

LA FILOSOFÍA, EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LA PROSPECTIVA PARA LA  
FORMACIÓN Y EL FORTALECIMIENTO DEL PROYECTO DE VIDA ESTUDIANTIL

RODRIGO PELÁEZ

DIRECTOR DE TESIS

LUIS ALBERTO LARA OCAMPO

JOSÉ GUSTAVO HERNÁNDEZ RINCÓN

DIRECTIVAS ADMINISTRATIVAS

Hna. ELIZABETH CAICEDO CAICEDO

Rectora

Hna. GLORIA ESTELA ROLÓN DIAZ

Vicerrectora académica

MARTHA LILIANA MARÍN CANO Ph.D.

Decana de la Facultad de Educación

## **Dedicatoria**

**La educación se configura en un encuentro cómplice con el otro, encuentro que engrandece el misterio de la vida humana, como bien diría Hölderlin: “el hermoso consuelo de encontrar el mundo en un alma, de abrazar a mi especie en una criatura amiga”.**

## **Agradecimientos**

**...A la vida, la familia y la Filosofía.**

## Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

---

Firma Director de Tesis

---

Firma Jurado Uno

---

Firma Jurado Dos

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	10
1. ESTADO DEL ARTE DE LA DIDÁCTICA EN FILOSOFÍA .....	13
2. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLÉMICA .....	18
3. JUSTIFICACIÓN .....	23
4. OBJETIVOS .....	27
4.1 OBJETIVO GENERAL .....	27
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	27
5. DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA PROSPECTIVA .....	28
5.1 LA COMPLEJIDAD .....	28
5.2 LA PROSPECTIVA .....	32
5.3 DIAGRAMAS DE FORRESTER .....	35
5.4 CONFIGURACIONISMO .....	39
5.5 MARCO LEGAL .....	43
6. ESTRATEGIA METODOLÓGICA .....	48
6.1 DISEÑO METODOLÓGICO .....	48
6.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN .....	49
6.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	49
7. INTERCONECTIVIDAD DEL PENSAMIENTO PROSPECTIVO .....	53

7.1	RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE LOS DIAGRAMAS DE FORRESTER RECOLECTADOS .....	53
7.2	ANÁLISIS DE VARIABLES .....	62
7.3	PROPUESTA DIDÁCTICA .....	71
7.3.1	Título: Didáctica de la Filosofía desde la complejidad y la prospectiva .....	71
7.3.2	Objetivos de la Propuesta Didáctica.....	71
7.3.3	Contenidos de aprendizaje .....	72
7.4	CONSTRUCCIÓN DE DBA A PARTIR DE LOS LINEAMIENTOS .....	74
8.	CONCLUSIONES (final abierto) .....	78
9.	RECOMENDACIONES .....	81
10.	NUEVAS PREGUNTAS .....	82
	REFERENCIAS .....	85
11.	ANEXOS .....	88
11.1	ANEXO A. TALLER DE CONVERGENCIA .....	88
11.2	ANEXO B. FORMATO DE RUBRICA DE EVALUACIÓN.....	90
11.3	ANEXO C. EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA PROSPECTIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA (GRADO DÉCIMO) .....	91

## **Lista de Tablas**

Tabla 1. Variables externas .....	63
Tabla 2. Variables internas .....	65
Tabla 3. Contenidos de aprendizaje .....	72
Tabla 4. Contenido de aprendizaje sesión 1-2 .....	74

## Lista de Figuras

Figura 1. Contraste pensamiento reflexivo y crítico respecto a decisiones de inversión en humanidades .....	36
Figura 2. Bucle de refuerzo.....	37
Figura 3. Bucle de balance.....	37
Figura 4. Los lenguajes en el aula de filosofía para la construcción de sentidos.....	54
Figura 5. El aprendizaje de la filosofía para el aula mundo .....	55
Figura 6. Un aprendizaje de la filosofía para trascender la supervivencia .....	56
Figura 7. Pluralidad en las cosmovisiones conlleva a posibilitar aprendizajes .....	56
Figura 8. El lenguaje de la filosofía para la deconstrucción/reconstrucción de un sujeto.....	57
Figura 9. Aprendizaje de la filosofía hacia los vínculos con la verdad.....	58
Figura 10. Orientaciones para el diseño curricular de la filosofía en el aula.....	58
Figura 11. Configuración de los sentidos-significados-utilidad del aprendizaje de la filosofía en la educación media .....	77



## Lista de Anexos

10.1 ANEXO A. TALLER DE CONVERGENCIA.....	888
10.2 ANEXO B. FORMATO DE RUBRICA DE EVALUACIÓN.....	90
10.3 ANEXO C. EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA PROSPECTIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA (GRADO DÉCIMO) .....	91

## INTRODUCCIÓN

En esta investigación se profundizó en dos campos de interés de las ciencias de la educación: la reflexividad de los profesores y el propio actuar pedagógico. Como una problemática que orienta y justifica la labor investigativa aquí consignada, ambos campos se abordaron en el entendido que se encuentran desconectados de la didáctica de la filosofía, el pensamiento prospectivo y la complejidad.

La ley estipula la enseñanza de la filosofía, campo del conocimiento que es oportuno en esta investigación para indagar en torno a las ganancias para el estudiante en su desarrollo personal, y los impactos en los despliegues de sus potencialidades como persona en formación y transformación constante.

Para atender a este problema de investigación, en el primer capítulo se ofrece un análisis descriptivo de los constructos teóricos en mención, a saber: La didáctica de la filosofía, el pensamiento prospectivo y la complejidad. De esta manera, en clave de los principios de la complejidad se presentan entretejiéndose, —en tanto visión retrospectiva— la didáctica de la filosofía como una mirada al pasado, y —en tanto visión en perspectiva— la prospectiva que lanza hacia la construcción de futuros.

La descripción y análisis de estos elementos se presentan en el segundo capítulo, a partir de las comprensiones de docentes de filosofía del grado décimo de las instituciones de educación media Centro Educativo Industrial Luis Madina, ubicado en la ciudad de Cali, Valle del Cauca, y el Colegio Bartolomé Mitré, en Chinchiná, Caldas.

Para dar trámite a la problemática planteada en el tercer capítulo se presentan como objetivos de investigación los siguientes elementos: Como objetivo general se plantea sintetizar

las características esenciales de las didácticas de la filosofía, realizar una exploración de las fronteras e interfaces que surgen entre los ámbitos de la didáctica, la prospectiva y la complejidad, y finalmente, establecer la transgresión de fronteras disciplinares y la construcción de puentes dialogantes entre los dominios disciplinares recién señalados. Para la consecución de este punto se plantean como objetivos específicos. Por un lado, realizar un análisis descriptivo de los elementos centrales de la didáctica de la filosofía, la complejidad y la prospectiva. Por otro lado, se exploran las interconectividades del pensamiento prospectivo, la didáctica de la filosofía y la complejidad.

En concordancia con este panorama del trabajo de investigación, en el capítulo cuarto se da paso a la presentación del problema de investigación a partir de la siguiente premisa: la posibilidad de apertura desde la didáctica en la filosofía hacia otros espacios del conocimiento y, por tanto, hacia sentidos que generen planes didácticos y que hagan uso de la matemática. Es decir, se plantea como objeto de esta investigación la problemática que existe en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en la educación media —específicamente en el grado décimo de las instituciones Centro Educativo Industrial Luis Madina y el Colegio Bartolomé Mitré, y cómo se puede hacer frente a esta problemática al indagar por la ausencia de encuentros entre la didáctica, la complejidad y la prospectiva, como elementos que posibilitan la enseñanza de esta área del conocimiento.

En el capítulo quinto se especifica la estrategia metodológica que se usó durante la investigación, a saber: una metodología de enfoque cualitativo y de tipo etnográfico mediante la observación participante. A su vez, se hizo uso de la corriente teórica del configuracionismo como método de investigación

En el capítulo sexto se presentan evidencias y análisis de acuerdo con los diagramas de Forrester contruidos junto con la propuesta pedagógica y el modelo de Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para filosofía. Finalmente, se presentan como conclusiones de la investigación la identificación, análisis y síntesis de las características esenciales de la didáctica de la filosofía, a la luz de los elementos teóricos del pensamiento prospectivo y de la complejidad. Así, fue posible notar que la convergencia de los dominios de la didáctica de la filosofía, el pensamiento prospectivo y la complejidad surge de cara a la generación de un estudiante que posee un pensamiento crítico, reflexivo y capaz de tener una visión futurista que le permita tomar buenas decisiones para su vida cotidiana.

Estas conclusiones van acompañadas de algunas recomendaciones que se proponen para trabajos futuros, junto con los anexos y las referencias bibliográficas usadas para la investigación.

## 1. ESTADO DEL ARTE DE LA DIDÁCTICA EN FILOSOFÍA

Aunque las búsquedas en la literatura reciente no arrojan resultados de investigaciones recientes en torno a andaduras investigativas respecto del problema, se ve menester hacer unos diálogos con algunos autores que en otros tiempos lo han hecho: Es necesario empezar por una importante reflexión teórica sobre la filosofía y su enseñanza desde las palabras de Salazar (1967) quien afirma:

La enseñanza de la filosofía más que la de ninguna otra disciplina, [...] está estrechamente ligada a la evolución histórica del filosofar. Se puede decir por eso que un cuadro exacto y serio de la evolución de la didáctica filosófica debe reproducir el entero proceso del pensamiento filosófico con la variedad y el contraste de sus épocas, escuelas, tendencias y pensadores singulares (p.67).

Esto quiere decir que para comprender cómo se encuentran estrechamente ligadas la enseñanza de la filosofía, el proceso de la filosofía y el ejercicio de filosofar, se hace necesario presentar aquí el desarrollo de la filosofía a través de sus grandes épocas.

Ya desde la antigüedad, y con ello, desde la filosofía clásica, puede afirmarse que el estudio de la filosofía ha estado ligado a la comunidad docente e intelectual. Remontándose al siglo VI a.C. en referencia a la escuela de Mileto, encabezada por Tales de Mileto, Anaximandro y Anaxímenes, se podía apreciar una escuela rígida con imperante adhesión a la doctrina predominante en el grupo. En este periodo inicial que se conoce como presocrático o cosmológico también surgieron otras escuelas como la pitagórica, la eleática y la atomista.

A partir de los cambios sociales y políticos del siglo V a.C., la filosofía modifica su espíritu y sus métodos, por acción de los filósofos conocidos como sofistas, quienes representan

un gran vínculo entre la enseñanza filosófica y la adquisición de las técnicas retóricas y dialécticas de uso político.

Los sofistas son los primeros profesores que reciben un salario por su trabajo, actuando en especial sobre jóvenes entre quince y dieciocho años. Por esta misma época aparece el magisterio de Sócrates, quien convierte una conversación ordinaria, el diálogo inteligente, en el centro de la enseñanza y aprendizaje, cultivando a los interlocutores y los discípulos con planteamientos, cuestiones, y articulando respuestas que destruyen opiniones infundadas y conllevan hacia una concepción rigurosa y firme de la realidad.

La más importante de las enseñanzas de Sócrates es la posibilidad de someter a debate y esclarecer las ideas, donde el principio pedagógico es que solo así se puede aprender la filosofía. En general, el contenido de su didáctica se centró especialmente en la problemática antropológica, sobre todo en los temas morales que son un reflejo innegable de las preguntas de aquella época.

En el siglo IV a.C., con Platón y Aristóteles se instaura el primer centro de enseñanza donde, siguiendo el modelo pitagórico, los profesores y alumnos formaban comunidades con lazos casi religiosos. Mientras Platón en su Academia usaba el diálogo de Sócrates, de la mano de las matemáticas, cerca se encontraba otro gimnasio ateniense —y el templo de Apolo Licio—, denominado el Liceo, caracterizado por la costumbre de sus asistentes a caminar mientras departían. Este Liceo vinculó estrechamente la enseñanza de filosofía con las ciencias naturales, trabajando directamente en clase y direccionándose hacia lecciones magistrales y ejercicios que hacían uso de la lógica.

Avanzando en los momentos históricos de la filosofía, debe resaltarse la época de los emperadores romanos, quienes establecieron la educación superior, donde la enseñanza de la

filosofía recibió el respaldo de Marco Aurelio. Este último, estableció ocho cátedras y escuelas universitarias de corte imperial que dedicaron particular atención a la docencia filosófica.

Con la aparición del cristianismo se presenta una variante peculiar enderezada a refutar el saber pagano y, al mismo tiempo, asimilarlo en la nueva concepción teológica del mundo, cumpliendo un papel destacado y llegando a funcionar como escuelas filosóficas.

En cuanto a la filosofía medieval, la educación cristiana tomó nuevas formas y alcanzó pleno desarrollo y predominio en tal época. La enseñanza filosófica ocupó un lugar privilegiado, donde la forma típica de la didáctica filosófica fue el método escolástico que enseñoreó colegios y universidades, y que se impartía en la facultad de artes. De esta forma, el teólogo, el médico o el abogado podían adquirir lo que hoy se denomina *cultura general*. También se destacaron principalmente las escuelas árabes y judías en comunicación científica de sentido y repercusión de manera universal.

La enseñanza escolástica se prolongó a las escuelas y universidades con el Renacimiento hasta bien avanzada la edad moderna. En dicha época se da el cultivo de la individualidad y el espíritu libre, aligerando la pesada carga dialéctica que caracterizaba la enseñanza filosófica a finales del medioevo y presentándose el florecimiento de nuevos planteles que se dedicaban a la educación secundaria. En esta etapa se presenta el surgimiento del libro como una herramienta que permite la expansión de la filosofía de una forma más práctica.

Finalmente, la filosofía contemporánea marca las modalidades didácticas que corresponden a la situación filosófica de la actualidad, aunque en esta etapa la didáctica se ve afectada por los medios de comunicación —como las escuelas especializadas y las universidades—, destacándose el contacto interdisciplinario que acerca a los filósofos y los

investigadores científicos a una mayor apertura, logrando con ello hacer más flexibles los currículos académicos.

En ese sentido, resulta crucial resaltar elementos de la literatura especializada en la didáctica de la filosofía tal que se construya el panorama de análisis necesario para esta investigación. Así, en primer lugar, debe destacarse la reflexión de Comenio (1986), quien caracteriza la didáctica como el artilugio universal para enseñar todas las cosas a todos; esto es, una imagen del aula de clase que permite advertir la interconexión de elementos alrededor de la unidad comprensiva. Por su parte, Willmann (1984) señala el papel central de la didáctica en la educación como parte de su reflexión sobre la teoría de la formación humana. A su vez, De la Torre (2009) define la didáctica de la siguiente manera “las técnicas que se emplean para manejar de la manera más eficiente y sistemática el proceso enseñanza-aprendizaje. Vinculada a otras ciencias pedagógicas, como la organización escolar y la orientación educativa, la didáctica estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 9).

Una reflexión para resaltar al respecto se encuentra en Lucio (2009) quien se refiere a la didáctica como ciencia y arte de la docencia; esto es, como parte de la práctica docente para mejorar la actividad —docente— misma. Estos elementos analíticos del concepto de didáctica permiten rescatar la vitalidad de la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la misma vía de análisis es posible encontrar desde Astolfi (2001) un marco teórico de la didáctica de las ciencias que suscita la reflexión investigativa y docente tal, que obliga a repensar los objetivos de investigación propios de la didáctica, así como los contenidos de los programas de formación y el diseño de estrategias didácticas que contemplen en mayor medida la problemática específica de los contenidos de ciencias.



La caracterización de este concepto alrededor de la enseñanza de la filosofía contiene un grado de dificultad adicional que señala Benavides (2009), al afirmar que “la didáctica en filosofía es compleja y con muchos puntos de enfoque, por esta razón metafóricamente se la compara con un laberinto que tiene que resolver aspectos psicológicos sobre las condiciones cognoscitivas.” De ahí que, identificar aquellos aspectos de la didáctica de la filosofía suponga reconocer investigaciones que versan al respecto, como es el caso del trabajo de Galvis (2017), donde se buscó promover el pensamiento crítico en las estudiantes del grado 11 del Instituto Gabriela Mistral de Bucaramanga, mediante la identificación de estrategias pedagógicas implementadas en la enseñanza de la filosofía.

De la misma manera, en Medina (2015) es posible encontrar una labor similar en tanto que buscó proyectar estrategias didácticas en la enseñanza de la filosofía, con el objeto de fortalecer la formación integral en estudiantes de educación media. Así, de la mano de Gómez (2012) puede reconocerse que:

La didáctica en el sentido contemporáneo (desde los setenta) se focaliza sobre todo en el triángulo formado por la relación del docente con su disciplina, del alumno con el contenido de esta disciplina, y la relación entre el alumno (los alumnos) y el docente (e inversamente) con ese contenido.

Finalmente, es menester resaltar que la difícil tarea de la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia también es retratada por Morales (2012), quien contrapone una educación adaptativa a una educación suscitadora con el fin de generar un proceso didáctico en la enseñanza de la filosofía tal que lo que se aprenda no sea solo el resultado de lo que se enseña, sino que sea a su vez condición de posibilidad del pensamiento crítico del estudiante.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLÉMICA

La enseñanza de la filosofía ha estado enmarcada en un lenguaje que poco dice a las cotidianidades de los actores del aula, ya sea que se trate del aula dependencia, del aula extendida o del aula mundo. Más aún, si se tiene en cuenta que en el sistema de educación colombiano la enseñanza de la filosofía solo aparece en el nivel de educación media —grados décimo y undécimo—, y la densidad de los elementos que aparecen en la lectura y escritura de esta área disciplinar se convierte en una fuerte dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, en el aula, en tanto escenario de formación, se trazan importantes dificultades de comprensión para el estudiante que se materializan en la ausencia del proceso de tránsito del dato a la información, de esta al conocimiento, y de ahí al saber. Por tanto, el estudiante se ve como un individuo que no trasciende a sujeto y que, a su vez, no se configura en agente de transformación social a partir de la filosofía, en tanto esta se queda tan solo en un saber teórico, como un área del conocimiento en el nivel de educación media de su proceso de formación.

Esto quiere decir que la filosofía, como área de conocimiento en la formación media, sigue siendo ajena a las realidades del mundo de vida del estudiante, quien, por ello, no logra dar razón de la distancia que hay entre la complejidad del lenguaje filosófico, los niveles de comprensión que supone y las realidades discursivas cotidianas del estudiante.

