

PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES ANTE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

MARTHA ELVIRA HERNÁNDEZ ZAPATA

Licenciada en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Candidata a Magíster de la Universidad Industrial de Santander. Diplomado en ambientes virtuales. Docente cátedra de la Universidad Industrial de Santander. Docente tiempo completo Universidad Santo Tomás. Tutora del programa educación abierta y a distancia de la Universidad Santo Tomás. Coautora del programa filosofía para niños en la ciudad de Medellín. E- mail: martikhdez@gmail.com.

Resumen

La presente es una investigación de tipo cualitativo con diseño etnográfico en dos instituciones de educación media, una pública y otra privada.

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

La investigación muestra que es necesaria la relación filosofía y didáctica. Finalmente se plantea la relación entre concepciones, prácticas, enseñanza de la filosofía y construcción de un mejor orden social.

Palabras clave

Prácticas y concepciones, enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

Abstract

This work is a qualitative type investigation with ethnographic design around the conceptions and practices in education and learning of the Philosophy in two institutions (public and private).

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

The investigations shows that it is necessary to have a relation between the Philosophy and Didactic. Finally a relation appears among conceptions, practices, education of the philosophy and construction of a better social order.

Key words

Practices and conceptions, education and learning of the Philosophy.

Recibido: Febrero 5 de 2008; Aprobado 30 de abril de 2008

INTRODUCCIÓN

Alguna vez en cierta ciudad de Colombia se convocó a un Congreso de "Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía". Después de muchas ponencias específicamente de filosofía, seguía aquella que hablaba de la enseñanza de este saber, es decir, era la primera ponencia de pedagogía, concretamente de didáctica. Los filósofos asistentes expresaron total inconformidad con la propuesta y con la idea de un método para enseñar filosofía. La ponente recibió por parte de ellos fuertes críticas.

Sea que la propuesta no se presentara con un lenguaje propio de la filosofía y, por lo tanto, resultara inadecuada para tal evento, lo cierto era que ponía en el tapete un asunto de interés filosófico y pedagógico, a saber, la relación que existe entre el saber filosófico y su paso a la acción pedagógica.

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

Ahora bien, lo anterior obliga a preguntar: si no se preocupan por la enseñanza de la filosofía los filósofos entonces: ¿A quién le compete esta preocupación? En este sentido el pre-

sente estudio es una mirada a la forma como se enseña filosofía y su impacto académico y social.

El presente estudio consta de cinco capítulos así: En el primero se plantea el problema de la investigación con sus respectivos objetivos y preguntas central y directrices; se presenta también la justificación del problema y finalmente, se describe el contexto en que se realiza la investigación. El segundo corresponde al horizonte teórico. El tercero describe el proceso investigativo, y culmina con la descripción del proceso de análisis de la información y la validez interna. El cuarto presenta los hallazgos de la investigación. En la parte final, a manera de conclusión se encuentra el capítulo "Un cierre provisional para una apertura indeterminada".

El presente artículo muestra los antecedentes investigativos y el horizonte teórico de la investigación.

2. Horizonte teórico

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

2.1 Antecedentes investigativos

- Guillermo A. Obiols (2005)¹, profesor de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad de Buenos Aires, frente a las prácticas de enseñanza de esta área, propone un “modelo de enseñanza tipo problémico”², que consiste en el abordaje de un asunto o problema filosófico

“filosofía para niños es un programa de desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el que las experiencias, ideas, reflexiones y previo conocimiento de los niños son elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje.”

que pueda resultar interesante tanto para el docente como para el estudiante. Busca conectar tal asunto con los intereses de los alumnos, con la historia del pensamiento humano, con la cultura y con la situación social del grupo de estudiantes, empleando, como él mismo los llama, recursos no tradicionales (historietas, filmes, textos literarios, material periodístico, entre otros). Después de posibilitar un contacto significativo con el asunto filosófico planteado, se abre paso a las actividades intelectuales. Finalmente se socializan las opiniones sobre el trabajo realizado.

- También la mexicana Josefina Pantoja Meléndez (2005), propone la minificción como posibilidad para la enseñanza de este saber en el nivel medio superior; define esta estrategia así:

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

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

“la narración mínima como estrategia pedagógica máxima”. Esta metodología consiste en la narración breve de textos literarios como fábulas, anécdotas, cuentos, entre otros, a partir de los cuales se reflexiona sobre los grandes problemas de la filosofía.

- Por otro lado, Rafael Robles³ y otros, proponen el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) para complementar la enseñanza tradicional de la Filosofía a través de los nuevos medios.

También en Colombia, específicamente en la ciudad de Medellín, un grupo de docentes se dio a la tarea de diseñar un programa de enseñanza de la filosofía, denominado “Filosofar con los niños”. Este programa ha estructurado un currículo para los niveles del preescolar hasta la primaria, con una hora de clase semanal; y para el bachillerato dos horas semanales de sexto a noveno y tres en décimo y undécimo. La metodología propia de este programa es “constructivista, interaccionista y significativa” (LIANO 2004. p. 25).

