectura textual, duplica las posibilidades de cruce. Como lo señalan el **Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder en uno de sus artículos titulado “Lectura Crítica”(2011), leer texto es análogamente, leer mentes, una posibilidad de conexión con lo que la mente de otro** ha producido y que ha sido convertido en un código gráfico, en una convención, con el ánimo de comunicarse o de expresar un pensamiento. Todo el proceso que implica esta lectura, está plagado de acuerdos y desacuerdos, de finos errores y de impresionantes ilustraciones de la realidad hecha palabra. En este sentido, la literatura con el cuento, la poesía y el teatro, ejemplariza dicha aseveración.

Siguiendo en esta búsqueda de senderos, Paul y Elder, proponen una comprensión del acto de pensar crítico, y señalan que es necesario salir del propio pensamiento para tomar conciencia de la condición crucial del lenguaje que se asemeja a lo crucial de la realidad misma pero en muchas ocasiones no lo representa fielmente. Así, estos autores se preguntan “Y, ¿cómo se logra eso de pensar por fuera del propio pensamiento?”, y como respuesta y proyecto proponen el reconocimiento de las ocho estructuras básicas en todo proceso de pensamiento. En los niveles de lectura se encuentran las ocho estructuras de este proceso (Nivel 3 de lectura crítica)

Teniendo en cuenta que esta obra de conocimiento se enmarca en una propuesta metodológica con elementos pedagógicos y didácticos para la enseñanza de la filosofía con énfasis en el análisis ético, es necesario citar y presentar los niveles de lectura que esta investigación ha asumido y con la cual se ha llevado a cabo el ejercicio de reflexión crítica.

De otra parte, la exposición literal de estos niveles, obedece al insumo con el cual, se ha pretendido llevar a los estudiantes a niveles de conciencia y autoconocimiento, es decir, la lectura es el insumo para producción de disertaciones orales y escritas. Como ya se ha marcado esta producción intelectual no será posible en tanto el nivel de criticidad no sea suficiente para poder decretar cierta autonomía en los estudiantes; autonomía que les permita ciertas defensas ante el yugo de la manipulación presente en el contexto, latente en el entorno, en los medios de comunicación, en los medios de poder en todos los niveles y sectores, en los espacios sociales que presionan con esterotipos y fijaciones convencionales que tensionan el carácter y el temperamentos de niños y jóvenes especialmente. A continuación se hace exposición de los niveles de lectura crítica propuestos por los autores citados, extraídos de una de sus obras (Guía "Cómo leer un párrafo", 2003). Teniendo en cuenta la sencillez y brevedad de las indicaciones, se relacionan los contenidos en los términos de sus autores:

<p><b>PRIMER NIVEL: PARAFRASEAR</b>          Parafrasear el Texto, oración por oración. Enuncia con tus propias palabras el significado de cada oración conforme la lees (ver ejemplos de parafraseo en el Apéndice A).</p>	<p><b>SEGUNDO NIVEL: EXPLICAR.</b> Explicar la Tesis de un Párrafo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enuncia, en una o dos oraciones, el punto principal del párrafo.</li> <li>2. Luego, elabora sobre lo parafraseado (“En otras palabras...”).</li> <li>3. Da ejemplos del significado asociándolos a situaciones concretas del mundo real (Por ejemplo,...)</li> <li>4. Genera metáforas, analogías, ilustraciones o diagramas de la tesis o supuesto básico, para conectarla con otros significados que ya comprende.</li> </ol>
---	--

**TERCER NIVEL: ANÁLISIS.**

Analizar la lógica de lo que se está leyendo. Siempre que usted lee, está leyendo el producto del razonamiento de un autor. Por lo tanto, usted puede utilizar la comprensión de los elementos del razonamiento, para llevar su lectura a un nivel más alto. Esto se puede llevar acabo mediante las siguientes preguntas que usted puede formular en el orden que desee: (Gráfico 9)



Gráfico 9 - Elementos del pensamiento según la Fundación para el desarrollo del pensamiento crítico<sup>32</sup>

Use el modelo del Apéndice B, Cómo analizar la lógica de un artículo, ensayo o capítulo, para encontrar la lógica del razonamiento de un autor.

**CUARTO NIVEL: EVALUACIÓN**

Evaluar la lógica de lo que se está leyendo

La calidad de lo que se lee, se evalúa aplicándole estándares intelectuales tales como: claridad, precisión, certeza, relevancia, significado, profundidad, amplitud, lógica y equidad. Algunos autores se apegan a ciertos estándares, pero violan otros. Por ejemplo, un autor puede enunciar su posición claramente y al mismo tiempo, utilizar información que no es cierta. Un autor puede usar información relevante, pero no pensar con detenimiento en las complejidades del asunto que tiene entre manos (Esto es falta de profundidad). El argumento de un autor pudiera ser lógico pero no significativo. Como lectores, necesitamos volvernos adeptos a evaluar la calidad del razonamiento del autor y esto se logra únicamente después de que podamos expresar de manera precisa y con nuestras propias palabras, lo que quiere decir el autor.

Para evaluar el trabajo de un autor, se deben responder las siguientes preguntas:

<sup>32</sup>- (Paul R. P., 2011)

- ¿Enuncia el autor claramente su intención, o el texto es de alguna manera vago o confuso?
- ¿Es acertado el autor en lo que dice?
- ¿Es el autor suficientemente preciso para proveer detalles, cuando estas son relevantes?
- ¿Introduce el autor material irrelevante y por lo tanto divaga o se aleja de su propósito?
- ¿Nos conduce el autor hacia las complejidades importantes inherentes al tema, o está escribiendo sobre este superficialmente?
- ¿Considera el autor otros puntos de vista relevantes o presenta una perspectiva muy estrecha?
- ¿Es el texto internamente consistente o contiene contradicciones que no explica?
- ¿Es significativo el texto, o trata el tema de manera trivial?
- ¿Demuestra imparcialidad el autor, o solo presenta un lado o enfoque de la situación?

#### QUINTO NIVEL: REPRESENTACIÓN

Hablar en la voz del autor

Asumir el papel del autor, es de cierto modo, la prueba máxima de la comprensión; cuando esto se hace, en esencia se está diciendo: “Entraré en la mente del autor y hablaré como si fuera él.

Discutiré cualquier pregunta que se me pueda plantear acerca del texto adoptando su voz y contestaré las preguntas que se me formulen como creo que él lo haría. Hablaré en primera persona y en singular. Seré como un actor representando el papel de Hamlet. Y para el propósito de este ejercicio, intentaré ser el autor de manera completa y verdadera”.

Cuando se hace este ejercicio de representar un autor, se necesita la colaboración de un compañero que no solo haya leído el texto sino que esté dispuesto a hacer las preguntas importantes de éste. Responder preguntas obliga a pensar dentro de la lógica del autor. La práctica de hablar en la voz autor es una buena manera de tener una experiencia personal de si en realidad se han comprendido los significados esenciales de un texto.

La aplicación de estrategias pedagógicas para el fomento y el despertar del pensamiento crítico se alojan, entre algunos referentes, en los estudios de Morin. En su Introducción al Pensamiento Complejo al referirse sobre la relación sujeto – objeto, señala:

“Así es que nuestro punto de vista cuenta con el mundo y reconoce al sujeto. Más aún, presenta a uno y otro de manera recíproca e inseparable: el mundo no puede aparecer como tal, es horizonte

de un eco-sistema 'del eco-sistema, horizonte de la physis, no puede aparecer si no es para un sujeto pensante, último desarrollo de la complejidad auto-organizadora. Pero tal sujeto no ha podido aparecer más que al término de un proceso físico a través del cual se ha desarrollado a través de mil etapas, siempre condicionado por un eco-sistema volviéndose cada vez más rico y vasto, el fenómeno de la auto-organización. El sujeto y el objeto aparecen así como las dos emergencias últimas, inseparables de la relación sistema auto-organizador/ecosistema". (1990)

Estos postulados morinianos presentan una clara relación con la propuesta de Paul y Elder al tratar el pensamiento crítico. Uno de los conceptos que más llama la atención es el de "Implicación", es decir, la necesidad de hallar implicaciones en la cercanía del cierre de pensamiento crítico, establece una necesaria cooperación entre la emergencia del sujeto y la emergencia del objeto. De aquí que, desafiar al joven para que se implique en situaciones aparentemente ajenas, en realidades físicas que parecieran no tener que ver directamente con su existencia, confirma el abanico de posibilidades que la complejidad ofrece.

### 5.2.2 *LA CRITICIDAD Y LA INCERTIDUMBRE*

Al continuar con la búsqueda de sentido que implica la interdisciplinariedad entre y con los ámbitos de la filosofía, como reflejo de la totalidad humana, lo incierto aparece como desafío, como condición, como puente, como salto. La convocatoria recurrente a las ideas de Morin es una de las bases que acompaña esta campaña. Y por ello, el siguiente es un símil a las preguntas con las que uno de los pioneros de la complejidad inicia su capítulo sobre las incertidumbres en su libro *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Aquí va el ejercicio después de un fragmento del autor:

"La historia no constituye entonces, una evolución lineal. Ella conoce turbulencias, bifurcaciones, desviaciones, fases inmóviles, estadios, periodos de latencia seguidos de virulencias como en el

cristianismo el cual incubó dos siglos antes de sumergir el Imperio Romano; procesos epidémicos extremadamente rápidos como la difusión del Islam. Es un enjambre de devenires enfrentados con riesgos, incertidumbres que involucran evoluciones, enredos, progresiones, regresiones, rupturas”.(Morin, 1999)

¿Quién hubiera pensado que en Colombia, en los años 80, la naciente industria de la droga inundaría todos los sectores del país, ignorando la lucha, literalmente “a muerte” que asumieron sus primeros contradictores?

¿Quién hubiera pensado que, la aprobación de Las Convivir, desencadenaría una miserable historia de muertes en el país, apoyados en la premisa de una necesidad de exterminio del terrorismo guerrillero?

¿Quién hubiera pensado que la aceptación de los mercados y de las modas difundidos en los medios de comunicación, provocaría un cambio radical y profundo en las costumbres, creencias y tradiciones de muchas comunidades colombianas y latinoamericanas?

Las anteriores preguntas son sólo un ejemplo de las provocaciones de Morin. La propuesta de un pensamiento crítico (que se da como obvio en todo plan de estudios de cualquier institución educativa) en el marco de una mirada interdisciplinaria de la vida humana y de un enfoque, toma relevancia cuando el sujeto se enfrenta a interrogantes de este tipo, porque las decisiones que llevaron a la posibilidad de estos cuestionamientos, o no intentaron ver el entramado de consecuencias o al verlo, le reconocieron la menor importancia y en la jerarquía de valores, la vida y la sana convivencia quedaron al final o simplemente desaparecieron. Estas reflexiones permiten evocar un pensamiento más de la obra recientemente citada:

“Tantos problemas dramáticamente ligados hacen pensar que el mundo no sólo está en crisis, está en este estado violento donde se enfrentan las fuerzas de muerte y las fuerzas de vida que bien podemos llamar agonía. Aunque solidarios, los humanos siguen siendo enemigos entre sí y el desencadenamiento de odios entre razas, religiones, ideologías siempre acarrea guerras, masacres, torturas, odios, desprecios. Los procesos son destructores de un mundo antiguo, multi-milenario por un lado, multiseccular por el otro. La humanidad no acaba de explicarse la Humanidad. Aún no sabemos si sólo se trata de la agonía de un viejo mundo que anuncia un nuevo nacimiento o de una agonía mortal. Una conciencia nueva empieza a surgir: la Humanidad es llevada hacia una aventura desconocida”. (Morin, 1999)

Un pensador crítico, entonces, no podrá quedar en la agonía. La esperanza radica en proponer espacios y modos de hallar explicaciones, de comprender causas, de racionalizar y sensibilizar argumentaciones, no tanto para atacar o defender en primera instancia, más bien para que a partir de la comprensión y el entendimiento que ha de permitir el estado crítico, el sujeto contemple su realidad, la de-construya, la analice (la divide en el pensamiento) y a partir de allí encuentre posibilidades de corrección, de superación, de avance y crecimiento.

Es el pensamiento crítico, unido a la mirada compleja, para superar el simple ejercicio lógico, que ha de emerger la comprensión. Permanentemente ha de hacer distinciones el ser humano para desenredar la maraña causas y consecuencias que implican las relaciones humanas y especialmente sus decisiones. Un fragmento, permite avalar este esfuerzo y esta intención que al mismo tiempo puede configurarse como condición para la toma de conciencia. Señala Morin:

“Hay dos comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad. Explicar es considerar lo que hay que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación es

obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva. La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana”.

De lo anterior, queda claro que no es una simple explicación lo que se pretende con esta propuesta didáctica y metodológica para la oportunidad que representa la clase y los contenidos académicos de la filosofía. Propiciar comprensión es una de las pretensiones y de las metas, no un sentido pleno del término, pero sí como progreso, como avance, como suma de descubrimiento en cada sujeto representado en el estudiante.