Ahora bien, debe reconocerse que actualmente la escuela de educación media se ve inmersa en una maraña de problemas que solo se piensan cuando se asume que su propósito es preparar a los estudiantes para la educación superior o para el trabajo (El Congreso de La República, 1994). Sin embargo, existe una red de problemas (problémica) de índole personal que atraviesa la cotidianidad del estudiante y que da lugar a una angustia por la incertidumbre sobre

el tipo de futuro que le espera; angustia que se fundamenta en la falsa creencia según la cual, el futuro está esperando que el sujeto llegue a abarcarlo.

En virtud de lo anterior resulta importante señalar que se espera que la escuela de educación media logre ofrecer un desarrollo humano potencial y potenciador visto a partir de la mutación del individuo que recibió, del sujeto que se fue desplegando, del actor que se fue preparando, del agente que se apropió de las realidades multiversas y del agente transformador de contextos.

En otras palabras, se entiende que, aunado a los problemas en cuanto a las competencias y habilidades del estudiante para hacer frente al área disciplinar de la filosofía, se encuentra el problema de la capacidad que tiene la educación media para lograr que el estudiante traslade los conocimientos obtenidos en el aula hacia su realidad cotidiana, esto es, hacia su formación integral como ser humano.

Finalmente, el problema de la enseñanza de la filosofía en la educación media no solo compete al problema del estudiante y al problema estructural del sistema escolar; además, apunta hacia la problemática del docente. En efecto, las estrategias pedagógicas y los instrumentos de enseñanza en el área de la filosofía generalmente pueden verse asociados a formas tradicionales de concebir el aprendizaje del conocimiento filosófico. Por ello, lograr que la filosofía sea realmente una herramienta útil para el estudiante en su construcción del futuro, es un reto significativo.

Así, es posible reconocer que la actual enseñanza de la filosofía en la educación media carece de elementos que permitan reconocer la importancia de los tejidos multidimensionales en el proceso de formación del estudiante; es decir, carece de elementos que permitan reconocer la

importancia y de generar perspicacia alrededor de la idea de complejidad y así, generar encuentros entre la didáctica, la complejidad y la prospectiva.

Mediante esta caracterización, puede decirse que el problema a investigar es el siguiente: la ausencia, en la enseñanza de la filosofía en educación media, de elementos propios de la didáctica de la filosofía, como el pensamiento prospectivo, la complejidad, y la interrelación de estos. Es decir, de elementos que permitan al estudiante —específicamente de grado décimo— estructurar su autoorganización como ciudadano de cara a la finalización de su ciclo de educación media.

Para ahondar en el sentido y la importancia de la problemática, es necesario recordar que los diversos actores de la educación formal esperan que exista una coherencia entre los ofrecimientos de formación que se han tenido y los problemas que los estudiantes deberán enfrentar en la etapa de edad adulta, pues para una gran mayoría de la población juvenil, la escuela de educación media será el único escenario de formación/transformación. De ahí que, resulta necesario identificar los individuos afectados por esta problemática, esto es, para el caso específico de esta investigación, la enseñanza de la filosofía en los estudiantes de grado décimo de las instituciones educativas Centro Educativo Industrial Luis Medina y el Colegio Bartolomé Mitré.

Finalmente, para comprender los efectos de la desatención a la problemática en cuestión, resulta relevante revestir de un trasfondo teórico la problematización planteada, a partir de tres ideas que expresa Rojas (2015) en relación con la didáctica: primero, respecto al desarrollo pedagógico de la educación básica secundaria y media técnica, resulta un asunto de esencial importancia el papel de la didáctica como elemento que acompaña la formación del estudiante; segundo, el valor de la didáctica puede constatarse en momentos tales como aquellos en que un

grupo de estudiantes se enfrenta por primera vez al escenario de educación media; y, tercero, es posible constatar la importancia y densidad formativa de la didáctica cuando el escenario anterior es dirigido por un profesor titular del área de filosofía.

Asimismo, debe recordarse que el docente siempre debe estar en un incesante estado de búsqueda de los mejores elementos de enseñanza, no solo en relación con el contenido del área del conocimiento que le compete; también deberá indagar sobre elementos retóricos y oratorios como, por ejemplo, la forma como va a exponer, transmitir, compartir y demostrar los contenidos a transmitir a los alumnos. Es decir, es imperativo para el docente lograr una preparación integral de cara al proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Esta constante búsqueda de excelencia pedagógica es un problema de tipo metodológico que el docente enfrenta a diario, con la responsabilidad de aportar de manera comprometida en la construcción y reconstrucción social; porque de cualquier manera se trata de su propio proyecto de vida.

Con lo dicho hasta este punto, es importante reiterar que este trabajo se enmarca en el área investigativa de las ciencias de la educación; por tanto, se trata de una labor que se direcciona hacia la generación de una posición crítica mediante la observación de la propia realidad del estudiante, con el fin de dejar abierta la posibilidad de recibir a futuro la orientación de un tutor guía. Finalmente, es posible sintetizar la descripción del área problemática a tratar en este trabajo mediante las siguientes preguntas orientadoras.

- ¿Cómo captar mediante la didáctica de la filosofía el sentido y significado de los hechos cotidianos del estudiante como elementos que aportan a su desarrollo como agentes sociales?
- ¿Qué elementos aporta la enseñanza de la filosofía desde la perspectiva de la complejidad a la construcción de autonomía de los estudiantes de grado décimo de educación media?

- ¿Qué elementos institucionales deben estar presentes en la escuela de educación media, para que el aprendizaje desde la didáctica de la filosofía genere sujetos autónomos al terminar el ciclo escolar?

### 3. JUSTIFICACIÓN

Los diversos elementos que atraviesan la enseñanza-aprendizaje del área de filosofía en la educación media en Colombia, respecto a las problemáticas que surgen ante las estrategias y didácticas pedagógicas utilizadas actualmente, constituyen un elemento de interés tanto para las ciencias de la educación como para la filosofía misma. En efecto, debe llamarse la atención sobre el interés que tienen que despertar los diversos caminos que conducen al estudiante de educación secundaria hacia el conocimiento filosófico y desde este, hacia su proceso de formación como sujeto social.

En ese sentido, la pertinencia de una investigación que se ocupe de caracterizar las didácticas de la filosofía en la educación media responde a la necesidad de ofrecer un horizonte de estudio suficiente para investigaciones posteriores que ahonden en la riqueza de la problemática en cuestión. Más aún, considerar que las didácticas de la filosofía pueden y deben acompañarse de los elementos esenciales del pensamiento prospectivo y de los elementos de la corriente teórica de la complejidad, hacen de esta una empresa investigativa no solo novedosa, también la perfila como una labor cuyo impacto puede favorecer directamente los procesos pedagógicos y de formación en la educación media.

Por tanto, se reconoce en este estudio que, particularmente en la ciudad de Manizales, no se han desarrollado hasta el momento proyectos que se direccionen hacia el fomento de la didáctica como herramienta para la enseñanza de la filosofía, ni que se encuentren orientados hacia la sensibilización en los adolescentes. Esta falta de desarrollo de la didáctica en la enseñanza de la filosofía no ha permitido obtener algún tipo de proyecto institucional que pueda

ser extendido a nivel local, y también a nivel nacional por medio de fondos de inversión como el Sistema General de Regalías, el Banco Mundial o el Banco Internacional de Desarrollo.

Así, resulta necesario a partir de este trabajo de investigación, por un lado, despertar el interés investigativo en el impacto del análisis crítico que es posible lograr en las generaciones presentes y futuras que transitan el nivel de educación media, de tal forma que, mediante el uso de elementos de la didáctica de la filosofía, el pensamiento prospectivo y la complejidad, estos puedan tener un proyecto de vida que los convierta en seres productivos y aportantes a la sociedad.

Por otro lado, se trata de abrir camino en la literatura especializada hacia la interrelación de diferentes dominios disciplinarios como lo son la didáctica de la filosofía, el pensamiento prospectivo y la complejidad, de cara a una manera novedosa y significativa de acercarse como investigador al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación media en Colombia.

Aunado a lo anterior, debe destacarse la importancia de una investigación de este tipo teniendo en cuenta los siguientes tres elementos. En primer lugar, al considerar el aprendizaje de la filosofía —mediante proceso innovadores y significativos para la realidad del estudiante— se atiende a la importancia de comprender el contexto de desarrollo del escolar en su proceso de vida fuera del ámbito escolar. Es decir, al recurrir a los elementos teóricos de la complejidad y el pensamiento prospectivo, como parte de una estrategia de enseñanza de la filosofía en la educación media, es necesario reconocer los elementos diversos que configuran la realidad de vida del estudiante, esto es, su contexto social, cultural, económico, territorial etc., como parte fundamental de un proceso educativo que desde el área del conocimiento de la filosofía le permiten al individuo formarse como un agente social crítico y propósito.



En segundo lugar, es importante poner en diálogo los elementos de tres dominios teóricos significativos para esta investigación (didáctica de la filosofía, el pensamiento prospectivo y la complejidad) como parte de la enseñanza de la filosofía en la educación media. Se destaca una senda novedosa y pertinente para la construcción, desde la institucionalidad, de programas curriculares que busquen reconocer una realidad escolar atravesada por las complejidades del proceso de vida de los escolares. Esto es, al proponer la complejidad como un paradigma en el proceso pedagógico de la filosofía en la educación media, se plantea un reto para el componente institucional que define los diversos lineamientos de la educación media en centros educativos, como los tomados como referente para la presente investigación.

En tercer lugar, se destaca el impacto de una investigación de este tipo en relación con el papel del docente de filosofía de educación media y los elementos y recursos con que dispone y puede disponer para realizar su labor pedagógica. En efecto, al proponer como elementos relevantes para la labor docente desde el área de la filosofía en la educación media, los puentes dialogantes que surgen entre los tres dominios disciplinares —didáctica de la filosofía, pensamiento prospectivo y complejidad— se hace mella en la trascendencia que puede llegar a tener la concepción de la enseñanza de la filosofía a la luz de metodologías que exigen al docente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y mediante el cual puede obtener y evaluar resultados que le permitan decantarse por modificaciones metodológicas en esta vía.

Finalmente, la pertinencia de esta investigación se constata en razón de la literatura relacionada, puesto que es significativamente escasa la información que se presenta en los distintos repositorios institucionales que se orientan hacia la didáctica de la filosofía, menos aun haciendo uso de la complejidad y la prospectiva.

Lo anterior se comprende puesto que, actualmente al impartir las clases se hace de una manera estándar o reglamentaria, tal como se expresan Gaitán, et al., (2010) sobre los lineamientos de filosofía establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 OBJETIVO GENERAL**

Sintetizar las características esenciales de las didácticas de la filosofía que expresan puntos en común y lugares de encuentro con el pensamiento prospectivo y los principios de la complejidad, desde las fronteras y puntos comunes entre estos dominios, en el contexto de los lenguajes filosóficos con respecto a las realidades de los estudiantes.

### **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Realizar un análisis conceptual de la didáctica de la filosofía, la complejidad y la prospectiva.
- Describir, mediante diagramas de Forrester, las interconectividades del pensamiento prospectivo, la didáctica de la filosofía y la complejidad para el diseño de futuros compartidos.
- Identificar los elementos que, como producto de las interconectividades del pensamiento prospectivo, la didáctica de la filosofía y la complejidad, pueden configurar herramientas pedagógicas relevantes para la enseñanza de la filosofía en la educación media en las instituciones educativas Centro Educativo Industrial Luis Madina, y el Colegio Bartolomé Mitré.

## 5. DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA PROSPECTIVA

### 5.1 LA COMPLEJIDAD

Buscando obtener un panorama general y completo de la idea de complejidad, se retoma a Rodríguez, Roggero y Rodríguez (2015) quienes afirman que en la historia de la ciencia se ha evidenciado un proceso de reconocimiento progresivo de la complejidad por parte de la racionalidad científica:

La primera fisura del paradigma científico provino de la termodinámica y la teoría de evolución que inscribieron el problema de irreversibilidad en el corazón del pensamiento científico. Así, nacieron dos flechas del tiempo opuestas: la de la complejidad creciente y el surgimiento de nuevas estructuras (evolución), y la tendencia hacia el orden y la destrucción de estructuras previas (termodinámica). A este andamiaje se sumó el problema de no linealidad y comportamiento caótico tratado por Henri Poincaré a finales del siglo XIX a propósito de la relación entre tres cuerpos (Tierra, Luna y Sol). A estas grietas epistémicas se agregan las abiertas por las dos revoluciones de la física post-newtoniana, la mecánica relativista y la mecánica cuántica; y más tarde, la discusión abierta por Kurt Gödel en la década de 1930 en torno al problema de la incompletitud de los sistemas formales que presuponen la aritmética o la teoría de conjuntos.

Es importante retener de lo anterior las siguientes dos ideas: Primera, la complejidad ha logrado hacerse a un espacio dentro de la constelación de la racionalidad científica, aunque no represente una tendencia hegemónica; segunda, a partir de las fisuras o grietas epistémicas en las

cuales ha encontrado espacio de injerencia, han surgido nociones aledañas como la de sistemas formales.

Luego, el estudio de la complejidad y los sistemas complejos ha devenido desde el siglo XX, como objeto de estudio central para la ciencia contemporánea, y ha incluido reflexiones sobre filosófica, ética y política. Por lo tanto, la complejidad se ha constituido como una visión novedosa y la vez marginada en la ciencia actual, pues su carácter de novedad radica en que ha marcado un hito en la racionalidad científica occidental —pues se ha adentrado en el terreno de las ciencias— la racionalidad post clásica que se basa en restablecer problemas que han sido ignorados por las corrientes de pensamiento moderno. Entonces, la complejidad puede comprenderse como un paradigma científico que requiere un nuevo modo de hacer y entender la ciencia, unida a los principios de mecanicismo, reduccionismo y determinismo.

No obstante, la complejidad se encuentra en la zona marginal del saber científico actual, y aunque sin duda los grados de penetración, marginalidad y desconocimiento corren de una ciencia a otra, las teorías y metodologías no constituyen el *mainstream* de los campos científicos o disciplinares en donde se desarrollan. Por ende, la situación de marginalidad es menor en el campo de las ciencias de la materia y ciencias de la vida, campos en los que es posible hacer un seguimiento de las ideas científicas, que hoy se denominan teorías o ciencias de la complejidad.

De esta forma, puede afirmarse que el estudio de la complejidad en el plano científico está ligado a la invención y desarrollo de la computación moderna. Asimismo, la teoría matemática y las ciencias de la computación tienen el andamiaje necesario, que no es exclusivo ni exhaustivo para que pueda abordarse con una mirada científica en los campos de las ciencias de la vida y la materia en un sentido amplio.

A partir de lo anterior, puede decirse que lo que hoy se denomina teoría de complejidad es un campo con fronteras borrosas, que abarca en la formulación científica las teorías de sistemas complejos en sentido amplio: la teoría del caos y fractales. Lo cierto es que en la actualidad la teoría unificada de la complejidad se sintetiza y sistematiza de forma explícita en los aspectos fundamentales de distintas y variadas teorías y algoritmos de complejidad, que se elaboran en el marco de ciencias y disciplinas disímiles.

No obstante, la complejidad como objeto de reflexión ha estado ausente en los debates de la filosofía del siglo XX, desde la visión que se tenía en el Círculo de Viena hasta Popper, y de estos a la filosofía post-empirista. De ahí que se afirme que la complejidad no ha sido una cuestión pensada o debatida por grandes referentes de la filosofía, como sí lo ha sido la inducción, la racionalidad, o los valores.

Ahora bien, según se expresa en Rodríguez y Leónidas (2011):

[...] la construcción de la complejidad como problema científico aparece con Warren Weaver en 1948 quien acuña el concepto de complejidad para categorizar un nuevo tipo de problemas de simplicidad abordados por los modelos mecánicos de física clásica, y de los problemas de complejidad desorganizada estudiados a partir de modelos estadísticos (p.5).

En efecto, el término de *complejidad* fue acuñado por Warren Weaver en su artículo *Science and Complexity* (1948), y puede ser considerado con justicia como una de las contribuciones fundacionales del campo donde se usa por primera vez dicho concepto de forma deliberada y explícita. En este artículo, Weaver señala una tipología de problemas científicos a partir de la historia de las ciencias de los últimos tres siglos, distinguiendo así entre los problemas de simplicidad, complejidad desorganizada y complejidad organizada.

Los problemas de simplicidad son situaciones que se pueden describir con el uso de pocas variables, y la formulación concierne al desarrollo de la ciencia física de los siglos XVII y XIX, vinculándose directamente al desarrollo de modelos mecánicos característicos de la física Newtoniana. Para este autor, abordar el problema de la organización es dar cuenta de la génesis y de las totalidades complejas, que no son comprendidas por medio de enfoques reduccionistas analíticos. En tanto que los problemas de simplicidad se pueden estudiar por modelos estadísticos y los problemas de complejidad organizada se pueden abordar por modelos de tipo sistémico.

En efecto, en el campo de la complejidad organizada se ha abordado el marco de los campos disciplinares de muy distintas teorías tales como: la cibernética de Wiener, la cibernética de segundo orden de Foerster, la epistemología genética, la teoría y la auto organización, la teoría general de sistemas, la geometría fractal, la teoría de autómatas celulares, la termodinámica de procesos irreversibles, la teoría de autopoiesis, la teoría de catástrofes, entre otras. De ahí que la noción de complejidad organizada como totalidad esté integrada por elementos heterogéneos que se vinculan entre sí de forma sistemática, siendo este abordaje el que reclama la articulación entre los conceptos de complejidad, organización y sistema.

Finalmente, vale la pena aclarar que la definición de sistema como totalidad organizada de elementos heterogéneos, no permite la distinción de un sistema complejo y uno no complejo que se puede denotar como sistema simple. El interrogante consiste en cómo determinar si es complejo o no complejo, o lo que se puede denominar los grados de complejidad que puede tener un sistema. Es decir, si la gran mayoría de problemas de la actualidad deberían ser tratados como sistemas complejos: el hambre, la pobreza, desigualdad, degradación de la biósfera, entre otras.

A este respecto, Morin (1999) propone distinguir entre complicación y complejidad: ya que el primer término consiste en una noción fundamentalmente cuantitativa que se asocia a los

problemas de la complejidad desorganizada; y la complejidad se plantea como una noción lógica cualitativa que se vincula a la complejidad organizada.

Siguiendo esta distinción, se infiere que es posible pensar en sistemas complicados y sistemas complejos; sin olvidar que, en esencia, los sistemas complejos son sistemas que se pueden descomponer y que se encuentran interdefinidos.