A nivel internacional es bien conocido el programa de filosofía para niños de Matthew Lipman, el cual promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo desde temprana edad por medio de “comunidades democráticas de indagación”. Así describe el programa la Sociedad de Indagación Filosófica: “filosofía para niños es un programa de desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el que las experiencias, ideas, reflexiones y previo conocimiento de los niños son elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje.” (CHAPA 2006). En cuanto a la metodología del programa: “consiste en clases de discusión sobre

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

textos adaptados a la edad y realidad de los niños, los cuales contienen las preguntas filosóficas clásicas.

2.2 Fundamentos teóricos

El presente marco conceptual inicia con una reflexión en torno a la relación existente entre educación y cultura, valiéndose del ejemplo de dos pueblos, el judío y el griego, los cuales, partiendo de un ideal de hombre movilizan su sistema educativo que se alimenta de la cultura y, a la vez, la alimenta. La reflexión profundiza en el ideal de hombre griego y en la relación que puede establecerse entre este ideal y la filosofía. Después se establece un cuestionamiento en torno a si la enseñanza de la filosofía posibilita una formación humana que realmente enriquezca la cultura. Posteriormente se examina la didáctica y la relación que puede establecerse entre ésta y la filosofía. Además se analiza el papel decisivo que juegan las concepciones dentro de las prácticas pedagógicas, específicamente dentro de las prácticas de la enseñanza de la filosofía. El marco teórico culmina con una mirada a los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales.

2.2.1 Ideales de Formación. Es interesante examinar la relación que diferentes culturas han establecido entre educación y desarrollo del pueblo. A lo largo de la historia se puede observar que la educación ha desempeñado un papel importante en la transmisión, modificación y recreación de la cultura. Cultura y educación van de la mano en la construcción de identidad y desarrollo de los grupos humanos. En los pueblos en los que dicha relación ha trascendido, la educación está vinculada de manera íntima a los valores más estimados por la sociedad; es así como la educación ha afirmado, por ejemplo, la valentía como valor cuando la sociedad ha estimado que ser valiente es una de las

virtudes que debe encarnar el hombre ejemplar (WERNER 1942, p. 5 – 6). Este vínculo hace que la cultura participe en la educación y, a su vez, que la educación intervenga en la cultura. En este sentido, la educación, cuando se encuentra en plena consonancia con su contexto cultural, apunta a formar un hombre con unos atributos específicos, es decir, se forja un ideal de hombre, bajo el cual subordina todas sus acciones.

Así, los griegos y judíos constituyen ejemplos que ilustran el desarrollo de un pueblo a la luz de un ideal educativo (RAMÍREZ 2005, p 169-177). Estas dos culturas son poseedoras de ideales educativos específicos. La judía, por su parte, persigue un ideal que se sintetiza en la sentencia bíblica "Sed santos, porque yo, *Yahveh*, vuestro Dios soy santo" (*Lev. 19,2*), así, "*qadosch*" santidad, es un ideal al que está llamado todo judío -que se reconozca como tal- que consiste en imitar la santidad divina (Ibíd. p 176). Este es un ideal que, no sólo ha generado desarrollo, sino también identidad cultural, así como la promoción y el cultivo de valores, considerados fundamentales en dicha sociedad.

la cultura griega es su excepcional forma de concebir al ser humano.

La *areté*, por su parte, fue el ideal máximo para los griegos. Involucraba la formación tanto del cuerpo como la del espíritu. Vale la pena detenerse en el estudio de este ideal.

2.2.2. El ideal de formación griego: η ἀρετή (*areté*). Si algo caracteriza a la cultura griega es su excepcional forma de concebir al ser humano. No es desconocido que en medio de esta cultura se empieza a valorar al hombre en tanto hombre, esto es, se da una exaltación del ser en cuanto humano; podría decirse, en

palabras de la *Paideia*, que “los griegos descubren al hombre” (Ibíd. p 6)

Debido a que no existe un único término que pueda esclarecer el significado del término *areté*, es necesario apelar a toda una explicación del mismo. Su etimología puede servir de punto de partida, *areté* - *aristos* significa distinguido, selecto. Así, pues, *areté* es el atributo propio de la nobleza, del que pertenece

a un grupo selecto, del que se distingue claramente del hombre común, siendo superior a éste, de tal forma que *areté* denota calidad, excelencia, superioridad. Al mismo tiempo cierta fuerza propia que impele hacia el logro de la perfección.

La *areté* no es un proceso que se le impone al hombre desde fuera, más bien es la conciencia personal del

hombre de perfeccionarse, es una cierta exigencia de sí mismo; es un deseo para esculpir y dar forma al alma humana, es un sentimiento propio para alcanzar magnanimidad, es decir, grandeza de ánimo; es el esfuerzo por lograr la virtud integral. Es un propósito consciente de alcanzar el ideal de belleza. Así, la *areté* es el punto de equilibrio entre belleza interior y exterior, se trata entonces de una belleza integral, en últimas, la *areté* habla de un ideal supremo de belleza (WERNER 1942, p. 19 – 21).