### *5.3 COMPETENCIAS INTELECTUALES*

A continuación se indica la síntesis que el mismo ICFES ha publicado como recursos de exploración y teorización de los ejercicios de lectura, aquí vinculamos con la lectura crítica:

I. Competencia intelectual Interpretativa. Acciones: (1) Reconocimiento de tesis principales en los textos. (2) Deducción de consecuencias e implicaciones de los problemas y planteamientos filosóficos formulados a lo largo de la historia de la filosofía. (3) Manejo aplicación de j y p conceptos y reconstrucción de problemas a partir de ellos.

II. Competencia intelectual Argumentativa. Acciones:(1) Reconocimiento de argumentos de los autores frente a los problemas filosóficos.(2) Deducción de consecuencias e implicaciones de los argumentos en pro y en contra de las tesis de los autores alrededor de una problemática determinada. (3) Manejo de conceptos y su jerarquización en la construcción de las distintas explicaciones y en la diferenciación de argumentos filosóficos y científicos.

III. Competencia Intelectual Propositiva. Acciones: (1) Reconocimiento de respuestas dadas desde la filosofía a los distintos problemas y cuestionamientos científicos, artísticos, existenciales, religiosos y sociológicos, entre otros. (2) Deducción de consecuencias e implicaciones de las distintas respuestas y tratamientos dados a distintos problemas desde la filosofía. (3) Manejo de conceptos en la resolución de las confrontaciones de tesis entre distintos autores de una misma o



de diversas épocas. (4) Establecimiento relaciones y diferencias de entre conceptos y posiciones científicas, religiosas, artísticas, entre otras. (ICFES, 2012)

#### 5.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Se traen al recuerdo las precisiones sobre inteligencia emocional señala de esta propuesta:

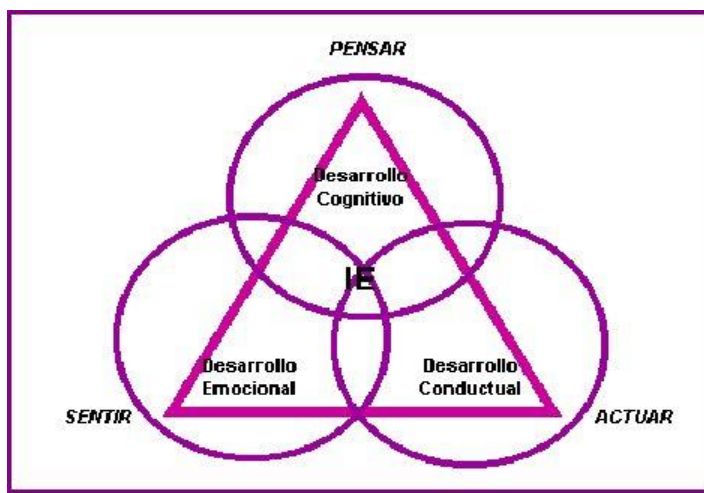


Gráfico 10 - Triada de la Inteligencia Emocional <sup>33</sup>

Se han rescatado los pilares de la inteligencia emocional y para ello se presenta a continuación una síntesis gráfica de dichos postulados bajo un concepto de economía del discurso. En primer lugar se hace alusión a la triada PENSAR – SENTIR – ACTUAR que formula Gardner en su teoría con la cual sostiene la relación necesaria que se ha de establecer en educación entre lo cognitivo, lo emocional y lo conductual.

Tabla 2 - Tabla sobre la Gestión Inteligente de las Emociones <sup>34</sup>

<sup>33</sup> <http://unmundoparatodosradio.blogspot.com/2012/08/inteligencia-emocional-para-afrontar.html>

<sup>34</sup> <http://www.emagister.com/curso-entrevistar-nuevos-candidatos-seleccion/valoracion-inteligencia-emocional>

<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b> La Gestión inteligente de la emociones	<b>Inteligencia Intrapersonal</b>	<i>AUTO CONOCIMIENTO</i> Capacidad de conocer, descubrir y percibir las propias emociones, teniendo así conciencia y comprensión de uno mismo.	Se manifiesta en personas con habilidades para juzgarse a si mismas de forma realista y que son conscientes de sus propias limitaciones y admiten con sinceridad sus errores.
		<i>AUTO CONTROL.</i> Capacidad de controlar y manejar las propias emociones con el fin de que los sentimientos sean los adecuados.	Estas personas son sinceras e íntegras, controlan el estrés y la ansiedad ante situaciones límite y son flexibles ante cambios o nuevas ideas.
		<i>MOTIVACIÓN.</i> Capacidad de motivarse uno mismo, ordenando y dirigiendo las emociones hacia un objetivo esencial	Personas que muestran un gran entusiasmo por su trabajo y por el logro de las metas por encima de la simple recompensa económica. Muestran iniciativa, optimismo y compromiso.
	<b>Inteligencia interpersonal</b>	<i>EMPATÍA.</i> Capacidad de reconocer y tratar de comprender las emociones de los demás	Son las personas capaces de escuchar a las demás y entender sus problemas y motivaciones, anticipándose a las necesidades de los demás.
		<i>HABILIDADES SOCIALES.</i> Capacidad de manejar las emociones de los demás, con el fin de mejorar el desarrollo interpersonal	Son excelentes negociadores. Tiene gran capacidad para liderar equipos y para dirigir cambios y son capaces de crear sinergias grupales.

## **6 EMERGENCIAS Y HALLAZGOS: LOTOS EN PROCESO DE APERTURA**

### *6.1 INTERVENCIÓN EN EL AULA*

La investigación a través del tiempo ha tenido numerosas concepciones, desde las más simples a las más enaltecidas, siendo las primeras muy cortas para definir la gran influencia del espíritu investigativo del hombre sobre su historia; y siendo las segundas tan sofisticadas que ponen a la investigación en un plano casi extra-terrenal, alejándola de uno de los verdaderos fundamentos de su existencia: llegar a todos los hombres.

En términos sencillos, investigar es hacer realidad sistemática, comprobable y lo menos subjetiva posible la inquietud del hombre por acceder al conocimiento, ya sea descubriéndolo y creándolo; y es desde esta definición corta pero concreta, que nuestra obra de conocimiento quiere desarrollar su contenido, fundamentado en una investigación cualitativa, enmarcada en la investigación acción en el aula y permeada por la teoría de la complejidad. Sobre estos componentes investigativos valen anotar lo siguiente:

El método de investigación cualitativa “parte del supuesto básico que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos las presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta” (Salgado, 2007, pág.1).

Por lo anterior, la presente obra de conocimiento basa su transcurrir investigativo en la interacción con el estudiante desde un contexto académico, procedimental y valorativo filosófico, donde la “medición” científica se evidencia en la reflexión ética o en el producto escrito de disertaciones, más que en unas simples estadísticas o asignaciones numéricas, que en muchas ocasiones sólo muestran cifras pero no la realidad que existe tras ellas. Es pues nuestro trabajo, aquel intento de cualificación pedagógica y didáctica de la más hermosa de las disciplinas, que como madre todo lo que toca lo embellece y enaltece: la filosofía.

El quehacer educativo se ha enriquecido con el nacimiento de la investigación acción educativa desde mediados del siglo XX, cuando educadores de vocación y no de ocasión, dolientes de la escuela, de como ella debe generar el impacto que ningún otro ámbito de la vida social puede hacer; decidieron que el acto educativo no es simplemente un vaciar de conocimientos, o peor aún, un repetir de ellos; sino que como única alternativa generadora del verdadero progreso, la educación, al igual que cualquier ciencia natural, debe estar apoyada por postulados investigativos; que le den seriedad, rigor, efectividad y ante todo el posicionamiento científico que se merece.

“El método de la Investigación-Acción, tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una visión del hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas. Es una metodología de resistencia contra el ethos positivista, que considera el análisis científico inaplicable a asuntos relacionados con los valores, e incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social. Más concretamente implica un compromiso con el proceso de desarrollo y emancipación de los seres humanos y un mayor rigor científico en la ciencia que facilita dicho proceso. En consecuencia, la metodología de la Investigación Acción representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos co-investigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado (que será lo que les afecta e interesa profundamente), la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro. El investigador actúa esencialmente como un facilitador del

proceso, como catalizador de problemas y conflictos, y en general, como un técnico y recurso disponible para ser consultado” (Martínez, 2000, pág.2)

La presente obra de conocimiento parte del aula, se desarrolla en el aula y desemboca en el mundo, en el ser humano: como estudiante, como miembro de una especie, como hijo(a), como amigo, como ser interpersonal e intrapersonal. No es un trabajo aislado donde se invita al alumno a meditar sobre su realidad, sino una labor sistemática, donde se toca la mente y el corazón de un joven que necesita vivir comprendiendo el mundo y que éste lo entienda a él, como parte de unicidad existencial.

En cuanto al pensamiento complejo, maravillosa identidad con la que pretendemos hilvanar esta obra; no hay mejor manera que definirla a partir de la voz de su mayor expositor, Edgar Morin, quien desde la disipación de dos ilusiones, como él llama a aquellas concepciones equívocas de la complejidad, y que alejan de su verdadero estudio problemático, se define lo que es y lo que no es esta corriente de pensamiento:

“La primera (ilusión) es creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. Por cierto que la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad. La segunda ilusión es la de confundir complejidad con completad. Ciertamente, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregado (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento completo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia. Hace suya la frase de Adorno -la totalidad es la no verdad-. Implica el

reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre. Pero implica también, por principio, el reconocimiento de los lazos entre las entidades que nuestro pensamiento debe necesariamente distinguir, pero no aislar entre sí. Pascal había planteado, correctamente, que todas las cosas son –causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y que todas (subsisten) por un lazo natural e insensible que liga a las más alejadas y a las más diferentes-. Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morin, 1990).

En conclusión, la racionalidad es compleja, ya que tiene gran apertura hacia el conocimiento que suscite el dialogo del estudiante consigo mismo, con sus pares, con su realidad y con la filosofía en sí misma; teniendo una vía multidireccional en su proceso comunicacional. Es crítica porque trasciende la perspectiva de la filosofía tradicional y acude a las preguntas y respuestas que los estudiantes pueden encontrar en otros saberes; ya que el análisis de la realidad puede darse desde un pensamiento convergente o divergente, que busque la verdad inacabada y cada vez su búsqueda y encuentro propicien muchos más. Y es compleja en sí misma, porque concatena el entramado de las disciplinas filosóficas con las experiencias y pre-saberes que subyacen en el estudiante, pues lo más importante es ver el mundo epistemológico como un todo, donde a partir del efecto dominó todo cobra importancia, como en la teoría del “efecto mariposa”, y toda acción tiene una causa y un efecto que puede tocar desde el aspecto de la realidad más calculado hasta el más inesperado, pues una investigación compleja sabe que todo está ligado a pesar de sus particularidades, al fin y al cabo el mundo es uno solo.

### *6.2 EXPERIENCIA ABISMAL:*

El siguiente ejercicio implica una serie de clase en las que se convoca y provoca a los estudiantes en el pensamiento de aparentes obviedades. Si se hace una revisión detallada de éste, es posible identificar los puntos y las claves escondidas en varias de las 75 preguntas del ejercicio (en los anexo se presentan la mayoría de ellas), que lleva de manera ineludible al estudiante a encontrarse con un conjunto de INCERTIDUMBRES sobre asuntos que normalmente o son ignorados o son evadidos por el sentimiento de ignorancia o ineptitud que experimenta quien desea concluir de manera contundente la cuestión. Los 35 estudiantes son distribuidos en parejas para el ejercicio inicial y luego de dos socializaciones sobre sus diálogos pasan a dar términos al ejercicio de manera individual. A continuación, se presenta la guía y el instructivo que lleva a los estudiantes a su reflexión.

### *6.3 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.*

Con distintos ejercicios se compuso la siguiente tabla que refleja los alcances y las “frustraciones” en relación con los propósitos de todo el proyecto. A partir de estos, es posible plantear una primera respuesta a la pregunta que ha inspirado esta investigación. El grupo de jóvenes con lo que se realizó suman 36 estudiantes, 15 hombres y 21 mujeres.

Atendiendo a diversas recomendaciones sobre la investigación en el aula, se llevaron acabo diversas observaciones, algunas ocasionales, otras habituales y muchas sistemáticas. Los criterios aplicados para estas observaciones aparecen reseñados en la tabla con la que se presentan las estadísticas finales, resultado de un conjunto de observaciones.

La siguiente tabla representa la tabulación de los registros producto de observaciones, evaluaciones y calificaciones que se aplicaron a los estudiantes en los diferentes ejercicios: evaluaciones de selección múltiple, taller “Mi Filosofía”, ejercicio para provocar disertaciones, entre otros.