## **5.2 LA PROSPECTIVA**

El estudio de la prospectiva, de acuerdo con Mera (2014), se remonta a finales de la Segunda Guerra Mundial, cuando se da el surgimiento de estudios de futuro como disciplina llegando a plantear inquietudes tales como los estudios de *forecasting* y futurología en ciencias técnicas, naturales, sociales y humanas, que surgieron para desarrollar la tecnología, para poder ganar la guerra fría y por esto los primeros métodos contaron con el apoyo del gobierno y servían esencialmente para fines militares. En tanto en Europa los interrogantes apuntaban hacia cómo hacer para que no solo una minoría se impusiera restringiendo la libertad y alternativas de futuro de las comunidades.

Según Mera (2014) la primera y más conocida de las aplicaciones de la prospectiva es la estratégica liderada por Michel Godet y otros autores, y se encuentra relacionada con la estrategia de empresa, que se basa en los métodos formales y cuantitativos donde la principal fortaleza es desarrollar herramientas TIC sin que se afecte el pensamiento proactivo. Otra aplicación es la previsión humana y social o *forecast* que se direcciona a recuperar la tradición humanista y desarrollar áreas y temáticas de carácter ético cultural, liderada por Eleonora Masini y otros futuristas que provenían de países en desarrollo.

Los primeros estudios de futurología o prospectiva, como determina Mera (2014), se dieron en Estados Unidos y Francia; luego tuvieron lugar en Japón, Alemania, Holanda, Reino



Unido, España y Austria, Corea del Sur, Irlanda, Australia, Brasil y Hungría. Actualmente, Japón hace ejercicios de prospectiva tecnológica cada cinco años y Holanda tiene la tradición a nivel sectorial.

En América Latina es una práctica que comienza en los años noventa, pero con antecedentes de los setenta. En los años ochenta, Michel Godet (citado por Mera, 2014), visibiliza la prospectiva por ejercicios prospectivos y de múltiples empresas en el conservatorio de artes y oficios que tiene como objetivo formar profesionales con visión de empresas privadas y públicas. En España, el País Vasco y Barcelona se crea el Instituto Europeo de Prospectiva y Estrategia orientado al desarrollo de la anticipación de la acción a través de la apropiación.

En América Latina se destacan los trabajos de: Javier Medina Vásquez y Francisco José Mojica en Colombia; Axel Didriksson y Guilermina Baena Paz en México; Jorge Bernstein en Argentina; y Alfredo González, María de los Ángeles Montaneé Domingo, Norma Oñate Martínez, Erwin Aguirre de Lázaro, Jacinto Duvergel, Julio Capote, Carlos Pleyán García, Lázaro Ramos Morales, y Pedro Alvarez Medero en Cuba, entre otros (citados por Mera, 2014). Se destaca el esfuerzo en la creación consciente de los laboratorios prospectivos para trabajo exitoso de vigilancia prospectiva en distintos países, aunque no hacen parte natural ni se han institucionalizado como elementos de control en redes sociales a nivel local, sectorial e institucional.

A partir de lo recién mencionado por Mera (2014), los estudios de futuro sobre las personas, la sociedad, la economía, política, tecnología y medio ambiente tienen tres posiciones: La primera, proyectar el futuro a partir de experiencias pasadas; la segunda, un enfoque proactivo construyendo el futuro que se desea tener, mirar el presente desde el futuro; la tercera, combinar las posiciones anteriores. Empero, debe resaltarse que el futuro es la abstracción de las variables

del tema de estudio con interacciones entre ellas; las hipótesis que salen de una situación específica; el despliegue de los escenarios posibles y definición de políticas; y estrategias y acciones bajo el principio de optimalidad de Bellman.

Sin embargo, el problema real en el estudio de la prospectiva es el carácter anticipatorio, que no tiene que ver con la situación que vive el individuo y la sociedad, por lo cual se hace necesario separarla del componente anticipatorio en favor del componente elegible o propositivo, sin pretender que se pierda la capacidad de anticipar el futuro, o que se dé una oportunidad a la práctica bajo el enfoque de elección de futuros posibles.

Es importante señalar que Gaston Berger (citado por Mera, 2014), fue el fundador de la disciplina, la cual define como la ciencia que permite estudiar el futuro con el fin de comprenderlo e influir en él de forma positiva. La prospectiva parte del concepto que el futuro no existe y se puede tener una concepción como acción del hombre; por esta razón, el hombre debe construir un futuro posible, por lo que se deben tomar las decisiones en el momento apropiado.

Por otra parte, Mera (2014) indica que Jouvenel propone dos formas de ver el futuro: la primera (que concibe una realidad única) que es particular en oráculos, profetas y adivinos; la segunda (que ve la realidad como algo múltiple) que son los futuros posibles que este autor denominó futuribles. De igual manera, Gil (citado por Mera, 2014) toma la prospectiva como una disciplina intelectual que tiene como fin la reflexión para iluminar la acción del presente con luz de futuros posibles, tratando de analizar las potenciales evoluciones de una organización o territorio para elegir la mejor opción de futuro posible, esto permite la existencia de una generación anticipatoria.

A partir de lo anterior, es posible establecer que el modelo de prospectiva estratégica adaptado al contexto latinoamericano y específicamente, al contexto colombiano, permite la

construcción de escenarios apuesta, mediante el desarrollo de forma sencilla, sistemática y participativa de la identificación de factores de cambio; a su vez, seleccionando las variables estratégicas de los juegos de actores construyendo escenarios apuesta y diseñando opciones estratégicas. Por ende, se hace importante mezclar las distintas herramientas tales como la vigilancia tecnológica y la inteligencia competitiva para construir el futuro.

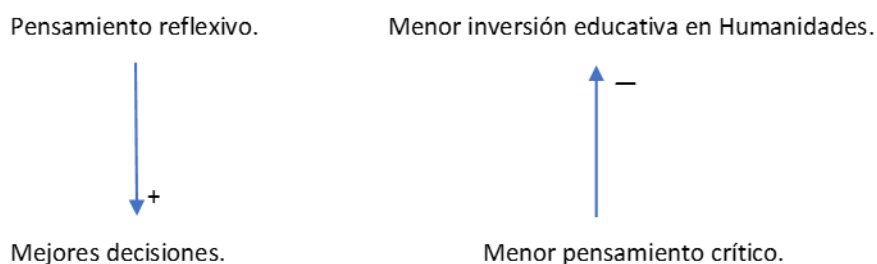
### **5.3 DIAGRAMAS DE FORRESTER**

Para comprender la definición de los diagramas de Forrester, a la luz de la dinámica de sistemas, vale la pena partir de las palabras de Sarmiento y López (2017) quienes afirman que:

Jay Forrester introdujo la dinámica de sistemas o system dynamics (SD) a finales de la década de 1950 como una metodología de modelamiento y simulación para el análisis y toma de decisiones a largo plazo sobre problemas empresariales industriales. La SD tiene su origen en la administración y la ingeniería de control. El paradigma usa una perspectiva basada en la realimentación y en los retrasos de la información para entender el comportamiento dinámico de complejos sistemas físicos, biológicos y sociales. La idea esencial en SD es que todos los elementos en un sistema interactúan a través de relaciones causales. Estas relaciones son representadas por bucles de realimentación, los cuales controlan las interacciones entre los elementos del sistema y son la causa de su comportamiento.

Siguiendo esta caracterización, el modelamiento de la dinámica de sistemas se puede dividir en las fases cualitativa y cuantitativa. La primera, consiste en definir las relaciones que se producen en los elementos que integran el sistema y para este fin se elabora el diagrama causal. En dicho diagrama, se definen las variables interconectadas por flechas que permiten denotar las influencias de tipo causal que se presentan entre las variables. A la luz de esta fase del

modelamiento cualitativo se presentan esencialmente dos tipos de causalidad: positiva (+) y negativa (-). Este carácter de la relación se expresa por medio de la asociación del signo a la flecha, por ejemplo, donde un aumento de pensamiento reflexivo trae un aumento de tomar buenas decisiones; por el contrario, una menor inversión educativa en las humanidades trae como consecuencia un menor pensamiento crítico (Sarmiento y López, 2017). En la Figura 1 se ilustra este tipo de relación y la correspondiente asociación de signos.

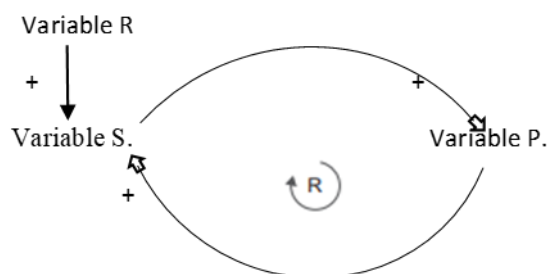


*Figura 1. Contraste pensamiento reflexivo y crítico respecto a decisiones de inversión en humanidades*

*Fuente: Elaboración propia*

De esta manera, si el grupo de variables está interrelacionado por caminos cerrados que empiezan en una variable inicial y terminan en la misma variable, entonces se afirma que existe retroalimentación y que puede ser de dos tipos: uno de retroalimentación positiva o bucle de refuerzo R; otro de realimentación negativa, o bucle de balance B.

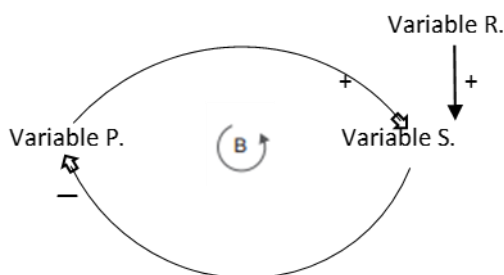
Para el caso de R, se genera un comportamiento de crecimiento o decrecimiento que lo aleja del punto de equilibrio o que tiene una tendencia a desestabilizar los sistemas de forma exponencial (Sarmiento & López, 2017). Por ejemplo, tal y como se observa en la Figura 2, cuando se presenta un aumento en la variable R, existe un aumento en la variable S, y al darse este último evento, aumentará la variable P.



*Figura 2. Bucle de refuerzo*

*Fuente: Elaboración propia*

A su vez, en la Figura 3 se observa que la variable S y la variable P conforman un bucle según el cual, el incremento de S produce un aumento de la variable P, lo que hace que disminuya la propia variable S, generando una búsqueda de equilibrio de tipo asintótico.



*Figura 3. Bucle de balance*

*Fuente: Elaboración propia*

Conforme a lo anterior, una vez que se ha realizado el diagrama causal, se pasa a realizar el diagrama de Forrester que permite la obtención de ecuaciones matemáticas. Estas variables son de tres tipos: variables de nivel, que definen el estado actual del sistema y acumulan magnitudes en el tiempo; variables de flujo, que se derivan de niveles respecto al tiempo; variables auxiliares,

que se usan para descomponer ecuaciones complejas en simples para que hagan fácil la lectura del modelo.

Un último punto por mencionar sobre los diagramas de Forrester consiste en señalar las principales características de los sistemas dinámicos DS, que en palabras de Sarmiento y López (2017) son:

1. El principio fundamental de los DS indica que la estructura de un sistema se determina por el comportamiento a lo largo del tiempo.
2. El paradigma trabaja con valores agregados y no entidades individuales.
3. Se caracteriza por ser un método determinístico y no tiene variabilidad de manera efectiva.
4. Los modelos DS corren de manera rápida y al ser determinísticos no requieren réplicas.
5. Las representaciones lineales se usan en modelos DS cuando se convierte una unidad de medida en otra unidad de medida o cuando la relación entre variables es constante.
6. Los DS hacen posible el análisis de como las relaciones no lineales de causalidad entre variables y parámetros influyen en el comportamiento del sistema.
7. Es una metodología arriba abajo con un enfoque macroscópico con planteamiento estratégico donde los eventos se perciben como formas de comportamiento y estructuras del sistema.
8. Se direcciona a la dinámica por causas endógenas así el estímulo inicial sea de tipo exógeno.
9. Pertenece a la clasificación de simulación continua donde los flujos cambian continuamente respecto al tiempo y se rigen por ecuaciones de primer orden.
10. Las tasas de flujos se incluyen en los modelos SD concentrándose en el comportamiento de niveles o acumuladores del sistema descritos por ecuaciones de integración.
11. No se ignoran variables blandas que poseen influencia causal en el sistema.

## 5.4 CONFIGURACIONISMO

En su tratado *La metodología configuracionista para la investigación*, De La Garza, (2018) establece al menos tres ejes argumentativos que aquí se deben mencionar: Primero, el interés por fundamentar epistemológicamente las metodologías y teorías de investigación social ha enfrentado la transformación de los discursos y corrientes críticas de la teoría social. Esto ha desembocado en una escasa sensibilidad y poca receptividad en la intención de construir sistemas completamente integrados.

Segundo, esta problemática dio lugar a corrientes epistémicas críticas que buscan aprehender la realidad concebida como algo que se encuentra en constante transformación y articulación entre estructuras y sujetos. La diversidad de niveles que conlleva este tipo de concepción implica propuestas metodológicas cuya estructura teórica dé lugar a categorías de análisis de mayor densidad y menor rigidez.

Así, en tercer lugar, el autor destaca el concepto de configuración como aquel que goza de una tradición epistemológica crítica relevante, pero que al tiempo ha llevado a una falta de claridad en el significado del concepto mismo; una ausencia de contraste con nociones cercanas como, por ejemplo, los conceptos de sistema, red, relaciones sociales, etc. (De la Garza, 2018, p.211-237).

Para esta investigación, es importante distinguir el concepto de configuración — entendido como categoría de una tradición epistemológica crítica— por ello, a continuación, se resaltan los rasgos clave de la génesis del concepto desde los siguientes teóricos: Norbert Elias, Adorno, Benjamin, y los cognoscitivistas soviéticos Vigostky y Bajtin.

Según De la Garza (2018) una de las particularidades del pensamiento de Elías es que se mueve entre un evolucionismo, una crítica al universalismo de Parsons y una inclinación hacia la diferenciación del sistema para su mejor integración, en su teoría del cambio social. Además, su postura epistemológica muestra afinidad con el pensamiento kantiano, pero distanciamiento con el positivismo lógico, la hermenéutica o el relativismo.

Conforme a lo anterior, el pensamiento de Elías ha recibido varias críticas entre las que se destaca la tesis, según la cual, su perspectiva epistemológica no es actualizada. Por ende, aunque su concepto de configuración representa la versión más difundida entre los científicos sociales — al punto de dar lugar a toda una escuela de pensamiento configuracionista— resulta una noción de configuración donde, o bien se trata de una red de relaciones entre individuos o unidades supraindividuales, o donde las configuraciones surgen como estados de cosas o procesos, tal que puede descubrirse el recorrido de transformación de una configuración.

En otras palabras, la noción de configuración de Norbert Elías no revela la agencia de una subjetividad que pone en marcha el entramado configuracional y su transformación, pues persiste la idea de que esta transformación de la configuración tiene lugar de manera sistémica y sin sujetos (De la Garza, 2018).

Ahora bien, según estos mismos autores, asumida la necesidad de deconstrucción de las entidades cosificadas o redificadas, Adorno plantea una noción de configuración que se caracteriza por dos puntos a resaltar. Por un lado, la configuración constituye un acervo de conceptos en combinaciones permanentes, y, por tanto, posibilita una acepción conceptual de teoría que se aleja de la teoría hipotética deductiva; en otras palabras, la teoría pasa a comprenderse como tipos de configuraciones específicas. Por otro lado, se igualan la configuración y la reconstrucción de la totalidad concreta —entendiendo por esta última la



reconstrucción de configuraciones que incluyen no solo la verificación sino también la argumentación interpretativa— en el sentido en que se capta la conexión contradictoria entre lo conceptual y lo empírico.

Aunado a lo recién dicho, la noción de configuración de Adorno se torna más oscura cuando identifica en ella dos momentos de una dialéctica del sujeto: uno analítico conceptual y otro, de su síntesis en la representación de la configuración. Ciertamente, la versión adorniana de configuración no parece ir más allá de la idea de contradicción con conexiones al no darse claridad sobre la sistematicidad de estas.

Sin embargo, se debe destacar que desde Adorno se presenta la idea de la teoría como configuración que cuenta con conexiones y contradicciones, considerar el método de reconstrucción de la totalidad como reconstrucción de configuraciones dando lugar a un diálogo crítico; también que —a diferencia de Elías—la construcción de configuraciones implica al sujeto y el criterio de verdad supera la simple correspondencia y, finalmente, que solo hay una verificación parcial de la totalidad, que se debe combinar con un proceso de argumentación-comprensión (De la Garza, 2018, p.229).

De manera esquemática, sobre la versión de configuración de los cognoscitivistas soviéticos Vigostky y Bajtin se señala lo siguiente. Su noción de configuración se relaciona con la forma de construcción del objeto a través de las múltiples miradas disciplinarias que se tienen de este. Se trata, por ejemplo, de captar las relaciones que tejen en el fenómeno de la familia, desde los ángulos económicos, social y cultural. Esta versión de la configuración se relaciona directamente con la propuesta de Zemelman, quien propone la desarticulación de los grandes cuerpos teóricos; sin embargo, se trata de una versión que se queda a mitad de camino en lo ya desarrollado por Adorno (2018, p.15).

Finalmente, con el pensamiento de Walter Benjamin se llega a una versión de la configuración conceptualmente más rica. Para este pensador alemán, la pretensión de desfetichizar los objetos llega a tener como punto de partida de la configuración, la idea de ‘pensar con imágenes’ en el sentido de que la imagen dialéctica se decodifica ante el sujeto.

Para Benjamin, al pensar en imágenes se construyen configuraciones que quitan rigidez a la forma habitual de pensamiento. Estas imágenes pueden preservar un carácter conceptual, aunque no necesariamente representacional, con lo cual se reconocen las voliciones y mesianismos de la experiencia. Así, la versión de configuración de Benjamin aparece como un mosaico de conocimiento, historia, experiencias y voliciones, que permite la diferenciación entre un saber interno y su correspondiente expresión, y que, por tanto, no limita toda verdad a la verdad de la ciencia ni a la conciencia empírica.

En concreto, con Benjamin se ganan los siguientes matices con relación al concepto de configuración de Adorno: el papel de las imágenes y por extensión, del razonamiento cotidiano y su carácter de no expresividad lingüística. Dichas imágenes contienen al tiempo un contenido no conceptual y uno conceptual, el cual requiere códigos de interpretación que no se reduzcan a la estructura de los signos. Las configuraciones en tanto mosaico de elementos reflejan las conexiones que abren lo enigmático o inesperado que se ocultaba para el pensamiento rígido; a su vez, plantea que el conocimiento es una forma de relación sujeto-objeto, por lo cual la verdad no es solo la verdad científica sino también experiencial, volitiva etc., de lo que se infiere que no toda configuración es sistémica (De la Garza, 2018, p.231-232).

Mediante esta caracterización de su génesis, ha sido posible resaltar los aspectos por los cuales se toma en esta investigación el concepto de configuración como una estructura teórica.