De esta forma, la educación tiene una tarea vital en el hombre griego: llevarlo a su máxima expresión de belleza. Es por medio de ella que el alma humana se va depurando. Es ella, la educación, la encargada de ir moldeando al hombre de tal forma que alcance cada vez mejores formas hasta lograr o acercarse lo más posible al ideal de belleza.

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

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

En el diálogo el Menón, Platón (1998, p. 444 - 445) afirma: “Si la *areté* es una de las cosas que se hallan en el alma..., es menester que sea intelecto”. Así, el filósofo identifica *areté* con intelecto, con sabiduría. Aristóteles afirma que la “*sophía*” es a la vez el conocimiento de los primeros principios y de las consecuencias necesarias que se siguen de ellos, por lo tanto, es la síntesis de *Noûs* y ciencia. El estagirita vincula directamente la *sophía* con la filosofía ya que ésta es la más perfecta de las ciencias (2002, p 71 - 72), es ciencia contemplativa que tiene como objetivo lo sublime, lo divino. Igualmente, Platón (1999, p 80 - 81) piensa que el grado más elevado del conocimiento le pertenece justamente al filósofo. En su mito de la caverna, plantea cómo la *sophía* permite que los hombres salgan del mundo de la opinión, del conocimiento aparente (*doxa*) y “asciendan” al mundo de la *episteme*, del verdadero conocimiento; sólo de esta forma, con la luz de la verdad, diría Platón, el hombre accede a una vida feliz y libre. La filosofía le permite al hombre lograr un estado superior, Filosofía y *areté* son, pues, la aspiración a la excelencia, a lo perfecto, a lo divino.

Esta convergencia de *areté* y filosofía se encarna en Aquiles, gracias a la educación integral que sus dos maestros le procuraron; el uno, Quiron, le enseñó los deportes caballerescos: la caza, la equitación, el manejo de la lanza, y también conocimientos de

areté es el atributo propio de la nobleza, del que pertenece a un grupo selecto, del que se distingue claramente del hombre común, siendo superior a éste, de tal forma que areté denota calidad, excelencia, superioridad.

farmacopea, y preceptos morales: el honor a los dioses, y a los padres. Fénix, por su parte, lo ejerció en el deporte que fortalece al hombre en cuerpo y espíritu, en el manejo de las armas, en la equitación; le enseñó la música que templó el ánimo, y el dominio de la palabra, que involucra la capacidad de un pensamiento racional y de una actitud ética, unida al poder de la comunicación y la persuasión. La conjugación de estos elementos apuntaba al logro del ideal de hombre griego, el cual constituía una bondad, no sólo en Aquiles, también en su nación (WERNER, p. 39).

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

Sócrates intentaba lograr que sus estudiantes descubrieran -o parieran- la verdad la cual se encontraba dentro de ellos mismos: “mediante un juego dinámico de preguntas y respuestas, encadenadas y articuladas de manera tal, que incitan la capacidad filosofante del interlocutor y lo conducen al descubrimiento de verdades filosóficas escondidas en su mente” (GÓMEZ, 1988, p. 376). Tal como lo muestran las obras de Platón, en los diálogos que Sócrates sostiene con sus interlocutores se observa una conversación dirigida, ya que él sabía de antemano a dónde los quería llevar.

Podría decirse que cada uno de los momentos de la mayéutica apun-

ta básicamente a dos situaciones; la primera, conducir a su interlocutor a reconocer su ignorancia o aparente conocimiento, llevándolo a dudar de aquello que daban por cierto. Después de dejarlo sin respuestas, sin argumentos y confundido, se da inicio a un momento reconstructivo en el que también por medio de preguntas lo conduce a la construcción de conceptos más sólidos o al descubrimiento de la verdad, la cual se hallaba oculta dentro del mismo discípulo; así, la mayéutica se presenta como el arte que permite a cada uno encontrar la verdad en su interior, en su alma, sacarla a la conciencia y ser dueños de ella. Por esto Sócrates se comparaba con las comadronas ya que consideraba que su misión, al igual que la de aquellas, era hacer dar a luz, sólo que en su caso el resultado del parto era la verdad.

“mediante un juego dinámico de preguntas y respuestas, encadenadas y articuladas de manera tal, que incitan la capacidad filosofante del interlocutor y lo conducen al descubrimiento de verdades filosóficas escondidas en su mente”

“El oficio de partear tal como yo lo desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas, pero difiere en que yo lo ejerzo sobre los hombres y no sobre la mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas. La gran ventaja es que me pone en estado de discernir con seguridad, si lo que el alma de un joven siente es un fantasma, una quimera o un fruto real.

Por otra parte, yo tengo de común con las parteras que soy estéril en lo que se refiere a sabiduría, y en cuanto a lo que muchos me han echado en cara diciendo que interrogo a los demás y que no respondo a ninguna de las cuestiones que se me proponen, porque yo nada sé, este cargo no carece de fundamento. Pero he aquí por qué obro de esta manera.

El Dios me impone el deber de ayudar a los demás a parir, y al mismo tiempo no permite que yo mismo produzca nada.