DISPOSICIONES	CRITERIO	-40%	(-)50%	+75%
DISPOSICIÓN DE APERTURA	Refleja “Tono personal” ante las preguntas	6	9	21
	Identifica posibilidades	10	7	19
	Presenta preguntas subyacentes a la preguntas del cuestionario	13	12	11
	Sugiere la necesidad de establecer relaciones	8	15	13
	Reconocimiento la importancia de las cuestiones	3	10	23
DISPOSICIÓN DE COMPLEJIDAD	Hace conexión de elementos de características diferentes	11	9	16
	Cita alternativas de respuesta y autores	18	5	13
	Pretende resolver preguntas críticas con un “SI” o “NO” inicial	12	6	18
	Relaciona datos o conceptos o preguntas de diferentes ámbitos o temas filosóficos	6	6	24
	Simplifica las respuestas	15	6	15
DISPOSICIÓN DE CRITICIDAD	Identifica la necesidad de definir términos presentes en las preguntas	13	10	13
	Refleja búsqueda de objetividad / imparcialidad	12	10	14
	Plantea preguntas que deben anteceder a la cuestión formulada	21	7	8
	Señala la incompletud de las respuestas posibles	19	10	7
	Identifica presuposiciones	22	5	9
	Formula, analiza y corrige inferencias	15	12	9
	Detecta implicaciones	16	9	11

Tabla 3 – Tabulación de datos sobre los ejercicios de investigación relacionados con aspectos de la complejidad

De otra parte, adicional a las observaciones, se han realizado cinco ejercicios de discusión con los mismos criterios. En estos se justifica la inclusión del análisis del texto filosófico (ESTRUCTURA: Ensayo o LA DISERTACIÓN. PROPÓSITOS: denuncia, prevención, descubrimiento o creación o visión, reflexión. COMPETENCIAS: Interpretación, argumentación, proposición) en la propuesta curricular que contiene este informe. En cuanto a la demostración, las evaluaciones escritas, especialmente con preguntas de selección múltiple y con la aplicación de una técnica de resolución en la que también se señalan las razones por las que las otras



opciones no corresponden, sirven como instrumento para que el estudiante demuestre que ha crecido en lectura de complejidad y que no se reduce sólo al pragmático oficio de señalar lo correcto, porque la dialéctica de correcto / incorrecto permite entendimiento y comprensión.

Estas preguntas también exigen a los estudiantes identificar los ámbitos o temas centrales de la filosofía en los que se pueden ubicar y estudiar, es decir, indicar si la pregunta es de carácter antropológico o epistemológico o ético entre otros, en esto, los estudiantes tienen 15 posibilidades, 15 temas que reflejan las preocupaciones filosóficas.

ÉNFASIS	ÁMBITO	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS CLAVES
SER	Ontología	Estudio de lo real	¿Cómo puedo saber que lo que sueño no es real y que lo que creo real no es un sueño?
	Metafísica	Estudio de los fenómenos que trascienden lo físico	¿Cuál es la esencia de la realidad o de las cosas -Qué es sustancia y qué esencia?
	Teodicea	Tratado filosófico sobre Dios	¿Cómo entender la existencia de Dios?, ¿cuáles son las características o atributos de la divinidad?
	Estética	Estudio de lo bello o filosofía del arte	¿Qué es la belleza?
	Antropología	Estudio del ser del hombre	¿Qué es el hombre?, ¿cuál es el sentido de la existencia humana?
↑ ACTUAR	Ética	Estudio de lo moral y lo bueno	¿En qué consiste la bondad de las cosas y de las acciones humanas?, ¿qué es y cuál es la función de la moral?
	Política o filosofía social	Arte de gobernar	¿Qué es el bien común?
	Axiología	Teoría de los valores	¿Qué son los valores?, ¿cuál es la clasificación de los valores?
	Cosmología o filosofía de la naturaleza	Estudio del cosmos y sus orígenes	¿Cuál es el principio que dio origen y determina la realidad?, ¿Qué es mundo?
↑ PENSAR	Lógica: Formal y simbólica.	Estudio de los razonamientos (matemáticos y verbales)	¿Cómo se establece la certeza entre lenguaje y realidad? ¿Cómo razonamos?
	Gnoseología	Estudios de los tipos y niveles de conocimiento en su generalidad	¿Cómo conoce el hombre?, ¿cuáles son los niveles y tipos de conocimiento?
	Epistemología	Teoría del conocimiento científico	¿Qué es conocer?, ¿Es posible conocer?, ¿cuál es la esencia del conocimiento?, ¿cuál es el origen del conocimiento?

**Tabla 4: Ámbitos principales (en amarillo) y ámbitos secundarios en los que se identifican los estudios básicos de la filosofía.**

Después de este nivel los alumnos avanzan en la lectura interdisciplinaria de temas, preguntas o cuestiones formuladas para la composición de reflexiones, en este caso, de disertaciones. Consiste, entonces, en encontrar cómo lo ético implica otros ámbitos como lo epistemológico o lo antropológico en preguntas o teorías o tesis de carácter filosófico, y luego de ello, se lleva a la práctica estableciendo las conexiones que lo ético presenta en la cuestión concreta o que debe presentar con el objetivo de hallar las ideas que ayuden a comprender la conveniencias, las amenazas, las oportunidades.

Dado que los logros que pretende este proyecto de investigación implica un ejercicio de introspección por parte del estudiante y del profesor mismo, se propuso a los jóvenes una guía con la cual pueda auto-evaluarse (Ver en anexos), sobre todo en cuanto a sus hábitos académicos. Esto está justificado en la premisa socrática que formula la necesidad del “conocerse a sí mismo” para que a partir de los hallazgos sea posible un cambio positiva y una transformación desde adentro y no en la simple apariencia. A continuación, se exhibe una muestra de las respuestas que alguna estudiante produjo en este ejercicio:

CONFRONTE SUS METAS	
MIS METAS	
¿Cuáles han sido mis propósitos, objetivos o metas en esta materia? ESCRÍBALAS DE MANERA CLARA Y COMPLETA	Mis objetivos en este clase son mejorar cada día y aprender de temas nuevos que van a contribuir para agrandar mi conocimiento general de lo que pasa y ha pasado en el mundo.
¿Encuentro alguna coincidencia entre la los objetivos del curso y mis METAS?	Yo encuentro más o menos una coincidencia entre mis objetivos y los de la clase que es adquirir conocimientos básicos de la filosofía occidental.
¿Cuáles son los obstáculos que he encontrado para alcanzar mi meta o para tener éxito en mis estudios?	Un obstáculo es no tener suficiente paciencia o perseverancia para estudiar bien los temas a profundidad y tratar de que todos me queden muy bien entendidos. Muchas veces se estudia para el <u>examen</u> y no para que quede aprendido como conocimiento personal.
Ante los obstáculos, ¿cómo he reaccionado y cuáles han sido las estrategias?	Ante este obstáculo yo he reaccionado tratando de no dejarme llevar tanto por la pereza de aprenderme los temas o estudiarlos. Las estrategias para esto son empezar a estudiar los temas varios días antes para que el último día no toque todo de una, leerlo con calma y hacer esquemas que hacen más fácil la comprensión de todo.
¿CUÁLES LA IMPORTANCIA - PARA MÍ - DE ESTA ASIGNATURA?	Para mí la importancia de esta asignatura es que podremos saber no sólo la gente del pasado como pensaba sino cómo nos influye sus pensamientos a nosotros como vivimos, como pensamos y también porque podemos saber las características de cada época y saber que factores influían en que las personas pensarán de una manera determinada. También podemos analizar estos pensamientos y descubrimientos y aplicarlos en nuestra forma de vida.

Otra estudiante, con ciertas dificultades académicas respondió:

CONFRONTE SUS METAS	
MIS METAS	
¿Cuáles han sido mis propósitos, objetivos o metas en esta materia? ESCRÍBALAS DE MANERA CLARA Y COMPLETA	MEJORAR LA CALIDAD DE MI TRABAJO, REALIZAR TODAS LAS ASIGNATURAS, SER RESPETUOSA Y ATENTA EN CLASE.
¿Encuentro alguna coincidencia entre la los objetivos del curso y mis METAS?	SI, TOTALEMTE YA QUE AUNQUE NO HIZE EL MEJOR TRABAJO ESTE PERIODO DE TANTO PRACTICAR EJERCICIOS PUDE APRENDER ALGO.
¿Cuáles son los obstáculos que he encontrado para alcanzar mi meta o para tener éxito en mis estudios?	LAS MALAS COMPAÑÍAS, DISTRACCIONES ELECTRONICAS, FALTA DE MOTIVACION Y PARTICIPACION EN CLASE
Ante los obstáculos, ¿cómo he reaccionado y cuáles han sido las estrategias?	SOLO HASTA QUE ME DI CUENTA QUE HIBA PERDIENDO Y QUE ESTOY EN RIESGO DE QUEDARME EN SUMMER SCHOOL. VALORE LA IMPORTANCIA DE AFRONTAR ESTOS OBSTACULOS.
¿CUÁLES LA IMPORTANCIA - PARA MÍ - DE ESTA ASIGNATURA?	LA IMPORTANCIA DE ESTA ASIGNATURA, LLENA TODOS LOS CAMPOS DE MI VIDA COTIDIANA, DESDE QUE ME LEVANTO HASTA QUE ME ACUESTO. EN EL FUTURO SERA LO UNICO QUE ME QUEDA PARA ENFRENTAR LA SOCIEDAD Y UN MUNDO LLENO DE POSIBILIDADES, QUE SOLO LAS PERSONAS CULTAS CON UNA BUENA EDUCACION PUEDEN OBTENER. CON ESTE ASIGNATURA ESTARE FORMANDO CONSCIENCIA ANTE LA SOCIEDAD Y MOTIVANDOLOS A APRENDER Y CORREGIR TANTOS ERRORES QUE HOY LAS PERSONAS NO ADMITEN.

Una tercera participación que llamó la atención:

CONFRONTE SUS METAS	
MIS METAS	
¿Cuáles han sido mis propósitos, objetivos o metas en esta materia? ESCRÍBALAS DE MANERA CLARA Y COMPLETA	Mis objetivos para esta materia han sido poder entender la realidad de una manera diferente a la ciencia que vemos en el colegio. Luego de haber conocido los ámbitos filosófico mi meta es poder relacionarlos con mis vida y poder reconocer a que ámbito pertenecen las cosas
¿Encuentro alguna coincidencia entre la los objetivos del curso y mis METAS?	Si, hay coincidencia entre reconocer los ámbitos filosóficos. Esta se convirtió en una meta para mi después del primer periodo en donde conoci por primera vez estos ámbitos pero no quedaron muy claros para mi por eso ahora quiero poder identificarlos con mas rapidez y entenderlos
¿Cuáles son los obstáculos que he encontrado para alcanzar mi meta o para tener éxito en mis estudios?	Los obstáculos para alcanzar mi meta es la poca dedicación que pongo en la materia, me desconcentro con fáciles e ignoro el tema visto
Ante los obstáculos, ¿cómo he reaccionado y cuáles han sido las estrategias?	Ante esos obstáculos mi nota fue afectada y mis estrategias fueron llegar al segundo periodo con mayor interés y enfoque a la clase. No hablar mucho con mis compañeros y si tengo dudas sobre algo preguntar siempre.
¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA - PARA MÍ - DE ESTA ASIGNATURA?	Para mi esta asignatura es importante ya que el colegio solo me enseña el mundo a través de la ciencia y con filosofía podemos ver que hay muchas mas maneras de comprenderlo y cada uno se puede identificar con alguna rama filosófica

Los ejercicios anteriores reflejan un leve despertar de conciencia, además, son oportunidades para la reflexión y el encuentro con algunas de sus creencias.

## **7 TRAZO DE CIERRE– APERTURA: BÚSQUEDA DE NUEVOS LAGOS**

Ha quedado la semilla en el agua, ha sido instalada en alguno lugares pantanosos, también ha sido sembrada en porciones de lago limpio y hermoso. Los lotos marcan la situación de profesores y de estudiantes en el proceso. Los primeros, han descubierto alguna manera de empezar, una forma para iniciar el camino, una manera de aprender a pensar de forma diversa y dinámica. Desde ahora lo que nació como propuesta experimental en el currículo toma vida como proyecto personal y se expone a quienes deciden sus nuevos trazos. En este cierre apertura, varios pensadores que se convocaron, quedan esperando por nuevas citas y encuentros: Morin, a quien se atribuye la magia que abrió los ojos, espera por profundas y novedosas conversaciones en torno a la identidad y la condición que posee al hombre; Rawls, de quien sólo se pellizco una mínima porción de su dulce encuentro con la reflexión sobre la justicia, debe figurar una deuda de los autores de esta obra con su investigación; Cortina, mujer que haciendo gala de su género, engendró un interés por el arte de generar y por el optimismo que permite repensar la ética y la moral de manera preferencial. De los otros convocados, quedan las huellas en el texto.

Estos autores marcan para profesores, una apertura y un desafío abismal: la filosofía, que como pez enjabonado no se deja limitar en pocas teorías, demanda nuevas atenciones, más que didáctica, mayor autenticidad, mayor compromiso, mayor apertura, mayor nivel de criticidad y de naturalidad, con todas las exigencias que ello conlleva. Reconstruir el amor

por el saber o más bien por la verdad se pone de manifiesto como un placer que ha de confrontarse y de recrearse en el ejercicio educativo.