Esto es, en tanto recupera la idea de una densidad inobservable, de relaciones más precisas entre conceptos teóricos (y de otros lenguajes), y de la identificación de una red conceptual —no necesariamente sistémica— que permita apreciar articulaciones y dinamismos potenciales, desplegando niveles de claridad en los significados de las relaciones.

## **5.5 MARCO LEGAL**

Para determinar el alcance que tiene la realización de esta investigación, es necesario traer a colación la normatividad legal en torno a la enseñanza de la filosofía en la educación media en la nación colombiana. En concreto, se trata de la consideración de tres documentos de la normatividad legal vigente en el país, y cinco documentos adicionales en estrecha relación con el marco legal internacional de la enseñanza en la educación media.

Dentro de la normatividad vigente en Colombia se cuenta con la Ley General de Educación donde se define la educación “como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (El Congreso de La República, 1994).

Así las cosas, se debería mirar la enseñanza de la filosofía con esta visión, una que le permitiera ayudar a desplegar en los estudiantes todas las potencialidades que los enriquezcan como personas inmersas en un proceso de formación permanente. Se pretende que el estudiante utilice los conocimientos adquiridos gracias a la enseñanza de la filosofía, para planear o por lo menos visualizar una mejor realización de su futuro. Para el propósito de esta investigación resulta clave mencionar y referirse al artículo quinto de dicha Ley, donde se tipifican los objetivos de la educación, según el artículo 67 de la Constitución Política (Gómez F. , 2007, p.51-52).

Dicho artículo versa sobre el abordaje para la comprensión crítica de la realidad multicultural colombiana en lo cual se fundamentan la unidad y la identidad de la nación. Este es un aspecto fundamental para este trabajo investigativo, en tanto se alude a uno de los objetivos de formación de la filosofía, a saber, la comprensión crítica de la realidad, por parte del estudiante.

En el mismo sentido, se habla sobre:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (El Congreso de La República, 1994)

Cabe interpretar sobre este punto, que la capacidad crítica no se limita a una reflexión meramente científica, sino que busca ocuparse de la calidad de vida del individuo y la sociedad, así como de la búsqueda de solución a los problemas de su cotidianidad.

Dado que la formación en los grados décimo y undécimo debe orientarse hacia los proyectos de vida de los estudiantes, que en un porcentaje significativo tiene que ver con las posibilidades de acceso a la educación superior, es pertinente mencionar que en Colombia el Servicio Público de la Educación Superior se reglamenta mediante la Ley 30 de 1992 (El Congreso de Colombia, 1992).

De acuerdo con el artículo sexto de dicha ley, entre los objetivos de la educación superior (que son relevantes para este trabajo de investigación, en términos de prospectiva) se habla de profundizar en la formación integral de los colombianos y la capacitación para el cumplimiento de las funciones profesionales que requiere el país. De esta manera, los lenguajes de la filosofía deberían poder contribuir a la realización de los objetivos especificados en dicha ley. Estos

deberían poder plasmar en la mente de los jóvenes la idea de un próximo futuro profesional. Un futuro en el cual ellos podrían contribuir en la realización y desarrollo de alguna de las necesidades de la sociedad colombiana.

En el caso de los docentes, este aspecto tiene que ver con la incesante capacitación y actualización en la adquisición de nuevas herramientas de enseñanza y transmisión del conocimiento. Asimismo, se considera la educación superior como un factor de desarrollo en todas las esferas de desarrollo del individuo y a todos los niveles del territorio nacional.

Esto último está ligado a la promoción, formación y consolidación de comunidades académicas, aspecto que se relaciona con el objetivo de esta investigación, en tanto se trata de la construcción de un proceso pedagógico que puede ser desarrollado dentro de diferentes comunidades académicas como un proceso de retroalimentación en la actualización de herramientas de enseñanza (El Congreso de Colombia, 1992)

Adicional a lo anterior, se destaca dentro de la normativa nacional, la política pública nacional denominada “Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y la equidad”. En el marco de referencia de este documento se establecen un modelo de cuatro dimensiones que sigue el esquema 4-A, y del cual se resalta el siguiente elemento por su pertinencia y relación con el trabajo investigativo desarrollado:

Adaptabilidad: busca que las escuelas se adapten a los alumnos, de manera que se logre reducir la deserción y favorecer la permanencia de poblaciones vulnerables dentro de las aulas. La adaptabilidad demanda la promoción de los derechos humanos a través de la educación (MEN, 2017)

Como se infiere de lo anterior, la adaptabilidad se relaciona directamente con el desarrollo de procesos de aprendizaje que reduzcan la deserción, pero que además fomenten un pensamiento crítico en pro de los derechos humanos.

Sumado a la normativa nacional recién presentada, resulta pertinente complementar el marco legal de esta investigación con los siguientes documentos de índole internacional. Así, por ejemplo, en el informe de la Unesco (1996), se presenta la educación como un tesoro (Delors, 1996), haciendo referencia al concepto de formar para la vida, mediante el cual se concibe lo educativo más allá de la forma en que actualmente se está practicando y a partir de la cual se podría hacer uso de todas las oportunidades que la sociedad pueda ofrecer.

En relación con lo anterior, en la obra solicitada por la Unesco, titulada “Los siete saberes de la educación” (Morin, 1999), el autor se refiere a los siguientes aspectos que aquí solo se presentan de manera esquemática, sobre el conocimiento, la enseñanza y la condición humana: primero, describe lo que denomina las cegueras del conocimiento a partir de lo cual enseguida habla de los principios de un conocimiento pertinente.

Paso seguido hace referencia a la enseñanza de la condición humana, de la identidad terrenal y de la comprensión —también se expresa sobre el reto de enfrentar las incertidumbres— y, finalmente, sobre la ética del género humano. Las ideas consignadas allí presentadas no solo guardan relación con esta investigación, porque Morin es uno de los mayores representantes del pensamiento complejo, sino porque aparecen como síntomas de la problemática que aquí se busca afrontar.

Asimismo, como síntomas de la problemática que ocupa este trabajo, en el documento titulado ‘Planificar la educación construir el futuro décima estrategia de medio término 2018-2021’ hace referencia principalmente a cinco aspectos: 1. Disparidades educativas, 2. Mejores

resultados en educación cognitiva, 3. Mayor resiliencia de los sistemas de educación, 4. Mayor gobernanza, transparencia y responsabilidad, 5. Financiamiento de la educación de forma equitativa y sostenible. A su vez, en el documento titulado “La Unesco y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación” se hace explícita la importancia que tiene el apoyo a los sistemas educativos del mundo para que exista una educación para todos (Unesco, 2017),

Finalmente, en la revista Internacional de Ciencias sociales —distribuida y editada por la Unesco—, aparece el artículo “Los estudios sobre el futuro y las tendencias hacia la unidad y la diversidad” (Barbieri, 1993), donde se afirma la existencia de un contraste en términos epistemológicos entre las tendencias de unidad y diversidad, que desde un punto de vista empírico se expresa en lo que la autora denomina una mundialización y una defensa de la identidad cultural de las minorías.

Para Barbieri, el contraste entre estos dos fenómenos abre las posibilidades a conflictos posteriores, toda vez que no se formulan políticas públicas o normativas legales que puedan hacer frente a dicha problemática (1993).

## 6. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

### 6.1 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico elegido para esta investigación consiste en la tipificación de cuatro fases de desarrollo, descritas a continuación.

*Fase I:* Se realizó una revisión bibliográfica de los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, respecto a los lineamientos, estándares y derechos básicos del programa de filosofía en el sistema nacional de educación. Asimismo, se tejieron búsquedas alrededor de la literatura sobre la visión prospectiva, desde los principios de la complejidad, y los conceptos teóricos que surgieron a medida que se profundizó en la reflexión constructiva del documento de investigación.

*Fase II:* Se utilizó el método prospectivo para la construcción de escenarios con el fin de realizar el análisis descriptivo que permitió responder al primer objetivo de investigación. Además, se construyeron elementos conceptuales desde la pedagogía conceptual y teniendo en cuenta la comprensión nocional y conceptual de los docentes seleccionados para el desarrollo de la investigación.

*Fase III:* A partir de las referencias teóricas y epistemológicas reseñadas en el documento de investigación y de los actores involucrados en el trabajo de investigación, se construyeron elementos desde las matrices epistémicas cuyas interconexiones entre los postulados de la didáctica de la filosofía, la complejidad y la prospectiva, permitieron dar cumplimiento al segundo objetivo de investigación.



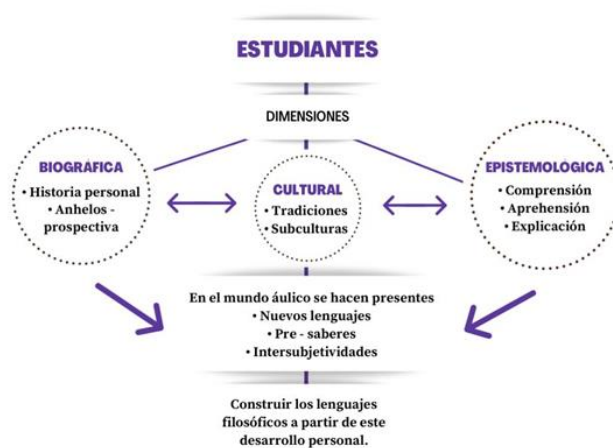
*Fase IV:* Mediante el diseño de escenarios como método de la prospectiva en procura de la construcción de futuros compartidos donde se entretrejeran la didáctica y la filosofía, la complejidad y la prospectiva, se atendió al tercer objetivo de la investigación.

## 6.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta las características de la problemática analizada y los recursos y elementos con que se contó, el desarrollo de esta investigación tuvo un enfoque cualitativo. Esto en correspondencia con Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, (2014) quienes definen el enfoque cualitativo — también denominado investigación naturalista, fenomenológica o interpretativa— como guiado por áreas o temas significativos de investigación, y donde las preguntas o hipótesis pueden anteceder la recolección y análisis de datos.

## 6.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo definió el tipo de investigación como etnográfico, pues siguiendo a Álvarez (2008), quien presenta la delimitación de las bases de la etnografía como modelo de investigación en educación, se tuvo como finalidad: la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa.



En el desarrollo de esta investigación, se hizo uso de la estructura teórica de la configuración (descrita en el apartado 5.4), a partir de la cual se buscó presentar la realidad que los individuos experimentan en el mundo del aula, en particular, y en el mundo de la vida, en general. Ambos escenarios se presentan comprendidos como realidades en movimiento, cuya permanente dinámica los blinda de quietarse, manteniéndose así en procura de acercarse a los equilibrios y en cierta medida alejándose de la entropía. De ahí que la elección del configuracionismo, como método de investigación, se justifique como un modo de camino que se fue haciendo, que fue mutando no solo los intereses de los investigadores, sino también los horizontes, técnicas, preguntas y lenguajes utilizados; es decir, mediante este método de investigación fue posible realizar los ajustes metodológicos necesarios para que al final, lo único que permaneciera fijado fuese el problema de investigación.

A la luz de lo anterior, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el nivel medio de la educación formal se comprendió como un problema complejo en cuanto a los múltiples sentidos y significados que figura, y, por tanto, fue posible evitar reducirlo a un problema únicamente de corte académico. Gracias a la metodología utilizada, se pudo concebir el objeto de investigación como un problema de altísima complejidad, en virtud de un contexto en el cual las realidades se asumen de modos distintos. Así, por ejemplo, se evidenció que no es coincidencia el que los docentes siguieran diversos caminos de dinamización profesional y, a su vez, que los estudiantes mantuviesen una relación ambivalente de acercamiento y alejamiento respecto al proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que este trabajo consistió en una investigación de tipo etnográfico, debe resaltarse que se llevó a cabo una observación participante que permitió la construcción de escenarios como técnica de investigación y su posterior migración a los escenarios del aula

institucional. Allí fue posible captar desde los lenguajes de los estudiantes una visión del mundo empobrecida, con baja dimensionalidad en el acontecer cotidiano, y con una importante preocupación —con bajas incertidumbres y altas inseguridades— por la construcción prospectiva desde su presente inmediato.

Asimismo, durante la observación participante realizada en el aula de filosofía en la educación media, surgieron momentos de comunicación por parte de los estudiantes donde dieron a conocer sus textos, realidades, representaciones, gestos, corporeidades, preguntas y respuestas, afanes e indiferencias. Este conjunto de elementos abrió para los investigadores un horizonte hermenéutico de comprensión donde la movilidad de la realidad permitió que el trabajo investigativo uniera al contexto con el entorno, con el fin de posibilitar la construcción de escenarios como técnica de investigación.

Es importante mencionar que durante la labor investigativa se decantaron interacciones humanas de naturaleza comunicativa, y que, al ser percibidas en la espacio-temporalidad del aula, fueron registradas como parte de ese escenario vital. Esto permitió comprender la otredad en la configuración del estudiante como sujeto social. Pues fue en la interacción consigo mismo, con el otro y con lo otro, donde la expresión de la libertad en el sentir, percibir, pensar y decir, fueron construyendo tanto el proceso identitario como el proceso paralelo de construcción del otro.

En ese sentido, respecto a la observación participante y la construcción de escenarios vale la pena resaltar lo siguiente. Primero, a partir de los datos empíricos obtenidos en ambos momentos de la investigación —sumado a la experiencia profesional de los investigadores— y desde una triangulación de la información, se realizaron las configuraciones conceptuales que acrecentaron la complejidad de los contenidos y sus relaciones. Segundo, el acervo profesional de los investigadores respecto a los estudiantes como unidades de análisis, permitió el correcto

direccionamiento de la construcción de escenarios hacia el descubrimiento de la naturaleza prospectiva del acompañamiento desde los discursos de la filosofía como área contemplada en el plan de estudios en la educación media. De ahí la importancia de resaltar que la construcción de dichos escenarios estuvo dinamizada por las competencias, anhelos, metas, esperanzas, conocimientos y saberes a construir y descubrir de los actores del aula.

En último término, debe resaltarse que la articulación de la realidad dinámica de los sujetos fue decantando alrededor de su lugar en el aula los contextos, historicidades y prospectivas.

El carácter variopinto de estos elementos fue dando lugar a un constructo de perspectivas y diálogos entre las dimensiones del problema y los actores interpelados; en definitiva, tal constructo germinó en los distintos niveles de realidad que se representan en las configuraciones como categoría teórica de análisis.

Finalmente, en cuanto a la población tomada como referencia para esta investigación, se trató de los docentes que imparten filosofía en las diferentes instituciones educativas de la ciudad de Manizales a nivel de educación media. Para la muestra se eligieron dos docentes y se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia o muestra disponible. Como aspecto de análisis de los datos se construyó un instrumento donde se plasmó de manera gráfica la información, usando diagramas de Forrester para ilustrar la interconectividad existente entre la didáctica, la prospectiva y la complejidad tal como se puede apreciar en el Anexo A. Por último, el procesamiento de la información se realizó por medio de la codificación de los instrumentos analizados por parte de los investigadores.

## **7. INTERCONECTIVIDAD DEL PENSAMIENTO PROSPECTIVO**

### **7.1 RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE LOS DIAGRAMAS DE FORRESTER RECOLECTADOS**

Mediante la construcción de los diagramas de Forrester, que se presentarán en este capítulo, es posible realizar un análisis inferencial, según el cual existe una notable coincidencia entre los elementos teóricos y conceptuales de los tres dominios disciplinares que se han venido analizado.

Así, de manera general, existen tres premisas que se buscan sustentar, a saber: en primer lugar, se muestra cómo para el estudiante la visión de futuro depende en gran medida de los valores que se construyen en su experiencia de vida; en segundo lugar, se deja ver que alrededor de dicha experiencia persiste la influencia de la sociedad y el concepto de autonomía que se ha forjado desde la formación en la escuela. Finalmente, se busca dar cuenta que no existe por parte del estudiante un análisis significativo sobre los panoramas cultural, moral o social. Al final de este capítulo se describe la triada metodológica que sintetiza los alcances inferenciales presentados en los diagramas de Forrester.

El primer diagrama (Figura 4) permite dar cuenta de los vínculos que se establecen entre los lenguajes y la sensibilidad conforme a la creación de significado y construcción de sentido, que permite al estudiante llegar a la comprensión acorde con la complejidad de la realidad. Sin embargo, también se reconoce la presencia en el aula de lenguajes difusos que impactan en la manera en que las vivencias cotidianas del estudiante influyen en su construcción de aprendizajes.

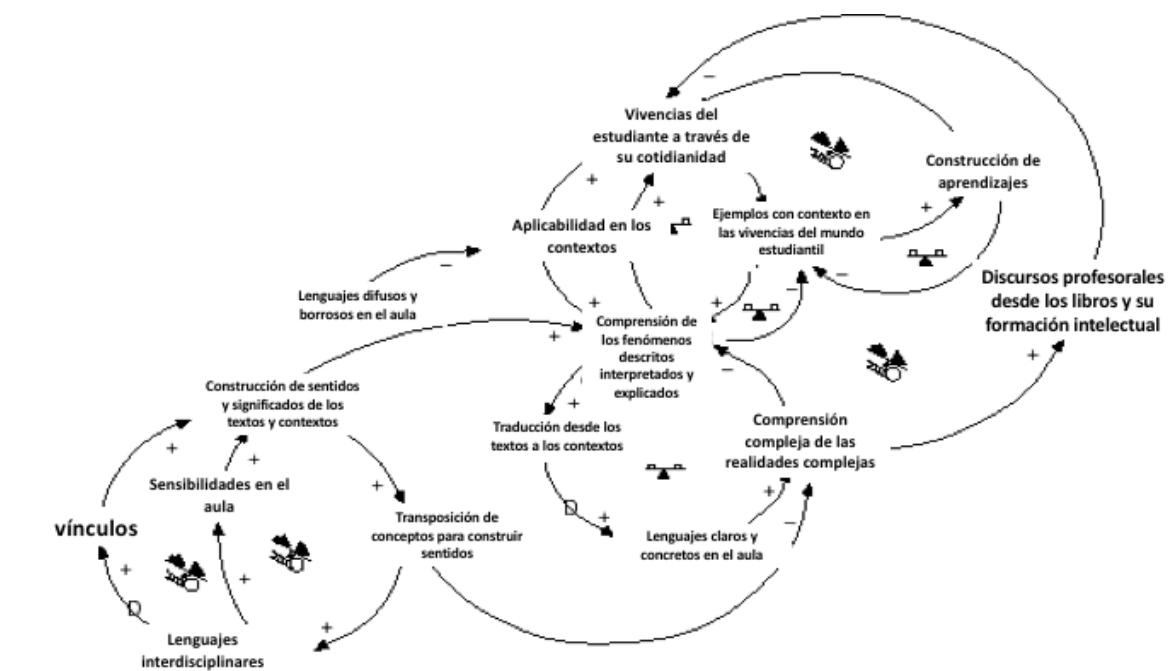


Figura 4. Los lenguajes en el aula de filosofía para la construcción de sentidos

Se destaca, a su vez, la interrelación de los elementos comprensión de los fenómenos descritos, interpretados y explicados respecto a la traducción desde los textos a la aplicabilidad, ejemplificación y desarrollos de los contextos. Ahora bien, en la Figura 5 aparecen dos elementos clave para esta investigación: las didácticas y las matemáticas; ambos factores nodales en el aprendizaje de la filosofía en la educación media.