Ésta es la causa de que no esté versado en la sabiduría y de que no pueda alabarme en ningún descubrimiento que sea una producción de mi alma. En compensación, los que conversan conmigo, si bien algunos de ellos se muestran muy ignorantes al principio, hacen maravillosos progresos a medida que me tratan, y todos se sorprenden de este resultado, y es porque el Dios quiere fecundarlos. Y se ve claramente que ellos nada han aprendido de mí, y que han encontrado en sí mismos los numerosos y

bellos conocimientos que han adquirido, no habiendo hecho yo otra cosa que contribuir con el Dios a hacerles concebir”
(*El Teeteto p. 201*)

También es sabido que Sócrates tenía como “aula” cualquier espacio de la ciudad, ya fuera la plaza pública, una reunión de amigos en alguna casa, o en paseos a las afueras de la polis; así aprovechaba cualquier situación de la vida cotidiana para filosofar. Los asuntos en torno a los cuales filosofaba eran asuntos relacionados directamente con el ser humano: la felicidad, la justicia, la virtud, la verdad, la amistad, el alma, la muerte y el amor, entre otros.

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

De esta forma la enseñanza de la filosofía se desarrollaba por medio de un diálogo vivo entre maestro discípulo, y aún entre el grupo de amigos -tal como lo muestra el “*Banquete*” de Platón-; en espacios familiares tanto para el maestro

como para los discípulos y versaba sobre asuntos de interés humano. Al final, el resultado era no solamente la dilucidación de la verdad, es decir, no sólo el alcance de logros intelectuales, sino que, junto con estos, se desarrollaban otros valores humanos invaluable tales como la sensibilidad frente a los asuntos de interés humano, la reflexibilidad, la capacidad de apreciar lo bello y lo verdadero, de compartir ideas con otros y, a su vez, aceptar puntos de vista distintos a los propios.

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

En la actualidad los docentes de filosofía, al modo griego, todavía pueden y deben preguntarse: ¿Cómo hacer para que la filosofía -aunque ahora sea entendida como asignatura- deje un aporte intelectual y humano a los estudiantes y a la sociedad? Los griegos tenían claro no sólo el ideal de hombre que perseguían, sino también la forma como podían materializarlo o realizarlo.

2.2.4 La didáctica como teoría y como práctica. Según Davini (1997. p. 43) la didáctica se encuentra dentro de aquellas disciplinas que tienen que ver con la poiesis, con la praxis, al modo de la política, la ética o la técnica

en tanto disciplinas de aplicación o de acción. En este sentido su objetivo es la intervención pedagógica, viendo así la enseñanza como tarea que implica una responsabilidad activa; quizá por esta razón se le circunscribe única y exclusivamente a acciones técnicas y se le cree capaz sólo de alcanzar una racionalidad instrumental, lo cual le impide gozar de una valoración significativa dentro del campo del saber.

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

En el siglo XX, a partir de la posguerra, más exactamente desde la expansión del industrialismo, se presenta un nuevo enfoque en el desarrollo de la didáctica: se trata de la propuesta tecnicista que cambia la articulación entre lo social, lo pedagógico y lo epistemológico; así lo expresa Davini “el componente utópico político fue neutralizado por el que ahora se centra en etapas y metas” (Ibíd. p. 48).

“el componente utópico político fue neutralizado por el que ahora se centra en etapas y metas”

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

Esta *grossa* mirada histórica de la didáctica permite inferir que a esta disciplina no sólo le es propio preguntarse: ¿Cómo enseñar? Sino, también, ¿Qué enseñar? ¿Qué debe ser y hacer la escuela? ¿Qué sujetos están implicados en la educación? ¿Cómo es la relación entre estos sujetos? ¿Cuáles son los valores del hombre actual, de la sociedad y, por tanto, de la escuela? Entre otras. Así, pues, la didáctica no sólo es un saber instrumental sino un saber reflexivo en tanto mediador entre la cultura y la escuela y viceversa. Pero podría objetarse que aquellas preguntas pueden ser respondidas por otras disciplinas de las ciencias sociales tales como la psicología, la antropología o, incluso, la sociología. De hecho, hasta hace algún tiempo la didáctica era la única que se encargaba de lo que el maestro hacía en clase; ahora es objeto de interés de muchas otras disciplinas, lo que hace que ella, necesariamente establezca relaciones con otros campos del saber. Sin embargo la didáctica se ocupa de problemas y objetos propios con métodos particulares, como los que a continuación señala Camilloni (1997, p. 26 – 27):

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

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

Esta articulación o interrelación entre teoría y práctica, entre saber reflexivo y saber práctico no tiene como objetivo sólo -aunque también- aplicar todo “lo relacionado con la enseñanza como tarea intencional y sistematizada” (DÍAZ, 1999. p. 110.), el objetivo aunque requiere de esto no se queda ahí, la verdadera meta es “lograr la formación del hombre” (Ibíd. p. 110.); y esta labor titánica, según lo explica Damaris Díaz va mucho más allá de lo meramente instrumental:

“Formar y enseñar al hombre implica entre otros, asumir el debate antropológico, ético,

ontológico y axiológico. Además, incluye atender responsable y científicamente el desarrollo de sus potencialidades, entre ellas, pensamiento, inteligencia y creatividad, sin olvidar la inserción y realización de ese hombre en su universo sociocultural” (Ibíd. p. 110.).