Ahora bien. Los sujetos éticos que se han marcado con el sello del buen pensar, al menos como experiencia. Lo encontrado en su mente juvenil sigue sorprendiendo y retando las mentes adultas que osan dirigir sus miradas a ellos como el capitán que marca el ritmo y el laborar de sus marineros. Estos jóvenes mediados por sus ansiedades, sus descubrimientos, sus despertares, sus brotes de energía, darán a esta obra un marco de posibilidad que tendrá como expresión la efectividad – casi pragmática – de estas experiencias de reflexión. Sus nuevas preguntas, sus reflexiones, sus búsquedas, podrán encontrar en el recuerdo una manera de explorar, una advertencia al pensar: “piensa en ti con el otro, piensa en el otro contigo”, esto a la hora de llevar la propia vida por los senderos que las decisiones hacen emerger.

Estos jóvenes, muchos de ellos, sorprendieron con su sensibilidad. Uno de los elementos que confirmaron, es aquel que deja en las expresiones artísticas la misión de despertar, de “escandalizar” la propia vida, de sensibilizar lo aparentemente seco y estéril. A partir de dibujos, de escritura espontánea, de la inclusión de algunas películas asociadas con temas filosóficos, de meditaciones públicas, los jóvenes dieron rienda suelta a su opinión, a esa doxa que como etapa hacia la episteme debe aflorar para que en medio de sus vacíos florezca las porciones de verdad que cada espacio y cada experiencia vital permiten.

Este es el cierre de una serie de exploraciones, de reflexiones y de meditaciones; pero es la apertura a nuevas aventuras: abrir el espacio para un currículo ethocéntrico de la filosofía, con riesgo de sufrir su carácter volátil por el que puede la ética ser reducida y estropeada al carácter de simple doctrina, lo que iría en contravía no sólo con la libertad que

esta inspira, también con los postulados de la complejidad y principalmente con el bienestar mental de quienes logran des-adoctrinarse y mantenerse en la búsqueda de lo esencial.

Otra apertura, es la inclusión completa de una o dos obras de Edgar Morín, como textos provocadores en los estudiantes. Se insiste en que no se quiere un adoctrinamiento con ello, y que a cambio se desea que la potencia que estas obras generaron en los responsables de este proyecto, pueda ser dispuesta en las manos juveniles. Por su puesto, esto ha de darse sólo en la máxima preparación educativa y con mayor cuidado de quien pone una joya en manos inexpertas y curiosas para que no sea un desperdicio y un producto del activismo escolar. Más que una escuela moriniana, es el despertar que él suscita el que ha de compartirse.

Un tercer aspecto de la apertura es el espacio abierto para invitar a los jóvenes y para recibir de ellos la iniciativa, en la intervención sobre aspectos de la vida comunitaria que gritan la necesidad de encontrar sentido a la vida de grupo y las oportunidades que esta genera. Esta fue una parte del proyecto que se diseñó pero no se ejecutó: los jóvenes explorarían sobre las necesidades sociales, morales, y éticas de su comunidad escolar; y a partir de allí, con los insumos de la lectura y de los ejercicios compartidos, le apostarían a un liderazgo que desde la ética, plantearía sentidos, encuentros y des-encuentros entre sus congéneres y con los adultos que acompañan su vida escolar.

El “DESPERTAR” proyectado en MODO DE CONCIENCIA CRÍTICA, ABIERTA Y COMPLEJA es posible, y la escritura de disertaciones los puede llevar, siguiendo la expresión popular “escribir es pensar dos veces”, a un “choque” con sus indiferencias, con sus apariencias, con su esencia, y ojalá con el deseo profundo de aportar soluciones y esperanza al mundo caótico de la comodidad y el consumo.

Si la semilla cae en tierra buena, esta germinará, nos dicen en un pasaje bíblico. Pues bien, es posible que esta propuesta curricular genere nuevas investigaciones, investigaciones más complejas: temas y asuntos como el de la paz en contextos concretos en su más amplio sentido, ha dejado sensibilizada la razón, porque de ella se oye mucho pero se entiende poco, es como un mito. Qué tal el tema de la naturaleza de la corrupción, especialmente en los “servidores públicos” o simplemente el tema del “servicio público” en un país como Colombia en el que se pasa del – en muchas personas – del sueño de un país de oportunidades (sueño americano) a la realidad de un “país del oportunismo”, incluso, como idea derivada de lo anterior, sólo indagar por la “cultura colombiana”, la “identidad colombiana”, viene a ser un gran reto en cualquier escuela. De otro lado y al leer e incluir a Hannah Arendt, es posible despertar el interés por la comprensión de la formación hacia la política y las implicaciones que esto representan en el desarrollo de niños y jóvenes. En fin las proyecciones relacionadas con esta RE-FLEXIÓN de la vida son muchas en la Tierra Madre que sintetiza con el hombre como un solo ser, la preocupación por la salud del alma, de la mente y del espíritu ha de acompañar estas búsquedas y estos rastreos.

La semilla de loto, plantada en una clase de filosofía, ha de ser dispuesta para que su dura coraza sea tratada, y siguiendo la naturaleza, brote aquella flor cerrada que se abre paso entre tierra que nunca dejará, entre el agua que siempre la rodeará, entre el pantano que es su límite pero también su mejor escenario. Esta flor de loto, símbolo de valentía, de perseverancia, de verdadera belleza, de fortaleza espiritual, anima la esperanza en la que la acción educativa que se aprovecha de la filosofía para inquietar las conciencias, descansa y se alimenta. Aquí se marca la espera en la apertura que el cierre de proyecto permite soñar.





## ÍNDICES

### TABLAS

Tabla 1 – Propuesta curricular - Reforma con enfoque de complejidad.....	92
Tabla 2 - Tabla sobre la Gestión Inteligente de las Emociones .....	153
Tabla 3 – Tabulación de datos sobre los ejercicios de investigación relacionados con aspectos de la complejidad .....	160
Tabla 4: Ámbitos principales (en amarillo) y ámbitos secundarios en los que se identifican los estudios básicos de la filosofía.....	161
Tabla 5 – Ejercicio Mi Filosofía – Las Cosas que Hacen Pensar .....	175
Tabla 6 – Plantilla Disertación – Adaptación a la propuesta de Adela Cortina .....	177
Tabla 7 – Segunda Adaptación al esquema de la disertación. ....	180
Tabla 8 - Plantilla para respuesta examen Identificación de ámbitos secundarios .....	188
Tabla 9 – Plantilla para respuesta examen Identificación de ámbitos – Técnica de la pregunta .	188
Tabla 10: Formato guía para orientar la auto-evaluación del estudiante en cuanto a sus hábitos académicos en la clase de filosofía .....	189

### GRÁFICOS

Gráfico 1 – Condiciones para la organización compleja del conocimiento .....	51
--	----

Gráfico 2- Interdisciplinariedad en el pensamiento complejo: Reforma del pensamiento y noológica .....	52
Gráfico 3 – En-ciclo-pediar .....	53
Gráfico 4 – Trayecto Hologramático .....	54
Gráfico 5 - La filosofía como movimiento – Interdisciplinariedad en los ámbitos de la filosofía	87
Gráfico 6 – Componentes y competencias en el ICFES .....	96
Gráfico 7 – Imagen metafórica del Ethoscentrismo y los Siete Saberes Morinianos .....	107
Gráfico 8 – Circuitos Relacionales en pro del desarrollo de la aptitud y la actitud éticas .....	134
Gráfico 9 - Elementos del pensamiento según la Fundación para el desarrollo del pensamiento crítico.....	147
Gráfico 10 - Triada de la Inteligencia Emocional .....	153

### *ILUSTRACIONES*

Ilustración 1 – Ética del Género Humano – Frases alusivas .....	109
Ilustración 2 – Frases alusivas a la educación según Morin .....	110
Ilustración 3 – Frases alusivas sobre “Enseñar la Comprensión” .....	114
Ilustración 4 – Frases alusivas en torno a la enseñanza de la condición humana .....	117
Ilustración 5 – Frases alusivas sobre el destino de la especie humana .....	119
Ilustración 6 – Frases alusivas sobre la Identidad Terrenal .....	120
Ilustración 7 – Frases alusivas sobre la enseñanza de la crisis planetaria.....	121

Ilustración 8 – Frases alusivas sobre Enfrentar las Incertidumbres .....	132
Ilustración 9 – Frases alusivas al desarrollo de la inteligencia .....	135
Ilustración 10 – Frase alusiva sobre la actitud de apertura .....	138

## *IMÁGENES*

IMAGEN 1 Other World 1947 wood engraving and woodcut in black, reddish brown, printed from 3 blocks - Escher .....	35
IMAGEN 2 - Tower of Babel 1928 woodcut - Escher .....	49
IMAGEN 3 - Relativity 1953 Lithograph – Escher .....	60
IMAGEN 4 - Encounter 1944 Lithograph .....	100
IMAGEN 5 - Reptiles 1943 Lithograph.....	101
IMAGEN 6 - Bond of Union 1956 Lithograph.....	117
IMAGEN 7 - Paradise 1920 woodcut, second state; counterproof .....	120
IMAGEN 8 – Afiche Foro de Líderes.....	182
IMAGEN 9 – Foto Ponentes Foro de Líderes.....	182
IMAGEN 10 – Foto Apertura Foro de Líderes .....	183
IMAGEN 11 – Foto Plan de Ponencias Foro de Líderes .....	183
IMAGEN 12 – Trabajo Manual – Proyecto Mi Filosofía – Signo admiración.....	185
IMAGEN 13 - Trabajo Manual – Proyecto Mi Filosofía – La moto y mi ser .....	185

IMAGEN 14 - Trabajo Manual – Proyecto Mi Filosofía - Maqueta .....	185
IMAGEN 15 - Trabajo Manual – Proyecto Mi Filosofía - Cartel.....	186
IMAGEN 16 - Trabajo Manual – Proyecto Mi Filosofía - Flor .....	186

## ANEXO 1: EJERCICIO - LAS COSAS QUE HACEN PENSAR

### LAS COSAS QUE HACEN PENSAR

PASO 1: Lea las siguientes preguntas y clasifíquelas de acuerdo a los ámbitos filosóficos a los cuales pertenece. Si alguna pertenece a dos o más, respóndala en uno de ellos y en los demás haga referencia de la ubicación de su respuesta.

PASO 2: Agrupadas las preguntas, respóndalas de manera concreta (sin rodeos) y coherente (fíjese bien en lo que se le pregunta). Escriba en un espacio aparte nuevos interrogantes que se le ocurran ya sea porque son el resultado de su análisis sobre alguna pregunta o porque los considera más útiles o porque los considera previos a aquellos que se marcan en este ejercicio.

Para responder a las siguientes preguntas piense en varias perspectivas: situaciones, personas, objetos, ideas, pensamientos, contextos (familiar, estudiantil, social, etc.) Conteste así: Marque el número de la pregunta, responda de manera concreta a lo que se le pregunta y después del subtítulo “Argumentos” marque sus justificaciones.

INSTRUCTIVO: Lea con atención cada pregunta e inicie parafraseando lo que se pregunta en su respuesta. Argumente con un mínimo de tres ideas cada una. Utilice diccionario de español para diferenciar varios conceptos que normalmente se consideran parecidos (ejemplo: inteligencia y entendimiento). Presente sus respuestas al final de la clase. Este trabajo es estrictamente personal.

Se ha dictado las primeras 10 preguntas

1. ¿Cómo sabe si un comportamiento es bueno?
2. ¿Cuáles de las siguientes palabras representa lo que impulsa o inspira sus actividades cotidianas: motivos o sentimientos, presiones, intenciones, obligaciones, ideas, personas, sueños, necesidad, propósitos o metas?
3. ¿Cuáles de las siguientes acciones son más importantes para usted a la hora de actuar? Establezca una escala de importancia entre ellas: saber, pensar, hacer, tener, ser, sentir.
4. Defina su personalidad.
5. ¿Somos los humanos malos o buenos por naturaleza?
6. ¿Qué es más importante a la hora de ser feliz o exitoso: las ideas, los conocimientos, las acciones, los sentimientos, las sensaciones?
7. ¿Cómo cree que se puede ser feliz y en qué consiste?
8. Piense en los valores que le han enseñado o en los que ha aprendido a través de su vida ¿Cuál es su valor más importante?
9. ¿Cuáles de los siguientes aspectos logra la plena realización humana: la inteligencia, el entendimiento, la razón, el espíritu, el alma, el cuerpo, las posesiones materiales?
10. De un hipotético naufragio sólo pueden salvarse 20 personas. Los 30 naufragos son identificados así (los pares se componen de un hombre y una mujer): Dos ancianos, dos niños, dos adolescentes, dos líderes religiosos, dos políticos, dos trabajadores sexuales, dos universitarios, dos empresarios, dos profesionales en ejercicio mayores de 35 años, dos deportistas, dos criminales confesos, dos adictos crónicos, dos enfermos, un militar, un policía, un obrero y un campesino. Si Usted pertenece a un comité de rescate y debe opinar sobre los posibles rescatados ¿cuáles deben ser los criterios para analizar la elección?, ¿a quiénes elegiría? Clasifique de uno (1) a veinte (20) su prioridad de rescate. Identifique si sus razones son morales, éticas, religiosas, científicas,

políticas, prácticas, utilitarias, o económicas. Conteste así: Tipo de persona y su sexo, prioridad, razón particular, tipo de razón.