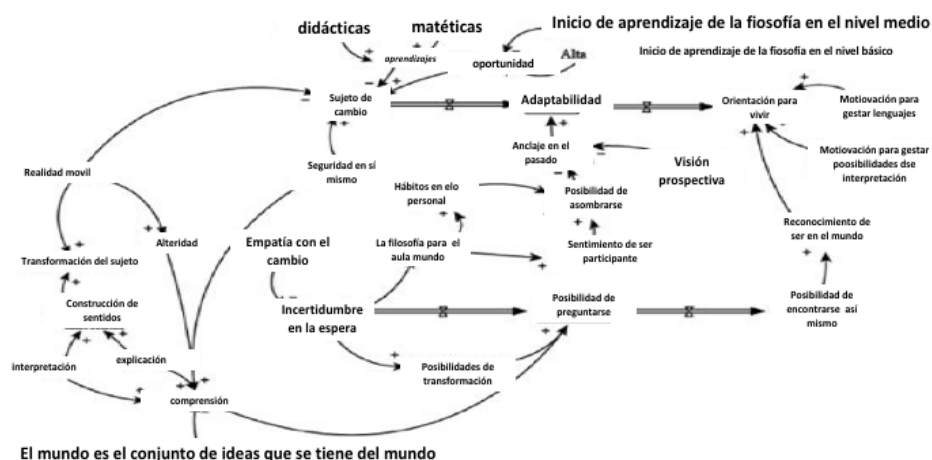


Figura 5. El aprendizaje de la filosofía para el aula mundo

En efecto, el diagrama de la Figura 5 permite ver los elementos que se desencadenan a partir de los aprendizajes logrados desde la didáctica y la matemática. Estos elementos permiten impactar en la configuración de los estudiantes como sujetos de cambio, pese a tener a su alrededor elementos de incertidumbre respecto a sus posibilidades de transformación, dicho de otro modo, respecto a su lugar en el conjunto de ideas que configuran el mundo cotidiano en el que está situado.

Se resalta, además, cómo con el inicio del aprendizaje de la filosofía el proceso de adaptabilidad del estudiante respecto a las orientaciones para vivir, logra estar atravesado por un tamiz de visión prospectiva, esto es, conllevar a considerar sus posibilidades de preguntarse, asombrarse etc., hacia la motivación para llevar a cabo sus interpretaciones y lenguajes, esto es, su reconocimiento de ser en el mundo.

En el mismo sentido, aparecen en la Figura 6 los elementos que se interrelacionan respecto al diseño de estrategias didácticas y matemáticas para la aprehensión y conceptualización que requieren los estudiantes respecto a los escenarios de interpretación y relación con el mundo de vida que los alberga.



Figura 6. Un aprendizaje de la filosofía para trascender la supervivencia

Resulta importante reconocer que en este diagrama la construcción de sentidos y significados se ve fomentada por los juegos del lenguaje —y de roles— que se logran en el contexto del aula. Conforme a esto, es posible ver en el diagrama de la Figura 7 la interrelación que atraviesan los diferentes elementos discursivos que constituyen el universo de pensamientos del estudiante.

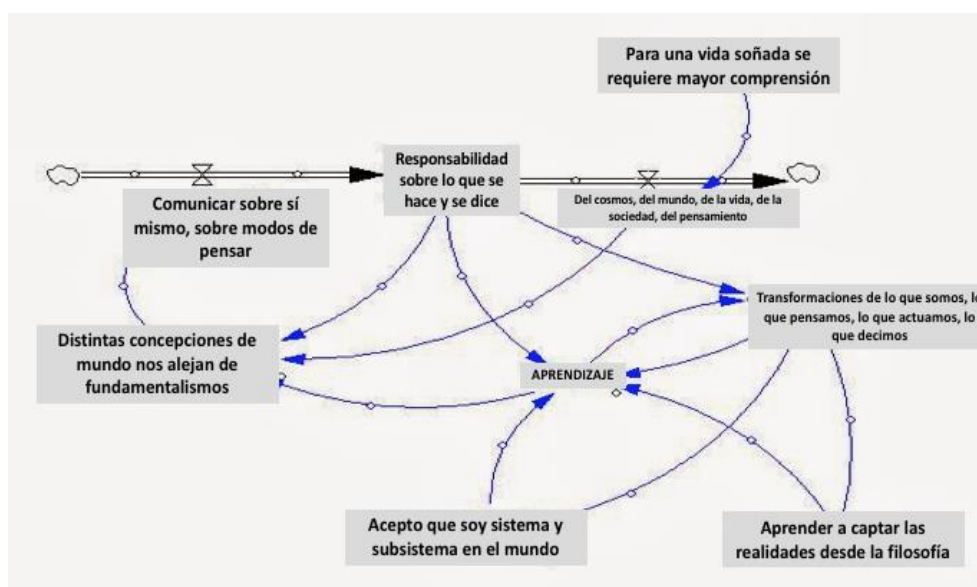


Figura 7. Pluralidad en las cosmovisiones conlleva a posibilitar aprendizajes



Asimismo, se puede apreciar cómo el aprendizaje escolar se convierte en un elemento dinamizador para llegar a esos nodos de pensamiento que operan como multiplicadores de los diversos sentidos del estudiante. Ciertamente, en el caso específico del aprendizaje de la filosofía es posible apreciar en la Figura 8, a propósito del lenguaje un proceso de devenir, respecto a la construcción del sujeto en sus diferentes dimensiones, como sujeto social y en la alteridad frente al otro mediante sus vivencias, diversidad y cotidianidad.

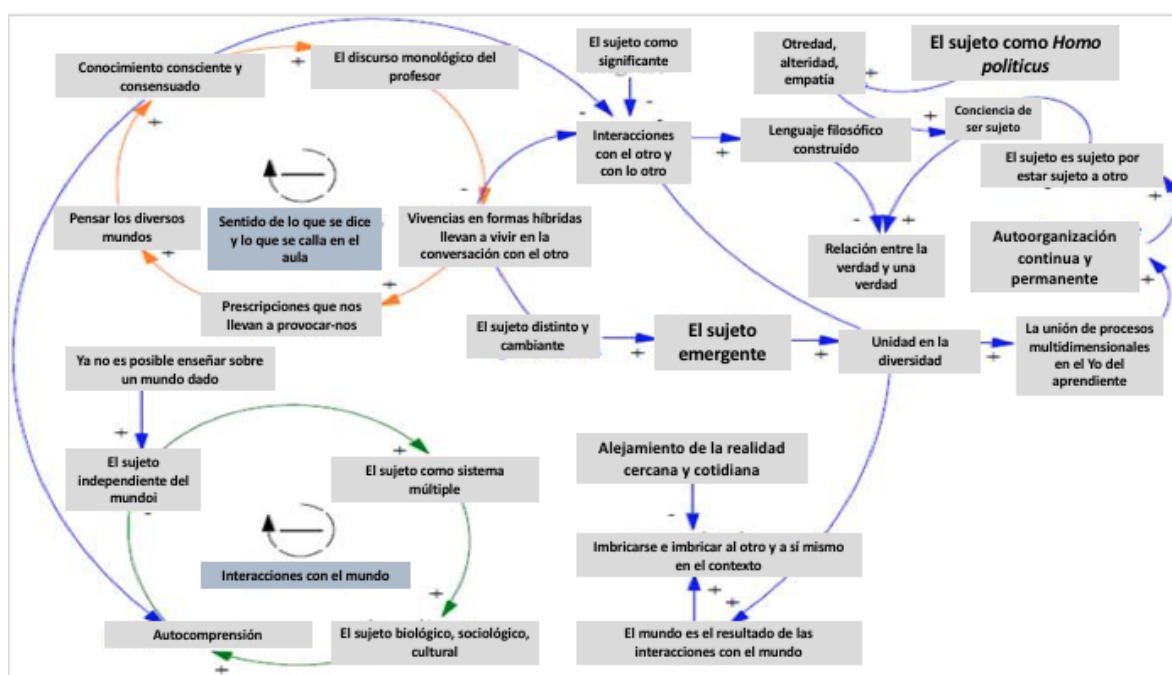


Figura 8. El lenguaje de la filosofía para la deconstrucción/reconstrucción de un sujeto

Con todo, resulta necesario apreciar de manera clara, como muestra la Figura 9, el proceso mediante el cual el aprendizaje de la filosofía conlleva un proceso reflexivo que mediante un ejercicio dialógico interrelaciona los aspectos vivenciales y cotidianos del estudiante con el ejercicio filosófico en tanto búsqueda de la verdad.

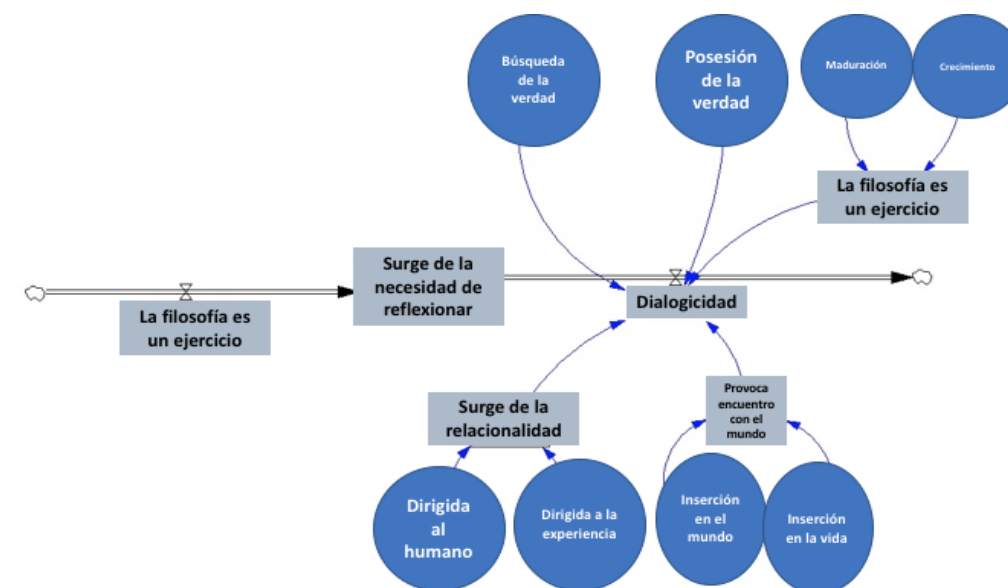


Figura 9. Aprendizaje de la filosofía hacia los vínculos con la verdad

Finalmente, es menester recurrir a los elementos inferenciales que se encuentran en la figura 10. con el objetivo de resaltar los elementos que acompañan el proceso de aprendizaje filosófico a nivel de la estructura institucional.

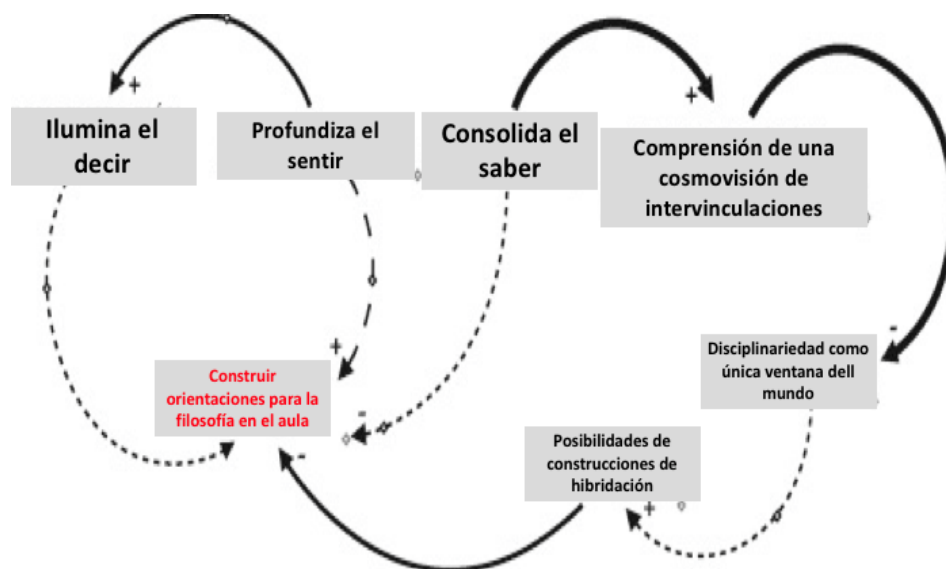


Figura 10. Orientaciones para el diseño curricular de la filosofía en el aula

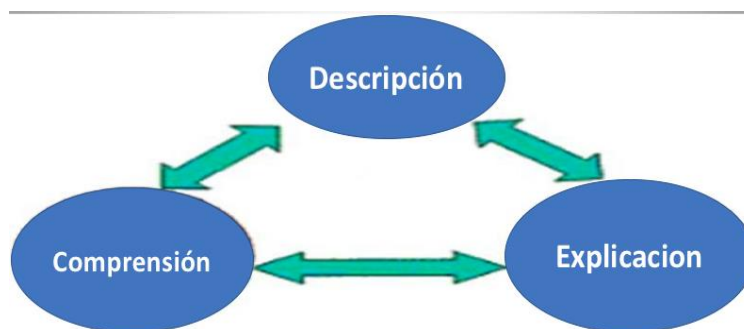
Como puede verse, en un proceso de construcción del sentido del individuo a partir de las orientaciones que ofrece la filosofía, es posible identificar momentos de iluminación, profundización y consolidación de una comprensión y cosmovisión que, a su vez, puede llegar a afectar de manera diferenciada los elementos de aprendizaje-enseñanza en el aula. De ahí la necesidad de reconocer como elementos clave en el diseño curricular de la filosofía en el aula, esos pasos de construcción del sentido del individuo.

En los procesos de construcción de aprendizajes en el aula, que se despliegan con los lenguajes de la filosofía, se ha descubierto la necesidad de un *pensamiento triádico* que conecte dimensiones diversas en un contexto áulico que se moviliza entre el caos y el orden. Toda comunidad tiene un conjunto de componentes que interactúan, lo que posibilita comprender la mirada sistémica, que desde esta tesis se estima que no se forma de subsistemas, sino de planos que se unen en aristas, puesto que pensar en subsistemas es pensar en jerarquías, de las cuales se toma distancia epistémica.

Es por ello que, a partir de los elementos inferenciales captados en los diagramas de Forrester presentados, es posible identificar los momentos clave de las siguientes cuatro triadas de análisis, con las cuales se da cierre a este apartado.

La *primera triada* contiene un encuentro relacional entre: *la explicación, la descripción y la comprensión* de los lenguajes, signos y construcciones para la enseñanza de la filosofía. En ella se formula una cercanía de los aprendizajes de esta área del conocimiento como una emergencia de dicho encuentro relacional. Ya que se trata de una comprensión que posibilita asumir que lo que se explica y se describe no es acerca de un mundo alejado del sujeto que aprende y de su experiencia, sino de un mundo en el que interviene, tiene injerencia y del cual constituye un hilo en su propia trama. Así surge, como fruto de las relaciones específicas de cada individuo, el

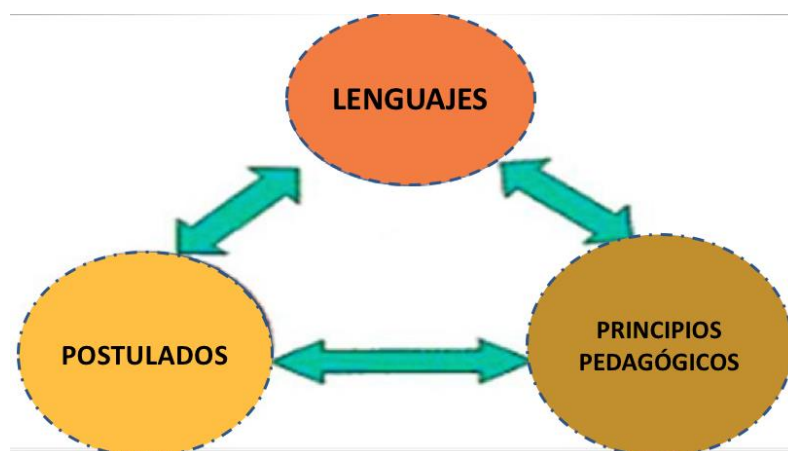
aprendizaje a partir de una biopraxis singular que no es la misma que la biopraxis de otros estudiantes en el aula.



En el cruce de las tres coordenadas presentes en esta triada de modelación, se genera una intersección el aprendizaje, el mismo que no se define por alguno de los componentes triádicos de modo aislado, lo que los hace en su interrelación relacionantes e interdependientes con límites borrosos entre sí.

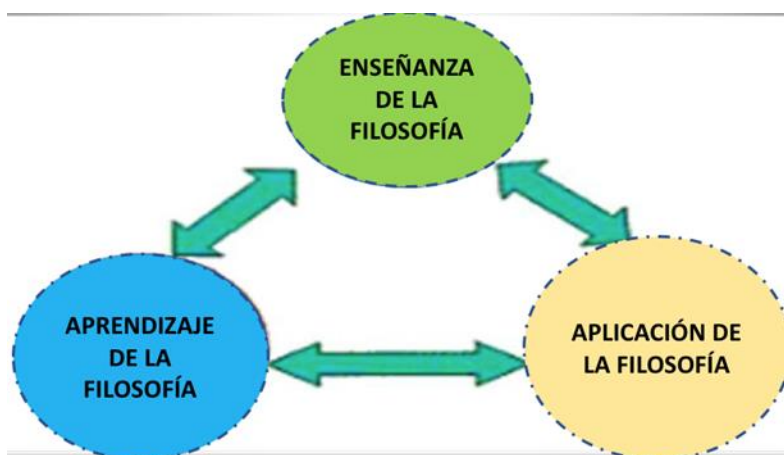
De ahí que sea posible inferir que el aprendizaje en el adolescente y en el joven es procesal. Además, que durante su despliegue aprehende y se apropia de experiencias, discursos y habilidades, en un diálogo constante con el entorno. Este asiduo ejercicio como totalidad, va dando forma al carácter y al desarrollo personal de cada individuo, lo que implica que en esta perspectiva el aprendizaje es dialéctico y queda abierta la posibilidad a explorarse las tres diferencias en sus componentes sistémicos.