La didáctica vista como pasos a seguir o como fórmula para aplicar es insuficiente en sí misma, si se tiene en cuenta no sólo la complejidad del ser humano sino de su misma realidad. Hace falta, entonces, otra concepción de didáctica que requiere de docentes que sean capaces de pensar su realidad, así lo expresa Morin (2003, p.18):

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

Cuando se permite pensar el método desde una perspectiva distinta a la tecnicista o instrumental y, con ello se abre paso a una reflexión real sobre él, se le ve como una posibilidad de pensar al ser humano en su contexto social, cultural, político, histórico, psicológico, intelectual, ideológico, entre otros. En palabras de Zambrano (2005, p. 19) la di-

dáctica es: “la pregunta por el hombre y su necesidad de educación”, agrega que ella, al igual que la pedagogía, es un concepto en la medida en que “expresa el conjunto de problemas del hecho educativo” y que además posee “gran capacidad para sistematizarlos” (Ibíd. 2005, p. 19).

Esta forma de concebir la didáctica, si bien no la aparta de la acción práctica, tampoco la circunscribe única y exclusivamente a ella, sino que además le reconoce su capacidad explicativa y analítica de problemas reales de la educación con lo que se evidencia su relación entre teoría y práctica. Así, pues, aunque ella se ocupe de acciones concretas frente a asuntos del aula, antes de esto o quizá de manera paralela, la didáctica ha tenido que percibirlos, pensarlos y teorizarlos con miras a lograr el saber: “ella es un campo epistemológico de reflexión sobre la transmisión y apropiación del saber” (Ibíd. 2005, p. 23).

Bajo esta mirada el docente es, entonces, un agente activo tanto a nivel práctico como a nivel reflexivo, en la medida en que lo que ejecuta en el aula de clase será producto del pensar su realidad concreta y la de sus estudiantes.

2.2.5 Didáctica de la Filosofía. Tradicionalmente no ha existido en el ámbito filosófico mayor preocupación por la didáctica. Una de las razones de esta despreocupación es la errada creencia de que la filosofía no necesita de la didáctica para una transferencia correcta del pensamiento,

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

incluso, se la ha llegado a considerar “peligrosa al poder desvirtuar y, por tanto, manipular su verdadero sentido” (REVENGA 1999, p. 19). La filosofía ha visto en la didáctica un riesgo de contaminar el saber filosófico, de desviarlo

“hace viable el ejercicio del aprendizaje... la didáctica es el acto de creación y re-creación del pensar, creando su sentido y destino intrínsecamente ligado al de la filosofía como aprendizaje”

de lo verdaderamente importante: el pensar. Se tiende a creer que para comunicar el pensar, ella se basta a sí misma, que para lograr su objetivo la filosofía no necesita a una disciplina distinta a sí misma; las palabras de Revenga Ortega citando a Adorno dicen lo siguiente: “la didáctica puede incluso convertirse en un peligro amenazante

del verdadero sentido del pensamiento filosófico. Una traducción de ese pensamiento excesivamente plana con la finalidad de hacerlo accesible a la mentalidad escolar puede suponer la ruina o la atrofia de su verdadera riqueza” (Ibíd. 1999, p. 24).

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

del aprendizaje (el alumno) y un objeto diferencia (un contenido a enseñar)” (Ibíd. 1999, p. 20), la filosofía en la escuela también los admite.

La oposición contenido filosófico-didáctica filosófica no es necesaria; en realidad a la didáctica le es fundamental el contenido y, a su vez, éste requiere de aquella. Es la didáctica la que “hace viable el ejercicio del aprendizaje... la didáctica es el acto de creación y re-creación del pensar, creando su sentido y destino intrínsecamente ligado al de la filosofía como aprendizaje” (Ibíd. 1999, p. 26) y en este punto filosofía y didáctica tienen un lugar de encuentro.

La filosofía en tanto objeto del acto educativo tiene necesidad de ser enseñada y, por tanto, de establecer una relación con la pedagogía (Ibíd. 1999, p. 30). Los contenidos filosóficos no se enseñan por sí solos, como tampoco por sí mismos logran que los estudiantes piensen analítica, reflexiva y críticamente. Se requiere de una didáctica que permita al estudiante adquirir tanto el saber como las competencias que le subyacen. Se hace entonces necesario examinar las prácticas en torno a la enseñanza de la filosofía y de la mano de éstas examinar, por consiguiente, las concepciones que sustentan tales prácticas.

2.2.6 Concepciones y Prácticas.

La tarea de pensar y transformar la escuela pasa, necesariamente por la labor investigativa. Existe una estrecha relación entre concepciones y prácticas, o como lo expresan Reyes Herrera y otros (1999, p. 22), las creencias de los docentes determinan sus prácticas pedagógicas, puesto que la manera como ellos conciben su conocimiento incide directamente en la orientación que den a su forma de enseñar. Concepciones y prácticas constituyen un aporte importante en el conocimiento y la transformación de la escuela.

