Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico

■ TEACHING PHILOSOPHY IN COLOMBIA: TOWARD A MULTISENSORY APPROACH IN
TEACHING FIELD

■ ENSINO DA FILOSOFIA EM COLÔMBIA: PARA UM ENFOQUE MULTISENSORIAL NO CAMPO
DIDÁTICO

Diana Melisa Paredes Oviedo* / calebita33@gmail.com

Viviana Villa Restrepo** / vianavilla@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se exploran los efectos del encriptamiento de la práctica educativa en filosofía. Además, se vincula la enseñanza de la filosofía con investigaciones sobre procesos de modificabilidad cognitiva, en especial aquellos que acojan enfoques multisensoriales para transformarla y lograr que los docentes de filosofía adquieran la capacidad para formar subjetividades críticas. Para lograrlo, se plantea una propuesta piloto de formación de maestros que se aproxima a teorías actuales sobre inteligencia-neurociencias; además se producen estrategias de enseñanza que incluyen el pensamiento visual y multisensorial como nuevas alternativas didácticas.

Summary

In this article we explore the effects of encryption educational practice philosophy. Then we link the teaching of philosophy with research on cognitive modifiability processes, which receive multisensory approaches to transform and make philosophy teachers acquire the ability to be critical subjectivities, to achieve this we present a proposal for teacher training pilot who current theories approaching neuroscience-intelligence. Teaching strategies are produced including multisensory visual thinking and as new educational alternatives.

Resumo

Neste artigo, vamos explorar os efeitos de criptografia filosofia prática educativa. Então você vincular o ensino da filosofia com a pesquisa sobre os processos de modificabilidade cognitiva, que recebem abordagens multissensoriais para transformar e tornar professores de filosofia adquirir a capacidade de ser subjetividades críticas, para conseguir isso, apresentar uma proposta para o piloto de formação de professores que As teorias atuais que se aproximam inteligência-neurociência. Estratégias de ensino são produzidos, incluindo o pensamento visual multissensorial e como novas alternativas educacionais.

Palabras clave

Didáctica, filosofía, enseñanza de la filosofía, cognición, modificabilidad cognitiva.

Key words

Cognition, Cognitive modifiability, Didactic, Philosophy, Teaching Philosophy.

Palavras chave

Ensino, Filosofia, Ensino de Filosofia, Cognição, modificabilidade cognitiva.

* Licenciada en filosofía, Universidad de Antioquia. Magíster en educación y en filosofía, Universidad de Antioquia. Docente Facultad de Educación, Fundación Universitaria Luis Amigó (Medellín) y docente de cátedra Instituto de filosofía, Universidad de Antioquia.

** Licenciada en filosofía, Universidad de Antioquia. Docente de Cátedra, Universidad de Antioquia y Tecnológico de Antioquia.

Problemáticas en la enseñanza de la filosofía en Colombia

La formación de licenciados en filosofía y la enseñanza de la filosofía en los niveles secundario y superior, están ancladas, en cuanto a los contenidos, a una perspectiva historicista y en cuanto a los métodos de enseñanza y de evaluación a una fundamentalmente “verbalista”. Dicho aspecto produce unas prácticas educativas que se quedan cortas para el desarrollo de funciones cognitivas complejas como la reflexión, la transferencia y la crítica; estas tres cumplen un papel relevante en el desarrollo de competencias necesarias para el contexto actual de las “sociedades del conocimiento y la información” (Bech, 2000; Gómez, 2003).

En lugar de formar y desarrollar estas capacidades para transformar los procesos de subjetivación en el presente y vincular las herramientas investigativas de otras disciplinas, la enseñanza de la filosofía actualmente se conforma con desarrollar procesos básicos de lectoescritura, en los cuales los sujetos logran en el mejor de los casos hacer una paráfrasis de los autores clásicos (León Gómez, 2006). De acuerdo a los lineamientos curriculares del MEN, este campo debería desarrollarse desde un contacto permanente con los conocimientos de las diversas áreas del saber, relacionándolas, replanteando sus problemas y sus preguntas, en pocas palabras, pensando el sentido del conocimiento desde su relación con las ciencias y las artes.