La *segunda triada* corresponde a la relación que hay entre: *los lenguajes, los postulados y los principios pedagógicos*. Los primeros mencionados son los encargados de narrar los postulados filosóficos que se han traducido en principios que aportan a la estructuración de los estilos de vida.



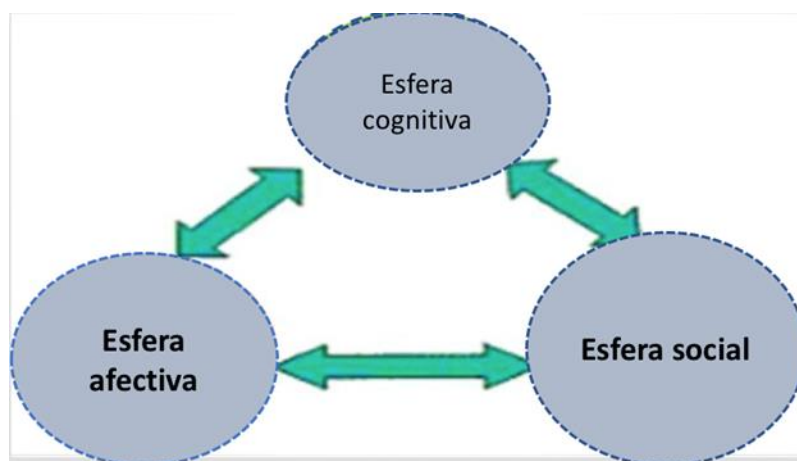
En este sentido, el estudiante participa activamente en la construcción de conocimientos con los cuales hace consciencia de quién es y de dónde viene. Entonces puede construir futuros posibles y futuros probables en los que juegue su autonomía y libre albedrío. Esto es importante particularmente en un momento histórico de cambio que se conjuga con una aparente transformación social, que a su vez se muestra volátil, compleja, rica en incertidumbre y desde la cual se puede tener ventaja competitiva si se anticipa a construir futurables y futuribles.

A partir de lo anterior, en la *tercera triada* se tiene en cuenta que son tres las acciones vividas en el pasado, que se narran en el presente y cobran interés en el futuro: *la enseñanza, el aprendizaje y su aplicación*, para este caso, en el contexto de la educación en filosofía.



En este caso, se parte del supuesto pedagógico que enseñar es una provocación que se hace a un sujeto aprendiente para que aprehenda una realidad y pueda desplegarse en distintos contextos con ese aprendizaje.

Y, en la *cuarta triada* se establecen los vínculos, que en muchos contextos educativos son naturales, entre las esferas: *cognitiva, afectiva y social*.



Pese a que la Escuela siempre ha señalado caminos lineales, se ha visto en esta tesis que el camino se va haciendo y que en éste hay impredecibilidad, no linealidad y caos/orden que apuntan al fortalecimiento triádico del sujeto aprendiente en contextos áulicos donde: la esfera cognitiva se fortalece con los saberes, la esfera afectiva con los sentimientos y emociones, y la esfera social con los encuentros y relaciones que se construyen.

La investigación ha ido generando la construcción de una teoría triádica para la enseñanza, el aprendizaje y la vivencialidad de la filosofía en el aula. Esta teoría.....

## **7.2 ANÁLISIS DE VARIABLES**

Complementando el análisis de la sección anterior, a continuación, se presentan las variables sobre las cuales se fundó el análisis de los escenarios.

Entre los distintos tipos de variables se tienen, por un lado, las exógenas que se refieren a lo externo del sistema y pueden ser inciertas o determinadas; en el caso de las variables exógenas predeterminadas se sabe que no van a cambiar. Y, por otro lado, se encuentran las variables endógenas o internas que pueden surgir en el interior de un sistema o como consecuencia de motivos internos; por tal razón pueden tomar distintos valores y no es posible garantizar su ocurrencia o no ocurrencia.

Así, en la tabla 1 se observan las variables externas que se contemplaron para este trabajo investigativo, así como su clasificación y justificación; además, en relación con el escenario de investigación se encuentran tipificadas como indeseable, tendencial, ideal y utópica.

Tabla 1. Variables externas

VARIABLES	CLASIFICACIÓN	JUSTIFICACIÓN	ESCENARIOS
			Indeseable, tendencial, ideal y utópico
Cambios demográficos.	Predeterminada.	Se proyecta un decrecimiento de la población estudiantil estimado en...	Indeseable: que se mueran todos por las condiciones actuales de pandemia. Tendencial: muchas muertes por pandemia. Ideal: que se encuentre la cura para la pandemia. Utópico: que se encuentre el elixir de la vida eterna.
Política nacional y reformas legislativas.	Predeterminada.	Hay conocimiento del proyecto “Colombia la más educada en 2025”, y del “Plan decenal de Educación”, y La reforma educativa.	Indeseable: que se realicen muchas reformas que no tengan en cuenta las condiciones socioeconómicas de todas las personas. Tendencial: no existen cambios. Ideal: que se realice investigación en el ámbito de la legislación educativa. Utópico: existan mejores condiciones legislativas para la educación a todas las escalas sociales y culturales.
Acceso a las tecnologías de información y comunicación.	Incierta.	No hay certeza que se logre cerrar la brecha de la dotación tecnológica en las instituciones educativas.	Indeseable: zonas muy apartadas que no tienen cobertura tecnológica. Tendencial: algunas zonas no tienen cobertura tecnológica. Ideal: Utópico:
Trazados de la OCDE.	Predeterminada.	Hay conocimiento de las políticas en educación trazadas desde allí.	Indeseable: la OCDE no crea políticas para una vida mejor Tendencial: la OCDE crea algunas políticas para una vida mejor Ideal: la OCDE sí crea políticas para una vida mejor Utópico: gracias a las políticas de la OCDE se

			ha logrado una vida mejor.
Valores morales, civiles, culturales.	Incierta.	No se reconocen con certeza cuáles son los valores emergentes en la sociedad.	Indeseable: la filosofía en la educación no crea valores morales, civiles o culturales. Tendencial: la filosofía en la educación genera algunos valores. Ideal: la filosofía crea valores morales, civiles y culturales en los estudiantes. Utópico: la filosofía crea valores morales, civiles y culturales en todas las personas.
Educación completa.	Incierta.	Condiciones naturales actuales del mundo que impiden el desarrollo educativo.	Indeseable: ningún estudiante logra culminar sus estudios. Tendencial: algunos estudiantes culminan sus estudios. Ideal: todos los estudiantes culminan sus estudios. Utópico: toda la humanidad puede estudiar y culmina sus estudios.
Acceso a la educación.	Predeterminada.	Acceder a la educación tiene requisitos de índole económica no disponibles para todos en el mundo.	Indeseable: ninguna persona tiene recursos económicos para acceder a la educación. Tendencial: algunas personas tienen capacidad económica para acceder a la educación. Ideal: la mayoría de las personas tienen acceso a la educación. Utópico: toda la humanidad tiene la capacidad económica para acceder a la educación.
Deserción.	Predeterminada.	Dependiendo de las condiciones socioeconómicas los estudiantes se mantienen motivados o desmotivados en el sistema educativo.	Indeseable: todos los estudiantes desertan en algún momento del proceso educativo ya que se desmotivan por sus condiciones socioeconómicas. Tendencial: algunos estudiantes desertan por estar desmotivados en algún momento del proceso educativo por situaciones socioeconómicas. Ideal: pocos estudiantes desertan en algún momento del proceso educativo debido a causas socioeconómicas. Utópico: ningún estudiante deserta ni se desmotiva en algún momento del proceso educativo.
Igualdad.	Incierta.	A pesar de que se trazan políticas para equidad en la educación se tienen costumbres arraigadas, como la discriminación racial y de género que fomentan la violencia en el aula.	Indeseable: las políticas son insuficientes para diezmar la discriminación y violencia de género en el aula. Tendencial: las políticas ayudan a mermar, aunque no son suficientes, la discriminación racial y violencia de género. Ideal: las políticas son suficientes para mermar la discriminación racial y la violencia de género en el aula. Utópico: las políticas anulan en su totalidad cualquier arraigo de discriminación racial y violencia de género en el aula y fuera de ella.
Recursos del Gobierno.	Incierta.	Los gobiernos no se interesan porque los ciudadanos se	Indeseable: el gobierno no está interesado en educar a la sociedad civil. Tendencial: el gobierno se interesa por educar



	eduquen para que no piensen y puedan ser doblegados fácilmente.	algunos grupos sociales. Ideal: el gobierno se interesa en educar los grupos socioeconómicos estables. Utópico: el gobierno se preocupa e interesa en invertir y educar a todos los grupos socioeconómicos, incluyendo aquellos que no cuentan con los recursos.
--	---	--

En la siguiente tabla, se presentan las variables endógenas, su clasificación y tipificación conforme a la tabulación utilizada con las variables externas.

*Tabla 2. Variables internas*

VARIABLES	CLASIFICACIÓN	JUSTIFICACIÓN	ESCENARIOS
			Indeseable, tendencial, ideal y utópico
Horas de clase de filosofía.	Predeterminada.	Se reconoce la asignación básica en el horario semanal de clases en el nivel medio.	Indeseable: no se dedican horas a la asignatura de filosofía en el aula. Tendencial: se dedican algunas horas a la asignatura de filosofía en el aula. Ideal: Se dedican suficientes horas a la asignatura de filosofía en el aula. Utópico: la filosofía es tomada de manera transversal en todo el currículo.
Análisis de los discursos.	Incierta.	No se conocen los niveles de comprensión de los actores del aula con relación a los discursos emergentes en el aula psicosocial y en el aula mundo.	Indeseable: es nula la comprensión del discurso de los actores en el aula. Tendencial: algunos sectores logran comprender la relación de los discursos emergentes en el aula. Ideal: todos los sectores educativos conocen el nivel de comprensión de los discursos emergentes en el aula. Utópico: toda la comunidad conoce el nivel de comprensión de los discursos emergentes en el aula y en el mundo.
Diálogo de saberes.	Incierta.	No se sabe cómo se hará el encuentro de saberes en los diseños curriculares.	Indeseable: el encuentro de saberes se realiza sin ninguna planeación curricular. Tendencial: muy pocos entes educativos plantean su encuentro de saberes definiendo dentro del currículo el proceso a seguir. Ideal: la gran mayoría de los entes educativos tienen dentro del currículo, definido el proceso para el encuentro de saberes. Utópico: todos los entes educativos rurales y urbanos diseñan el currículo teniendo en cuenta la interconexión de saberes.
Sentido teleológico.	Incierta.	Se desconoce el sentido teleológico de los enunciados filosóficos.	Indeseable: se desconoce en su totalidad el fin de los enunciados filosóficos. Tendencial: se conoce parcialmente el sentido teleológico de unos enunciados filosóficos.

			<p>Ideal: se conoce el fin de algunos enunciados filosóficos.</p> <p>Utópico: se conoce en su totalidad todo el sentido teleológico de los enunciados filosóficos.</p>
Sentido próximo.	Incierta.	Se desconoce el sentido próximo de los enunciados filosóficos.	<p>Indeseable: no se tiene conocimiento del sentido próximo de los enunciados filosóficos.</p> <p>Tendencial: algunos estudiantes conocen el sentido próximo de los enunciados filosóficos.</p> <p>Ideal: todos los estudiantes comprenden el sentido próximo de los enunciados filosóficos.</p> <p>Utópico: todas las personas conocen el sentido próximo de los enunciados filosóficos.</p>
Crisis permanente de la filosofía.	Predeterminada.	Se sabe que habrá indiferencia por todo saber que no permita su aplicación práctica.	<p>Indeseable: el conocimiento impartido en todos los entes educativos carece de aplicación práctica, por lo cual se genera indiferencia.</p> <p>Tendencial: algunos entes educativos generan una aplicación práctica del conocimiento para no generar indiferencia.</p> <p>Ideal: todos los entes educativos generan una aplicación práctica del saber lo cual anula la indiferencia ante el conocimiento en los estudiantes.</p> <p>Utópico: la aplicación práctica del conocimiento es llevada a todas las esferas del saber.</p>
Enseñar a pensar.	Predeterminada.	En una sociedad pragmática y superficial como la colombiana, se dificulta forjar competencias en el estudiante a la comprensión profunda de la información, su análisis, síntesis y posibilidad de gesta de un pensar crítico.	<p>Indeseable: en los entes educativos no se genera el pensamiento crítico.</p> <p>Tendencial: algunos centros educativos generan en el estudiante capacidad de pensamiento crítico.</p> <p>Ideal: todos los centros educativos fomentan la comprensión profunda de la información para generar capacidad de pensamiento crítico.</p> <p>Utópico: el pensamiento crítico está presente en todas las instituciones de educación primaria, media y superior.</p>
Dificultades económicas de las Instituciones.	Predeterminada.	El gobierno determina la cantidad de recursos económicos que le va a suministrar a cada institución pública lo que tiene una relevancia política.	<p>Indeseable: los recursos del gobierno son insuficientes para suplir las necesidades económicas de las instituciones públicas.</p> <p>Tendencial: muy pocas instituciones educativas públicas cuentan con los recursos económicos necesarios para funcionar de forma adecuada y con calidad.</p> <p>Ideal: el gobierno aporta los recursos económicos necesarios para las instituciones públicas de la ciudad.</p> <p>Utópico: el gobierno se preocupa porque todas las instituciones públicas brinden una educación de calidad y con total cobertura.</p>
Imposibilidades socioeconómicas	Predeterminada.	Posición socioeconómica de	Indeseable: ningún estudiante cuenta con los recursos socioeconómicos para un normal

de los estudiantes.		los estudiantes y su familia en la sociedad que permite o no su normal desarrollo social y cultural.	desarrollo social y cultural. Tendencial: algunos estudiantes cuentan con los recursos socioeconómicos para un desarrollo normal social y cultural. Ideal: todos los estudiantes cuentan con los recursos socioeconómicos para un normal desarrollo social y cultural. Utópico: el Estado se preocupa porque todos los estudiantes tengan las condiciones necesarias para un normal desarrollo social y cultural.
Ubicación geográfica, espacio temporal.	Predeterminada.	Sus condiciones sociales los dejan ubicar en una mejor o peor condición de una determinada región que les da unas características especiales para desarrollarse en la sociedad.	Indeseable: todas las regiones tienen características difíciles para un normal desarrollo. Tendencial: algunas regiones cuentan con mejores condiciones espaciales para un desarrollo en sociedad. Ideal: todas las regiones que cuentan con una buena ubicación tienen un normal desarrollo en sociedad. Utópico: el Estado se preocupa porque todas las zonas del país cuenten con las condiciones necesarias para un normal desarrollo en sociedad.
Características humanas.	Inciertas.	Porque ninguna persona elige sus características o dones especiales con los que nace en el mundo.	Indeseable: las características humanas son insuficientes. Tendencial: algunas características humanas son suficientes. Ideal: el ser humano cuenta con las características necesarias para un normal desarrollo. Utópico: el ser humano tiene características y dones especiales desde el momento en que nace.
Desarrollo dentro de una familia.	Predeterminada.	Factor que está ligado a las condiciones socioculturales de los padres.	Indeseable: ninguna familia cuenta con las condiciones socioculturales para su normal funcionamiento. Tendencial: algunas familias cuentan con las condiciones para que los jóvenes tengan un normal desarrollo dentro de ella. Ideal: todas las familias tienen las condiciones para un normal desarrollo. Utópico: toda la humanidad cuenta con las condiciones necesarias para que los jóvenes se desarrollen de manera adecuada dentro de una familia.

Respecto a las variables *externas* se pueden realizar las siguientes inferencias. Por una parte, las variables que están relacionadas con la voluntad política de los gobiernos de turno (políticas y reformas educativas, acceso a TIC, acceso a la educación y deserción, recursos del

gobierno) evidencian dificultades relacionadas; en gran parte, con la financiación de la educación, donde uno de los aspectos dominantes es la significativa influencia de organizaciones transnacionales, como la OCDE, cuyas prescripciones, y en cierto sentido imposiciones, sobre los gobiernos que deseen ser aceptados y sostenerse allí, no están precisamente orientadas a mejoras en los sistemas educativos que impliquen ajustes políticos para una vida mejor para la mayoría de los ciudadanos. Por el contrario, la tendencia en estos casos es al fortalecimiento del modelo económico-político que privilegia los intereses de grandes poderes económicos nacionales y, principalmente, transnacionales.

Es necesario entonces replantear, tanto a nivel gubernamental como en las IE, hasta donde sea posible, implementar políticas que no solo cuestionen estos modelos desfavorables en muchos casos para los mismos estudiantes y su futuro, como para el proyecto de país. En este sentido será importante la formación en aspectos reflexivos, analíticos y críticos, que se abordarán más adelante en las variables internas.

Lo anterior tiene implicaciones directas en otras variables como acceso a la educación, acceso a tecnologías, igualdad y deserción (lo cual implica también las variables relacionadas con aspectos sociales y económicos).

Y es que si las políticas sobre educación, y sus implementaciones concretas, no están centradas en la formación de los ciudadanos desde la diversidad y la igualdad para una participación socio política equitativa, sino en intereses macroeconómicos alejados de la sociedad, lo que se obtiene es: aumento en las dificultades para acceder (con todas las condiciones necesarias) a las instituciones educativas; altos índices de deserción, en muchos casos definitiva; y, por tanto, aumento de las desigualdades y brechas educativas y tecnológicas.

Ahora, las variables (internas) relacionadas con dificultades propias del ámbito filosófico (horas de clase, sentido teleológico y próximo, crisis de la filosofía), presentan retos que son inherentes a la naturaleza de la filosofía. Dado que si hay discusiones en torno a la gran diversidad de concepciones sobre *qué es* la filosofía, también son muchas más las versiones de *qué es lo que se debe enseñar* en esta disciplina. Este panorama, que es amplio, abre un interesante universo de posibilidades en torno a los contenidos y problemas a abordar, competencias y habilidades a desarrollar, y procesos y actividades a implementar. Pero a la vez genera incertidumbre en cuanto los criterios de selección en todos los casos.