¿Qué son las concepciones? ¿Por qué son importantes en la investigación escolar? ¿Qué papel juegan dentro del proceso de transformación de la escuela? Para intentar dar una respuesta a la primera pregunta es de gran ayuda acudir a la definición dada por André Giordan y Gerard de Vecchi: “la concepción es un proceso personal por medio del cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos” (Ibíd. p 103). Así, las concepciones son estructuras de conocimiento con los que los sujetos interpretan o dan sentido a sus experiencias; puede también inferirse que tales estructuras son internas, es decir, propias de cada individuo, así lo confirman estos autores:

“Las concepciones en maestros y estudiantes pueden entenderse como ideas previas o teorías personales con las que ellos interpretan su realidad escolar; también como estructuras mentales elaboradas a partir de los diferentes conceptos que constituyen su visión de mundo y orientan su manera de pensar y de actuar. Ellas pueden convertirse en ideas erróneas y por lo tanto en obstáculos epistemológicos. Por el contrario, también pueden resultar herramientas útiles para estructurar y organizar la realidad” (Ibíd. p 118).

La definición que aportan Reyes Herrera y otros según la cual la concep-

ción “alude a todo aquello que en una sociedad es considerado por los sujetos como conocimiento sin detenerse a pensar en su validez” (Ibíd. p 8); revela el carácter social y cultural de las concepciones, en la medida en que ellas se construyen en contextos determinados y los individuos de tales contextos pueden compartir concepciones específicas sobre asuntos de la realidad, como también es posible que compartiendo contextos sociales y culturales interpreten o perciban de forma muy distinta una misma situación, dado el carácter individual de la concepción.

Las concepciones están estrechamente relacionadas tanto con los contextos sociales y culturales de los individuos como de sus experiencias más propias e individuales. Tal como lo advierten Reyes Herrera y otros, por lo general, los sujetos no someten sus concepciones a procesos de verificación sino que se constituyen en puntos a partir de los cuales ellos empiezan a construir sus visiones del mundo, por lo que tales visiones pueden ser o no válidas, pero válidas o no, son operantes esto es, determinan la forma de representar el mundo, y además orientan la forma como estos sujetos se mueven en él.

En este sentido es consecuente afirmar que de igual manera los docentes poseen concepciones o teorías personales que determinan su comportamiento en el salón de clase y en todas sus acciones pedagógicas. Es así como el estudio de las concepciones de los docentes debe pasar tanto por la comprensión de sus creencias como por sus “historias formativas específicas y los contextos desde los cuales el profesor las interioriza” (Ibíd. p 20).

Si se trata de transformar las prácticas es indispensable conocer y transformar las concepciones.

partimos de la premisa que la práctica pedagógica, como práctica social es una práctica contextualizada, en un espacio y un tiempo cultural, cuya finalidad, es la formación individual y colectiva del ser humano como protagonista y creador de su propia historia.

Así, la concepción que subyace a una práctica transmisionista es la creencia de que “sus estudiantes aprenden por repetición y que lo que aprenden depende de las orientaciones del maestro” (Ibíd. p 19). Así mismo, señala Reyes “que las prácticas pedagógicas de los profesores que confían en el método de

conferencia y la mera presentación de información [clase magistral transmisionista] están relacionadas con la concepción realista del conocimiento” (Ibíd. p 22).

El asunto de la enseñanza de la filosofía no puede ir desligado del análisis de la concepción de la filosofía tanto en docentes como en estudiantes. La enseñanza de la filosofía obliga a examinar al menos las creencias de los docentes sobre filosofía, enseñanza y aprendizaje.

Algunas características de las concepciones facilitarán no sólo su detección sino también su respectivo análisis, comprensión y, llegado el caso, su transformación. Según Giordan y De Vecchi (p. 107 - 108) las concepciones son:

- El resultado de un proceso personal o producto de un aprendizaje, en cualquier caso no se constituyen sin más, o de manera arbitraria, sino que obedecen a un proceso arqueológico, en la medida en que integran los conocimientos de los sujetos a lo largo de su vida.
- Un producto social y cultural en la medida en que se conforman en contextos y condiciones humanas específicas o porque intentan dar sentido a situaciones culturales determinadas.

- Estructuras que le permiten al individuo realizar generalizaciones y predicciones.
- Condición y posibilidad para los procesos de enseñanza, ya que a partir de ellas el sujeto desarrolla no sólo conceptos sino también actitudes y procedimientos.

Es claro que la complejidad de las concepciones es tal que para su reconocimiento y comprensión, el docente requiere de una actitud reflexiva sobre su quehacer y sobre sí mismo, de tal manera, que pueda lograr plena conciencia de las implicaciones que sobre su quehacer tienen sus concepciones. Esta es justamente la propuesta de la teoría crítica de la educación citada anteriormente, que ve al docente no sólo como un agente que actúa sino también que tiene la capacidad de replegarse sobre su hacer por medio de la reflexión y la interpretación, lo cual le permite tanto teorizar su realidad como re-significarla; sólo así el docente vendría a desempeñar “un papel fundamental como constructor de conocimiento” (Ibíd. p 12) y a su vez como transformador de las prácticas educativas.