### CONVENCIONES PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL ÁMBITO EN LAS PREGUNTAS

A= Antropología      Ep= Epistemología      Et= Ética      Es= Estética      O= Ontología

Nº	PREGUNTA PROVOCADORA	Ámbito
1	¿Cuál debería ser la esencia de un buen político?	Ep
2	<b>¿Puede una decisión ser justa pero no correcta y viceversa?</b>	
3	¿Cómo puede pensarse en Dios sin religión?	Et-Ep
4	¿Cuál es el papel de Dios en su manera de vivir?	O-A
5	<b>¿Cuál es para usted la importancia del estudio? (el saber o el conocimiento)</b>	Ep
6	¿De qué manera cree que llegará al éxito?	Et
7	¿Qué es el progreso para usted en lo personal?	A
8	<b>¿Qué es más fácil: saber quién se es o quién no se es?</b>	Ep
9	¿Cree que tiene un destino o misión?	A
10	<b>¿Cómo sabe que ha obtenido un conocimiento?</b>	Ep
11	<b>¿Cuáles son los conocimientos que debe obtener para ser feliz o tener éxito?</b>	A –Et
12	¿Qué aspectos determinan su identidad como mujer o como hombre?	A
13	¿Qué le aporta a usted el arte? (música, pintura, danza, teatro, etc.)	Es
14	¿Cómo es posible ser libre?	Et
15	<b>¿Cómo sabe que algo es verdadero y en qué consiste la verdad?</b>	Ep
16	¿Cuál es el significado de los sufrimientos y de las dificultades?	A-O
17	¿Cuáles son los principales criterios o ideas con los que resuelve sus problemas?	Et
18	¿De qué le sirve saber el origen del universo?	A
19	¿Qué hace que una persona o cosa sea bella? (o lo contrario)	Es
20	¿En qué consiste ser responsable?	Et
22	¿Cómo sabemos que existen el bien y el mal?	O-Es
23	¿Cómo sabe que los sueños no son reales y que lo real no es un sueño?	O
24	Describa la cultura a la cual pertenece.	A
25	¿Existe el amor o la amistad?	O
26	Enuncie sus supersticiones. ¿Cómo sabe que cada una es válida?	O
27	¿Cuál es la esencial de un hombre o una mujer?	A
28	<b>¿Cuáles son sus criterios para diferenciar lo cierto de lo falso?</b>	Ep
29	¿Para qué le sirve la religión en su vida?	O
32	¿Es posible vivir sin una afición o gusto artístico?	Est
33	<b>¿Cuáles son sus mitos o fanatismos o tabúes?</b>	
34	<b>¿Cuáles “dichos” o adagios populares o refranes considera ciertos o verídicos?</b>	Etc.
35	¿Qué mantiene el estado del universo, o qué ocasiona su perfección o deterioro?	ss.
36	¿Cuáles son las ideas, los sentimientos y las creencias que no cambiaría?	
37	¿Cómo debe definirse la relación armoniosa hombre – mujer? (perspectivas)	
38	¿En qué aspectos de vida es más importante el DEBER, y en cuáles el PLACER?	
39	¿Puede haber vida humana sin sociedad?	
40	¿Qué hace que alguien deba ser considerado un artista?	
41	¿Qué debe ser primero: el individuo o la sociedad?	
42	<b>¿Por qué razón se juzga que alguien razona bien?</b>	
43	<b>¿Es lo mismo conocer que saber?</b>	
44	¿Cuál es el componente fundamental de la naturaleza?	
45	¿Cómo sabe que algo es real?	

46	¿Qué sentido tiene vivir con otros?	
47	¿Cuál es su destino?	
48	¿Todo cambia o existe algo que permanezca igual siempre?	
49	¿Cómo sé que el contenido de los sueños no son realidades?	
50	¿Cómo sé que lo que acepto como real no hace parte de un sueño o una ilusión?	
51	¿Somos libres o nos creemos libres?	
52	¿Cuáles son nuestras originalidades como humanos?	
53	¿A qué llamaría usted “naturaleza humana”?	
57	¿En qué se basa la responsabilidad?	
58	¿Cómo la técnica contribuye o no contribuye a hacernos más humanos?	
59	¿Qué nos diferencia radicalmente de los demás animales?	
60	¿Cuándo es inhumana la ciencia sea inhumana?	
61	¿Qué es aquello que no se puede conocer?	
62	¿Cómo saber qué no debemos hacer?	
63	¿Qué es aquello que no podemos esperar?	
65	¿Existe alguna norma, regla o ley que debe ser aceptada por todos?	
66	¿Qué es más valioso, la justicia o la libertad?	
67	¿Existe algo que no sea relativo?	
68	¿Nos gustan las cosas porque son bellas o son bellas porque nos gustan?	
69	¿Sobre qué criterios juzgamos algo como bello?	
72	¿Se debería actuar como se piensa?	
73	¿SE PUEDE CONOCER EL BIEN?	
74	El que sabe lo que es bueno no hará lo malo ¿qué piensa de esta afirmación?	
75	De acuerdo con lo estudiado, mencione los 5 conocimientos y los 5 saberes más presentes.	

Tabla 5 – Ejercicio Mi Filosofía – Las Cosas que Hacen Pensar

**PASO 3. CLASIFICACIÓN DE RESPUESTAS.** Clasifique sus respuestas y sintetice sus respuestas en un nuevo documento. Responda: ¿Encuentra algún factor, interés o preocupación común en sus respuestas? ¿Cuál? - ¿Considera que posee una FILOSOFÍA PERSONAL? ¿Cómo definirla en pocas palabras? - ¿Qué le falta o qué considera necesario para poseer una “filosofía personal” concreta?

### **PASO 3. ELABORACIÓN DE PRODUCTOS**

3.1. Componga un texto de cualquier tipo con el cual exponga su FILOSOFÍA PERSONAL o los hallazgos del ejercicio del paso 1. El documento debe ser editado a mano y en un material original. Recuerde elaborar un borrador y transcribir al terminar las correcciones y mejoras.

3.2. Revise sus respuestas ya ordenadas y piense en un LEMA PERSONAL ya sea original o tomado de otra persona (debe tener en cuenta el autor de la frase).

3.3. Diseñe un cartel en el cual adicione a su lema un SÍMBOLO que lo represente (puede ser un signo, un logotipo, etc.). El tamaño del cartel debe ser de medio pliego de cartulina y la presentación debe ser limpia y creativa.

### **PASO 4. EXPOSICIÓN**

Prepare su presentación a los compañeros. Puede utilizar alguna canción, poema, fragmento u otros elementos diferentes a su cartel que complemente su exposición. Su charla y su material deben reflejar la profundidad y seriedad de su ejercicio.

## EJERCICIO DE ESCRITURA 1

Luego de la exposición de los posters con los que los estudiantes expresan a la comunidad educativa representada en su salón de clases, sus hallazgos y respuestas al ejercicio “Mi Filosofía”, se asigna a cada uno un ejercicio de escritura. El primero, consta de responder una simple pregunta que hace parte de una variación de alguna de las cuestiones formuladas en el ejercicio anterior, la mayor diferencia consiste en que cada alumno ha de redactar un texto no menor a una cuartilla y que no exceda de dos. La pregunta es: ¿Cómo desearía ser recordado por sus seres queridos? Y sigue una instrucción: Piense en actos, en gestos, en palabras o expresiones, en sus creaciones, en sus logros en todo sentido, en su temperamento, en sus cualidades, en su manera de tratar a los demás. Con lo anterior responda y justifique su respuesta.

Este ejercicio se comparte en dos clases a manera de socialización y se pasa a compartir la guía de Adela Cortina para la composición de disertaciones, marcando a los estudiantes que su primer escrito pudo haber calificado como disertación, sin embargo, este tipo de reflexión escrita debe llevar un poco de rigor que permita mejorar en el pensamiento crítico y que propicie retirar la simplicidad reduccionista que ocasionó el talante de algunos estudiantes para responder al primer ejercicio.

A continuación se encuentra el instrumento ofrecido para orientar el proceso, requerido además porque buen número de los estudiantes presentan dificultades en la escritura estructurada de textos de carácter argumentativo.



## ANEXO 2: TÉCNICAS Y REGLAS PARA LA ELABORACIÓN DE DISERTACIONES

Adaptación del Modelo de Adela Cortina.

### 1. INTRODUCCIÓN

Recuerde que las DEFINITORIAS puede ser presentarlas en la parte del texto en la cual se hace necesario para dar claridad sobre el significado o sentido de un término.

“Piense en” o pregúntese	Sus ideas o respuestas
1.1. Planteamiento de los problemas presupuestos en el título (descripción y definiciones relevantes):	
1.2. Importancia del problema:	
1.3. Historia del problema:	
1.4. Actualidad del problema:	
1.5. CONVERTIR EL PLANTEAMIENTO EN PREGUNTAS CONCRETAS: Interrogantes que expresan lo que se requiere resolver y que enfocan directamente el problema: (ejemplo: si el tema es libertad y liberación, ¿la libertad conduce a la liberación?)	
1.6. Plan de desarrollo: (Pasos que se van a seguir)	

### 2. DESARROLLO

(Discusión argumentada con CLARIDAD, PRECISIÓN Y COHERENCIA, e ilustrada con EJEMPLOS, CONTRASTES Y COMPARACIONES)

“Piense en” o pregúntese	Sus ideas o respuestas	
Plan B: “Afirmar una tesis”	Exposición de mi tesis sobre el problema:	
	Argumentos que defienden mi tesis:	
	Objeciones contra mi tesis:	
	Refutación de cada una de las objeciones anteriores:	

### CONCLUSIÓN

“Piense en” o pregúntese	Sus ideas o respuestas
Respuesta resumida y concisa a cada pregunta planteada en la penúltima indicación de la introducción y resueltas en el plan desarrollado:	
Nuevas preguntas que dejen abierto el asunto o que marcan su complejidad:	
Implicaciones personales para el disertador sobre el tema:	

Tabla 6 – Plantilla Disertación – Adaptación a la propuesta de Adela Cortina

#### Algunos consejos

- Asegúrese de que la argumentación está ordenada y es coherente: para ello utilice correctamente las partículas de enlace («luego», «así pues», «entonces», «por lo tanto» ... ), indicando cada operación que realiza: «Paso a presentar... »; «A continuación analizaré... »; «Voy a enumerar las objeciones... ».
- Alcance equilibrio entre la longitud de cada parte. La introducción y la conclusión deben ser más o menos igual de extensas y ocupar cada una de ellas una quinta parte del total. El desarrollo es más amplio.

3. Separe la introducción, el desarrollo y la conclusión utilizando el punto y aparte, el sangrado de la primera línea y un doble espacio interlineal en blanco.
  4. Redacte distinguiendo párrafos. Para ello, utilice el punto y aparte y el sangrado de la primera línea. Los párrafos son especialmente importantes en el desarrollo, para separar las ideas y argumentos expuestos.
  5. Al principio se puede hacer una introducción provisional y redactar la definitiva al final, cuando tenga la visión de conjunto.
  6. Es aconsejable recurrir a ejemplos de la historia, de la literatura, del arte, de la religión y de su experiencia de la vida sin caer en una casuística superficial.
  7. Recuerde que el vocabulario técnico de la filosofía no debe conducir a la oscuridad incomprensible. No use un término si no sabe lo que dice.
  8. Guarde un tono mesurado en tus juicios, tanto cuando apruebe algo como cuando lo critique.
  9. Evite que la argumentación se pierda en frases demasiado largas, pues suelen resultar confusas y complicadas, por ello es aconsejable que redacte preferentemente frases cortas.
  10. Cuide la ortografía y, especialmente, la puntuación, esta última hará más inteligible el texto que elabore. Y no olvide su caligrafía: procure que sea legible.
- Orientaciones para autoevaluar una disertación

Las siguientes preguntas pueden darle criterios útiles para autoevaluarse:

- ¿Se distinguen las diferentes partes?
- ¿Tiene secuencia argumentativa: nos va llevando la exposición ordenadamente de una idea a otra?
- ¿Se sacan a la luz los presupuestos, las causas y las consecuencias de las ideas o tesis?
- ¿Se distinguen los puntos de vista con los que se está de acuerdo y con los que no?
- ¿Se diferencia entre lo que usted afirma y lo que entienden otros?
- ¿Se explicitan las ideas dando información contenida en alguna de las unidades didácticas estudiadas?
- ¿Se dan razones para justificar la tesis defendida?
- ¿Son correctos los argumentos empleados? Es decir, ¿no se entra en contradicción ni se cometen falacias?
- ¿Se formulan las definiciones de los conceptos, con precisión y propiedad?
- ¿Se utilizan ejemplos y comparaciones que ayuden a justificar lo que se dice?
- ¿Se hacen referencias a pensadores u obras filosóficas?
- ¿Se evita que las referencias se conviertan en el tema principal, dándoles una extensión excesiva?
- ¿Se presenta con claridad una alternativa o varias «soluciones» (tesis) al problema?