Una de las prácticas más afincadas en la tradición de la educación filosófica ha asumido que la esta disciplina se encuentra, casi que exclusivamente, en su historia y, por tanto, su enseñanza se ha llevado a cabo desde currículos que abordan los autores y sus planteamientos de una manera lineal que sigue el curso de la historia. En este sentido lo que se desarrolla en los planes de estudios autores, planteamientos, escuelas, en un orden histórico, cuyo único criterio secuencial el temporal. La filosofía, entonces, inicia en la Grecia clásica y termina en el pensamiento de autores contemporáneos.

Sin embargo, hay suficientes argumentos para plantear cuestionamientos a esta orientación, dado que el despliegue histórico no es suficiente para dar razón de los cambios y la evolución en el mundo del conocimiento. Además, se encuentran preguntas complejas en torno a la definición de cada época histórica, los cortes y límites entre una etapa y otra. Se puede referenciar, por ejemplo, lo difícil que resulta caracterizar la época moderna, y mucho más sus inicios y su cierre.

¿Es posible sustentar que la modernidad termina en la posmodernidad? ¿Es equiparable un concepto como posmodernidad al de modernidad? ¿Hay rupturas diferentes más o menos

contundentes, que den razón del fin de la modernidad? Preguntas como estas pueden aplicarse a las relaciones que existen entre todas las épocas históricas, y las sus respuestas seguirán siendo tan complejas como abiertas a nuevas perspectivas.

Dado lo anterior se puede plantear que son válidas las opciones curriculares que se han planteado. La enseñanza de la filosofía a partir de problemas es, por ejemplo, una alternativa que, sin dejar de lado el aspecto histórico, permite abordajes diversos y que no reducen el devenir filosófico a la linealidad de la historia. Esto permite, además, incluir alternativas que han surgido ante la concepción exclusivamente europea de lo filosófico. Y es que si se asume que no solo en la Grecia antigua (con su respectiva influencia y evolución en la Europa occidental) hubo pensamiento de este tipo, es posible abrir un gran panorama epistemológico sobre lo que hay de filosófico en muchas cosmovisiones de todos los continentes, las cuales son tan (o más) antiguas que la griega.

Esta no sería la única alternativa, pero es solo una manera de plantear que es posible dar cabida a diferentes maneras de concebir la naturaleza de lo filosófico y los currículos que lo abordan, lo cual tiene implicaciones significativas en cuanto al sentido de la filosofía y su implementación en el aula de clase.

Por otra parte, las variables que implican competencias y/o habilidades lingüísticas, discursivas y argumentativas (enseñar a pensar, análisis de los discursos), contienen componentes relacionados con la autonomía y el pensamiento crítico, que son aspectos propios de una comprensión clara y completa de la realidad (en general y en casos particulares) y que, además tienen que ver con habilidades y competencias de lectura, escritura y argumentación. En este sentido, en la orientación de Kant (1985), en su respuesta a la pregunta sobre la ilustración (como mayoría de edad entendida como capacidad de un pensamiento propio), los procesos de

enseñanza se comprenden como algo más que la mera transmisión de información y de instrucciones. Donde los docentes no son tanto fuentes de conocimiento, como guías, mediadores; esto es, son quienes propician confrontaciones diversas en la construcción del conocimiento.

Una formación que tenga en cuenta estos aspectos, a la vez, podrá dar razón de indicaciones ministeriales en cuanto al desarrollo integral de todo el potencial de los estudiantes en cuanto a la autonomía y la libertad de pensamiento (Colombia, Congreso de la República, 1992). Finalmente, el desarrollo de capacidades críticas, reflexivas y analíticas, es un aporte (como se mencionó en el apartado Marco teórico) a los avances científicos, tecnológicos, económicos y culturales, y a las alternativas ante problemas de diversa índole en el país.

### **7.3 PROPUESTA DIDÁCTICA**

#### **7.3.1 Título: Didáctica de la Filosofía desde la complejidad y la prospectiva**

En esta sección se presentan las características utilizadas en la didáctica a implementar en la enseñanza de la filosofía, que tiene como bases teóricas la complejidad y la prospectiva.

Esta didáctica tuvo como objetivo crear un pensamiento crítico y reflexivo en los distintos temas que se abordaron por parte de los docentes cuando buscan transmitir el conocimiento de los múltiples temas de la filosofía.

#### **7.3.2 Objetivos de la Propuesta Didáctica**

##### **Objetivo General**

Implementar el proceso de enseñanza de la filosofía que hace uso de la complejidad y la prospectiva para generar un pensamiento crítico y reflexivo en el estudiante de educación media.

##### **Objetivos específicos**

- Registrar la influencia de la enseñanza de filosofía en la visión futurista que los docentes de esta área pueden proyectar sobre sus estudiantes a nivel social, científico, educativo, político, económico.
- Evaluar la implementación del uso de los diagramas de Forrester y la teoría configuracionista como estrategia pedagógica para generar el pensamiento crítico y reflexivo en los docentes, para que puedan transmitirlo a los estudiantes cuando se encuentran analizando un tema en específico de filosofía.
- Generar el plan de contenidos mínimos basados en la estrategia pedagógica para pensamiento crítico y reflexivo para la enseñanza de filosofía usando la visión de prospectiva y complejidad.

### 7.3.3 Contenidos de aprendizaje

A continuación, se presentan los contenidos de aprendizaje organizados por sesiones, desde su contenido conceptual y por desempeños y sus indicadores.

Tabla 3. Contenidos de aprendizaje

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE			
Sesión	Conceptuales	Desempeños	Indicadores de desempeño
1-2	Introducción global. Usos de la filosofía. ¿Por qué aprender filosofía? El saber humano, el mito de la razón.	<p>Dialógico: comprensión y explicación de la filosofía y los principales propósitos.</p> <p>Creativo: identificación de las diferencias y semejanzas entre las etapas históricas de la filosofía.</p> <p>Crítico: manifiesta aptitudes críticas y analíticas frente a situaciones personales y sociales.</p>	<p>Comprende el concepto de filosofía y los fenómenos de estudio.</p> <p>Caracteriza cada una de las edades filosóficas.</p> <p>Valora el conocimiento filosófico del pasado y lo compara con la realidad social, política y cultural contemporánea.</p> <p>Ejecuta con integridad y de forma puntual los trabajos que le son encargados.</p>
3-4	El método. Tu futuro está en un pensamiento filosófico y crítico de tu vida. ¿Por qué el método? El método filosófico, El método y sus propiedades. Los métodos filosóficos, el problema del método, el ideal del método.	<p>Dialógico: describe conceptos y planteamientos básicos de métodos filosóficos.</p> <p>Creativo: explica los problemas fundamentales del método filosófico y las respuestas que se le han dado a través de la historia.</p>	<p>Reflexiona y propone ideas propias frente a los métodos filosóficos estudiados. Comprende los documentos filosóficos que le son suministrados para su interpretación.</p> <p>Explica las diferentes características de los variados métodos filosóficos.</p> <p>Ejecuta de forma puntual las tareas que</p>



		Crítico: interpreta de forma adecuada los documentos filosóficos sobre métodos filosóficos.	le son asignadas.
5-6	Cosmología. Profundización de la filosofía. Superación del Mito. Mitología Griega. Surgimiento de la filosofía. El problema de la Naturaleza. La Naturaleza y los griegos, Pitágoras y los pitagóricos, la escuela de Efeso y Elea, la corriente pluralista. Dos cosmologías importantes.	Dialógico: conoce los conceptos y planteamientos básicos de cosmología. Creativo: analiza y explica los problemas de la cosmología y las respuestas a través de la historia. Crítico: expresa y respeta el análisis de documentos filosóficos sobre cosmología.	Identifica la cosmología como paso obligatorio para llegar a la filosofía. Da valor y comprende los mitos o cosmología local. Reflexiona sobre la situación personal y social partiendo de los conocimientos sobre cosmología. Obedece de forma acertada a las tareas que le son encomendadas.
7-8	Antropología. El hombre como problema. El hombre, antropología griega, Sócrates y la verdad de los hombres, la Edad Media y el Renacimiento, Edad Media: Dios y el hombre, Renacimiento, Ilustración: principios del siglo XX. Antropología moderna, hombre como ser social y económico, hombre y la vida, Nietzsche y afirmación del individuo, el hombre primero la existencia. Fin del siglo XX: ciencias del espíritu, realidad personal, ¿qué somos?	Dialógico: identifica los principales conceptos de la antropología filosófica. Creativo: analiza y explica los problemas de antropología y respuestas a lo largo de la historia. Crítico: comprende e interpreta documentos filosóficos sobre antropología.	Manifiesta actitudes de apertura frente a diálogo y discusión del tema. Manifiesta interés y respeto para opiniones ajenas. Manifiesta actitud crítica y analítica frente a distintas etapas de la antropología. Realiza los trabajos asignados con puntualidad y dinamismo.
9-10	Ontología. Ontología griega, origen de ontología, origen como principio y fundamento, ser como idea y como sustancia. Ontología medieval. Ser como creación de Dios, problema de realidad en la edad media. Debate de los universales. Principio de la verdad, metafísica moderna, culmen de la física moderna. Ontología contemporánea, vigencia de la metafísica, una época sin metafísica.	Dialógico: identifica los problemas (y filósofos) de la ontología. Creativo: analiza e interpreta documentos filosóficos sobre ontología. Crítico: elige y define posición personal ante la inquietud de distintos filósofos sobre la ontología.	Integra conocimientos ontológicos entre sí. Analiza los diferentes filósofos exponentes de la ontología. Valora la exigencia del ser a través del tiempo y la propia realidad. Realiza y entrega de forma puntual la labor que le ha sido asignada.
11-12	La lógica. Historia de la lógica. Lógica clásica o aristotélica. Silogismo aristotélico. Modos y reglas del silogismo aristotélico. Lógica simbólica. Lenguaje simbólico. Leyes de verdad	Dialógico: comprende y aplica los problemas de la lógica y las respuestas. Creativo: expresa una posición crítica frente a las controversias de filósofos en la utilidad de la lógica.	Intercambia opiniones con sus compañeros de forma reflexiva y clara. Compone ensayos pequeños de tipo hermeneútico referentes a lógica. Realiza y entrega de forma puntual las tareas asignadas.

	de los conectores. Cálculos de argumento por diagramas y tablas de verdad. Lógica de clases, proporción según lógica de clases, silogismo aristotélico según lógica de clases.	Crítico: manifiesta una actitud de apertura frente al diagnóstico y la definición.	
13-14	Teoría del conocimiento, conocimiento, problemas del conocimiento, crítica del conocimiento, conocimiento en filosofía, conocimiento para los griegos, platonismo y realismo, conocimiento en edad media. Teorías del conocimiento modernas y contemporáneas, el giro copernicano en conocimiento, modelos explicativos.	Dialógico: conoce y fundamenta planteamientos de teoría del conocimiento. Creativo: reflexiona sobre situaciones personales y sociales a partir de la teoría del conocimiento. Crítico: comprende el conocimiento del mundo como un problema filosófico que asume posiciones críticas personales al respecto.	Da valor a su propio conocimiento y respeta las opiniones de los demás para poder obtener una opinión equilibrada. Da valor al conocimiento filosófico de los pensadores y hace sus explicaciones por medio de la historia. Realiza y ejecuta sus labores asignadas de forma dinámica y proactiva.

*Fuente: Menco y Martínez (2012)*

## 7.4 CONSTRUCCIÓN DE DBA A PARTIR DE LOS LINEAMIENTOS

A continuación, se realiza una construcción de los contenidos para cada una de las sesiones que se deben realizar en grado décimo, de acuerdo con lo expuesto en los planes básicos de área señalados en la Tabla 3.

*Tabla 4. Contenido de aprendizaje sesión 1-2*

<b>CONTENIDOS DE APRENDIZAJE</b>			
<b>Sesión</b>	<b>Conceptuales</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Indicadores de desempeño</b>
<b>1-2</b>	Introducción global. Usos de la filosofía. ¿Por qué aprender filosofía?, el saber humano, el mito de la razón.	Dialógico: comprensión y explicación de la filosofía y los principales propósitos. Creativo: identificación de las diferencias y semejanzas entre las etapas históricas de la filosofía. Crítico: manifiesta aptitudes críticas y analíticas frente a situaciones personales y sociales.	Comprende el concepto de filosofía y los fenómenos de estudio. Caracteriza cada una de las edades filosóficas. Valora el conocimiento filosófico del pasado y lo compara con la realidad social, política y cultural contemporánea. Ejecuta con integridad y de forma puntual los trabajos que le son encargados.

De acuerdo con los contenidos planteados en la Tabla 4 se deben realizar las guías de trabajo.

- **El estudiante, una totalidad organizada**

El estudiante es un todo, y desde esta premisa hay que posibilitar las comprensiones didácticas para reestructurar lo que desde la filosofía como campo del conocimiento se comparte en clave de construcción de nuevas ciudadanías como sujetos ético-políticos, para lo cual hay que considerar la configuración que se construye del encuentro de su esfera biológica, fisiológica y genética, que le va a dar soporte a otras **dimensiones** de mayor complejidad estructuradas por valores, libertades y sentidos.

Es necesario retomar en nuestro pensamiento la noción de totalidad, de la unidad del hombre. La unidad del hombre corresponde a una especie que, a pesar de la diversidad y cultura, existe un carácter fundamental y común; no sólo genético, sino evidentemente cerebral. Hay que ser capaces de pensar toda la diversidad humana, pero nunca olvidar esta unidad humana.

Por otra parte, el hombre es un ser multidimensional; es decir, que corresponde a una especie. Somos al mismo tiempo individuos de una sociedad y en nuestras sociedades hay características económicas, históricas, demográficas, poblacionales, etc. Por ello, concebir una verdadera ciencia del hombre, lo que se puede conocer como una atropo-sociología, es concebir esta multidimensionalidad.

El sujeto como totalidad, se podría pensar en los términos que propone Morin (1999), ese ser consciente en su multidimensionalidad biológica, social, cultural; un individuo ético en el contexto contemporáneo que debe actuar y pensar en su proyecto de vida como política de su existencia. Este sujeto, consciente de sí como un todo, relacionado plenamente con cada una de sus partes, en la plenitud de una armonía de existencia que consiste en el arte de perseguir no un

objetivo, ni de proyectar nada de antemano, sino de vivir en intensidad el momento presente desde la comprensión de la complejidad de la realidad social y natural de la cual deviene.

Pensarse como totalidad, como sistema, holísticamente no es simplemente una cuestión del deseo humano o trascendencia, es la lucha de cada etapa de la vida con la ayuda de la educación. Entonces, hay que hacer de la conciencia de totalidad un acontecimiento en el pensamiento y que por consiguiente penetre los cuerpos, las afecciones, los afectos, transformándonos en seres éticos. En otras palabras, el puro acontecimiento de conformar con nuestras propias vidas una estética de la existencia.

En otras palabras, ayudar, desde el campo de la filosofía, a desplegar todas las esferas y dimensiones de la persona en su conjunto, para que, de esta manera, se convierta en un ciudadano consciente de su papel en el mundo y, a su vez, con la capacidad de tomar las riendas en la construcción de su propio destino.

De ahí que, trayendo a colación a Peralta (2009), “no excluya las dimensiones éticas que subyacen a la promoción y utilización de los saberes”. Se debe reconocer la importancia de la formación humana, ética y filosófica dentro de todos los componentes de la formación académica de los educandos, pues son competencias que, como la lectura, deben ser intrínsecas al acto educativo en sí.

Punto de importante reflexión en el marco de la educación actual donde las ciencias exactas y la aprehensión de una segunda lengua son el objetivo primario, olvidando que se debe procurar por la “formulación de contenidos y metodologías que conlleven a un aprendizaje en el cual el papel de los estudiantes no se reduzca a la recepción pasiva de ciertos contenidos curriculares y a la repetición continua de los mismos” (2009).

Esta configuración posibilita la forja de nuevos pensamientos, desde donde se aprecia la utilidad individual y social del aprendizaje de este campo, percibiéndose así una configuración de configuraciones que se aprecia en la figura siguiente.

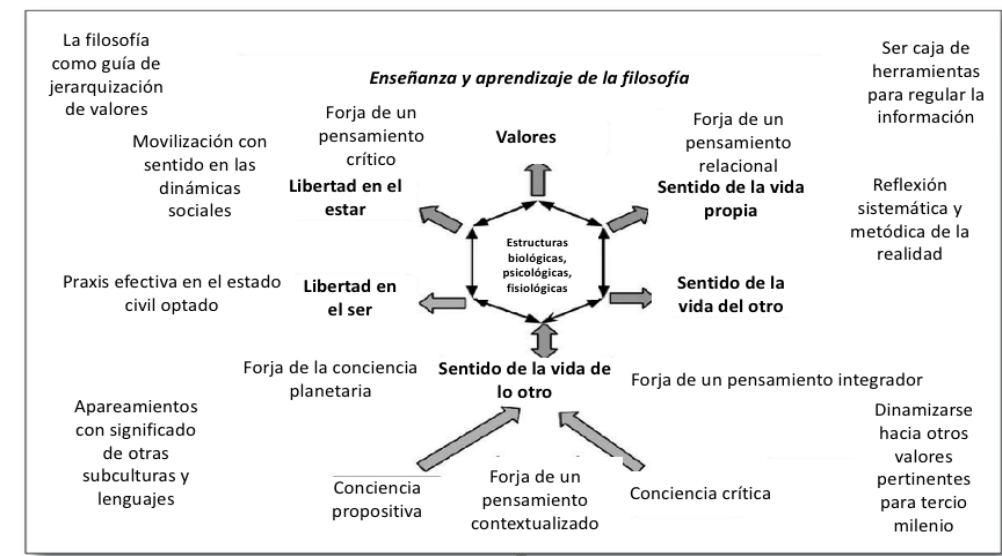


Figura 11. Configuración de los sentidos-significados-utilidad del aprendizaje de la filosofía en la educación media

## 8. CONCLUSIONES (final abierto)

La investigación realizada y consignada en este documento permite concluir lo siguiente. Se posibilitó la identificación, análisis y síntesis de las características esenciales de la didáctica de la filosofía, a la luz de los elementos teóricos del pensamiento prospectivo y de la complejidad. Esto, a su vez, permitió ofrecer un análisis descriptivo y generar las interconexiones entre los postulados de cada uno de dichos campos teóricos. También fue posible, mediante los diagramas de Forrester, señalar las fronteras e interfaces que se generaron en el encuentro de la didáctica, la prospectiva y la complejidad.

A partir de ahí fue posible explorar la transgresión de fronteras disciplinares y la construcción de puentes dialogantes que interrelacionan los tres dominios disciplinares en mención. Fue así como se posibilitó la fertilización cruzada en las informaciones y los conocimientos que desde estos tres campos disciplinares se construyen, tal y como se anunciaba en el plano convergente de la Figura 1.