Bastante se ha dicho aquí sobre las concepciones. A continuación algunas precisiones sobre las prácticas.

¿Qué se debe entender por práctica pedagógica? Buitrago Delgado (1999, p. 105) responde lo siguiente:

“partimos de la premisa que la práctica pedagógica, como práctica social es una práctica contextualizada, en un espacio y un tiempo cultural, cuya finalidad, es la formación individual y colectiva del ser humano como protagonista y

creador de su propia historia. Tal finalidad de la práctica pedagógica está mediada, de una parte, por la organización de ambientes de aprendizaje para la construcción de conocimientos sobre la vida cotidiana, para con ello, propiciar la reconstrucción de la visión del mundo, el desarrollo de competencias y el desarrollo de fundamentos, para la acción de quienes participan en ella. Y de otra parte, por la definición de su compromiso ético y político, derivado de su responsabilidad en la socialización, en la transmisión y recreación de la cultura de la comunidad”

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

Dado que la práctica pedagógica tiene fines tan específicos requiere, por tanto, que sea orientada al logro de tales fines, es decir, se requiere que sea

una acción intencionada; sólo de esta forma las prácticas serán consecuentes con aquellos fines o propósitos que se han establecido desde la reflexión, las creencias o la teoría.

En este sentido Reyes Herrera y otros distinguen entre conducta y acción, siendo la conducta acciones físicas no racionalizadas por los sujetos y por ello no manejadas de manera intencional; las acciones, por el contrario, son intencionales, por tanto más sujetas a la conciencia de lo individuos: “conducta, o sea acto físico, y la acción que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa. En consecuencia, se entiende que las acciones que constituyen al maestro son intencionales y que esta característica permite su cambio racional y/o su evolución, mientras que la conducta es muy difícil, o casi imposible de cambiar ya que no está sustentada en posiciones racionales” (Ibíd. p 34).

Así, Reyes y demás, sugieren que de lo que se trata entonces es de hacer conciencia de los marcos de interpretación a través de los cuales se observa o analiza la realidad. Según ellos, el mejor lugar para evidenciar las creencias de los docentes son sus mismas prácticas y los intereses que persiguen con ellas. En este sentido Pérez Gómez (1999, p. 17): realiza la siguiente clasificación de concepciones que pueden determinar las prácticas en tanto se convierten en marcos de interpretación:

- a. Idealistas o innatistas: Estas niegan la participación de la experiencia en la formación del conocimiento en los individuos, ya que los individuos nacen con ideas, sentimientos y actitudes las cuales se desarrollarán a lo largo de la vida, éstas son categorías a priori, por esta razón no requieren de la experiencia.

- b. Prácticas mecanicistas o empiristas: contrario a la anterior, esta línea afirma que el individuo nace con su mente en blanco “tabla rasa” la cual requiere justamente de la experiencia para adquirir y estructurar el conocimiento.
- c. Prácticas constructivistas: Esta línea parece conciliar las dos corrientes anteriores, ya que por un lado afirma que el contexto de los individuos juega un papel decisivo en la configuración de su pensamiento y, al mismo tiempo, concede importancia a la capacidad propia de conocer de cada sujeto.

Conocer estos tipos de concepciones también permitirá una mayor comprensión de las prácticas, ya que

“A lo largo de su historia, las Ciencias Sociales se constituyeron en una manera de ver y comprender el mundo y, en cierta medida, han sido referente para las actuaciones humanas en su dimensiones éticas, políticas, económicas y sociales”

“pueden ser consideradas como generadoras de acciones específicas” (REYES 1999, p.33)

Ahora bien, respecto a los elementos que conforman la práctica pedagógica Olga Lucía Zuluaga (1999, p. 147) la reconoce no sólo como intervenciones puntuales dentro de la enseñanza, sino que advierte en ellas toda una estructura que

involucra elementos teóricos, prácticos, pedagógicos, operativos y sociales:

“La práctica pedagógica es una noción que designa 1. los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.

3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. 5. las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.”

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

2.2.7 Los lineamientos curriculares y la enseñanza de la filosofía.

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

“conciliar las características y conceptos fundamentales de las ciencias sociales con los objetivos de la educación, del área, los intereses de las y los estudiantes y la pertinencia de lo que se enseña, para coadyuvar a formar hombres y mujeres que de una manera crítica, propositiva y adecuada, afronten la problemática de la sociedad local, nacional y global” (Lineamientos curriculares, p. 4)

Desde los objetivos de las Ciencias Sociales se plantea la necesidad que desde ellas desarrollen competencias específicas en los individuos; tales competencias tienen como finalidad no sólo fortalecer la dimensión cognitiva sino también, pensando en el futuro, en

un verdadero progreso, desarrollar en ellos competencias que les permita comprender su entorno para transformarlo y hacerlo más habitable, más vivible.