## EJERCICIO DE ESCRITURA 2

El consolidado de las primeras disertaciones, arroja varias dificultades con la guía, de tal forma que algunos estudiantes, acusan a la guía de generarles confusión en algunas preguntas. Por tanto y con el ánimo de hacer más sencillo el ejercicio, se modificaron algunas preguntas o enunciados provocadores de reflexión y escritura. A continuación se encuentra la segunda adaptación de lo que Adela Cortina a recomendado.

## ANEXO 3: SEGUNDA ADAPTACIÓN DE LA DISERTACIÓN DE ADELA

### CORTINA

TEMA

ESCRÍBALO TAL COMO LO PRESENTO EN CLASE

TÍTULO DE SU DISERTACIÓN

¿Con cuál título desea motivar a alguien para que lea su disertación? No mencione el tema en el título, sea creativo. Escríbalo en mayúsculas, en negrillas y sea breve.

#### 1. INTRODUCCIÓN

“PIENSE EN” O PREGUNTESE.	RESPUESTAS
1.1. ¿Qué significado tiene el título con el que presenta esta disertación?	
1.2. ¿Por qué es importante reflexionar sobre ...? (el tema)	
1.3. ¿Cuáles son las primeras investigaciones sobre tema? O ¿Desde qué época o periodo filosófico se ha tratado el tema? O ¿Cuáles filósofos han tratado el tema con mayor dedicación? O ¿Quiénes han escrito sobre este tema?	
1.4. ¿Por qué es necesario analizar el tema en la actualidad? o ¿Por qué sabe que el tema representa un problema o una preocupación que debe resolverse?	
1.5. ¿Cuáles preguntas o inquietudes representan lo que usted quiere saber? o ¿Cuáles preguntas debe resolver quien quiera analizar este tema o problema?	

#### 2. DESARROLLO DE SU DISERTACIÓN: AQUÍ USTED EXPONE SU IDEA PRINCIPAL (TESIS) Y LAS IDEAS CON LA DEFIENDE LO QUE PIENSA (UTILICE EJEMPLOS, CONTRASTES Y COMPARACIONES)

De los siguientes cuadros sólo elija uno para su disertación, es decir, sólo desarrolle uno (1) de los planes que se identifican con encabezados en color azul. Recuerde que debe coincidir con su pregunta.

#### Plan B: “Afirmar o defender una idea”

“PIENSE EN” O PREGUNTESE.	Respuestas
2.1. ¿Cuál es la idea o la afirmación que quiere probar como cierta o lógica y que por ello debe ser aceptada como la correcta sobre el tema? (Esta idea es la respuesta a la pregunta que se ha hecho)	
2.2. ¿Por qué debe creerse o aceptarse la idea anterior? Sea detallado.	
2.3. ¿Cuáles son los vacíos o las ideas débiles que pueden ocasionar que su tesis no sea cierta o lógica? Y ¿Cuáles pensadores atacan mi idea sobre el tema?	
2.4. ¿Por qué no deben aceptarse los ataques anteriores (de 2.3.) ante la idea que presento sobre el tema?	

#### 3. CONCLUSIÓN

“PIENSE EN” O PREGUNTESE	Respuestas
3.1. ¿Cuáles son las respuestas que se pueden plantear a cada una de las preguntas que usted formuló en el numeral 1.5., de la introducción?	
3.2. Dado que el tema no queda totalmente resuelto y quizás sólo alcanza a plantear su análisis personal o su opinión, ¿cuáles preguntas se puede formular alguien que quisiera dar continuidad a la reflexión que usted ha presentado en esta disertación? o ¿Cuáles de sus preguntas no pudieron obtener respuesta satisfactoria y por qué vale la pena volver a reflexionarlas?	

3.3. ¿Cuáles ha sido sus descubrimientos o sus sorpresas o sus asombros al desarrollar las lecturas que le llevaron a la redacción de esta disertación? y ¿Por qué eligió este tema y por qué le interesó la pregunta con la que inició su disertación?	Implicaciones personales para el disertador:
3.4. ¿Cuáles son sus recomendaciones o sus advertencias a quienes no presten atención suficiente o a quienes no le den la importancia necesaria al tema que usted ha elegido?	
3.5. ¿Qué fue lo más difícil de este ejercicio de escritura y qué fue lo que le ha dejado satisfecho de este ejercicio de reflexión y escritura?	
3.6. ¿Qué aprendió o que cambió o qué confirmó en su manera de pensar?	

Tabla 7 – Segunda Adaptación al esquema de la disertación.

## EJEMPLO DE UNA DISERTACIÓN – VERSIÓN INICIAL

### UNA BÚSQUEDA INCANZABLE. A LA LUZ DE LA LECTURA DE EL HOMBRE MEDIOCRE

Cuando pones la parte delantera de tu barco hacia una estrella y tiendes el ala a tal altura inalcanzable, ansioso de perfección y reacio a la mediocridad, llevas en ti un ideal.

“el ideal es un gesto del espíritu hacia alguna perfección” que muy pocos tienen.

Es idealista el que posea esa inquietud de perseguir vorazmente alguna fantasía, volando más allá de lo real. Estos, “cuya imaginación se puebla de ideales y cuyo sentimiento polariza hacia ellos la personalidad entera, forman raza aparte en la humanidad.”

Es importante el problema porque las personas idealistas son muy pocas en la humanidad, el resto, las que no se esfuerzan por ver más allá de las cosas, por innovar, por pensar diferente son llamadas mediocres, las cuales empobrecen el intelecto de la sociedad.

En la actualidad todavía hay hombres mediocres ya que alguien mediocre hace el papel de receptor y continuador de la herencia biológica. Pudiendo existir hombres exitosos, con ideas diferentes e innovadoras el hombre mediocre sigue la línea de la simplicidad.

Pero también, en la actualidad contamos con pocos pero admirables hombres idealistas, quienes son individualistas y no se someten a dogmas morales ni sociales, sino quienes por medio de la imaginación pueden proponerse ideales de perfección muy altos. Este tipo de hombre contribuye con la evolución social por ser únicos.

¿Es posible alcanzar ideales? ¿Se puede llegar a la perfección mediante ideales? ¿La imaginación lleva al planteamiento de ideales? ¿Los idealistas nacen o se hacen? En la siguiente parte se darán descripciones de la afirmación de una tesis y diferentes argumentos que la fortalezcan.

Los hombres deben esforzarse y buscar la manera de salir de la línea de la mediocridad y entrar al grupo de los hombres idealistas.

En primer lugar es importante tener en cuenta que ser un hombre idealista es de gran importancia para la sociedad. La imaginación, basada en la experiencia, anticipa juicios acerca de futuros perfeccionamientos, los ideales representan el resultado más alto de la función de pensar. Algo muy importante, ya que una persona con un alto nivel de pensamiento y razonamiento puede fortalecer la sociedad con buenos aportes.

“Los ideales son formaciones naturales. Aparecen cuando la función de pensar alcanza tal desarrollo que la imaginación puede anticiparse a la experiencia” es relevante teniendo en cuenta que cuando se tiene un ideal estamos un paso más adelantado que otros que simplemente se conforman con pensar superficialmente, lo cual nos pone en un nivel intelectual mayor. Así pues, si se es una persona idealista podemos llegar a un equilibrio en

nuestras vidas teniendo en cuenta que cada ideal representa un nuevo estado de equilibrio entre el pasado y el porvenir.

A continuación analizaré en que ayuda individualmente tener ideales.

Al tener ideales se están anticipando visiones de lo venidero, lo cual lo que hace es programar la mente para conseguir lo que se piensa. Por ejemplo, si se tiene el ideal de conseguir la cura contra el sida y lo tenemos como un pensamiento para conseguir el perfeccionamiento de algo, esto indica que allí la imaginación es capaz de anticiparse a la experiencia y así lograrlo. “Los ideales influyen sobre la conducta y con el instrumento natural de todo progreso humano.”

“las ilusiones tienen tanto valor para dirigir la conducta, como las verdades más exactas; puede tener más que ellas, si son intensamente pensadas o sentidas.”

Si se es un hombre mediocre se es incapaz de usar la imaginación para crear ideales que expongan un futuro por el cual luchar. Se ligan de dogmas religiosos y/o sociales para así justificarse y no ir más allá de las cosas, para no cuestionar. Un mediocre es lo contrario a la perfección, carece de personalidad, “no son genios, ni héroes ni santos.”

El materialismo es la oposición al idealismo, resuelve el problema fundamental de la filosofía acerca de la relación entre el pensar y el ser, entre el espíritu y la naturaleza, diciendo que, la materia es lo primario, y la conciencia, el pensamiento, son consecuencia de ésta, a partir de un estado altamente organizado. Según el materialismo, el mundo es material y existe objetivamente, independiente de la conciencia. La conciencia y el pensamiento se desarrollan a partir de un nivel superior de organización de la materia.

No estoy de acuerdo con lo anterior, de que la materia es lo primario, y el pensamiento algo secundario, esto es porque para mi juicio si algo se piensa esto se ve reflejado en lo material. Para eso hablamos de ideales, porque los ideales hacen haya una anticipación de lo venidero. El pensamiento y la materia son dos cosas que deben ir de la mano, cada una por su lado no van a resultar en nada concreto. El mundo existe subjetivamente, ya que según los pensamientos de cada uno, se va formando una realidad propia a cada ser. Es posible alcanzar ideales siempre y cuando haya ganas y esfuerzo en hacerlo, se tiene que pensar más allá, ser dedicado y cuestionar cuidadosamente lo que se vive. Los ideales son un gesto del espíritu hacia alguna perfección, tener ideales de una u otra forma proporciona los medios para llegar al perfeccionamiento de algo.

La imaginación nos lleva al planteamiento de ideales ya que la imaginación, anticipa juicios acerca de futuros perfeccionamientos, la imaginación es lo que nos da paso a pensar más profundo sobre todas las cosas y a desarrollar un pensamiento que siempre quiere más y mas. Los idealistas se hacen mas no nacen, esto es porque para ser idealista se necesita un proceso en el cual se desarrolle constantemente el pensamiento y la conciencia, aquella persona que está conforme con lo básico y no le interesa innovar, tener nuevas ideas es denominada mediocre. Aunque son pocas las personas verdaderamente idealistas estas lo son porque se han esforzado en hacerlo y porque día a día trabajan para que su pensamiento alcance el nivel anhelado.

¿Cuál es el nivel máximo de un ser humano? ¿A qué tipo de perfeccionamientos se puede llegar mediante un ideal? Para mi forma de ver las cosas creo que la idea de que hay personas idealistas es muy cierta y muy útil. Es cierta porque se ve como cuando una persona tiene más ganas de conocer y de esforzarse que otra, y es útil puesto que tener ideales significa querer ser cada vez mejor y llegar a una perfección, si todos logramos obtener este nivel de pensamiento nuestra sociedad mejoraría cada día más.

## ANEXO 4: UNA CONTRIBUCIÓN AL DIÁLOGO, A LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDAD Y DE CULTURA (PRIMEROS PASOS)

Aunque el evento del que se hace referencia a continuación no es producto directo de esta investigación, uno de los autores de esta obra de conocimiento ha tenido el rol de Coordinador, de allí, que sea aprovechado el espacio y el momento para que varios jóvenes compartan con otros en la técnica grupal denominada foro, alguna de sus disertaciones, por supuesto quienes desean hacerlo han de mejorar y complementar su documento y sus materiales de exposición. El evento tiene un alcance hacia 15 o más colegios de la región y en consecuencia asisten alrededor de 250 estudiantes. Para muchos de ellos esta es una gran experiencia que les permite avanzar en sus análisis y en lenguaje de la complejidad, auspicia la verificación de las infinitas redes que se hallan en varias - sino en todas – las situaciones de la vida humana.