En ese sentido, fue posible notar que la convergencia de estos dominios surge de cara a la generación de un estudiante que posee un pensamiento crítico, reflexivo y capaz de tener una visión futurista que le permita tomar buenas decisiones para su vida cotidiana.

Ahora bien, al realizar el análisis descriptivo propuesto en el primer objetivo específico de esta investigación, fue posible determinar que, aunque existen diversas metodologías para la enseñanza de la filosofía, entre las cuales se hace uso del discurso, el diálogo y la lectura de textos, no se ha forjado una literatura que describa y direcciona el uso de la estrategia didáctica que en esta investigación se ha desarrollado.

Además, debido a que esta investigación se realizó durante la pandemia presentada en el año 2020, surgió por un lado un tema realmente apremiante desde el pensamiento complejo. Se contempló la posibilidad de amenazas que los adolescentes podrían enfrentar solos, pues en el caso de perder a sus familiares o acudientes aún no se encontrarán listos para enfrentarse a una cotidianidad que trasciende la de la vida juvenil.

Por otro lado, desde la prospectiva se generó una propuesta futurista para las generaciones venideras donde no solo se analicen los contenidos filosóficos desde un plano netamente histórico, sino con una visión de solución proyectada hacia caminos que les permitan avanzar de forma acertada mediante la toma de buenas decisiones; en concreto, mediante experiencias de impactos positivos para toda la sociedad.

Cabe señalar que gracias a las construcciones desarrolladas a partir de los diagramas de Forrester, fue posible definir las distintas variables que se contemplaron para determinar la mejor alternativa ante un problema determinado durante la investigación; todo esto, basado en los postulados de la didáctica de la filosofía, la complejidad y la prospectiva.

A su vez, mediante la exploración de las interconectividades del pensamiento prospectivo, la didáctica de la filosofía y la complejidad en el diseño de futuros compartidos, fue posible generar una propuesta didáctica que apunta hacia nuevas estrategias didácticas en los docentes. Esto, permitiendo capacitar a los estudiantes de las posteriores generaciones ante un mundo posiblemente hostil, como el que se presenta actualmente, puesto que nadie estaba preparado para compartir tanto como lo que se necesita hoy en día, y donde cada minuto se vuelve muy valioso.

En conclusión, esta investigación muestra que desde la construcción de los diagramas de Forrester es posible tener distintas perspectivas para los estudiantes y docentes, generando la creación de verdadero conocimiento en la población juvenil mediante el aprendizaje de la

filosofía. Asimismo, se trata de una preparación para enfrentar una realidad que los ha hecho madurar de manera abrupta y a la cual responden mediante el uso de las herramientas tecnológicas que se encuentran a su disposición, y que los convierte en seres omnipresentes —al menos en la realidad virtual— con la capacidad de generar enormes redes de conocimiento.



## 9. RECOMENDACIONES

Se recomienda la ejecución del plan de trabajo planteado con la comunidad estudiantil realizando una unidad didáctica que implemente las herramientas TIC, y que será de gran utilidad tanto para los docentes como para los estudiantes.

Con la realización de esta propuesta didáctica se abre la posibilidad de iniciar la construcción de una literatura especializada, por ejemplo, un libro guía de enseñanza de filosofía; esto debido a que no fue posible identificar referencias bibliográficas que hicieran uso de una estrategia didáctica para la enseñanza de filosofía con las características que se plantearon en esta investigación, y que permitieron hacer uso de la racionalidad mediante la creación de los diagramas de Forrester y el configuracionismo.

## 10. NUEVAS PREGUNTAS

La educación es un proceso sociocultural abierto que comparte las mismas características de cualquier proceso humano como la comunicación, la cultura, la política, etc. Por esta razón, es una de las estructuras de la sociedad que fundamenta su esencia, pues además de promover en los individuos procesos de conocimiento, rescata de ellos valores, aptitudes, creencias, virtudes, etc.; aspectos que les permiten formarse como personas dentro de una sociedad que progresa gracias a los objetivos educacionales.

Se ha de reconocer también que en esos aspectos está el de formar a los individuos promoviendo en ellos la humanización, entendiendo que el hombre no es humano simplemente por naturaleza, sino también por el desarrollo que logre en la sociedad y la cultura. De esta manera, la educación permite al hombre hacerse hombre siendo este un reflejo de la sociedad a quien sustenta.

Es necesario considerar entonces que la educación es un proceso sociocultural complejo y constante, que asume los procesos de aprendizaje, formación y desarrollo humano de un grupo social dentro de un concepto de calidad para lograr su fin último: la formación para la vida.

Así, una sociedad sabe a qué se refiere cuando habla de educación y lo que se espera de ella en su propósito social, pues nacemos en un tiempo y contexto temporal determinado en el que se reflejan estructuras sociales e históricas particulares, con lo cual se puede pensar que no se nace al mundo, sino al tiempo y el espacio. Destacando así que la educación, variando su modelo según la época, le corresponde el papel de formar individuos con capacidades de apropiarse los problemas que se les presenten, analizarlos, gestionarlos y participar en su solución en un momento histórico determinado.

Hay que reconocer de esta manera que el proceso educativo no se fundamenta en procesos de formación impuestos, donde la enseñanza y el aprendizaje son procesos mecánicos y repetitivos, en los que el maestro es autoritario y el estudiante debe ser un ente pasivo comparado como una caja vacía que debe ser llenada de conocimientos sin sentido, pero que puedan ser repetidos en el contexto social

Por el contrario, es de reconocer que el proceso educativo es político y democrático en el que se transforman los pensamientos y las acciones humanas desde el conocimiento, que en últimas es la virtud del maestro y su eficaz herramienta para construir tanto para sí mismo como para el otro la sabiduría académica y de la vida, con lo que se piensa así mismo y al otro en su contexto, que en definitiva se manifiesta como dinámica y cambio constante.

Así, hay que destacar que de una buena educación es responsable un buen docente y a una formación adecuadamente humana y cognoscitiva responde su práctica, que marca en su hacer aprendizajes significativos y una construcción constante del conocimiento del desarrollo social y humano. De esta forma, y como se muestra en el texto, el maestro debe ser líder por naturaleza de sí mismo y de sus procesos educativos, si quiere que su labor afecte a sus estudiantes, reconociendo que debe tratar de hacer lo mejor, pues las circunstancias de la vida pueden obstaculizar sus propósitos y de sus mejores intenciones puede lograr significativos resultados.

La educación debe permitirle entonces al ser humano reflexionar sobre sí mismo, su comportamiento y pensamiento, en un espacio desde el cual se acuda a la ética humana como garantía fundamental para la iniciación del cambio en el pensamiento y el actuar desde una perspectiva moral fundamentada en el ser, que en autonomía y consciencia promoverá desde el pensar y el actuar actitudes globales, a la luz de la formación de una educación renovada.

Es justamente desde su estructura y organización donde encontramos alternativas de desarrollo en una adecuada relación entre los múltiples factores que la conforman (valores, derechos, deberes, saberes, conocimientos, ideales, etc.) que, con ayuda de maestros, estudiantes y todos los entes que de ella hacen parte podremos lograr, porque si la juventud es el futuro, la educación es la encargada de construirlo, materializándolo en la sociedad

En el cierre de esta investigación, en clave de cierre apertura, resultan algunos cuestionamientos que son puertas de entrada para generar nuevas rutas epistemológicas. Dado que la filosofía, como Alma Mater del conocimiento y método de enseñanza-aprendizaje para saber ver y vivir la vida, nos permite adentrarnos en lo profundo del ser para aportar elementos fundamentales a lo sujetos-ciudadanos y sus sociedades caólicas. De ahí que, se puede pensar:

- ¿Cómo gestar el respeto y la aceptación del otro como praxis de reconocimiento de alteridad a partir de los lenguajes de la filosofía?
- ¿Cuáles estrategias pueden recrearse en el aula para que en este escenario de encuentro se propicie la convergencia de la libertad, la humanidad y el aprendizaje en clave de transformación?
- ¿Qué necesidad social hay de reconfigurar el sentido de la vida y su valor a partir de los lenguajes de la filosofía en la educación media?
- ¿Es posible comprender la filosofía más allá del campo educativo?

## REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.
- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas: referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. España: Díada Editora.
- Barbieri, E. (1993). Los Estudios sobre el futuro y las tendencias hacia la unidad y la diversidad. *Revista internacional de ciencias sociales*, XLV(3), 323-331.
- Benavides, G. (2009). Por el laberinto de la didáctica en filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 11, 1-15.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica magna*. La Habana: Pueblo y Educación.
- De La Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación*. México: Gedisa.
- De la Torre, Z. (2009). *12 Lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México: Editorial Alfaomega.
- Delors, J. (. (1996). *Informe Unesco. La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- El Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá: Diario Oficial No. 40.700 de 29 de diciembre de 1992.
- El Congreso de La República. (1994). *Ley General 115 del 94*. Bogotá: El Congreso.
- Gaitán, C., López, E. A., Quintero, M., & Salazar, W. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Documento N°. 14*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Galvis, C. (2017). *Didáctica para la enseñanza de la Filosofía en estudiantes del grado 11 del Instituto Gabriela Mistral de Bucaramanga, para el desarrollo del pensamiento crítico.* . Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.
- Gómez, F. (2007). *Constitución Política de Colombia* (24 ed.). Bogotá, 2007: Leyer.
- Gómez, M. (2012). La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012) Balance documental o «estado» de la cuestión. *Praxis & Saber*, 4(7), 67-102.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación: 6a ed. México. McGraw-Hill.* (6 ed.). México: McGraw-Hill.
- Kant, I. (1985). ¿Qué es la Ilustración? . En E. Ímaz, *Filosofía de la historia* (págs. 25-27). México: FCE.
- Lucio, R. (2009). *La gestión de la enseñanza y el aprendizaje. Seminario Permanente de Pedagogía.* Tunja: Imprenta y publicaciones – UPTC.
- Medina, J. E. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Revista Filosofía UIS*, 14(2), 241-279.
- MEN. (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Menco, S., & Martínez, O. (2012). *Plan General de Área. Filosofía grados 10° y 11°.* Bolívar: IE Versalles. Obtenido de Institución Educativa Comunal de Versalles. Magangué, Bolívar: [http://www.iecov.edu.co/documentos/plan\\_de\\_area\\_filosofia\\_iecov.pdf](http://www.iecov.edu.co/documentos/plan_de_area_filosofia_iecov.pdf)
- Mera, C. (2014). Pensamiento prospectivo: visión sistémica de la construcción del futuro. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 46(84), 89-104.
- Morales, D. (2012). *Didáctica y filosofía en la educación.* Pereira: Fundación Universitaria del Área Andina-Pereira.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Peralta, B. d. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera*, 3, 165-178.
- Rodríguez, L. G., Roggero, P., & Rodríguez, P. G. (2015). Pensamiento complejo y ciencias de la complejidad. Propuesta para su articulación epistemológica y metodológica. *Argumentos*, 28(78), 187-206.
- Rojas, L. U. (2015). *La enseñanza de la filosofía en educación media*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Salazar, A. (1967). *Diáctica de la filosofía*. Lima: Arica.
- Sarmiento, A., & López, E. (2017). Una comparación cualitativa de la dinámica de sistemas, la simulación de eventos discretos y la simulación basada en agentes. *Ingeniería Industrial*(35), 27-52.
- Unesco. (2017). *Planificar la educación construir el futuro décima estrategia de medio término 2018-2021*". Paris: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Weaver, W. (1948). Science and Complexity. *American Scientist*, 36(4), 536-544.
- Willmann, O. (1984). *Teoría de la formación humana*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

## 11. ANEXOS

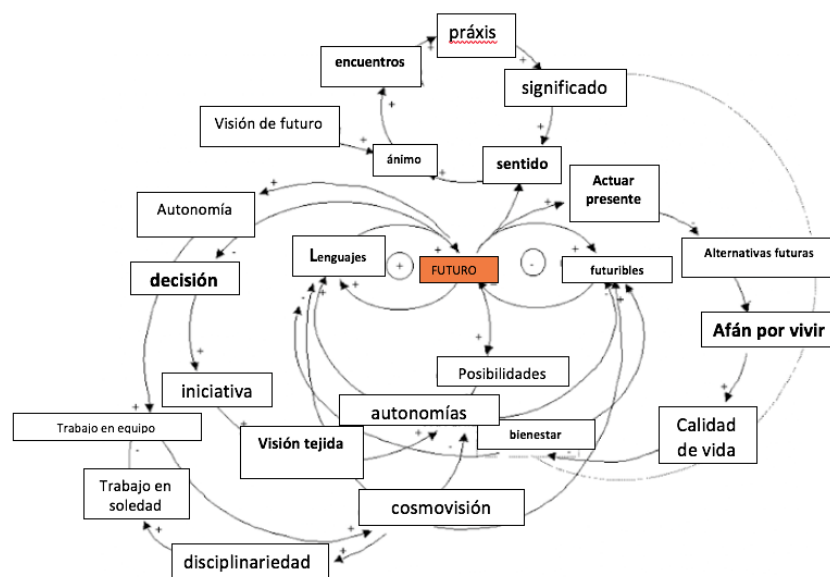
### 11.1 ANEXO A. TALLER DE CONVERGENCIA

A continuación, se plantean las siguientes preguntas orientadoras que le ayudarán con la construcción del diagrama de Forrester:

- ¿Cómo es que los hechos cotidianos pueden tener sentido y significado para la transformación de los sujetos sociales en agentes sociales?
- ¿Cuáles son las exigencias que la escuela media debe garantizar para que haya un mínimo de autonomía en el estudiante que egresado del colegio?
- ¿Que se le ha brindado al estudiante para que pueda ser un sujeto autónomo haciendo uso de la filosofía?

Construya un diagrama basándose en la Figura A1, que es un ejemplo donde se busca diagramar como se pueden unir la prospectiva con el aprendizaje de la filosofía.





*Ejemplo de Diagrama de Forrester.*

## 11.2 ANEXO B. FORMATO DE RUBRICA DE EVALUACIÓN

<b>Formato rúbrica de evaluación</b>				
<b>Aspectos evaluados</b>	<b>Niveles de desempeño de la actividad individual</b>			<b>Puntaje</b>
	<b>Nivel alto</b>	<b>Nivel Medio</b>	<b>Nivel Bajo</b>	
Comprender los conceptos básicos de la sesión correspondiente	El estudiante reconoce correctamente los conceptos de la sesión correspondiente y la sustenta de manera acertada.	El estudiante reconoce correctamente los conceptos de la sesión correspondiente pero no logra organizar la información para presentarla al docente y tampoco la argumenta bien.	El estudiante no es capaz de reconocer los conceptos fundamentales y por lo tanto no es capaz de argumentar sus respuestas.	5
	(Hasta 5 puntos)	(Hasta 3 puntos)	(Hasta 1 puntos)	
	(Hasta 3 puntos)	(Hasta 2 puntos)	(Hasta 0 puntos)	

**11.3 ANEXO C. EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA  
DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA PROSPECTIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA  
(GRADO DÉCIMO)**

**GUIA DE TRABAJO PARA SESION 1-2**

**1. Descripción general del curso.**

Escuela o Unidad Académica	COLEGIO					
Nivel de formación	EDUCACIÓN MEDIA GRADO DÉCIMO					
Campo de Formación	HUMANIDADES					
Nombre del area	FILOSOFÍA					
Tipo de curso	TEÓRICO	Nivelación	Si	<input type="checkbox"/>	No	<input checked="" type="checkbox"/>
Horario	4 horas a la semana (Dos días a la semana en bloques de dos horas)					

**2. Descripción de la actividad.**

<p>Competencia a desarrollar:</p> <p>Comprende el concepto de filosofía y los fenómenos de estudio.          Caracteriza cada una de las edades filosóficas.          Valora el conocimiento filosófico del pasado y lo compara con la realidad social, política y cultural contemporánea.          Ejecuta con integridad y de forma puntual los trabajos que le son encargados.</p>
<p>Temáticas por desarrollar: Introducción Global.          Sesión uno: ¿Usos de la filosofía: ¿Por qué aprender filosofía?          Sesión Dos: El saber humano. El mito de la razón.</p>
<p>Actividades por desarrollar</p> <p>Sesión 1: Uso de la Filosofía</p> <p>Etapa 1: El estudiante realiza una lectura de la primera unidad de los contenidos señalados en la bibliografía que acompaña a esta guía de instrucciones.</p> <p>Etapa 2: Luego de realizar la lectura del primer tema el saber filosófico y las características diferenciadoras p(12), el estudiante realiza un diagrama de Forrester en donde determina las principales variables que intervienen en el texto señalando la mayor o la menor influencia haciendo uso de los signos + y -.</p> <p>Etapa 3: Hacer el análisis correspondiente para el diagrama realizado teniendo en cuenta los contextos políticos, social, cultural en donde la filosofía puede ejercer influencia.</p> <p>Sesión Dos: Saber humano y Mito de la Razón</p> <p>Etapa 4: Luego de realizar la lectura del segundo tema usos de la filosofía y aprender a filosofar, el estudiante realiza</p>

<p>un diagrama de Forrester en donde determina las principales variables que intervienen en el texto señalando la mayor o la menor influencia haciendo uso de los signos + y -.</p> <p>Etapa 5: Luego de realizar la lectura del segundo tema, el saber filosófico a través de la historia p (16), disponible en las referencias bibliográficas, el estudiante realiza un diagrama de Forrester en donde determina las principales variables que intervienen en el texto señalando la mayor o la menor influencia haciendo uso de los signos + y -.</p> <p>Etapa 6: Hacer el análisis correspondiente para el diagrama realizado teniendo en cuenta los contextos políticos, social, cultural en donde la filosofía puede ejercer influencia, esta vez tomar una posición crítica y futurista donde se determine de qué manera la filosofía es útil para su proyecto de vida.</p> <p>Etapa 7: Preparar un informe que presente: portada, introducción, desarrollo a las preguntas y Conclusiones.</p>	
Fases de Desarrollo	<p>Fase de conocimiento: El estudiante debe consultar el material bibliográfico de la segunda unidad del curso, propuestos en este entorno.</p> <p>Fase de Seguimiento y Evaluación: Envío del trabajo consolidado por el grupo para revisión y calificación</p>
Productos para entregar al docente.	<p>Productos para Entregar:</p> <p>1. Diagrama de Forrester, 2. Análisis del diagrama realizado en los contextos cultural, social, político. 3. Informe Individual.</p>
Referencias Bibliográficas	<p>Lozano, M., Martínez, J., López, M. y Figueroa, P. (2018). Filosofía 1. Bachillerato. Recuperado de: <a href="https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448616006.pdf">https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448616006.pdf</a></p>