Es así como las expectativas frente al saber social son de un alto compromiso que va más allá de la academia y que abarca aspectos vitales del ser humano tales como su entorno inmediato, su relación con los otros, con él mismo, hasta situaciones altamente complejas como la misma construcción de paz. En fin, se espera de ellas, más que de cualquier otro saber, que posibiliten de hecho la construcción de un mejor futuro. Son ellas las llamadas a desarrollar en los individuos formas nuevas de pensar la realidad que conduzcan a acciones distintas a las que han llevado al deterioro del mundo: "Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, entre otras) que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas, por tanto requieren de la integración de saberes, miradas trans-disciplinares, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas, y exigencias de la sociedad" (Ibíd. p 8).

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

en su dimensiones éticas, políticas, económicas y sociales" (Ibíd. p 9)

En consonancia con tales expectativas, los objetivos de las Ciencias Sociales pretenden: "Que las y los estudiantes afronten de manera crítica y creativa el conocimiento científico, técnico, artístico y humano que se produce; que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, tolerantes, solidarias, justas y éticas". La filosofía tiene mucho que aportar en este sentido, ya que sus pretensiones son igualmente desarrollar en los educandos un espíritu reflexivo, analítico, crítico y comprensivo de la realidad, como elementos sin los cuales sería imposible su transformación. Todo esto evidencia que aún hoy se piensa y se espera que la educación dé a luz un tipo específico de ser humano.

También hoy existe un *ideal de hombre*, tal como lo tuvieron los griegos y otros pueblos. Es imperioso revisar si la educación favorece ese ideal de ser humano que necesita el mundo de hoy, si ella es ese mecanismo apropiado para materializar tal ideal; si este ideal realmente propende porque los individuos alcancen sus mejores formas humanas posibles; si la enseñanza de la filosofía, por ejemplo, realmente favorece el desarrollo de las competencias que requiere el ser humano para contribuir a instaurar un mejor orden.

Hasta aquí el marco teórico de la presente tesis. En la próxima edición se presentarán los capítulos correspondientes a la metodología, los hallazgos, las conclusiones y la bibliografía.

Referencias

- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial. 2002.
- BUITRAGO DELGADO, María Teresa. "La investigación como práctica pedagógica" En: Memorias del simposio internacional de investigadores en educación. Santa Marta. Convenio Andrés Bello. Centro de estudios e investigaciones pedagógicas. Noviembre 8 – 10 de 1999.
- CAMILLONI, Alicia W. de. De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En: Camilloni, Alicia W. de. Et. Al. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

- COLOMBIA. MEN. Lineamientos curriculares. Ciencias Sociales.
- CHAPA, Cecilia. Sociedad de Indagación Filosófica. Filosofía para niños. [Online] Williamsburg. 2006. [citado Junio de 2006]. Disponible en Internet: <http://www.philosopher.org/filo.html>
- DAVINI, María Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En: CAMILLONI, Alicia W. de. Et. Al. Corrientes Didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- DÍAZ, Damaris H. La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]. 1999.
- GIORDAN, André y DE VECCHI, Gérard.
- GÓMEZ. S. MARIO. Didáctica de la filosofía. Bogotá. USTA. 1988.
- LLANO, Claudia. Que Sofía te acompañe. Experiencia vivida en el colegio San José de las Vegas. Medellín. El propio bolsillo. 2004.
- MORIN, Edgar y otros. El Método. Estrategias para el conocimiento y la acción en un camino que se piensa. Barcelona. Gedisa. 2003.
- PANTOJA MELÉNDEZ, Josefina. Enseñar a filosofar contando cuentos. [Online] España.: Segundo Congreso Internacional de Mini-ficción. Universidad de Salamanca Noviembre del 2002. (Citado el 11 de marzo del 2005). Disponible en Internet: <http://cuentoenred.org/cer/numeros/no_7/pdfs/07CER-01_pantoja.pdf>
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata. 1999.
- PLATÓN, Diálogos. El Teeteto. México. Editorial Porrúa.
- _____. Diálogos: Menón. Santafé de Bogotá. Panamericana. 1998.
- _____. Fedón. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- RAMÍREZ, Pedro J. Areté y Qadosch en los ideales culturales educativos de Grecia e Israel. En: Revista Acta Académica [Online] Universidad Autónoma de Centro América. Costa Rica. No. 20. Mayo 1997. [citado el 4 de abril de 2005]. p. 169-177. Disponible en: <<http://www.uaca.ac.cr/acta/1997may/pedror02.htm>>. ISSN 1017-7507.
- REVENGA ORTEGA, Alberto. Didáctica de la Filosofía y Sistema educativo. En: Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. No. 20. Abril. 1999.
- REYES HERRERA, Lilia y otros. Acciones y Creencias. Tesoro oculto del educador. Tomo I. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1999.
- WERNER, Jeager. La Paideia. México: Fondo de Cultura Económica, 1942.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. Didáctica, Pedagogía y saber. Bogotá. Magisterio. 2005.
- ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. Medellín, Anthopos. 1999.