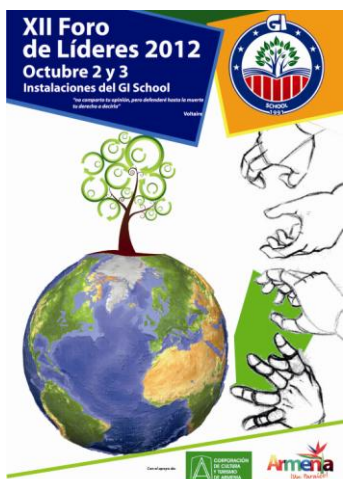


IMAGEN 8 – Afiche Foro de Líderes



IMAGEN 9 – Foto Ponentes Foro de Líderes



IMAGEN 10 – Foto Apertura Foro de Líderes

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C10	C12
9:15	Ni perdón, ni olvido, bajo tierra han de ir a parar San José Córdoba	Lucha entre pueblos San José Córdoba	Alah Vs lahev - ¿Conflicto milenano? SI Schief	Sociedad actual ¿Verdadera libertad de culto? Johs Dorex	Narco - personas en formación SI Schief	"El choque de trenes de teorías en un universo compartido" BEM	Heducasion en colonvia Catala Camacho	"Dios los hace y ellos se juntan" Leon de Soria
10:25	Colombia ¿Una nueva colonia francesa? San José Córdoba	Los tentáculos de la Anglo Cold Aidrant desde la ambicion economica en contravia de la biodiversidad San José Córdoba	La segunda torre de babel Leon de Soria	La influencia politico - militar en el futbol SI Schief	No a la mina Si a la vida Catala	Colombia país minero: un amigo ambiental o un enemigo mortal SASO	Derrame de petróleo en el Golfo de Mexico BEM	La tierra sin humanos BEM
11:05	"Un continente a la deriva" Leon de Soria	Narco Literatura y television EACE	Narco literatura: La posibilidad estetica de acercarse a esta realidad social sin caer en la critica moralista San José Córdoba	Importancia de la continuidad del liderazgo en la transición del bachillerato a la educación superior para el buen desarrollo un proyecto de vida Universidad de Manizales	Falacia Neoliberal Solales Camacho	Maltrato infantil San José Córdoba	La familia perfecta, una utopia a la que se quiere llegar BEM	Satanismo SI Schief
11:45	Adicción de los jóvenes a la tecnología: Una vía a la involucion humana Johs Dorex	Este país si tiene arreglo Catala	Mercadeo Virtual EACE	Tecnología: Herramienta o Adicción BEM	Jugando a ser Dios o diablo SASO	Proceso de independencia SI Schief	Perdiendo la última frontera Catala Camacho	Prevención Social SASO

IMAGEN 11 – Foto Plan de Ponencias Foro de Líderes

## ANEXO 5: NUEVE MANDAMIENTOS MORINIANOS

La Ética planetaria sólo puede afirmarse a partir de tomas de conciencia capitales (Morin, El Método 6 - Ética, 2006, págs. 181-182). Este material fue utilizado en algunos ejercicios de aprestamiento a la disertación.

<p>1. La toma de conciencia de la identidad humana común a través de las diversidades de individualidad, de cultura, de lengua.</p> <p>2. La toma de conciencia de la comunidad de destino que en adelante une cada destino humano al del planeta, incluida la vida cotidiana.</p> <p>3. La toma de conciencia de que las relaciones entre humanos están devastadas por la incomprensión, y que debemos educarnos en la comprensión no solo hacia los allegados, sino también hacia los extranjeros y lejanos en nuestro planeta.</p> <p>4. La toma de conciencia de la finitud humana en el cosmos, que nos conduce a concebir que, por primera vez en su historia, la humanidad debe definir los límites de su expansión material y correlativamente emprender su desarrollo psíquico, moral, mental.</p> <p>5. La toma de conciencia ecológica de nuestra condición terrena, que comprende nuestra relación vital con la biosfera. La Tierra no es la adición de un planeta físico, de una biosfera y de una humanidad. La Tierra es una totalidad compleja <b>física-biológica-antropológica</b>, en la que la Vida es una emergencia de la historia de la Tierra y el hombre una emergencia de la historia de la vida. La relación del hombre con la naturaleza no puede ser concebida de manera disjunta o de manera simplificadora. La humanidad es una entidad planetaria y biosférica. El ser humano, a la vez natural y sobrenatural, debe volver a las fuentes de la naturaleza viviente y física, de donde</p>	<p>emerge y de la que se distingue por la cultura, el pensamiento y la consciencia. Nuestro vínculo consustancial con la biosfera nos conduce a abandonar el sueño prometeico del dominio de la naturaleza por la aspiración a la convivencialidad en la Tierra.</p> <p>6. La toma de conciencia de la necesidad vital del doble pilotaje del planeta: la combinación del pilotaje consciente y reflexivo de la humanidad con el pilotaje eco-organizador inconsciente de la naturaleza.</p> <p>7. La toma de conciencia cívica planetaria, es decir de la responsabilidad y la solidaridad hacia los hijos de la Tierra.</p> <p>8. La prolongación en el futuro de la ética de la responsabilidad y la solidaridad con nuestros descendientes, de ahí la necesidad de una consciencia con un teleobjetivo dirigido alto y lejos en el espacio y el tiempo.</p> <p>9. La toma de conciencia de la Tierra-Patria como comunidad de destino/origen/perdición. La idea de Tierra-Patria no niega las solidaridades nacionales o étnicas, y de ningún modo tiende a desenraizar a cada cual de su cultura. Añade a nuestros enraizamientos un enraizamiento más profundo en la comunidad terrena. La idea de Tierra- Patria sustituye al cosmopolitismo abstracto que ignoraba las singularidades culturales y al internacionalismo miope que ignoraba la realidad de las patrias. Aporta a la fraternidad la fuente necesaria de la maternidad incluida en el término "Patria". No hay hermanos sin madre. A ello, añade una comunidad de perdición, puesto que sabemos que estamos perdidos en el gigantesco universo, y que estamos todos condenados al sufrimiento y a la muerte.</p>
--	---



## ANEXO 6. FRAGMENTOS DE DISERTACIONES E IMÁGENES DE LA RAZÓN

### Y LA PALABRA

El título anterior hace alusión a una serie de dibujos con los que los estudiantes representaron su ejercicio personal y alguna de sus disertaciones. Se solicitó para ello que plantearan en imágenes y con pocas palabras, los significados o los sentidos y los sentimientos o percepciones generadas por la necesidad de resolver preguntas que confrontan la obviedad.



IMAGEN 12 – Trabajo Manual – Proyecto Mi Filosofía – Signo admiración



IMAGEN 13 - Trabajo Manual – Proyecto Mi Filosofía - Maqueta



IMAGEN 14 - Trabajo Manual – Proyecto Mi Filosofía – La moto y mi ser

#### FRAGMENTO DE DISERTACIÓN 1

“No sé cuál es mi filosofía ante la vida, ante mis actos, sin embargo pude encontrarme como antes no lo había hecho... Una motocicleta es mi vida. En mis manos está mi ritmo, mi velocidad, mis paradas. En el sillón tengo a mi familia. Al caminar, las llantas son mis pasos ya dados...”

Ahora entiendo que mi motor, ha de ser mi conciencia, conciencia que nace con este dibujo y a partir de él puedo recorrer más....”

## FRAGMENTO DISERTACIÓN 2

“No sé quién soy, tal vez avancé en saber quién no soy. Con la tierra me encontré y ya no es simple posesión, es hogar, es recinto, es refugio, aunque también puede ser cárcel, aunque al mismo tiempo es familia, porque en ella, el labrador puede pasar de ser empleado a ser mi socio de vida. Sin filosofía he de seguir buscando, porque el campo y mis animales tomaron nuevo sentido aunque no sé cuál, no lo sé decir”.

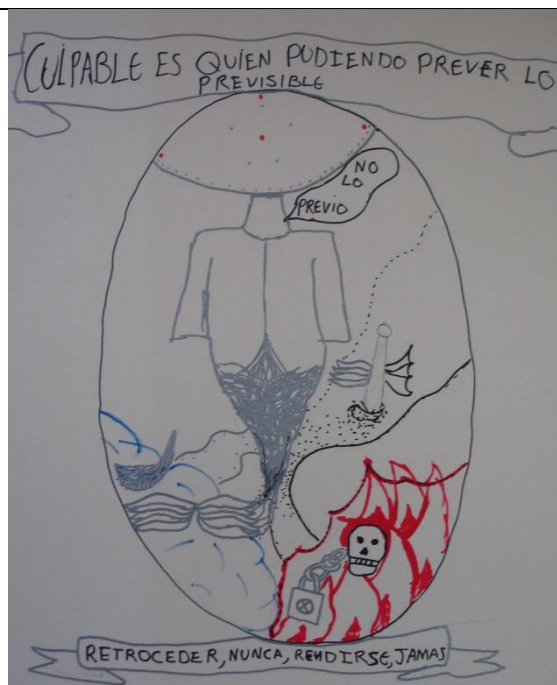


IMAGEN 15 - Trabajo Manual – Proyecto Mi Filosofía - Cartel



IMAGEN 16 - Trabajo Manual – Proyecto Mi Filosofía - Flor

## FRAGMENTO DISERTACIÓN 3

“Cuando pones la parte delantera de tu barco hacia una estrella y tiendes el ala a tal altura inalcanzable, ansioso de perfección y reacio a la mediocridad, llevas en ti un ideal. “El ideal es un gesto del espíritu hacia alguna perfección” que muy pocos tienen. Es idealista el que posea esa inquietud de perseguir vorazmente alguna fantasía, volando más allá de lo real. Estos, cuya imaginación se puebla de ideales y cuyo sentimiento polariza hacia ellos la personalidad entera, forman raza aparte en la humanidad.”

## ANEXO 7: MODELO DE PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE SOBRE EL VALOR DE LA FILOSOFÍA

### III. ANÁLISIS: Selección múltiple, única respuesta

*Identifique ámbito, competencia, distractores y respuesta correcta*

**1** La filosofía busca la representación de conceptos de la realidad. Sócrates propuso un método para descubrir la verdad mediante preguntas continuas hasta llegar a ella. Luego Platón estableció como método la Dialéctica, ciencia que trata del raciocinio de sus leyes, formas y modos cuya base para llegar a la idea pura universal, es el diálogo. Según lo anterior la filosofía requiere para su estudio

12

- A- un tipo de investigación definido según el objeto
- B- un procedimiento lógico de razonamientos ordenados
- C- una ciencia de conocimientos lógicos
- D- un método de investigación

**2** Responder a la pregunta ¿qué es la filosofía?, se hace una tarea difícil después de saber que etimológicamente se define como "amor a la sabiduría" porque para muchos filósofos

170

- a. es imposible saber qué es y por tanto toda definición es falsa
- b. la palabra "sabiduría" presenta diferentes significados
- c. la filosofía no es una ciencia, de ahí que no se defina
- d. nadie se pone de acuerdo con el significado del amor

**3** De acuerdo con los contenidos de introducción a la filosofía, la filosofía como ciencia que busca el saber y las causas de las cosas y sus consecuencia, tiene una estrecha relación con los actos de la mente, especialmente con

180

- a. el acto de pensar sobre el pensamiento
- b. conocer exactamente que es la sabiduría
- c. aprender a conocer todas las cosas del universo
- d. la ignorancia que debe ser ocupada por el saber en el cerebro

## ANEXO 8: PLANTILLAS PARA EL ANÁLISIS DE ÁMBITOS

Tabla 8 - Plantilla para respuesta examen Identificación de ámbitos secundarios

### EXAMEN 2 – RESPUESTAS SELECCIÓN MÚLTIPLE E IDENTIFICACIÓN DE ÁMBITOS SECUNDARIOS

Estudiante \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

PREGUNTAS	RESPUESTAS				ÁMBITOS SECUNDARIOS													
					Antropología	Política	Sociología	Ética	Axiología	Estética	Epistemología	Gnoseología	Lógica	Ontología	Metafísica	Teodicea	Cosmología	
1	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	1
2	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	2
3	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	3
4	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	4
5	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	5
6	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	6
7	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	7
8	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	8
9	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	9
10	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	10
11	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	11
12	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	12
13	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	13
14	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	14
15	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	15
16	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	16
17	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	17
18	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	18
19	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	19
20	A	B	C	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	Gn	L	O	M	T	C	20

Tabla 9 – Plantilla para respuesta examen Identificación de ámbitos – Técnica de la pregunta

Estudiante \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_ CURSO \_\_\_\_\_

	ANÁLISIS DE OPCIONES					ÁMBITOS SECUNDARIOS												
	CORRECTA	Ats unda	Opuesta	Error C.	Parcial	Antropo	Política	Sociología	Ética	Axiología	Estética	Epistemo	Gnoseo	Lógica	Ontología	Metafísica	Teodicea	
1	A	A	A	A	A	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	B	B	B	B	B	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	C	C	C	C	C	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	D	D	D	D	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
2	A	A	A	A	A	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	B	B	B	B	B	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	C	C	C	C	C	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	D	D	D	D	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
3	A	A	A	A	A	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	B	B	B	B	B	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	C	C	C	C	C	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	D	D	D	D	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
4	A	A	A	A	A	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	B	B	B	B	B	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	C	C	C	C	C	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	
	D	D	D	D	D	A	P	S	Et	Ax	Es	Ep	G	L	O	M	T	

## ANEXO 9: AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

**Tabla 10: Formato guía para orientar la auto-evaluación del estudiante en cuanto a sus hábitos académicos en la clase de filosofía**

ESTUDIANTE:	ASIGNATURA:	CURSO:	FECHA:
-------------	-------------	--------	--------

TABLA N°1: Tenga en cuenta la siguiente información para reflexionar y responder sobre la Tabla N°2

OBJETIVOS O EXPECTATIVAS DESDE LA ASIGNATURA DIRIGIDAS AL ESTUDIANTE	
<b>FILOSOFÍA 11°</b>	1. El estudiante interpreta ámbitos filosóficos al abordar textos y comprenderá en ellos posturas filosóficas al identificar corrientes y escuelas. 2. Resolverá técnicamente preguntas analíticas de selección múltiple.
Objetivos implicados en todos los cursos	1. Los estudiantes asumen responsabilidad por sus acciones personales y actúan éticamente. (Ejemplo: demostrando honestidad, justicia e integridad). 2. Los estudiantes identifican oportunidades de liderazgo y las utilizan como medio efectivo para el mejoramiento personal y de su entorno.

TABLA N°2

CONFRONTE MIS METAS	
MIS METAS	
¿Cuáles han sido mis propósitos, objetivos o metas en esta materia? ESCRÍBALAS DE MANERA CLARA Y COMPLETA	
¿Encuentro alguna coincidencia entre la los objetivos del curso y mis METAS?	
¿Cuáles son los obstáculos que he encontrado para alcanzar mi meta o para tener éxito en mis estudios?	
Ante los obstáculos, ¿cómo he reaccionado y cuáles han sido las estrategias?	
¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA - PARA MÍ - DE ESTA ASIGNATURA?	

APRENDIENDO DE MI PASADO...		
Hago revisión de...	FORTALEZAS (Hábitos o actitudes o recursos positivos que incluyo en mi vida cotidiana)	DEBILIDADES O AMENAZAS (Actitudes o hábitos o negativos o vacíos que no he superado y que me impiden progresar en los estudios)
<u>Mimanejo de la información en el estudio</u> - ¿Tengo fuentes apropiadas para mis consultas? - ¿Estoy enterado de los datos e instrucciones? - Tomo notas apropiadas - Utilizo mi agenda para mis asuntos académicos.		
<u>Mi autonomía</u> (iniciativa y voluntad para decidir) - Poseo el carácter para responder por deberes. - Me distraigo con facilidad ante mis responsabilidades académicas. - Dependo de lo placentero de las actividades académicas para cumplirlas. - Normalmente necesito de compañía para realizar mis tareas y preparar mis estudios		
Mi manera de LEER		
Mi manera de ESCRIBIR		
Mi <u>planeación de tareas</u> (Hágase preguntas como las anteriores para reflexionar)		
Mi <u>planeación de exámenes</u> (Hágase preguntas como las anteriores para reflexionar)		
Mis habilidades de estudio (Hágase preguntas como las anteriores para reflexionar)		



## BIBLIOGRAFÍA – CIBERGRAFÍA

Almario, J. y. (12 de 11 de 2010). *Blog de Psicología de la Universidad ICESI*. (P. d. Icesi, Ed.)

Recuperado el 15 de 9 de 2012, de

<http://www.icesi.edu.co/blogs/psicologia/2010/11/12/entrevista-a-walter-kohan-infancia-emancipacion-y-filosofia/>

Aristizábal, V. J.C. (2011). *Estetogramas urbanos en la literatura: sinestesias, prosaicas y estéticas de lo cotidiano en Latinoamérica*. Universidad Politécnica de Valencia.

Obtenido de <http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/14379/ARISTIZABAL-JUAN%20CARLOS.pdf?sequence=1>

Bárcena, F. (2006). *Hannan Arendt, una filosofía de la natalidad (Una Pedagogía del Mundo*.

*Aproximación a la Filosofía de La Educación de Hannah Arendt)*. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 de

[http://www.academia.edu/1468060/Hannah\\_Arendt\\_una\\_filosofia\\_de\\_la\\_natalidad.\\_Barcelona\\_Herder\\_2006](http://www.academia.edu/1468060/Hannah_Arendt_una_filosofia_de_la_natalidad._Barcelona_Herder_2006)

Barragán Linares, H. (1990). *Epistemología*. Bogotá D.C.: Talleres Gráficos USTA.

Biografías y Vidas. (12 de 2004). *Biografías y Vidas*. Recuperado el 11 de 9 de 2012, de :

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/barthes.htm>

Blog Novedades Docentes. (2009). *Novedades*. Obtenido de

<http://novedadesdocentes.blogspot.com/2009/01/interpretacion-sintetizada-e-ilustrada.html>

Calderón Concha, Percy (2009). *Teoría de Conflictos de Johan Galtung*. Revista Paz y Conflictos, número 2, ISSN 1988-7221. Obtenido de

[http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc\\_n2\\_2009\\_dea3.pdf](http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf)

CIALC - Centro de Investigaciones sobre América Latina y El Caribe (2004-2012). *Pensamiento y Cultura de nuestra América: Diccionario de Filosofía Latinoamericana*. México: UNAM. Recuperado el 2 de enero de 2013 de

[http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/filosofia\\_del\\_cuerpo.htm](http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/filosofia_del_cuerpo.htm)

Cortina, A. (1994) *La ética de la sociedad civil*. Madrid - España: Grupo Anaya S.A.

Cortina, A. (1986). *Ética Mínima*. Madrid: EDITORIAL TECNOS, S.A., 2000.

Deleuze, G; Guattari, F. (1997) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama. Obtenido de

[http://hzero.webs.com/Filosofia%20Biologica/Que\\_es\\_la\\_filosofia.pdf](http://hzero.webs.com/Filosofia%20Biologica/Que_es_la_filosofia.pdf)

De Sousa S., B. (2000). *Crítica de la Razón Indolente: contra el desperdicio de la experiencia*.

Bilbao - España: Editorial Desclée de Brouwer S.A.

Echegoyen Olleta, Javier (Julio de 2002). *Historia de la Filosofía. Volumen 1: Filosofía Griega*.

Editorial Edinumen. Obtenido de <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la->



filosofia/Filosofiagriega/Presocraticos/Espiritu.htm (Actualización 31 de diciembre de 2012)

Florez O., R (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial Mac Graw Hill

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas - lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Madrid, España: Ediciones Paidós.

Garzón, O. y. (2009). *Articulación curricular de la formación investigativa. Un campo de tensiones. Presentación, momento I y cierre-apertura*. Cali - Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*. Pereira - Colombia: Editorial Papiro.

González Altable, María Pilar. (2002-2010). *Los Sentimientos Morales en la teoría contractual de John Rawls*. Santiago de Compostela, España.

Guarín J., G. (2011). *Epistemología hermenéutica en la interdisciplinariedad contemporánea*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.

Guarín, G. (2007). Prólogo. En A. F. Serna, *Filoterapia, un método filosófico para la transformación de vida* (págs. 9-13). Manizales: Hoyos Editores.

ICFES. (2006). “¿Qué evalúan las pruebas?”. (S. a. media., Ed.) Bogotá D.C.: Talleres de Impresión ICFES.

- ICFES. (2009). *Guía de Orientación Examen de Estado*. (G. d.-G. Superior, Ed.) Bogotá D.C.: Talleres de Impresión ICFES.
- ICFES. (2012). *Qué se evalúa - Examen de Estado de la educación media – SABER 11o*. Bogotá D.C.: Talleres de Impresión ICFES.
- Ingenieros, J. (1913). El Hombre Mediocre. Recuperado en el 2000 de [http://www.cecies.org/imagenes/edicion\\_176.pdf](http://www.cecies.org/imagenes/edicion_176.pdf)
- Kohan, W. (2002). Educación, filosofía e infancia: caminos para pensar un encuentro. En F. Merani (Ed.), *Memorias del Congreso latinoamericano para el desarrollo del pensamiento*. Bogotá D.C.: Fundación Merani.
- Korstanje, M. (2008). Vida de Consumo en Zygmund Bauman (Reseña). *Nómadas* N° 20, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Argentina: Universidad de Palermo. Recuperado el 27 de diciembre de 2012 de <http://www.ucm.es/info/nomadas/20/maxkorstanje3.pdf>
- Kurland, D. (7 de 2003). *Eduteka Org*. Recuperado el 5 de 10 de 2011, de <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento1.php>
- Levy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva, por una antropología del ciberespacio*. Washinton D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Lopez, M. y. (2002 - 2004). Pedagogía y racionalidad comunicativa. En I. C. ICFES, & ICFES (Ed.), *Evaluación por competencias* (pág. 46). Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.

- Martínez M., M. (2000). *Artículo "La Investigación acción en el aula"*. Caracas - Venezuela:  
Universidad Simón Bolívar
- Maya, A.A. (1996). *El Reto de la Vida - Ecosistema y Cultura - Una introducción al estudio del Medio Ambiente*. Manizales - Colombia: Instituto de Estudios Ambientales de la Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <http://pensamientoambiental.org/web/el-reto-de-la-vida-2/>
- Melo Rodríguez, C. S. (2007). *Marco Teórico de la Prueba de Filosofía*. Bogotá D.C.: Grupo de Procesos Editoriales ICFES.
- Mello de, A. (1998). *El Canto del Pájaro*. Buenos Aires: Editorial Sal Terrae. Encontrado de [www.promineo.gq.nu](http://www.promineo.gq.nu)
- Ministerio de Educación Nacional - Colombia. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá D.C.: Min-Educación - Colombia.
- Miralles Lucena, R. (1 de 4 de 2006). *Educaciofísica*. (a. 2. Cuadernos de Pedagogía. N°356, Ed.)  
Recuperado el 11 de 9 de 1012, de <http://www.educaciofísica.com/85.maitelarrauri.pdf>
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Belen Ramet.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. (UNESCO, Ed.)  
París - Francia: Ediciones Santillana.
- Morin, E. (2004). *La Epistemología de la Complejidad*. *Centre Natonal de la Recherche Scientifique - Gaceta de Antropología N°20, 2*.

Morin, E. (2006). *El Método 6 - Ética*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1992). “*El Método 4.Las Ideas*” – Madrid: Ediciones Cátedra S.A

Muñoz Gonzáles, G. (1996). El sujeto de la educación. (U. Central, Ed.) *Nómadas*(5), 2.

Nicolescu, B. (1998). *La Interdisciplinariedad, Manifiesto*. Mónaco: Ediciones Du Rocher.

Parra Rozo, O. (2011). El placer de conocer investigando. *Gestión del conocimiento - Ediciones Universidad Santo Tomás*, 2-3.

Paul, R. P. (2011). *The Critical Thinking Community*. Recuperado el 2 de 7 de 2011, de <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>

Paul, R. y. (2003). *Fundación para el Pensamiento Crítico*. (www.criticalthinking.org, Ed.)  
Obtenido de [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como\\_Leer\\_un\\_Parrafo.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf)

Paul, R. y. (2005) Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. – Obtenido de [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Estandares\\_Pensamiento\\_critico.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Estandares_Pensamiento_critico.pdf)

Periódico El Clarín. (2012). Revista Cultural Enie. Argentina. Recuperado el 29 de diciembre de 2012 en [http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/ejercito-desesperanzados-Rossana-Reguillo\\_0\\_434356570.html](http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/ejercito-desesperanzados-Rossana-Reguillo_0_434356570.html)

Pulido Cortés, O. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: de la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones De Filosofía* ISSN: 0123-5095 - v.11 fasc.N/A, 87 - 103.

Rancière, J. (2003)*El Maestro Ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes. Obtenido de <http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2012/boletines/N47/Seccion11-RANCIERE-El-maestro-ignorante.pdf>

Red de Educación Privada. (s.f.). *Colombia Aprende*. Obtenido de [http://aplicaciones.colombiaaprende.edu.co/colegios\\_privados/content/estanisla-zuleta-el-elogio-de-la-dificultad](http://aplicaciones.colombiaaprende.edu.co/colegios_privados/content/estanisla-zuleta-el-elogio-de-la-dificultad)

Reyes Galindo, R. (2011). (C. U. Abierta, Ed.) Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/cua/apel/Introducci%F3n%20al%20Pensamiento%20Complejo.pdf>

Sagan, C. (1985 y 1989). *Contacto*. España: Plaza y Janes Editores

Salgado L., A. C. (2007). *Artículo "Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos"* – Lima-Perú: Universidad de San Martín de Porres

Serna, A. F. (2007). *Filoterapia, un método filosófico para una transformación de vida*. Manizales: Hoyos Editores.

Serna, A. F. (Junio de 2012). Patrón Sistémico de Organización Compleja de los saberes y las ciencias II. *Seminario Maestría en Educación - Patrón Sistémico de Organización Compleja de los saberes y las ciencias II*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.

Serres, M. (1991). *El Contrato Natural*. Valencia - España: Pre-textos.

Verano Gamboa, L. (2000). *Guía de orientación sociales y filosofía - Prueba de Estado ICFES*.

(S. n. pruebas, Ed.) Bogotá D.C.: Talleres de Impresión ICFES.

Zemelman M, H. (2010). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de la ciencias sociales*

latinoamericanas. (I. ". Latina", Ed.) Ciudad de México.