Se colige también de estas directrices legales, que la experiencia del estudiante en su contacto con la filosofía, debería revelar cómo el conocimiento de un área específica del saber adquiere sentido gracias a su vínculo con otros campos de conocimiento y que, además, frente a los supuestos y prejuicios que acompañan todo discurso, es posible asumir una actitud crítica para validarlos colectivamente, rechazarlos o reformularlos (Dewey, 1961; 1978). Sin embargo, estas orientaciones ofrecidas por el MEN no son de fácil transferencia o aplicación a las prácticas escolares, puesto que exigen una transformación en la concepción que ha primado en Colombia sobre la filosofía y su vínculo con el tema de las competencias (Gaitán, López, Quintero y Salazar, 2010).

Las actuales sociedades del conocimiento y la información, exigen adelantar propuestas educativas que ayuden a los seres humanos a ser eficaces en el manejo

de enunciados visuales y en el uso de herramientas virtuales de comunicación que articulan las nuevas formas de lo público. La enseñanza de la filosofía tiene la posibilidad de construir procesos de subjetivación que apoyen el desarrollo de competencias críticas, se espera con ello lograr el proceso de alfabetización medial mencionado y garantizar las condiciones para que todos podamos participar en los nuevos espacios políticos virtuales; sin embargo, no lo está haciendo por encontrarse anclada en un modelo de instrucción clásica.

Lo anterior, a pesar de que bajo las coordenadas contemporáneas, la subjetividad política demanda un colectivo que funcione con interlocutores válidos que exijan y ofrezcan razones sobre la vida, el horizonte político, la interpretación de la historia, la distribución de la riqueza, el trabajo, las opciones de estudio, etc. En sí, y volviendo a nuestro asunto, “una *formación filosófica* es una *formación política*. Ésta tiene por objetivo último el *reconocimiento* y la superación de su contrario: el *desconocimiento*, la *anulación del otro*, su silencio” (Vargas, 2011, p. 48).

Durante los últimos dos siglos en Colombia se han implementado enfoques que hicieron de la educación filosófica un campo extraño, durante el siglo XIX la filosofía en la naciente secundaria se constituía en una propedéutica para áreas mayores y, en el caso de los profesionales en filosofía que enseñaban en el sistema escolar, se exigía fortalecer las habilidades de escritura y lectura de sus estudiantes (Saldarriaga, 2008, pp. 327-328). Se observa entonces en esta época una perspectiva modesta de la filosofía, que opera como gimnástica intelectual para incrementar el nivel general de la inteligencia de la nación, tal como lo mencionaba en 1876 el Rector de la Facultad de filosofía y letras de la Universidad Nacional de Colombia, Antonio Vargas Vega (1878).

El siglo XX trae consigo nuevas complicaciones para la enseñanza de la filosofía, así como en lo relacionado con la formación de maestros en este campo. La Reforma Uribe (Ley 39 de 1903), propone en su Artículo 11 que la instrucción secundaria en Colombia será técnica y clásica: “la primera comprenderá las nociones indispensables de cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva. La segunda comprenderá todas las enseñanzas de letras y filosofías”.

A renglón seguido, el mismo Artículo plantea que se dará preferencia a la instrucción técnica en aquellos colegios e institutos que hayan sido establecidos oficialmente gracias a las rentas nacionales, departamentales o municipales; pero, aparentemente, las *Facultades Superiores* siguen contando a nivel nacional con Facultades en las que se puedan cursar estudios superiores de filosofía, pues en el Artículo 12 de esta misma Ley se plantea que el Gobierno tiene la discrecionalidad de permitir el ingreso a ellas a quienes hayan cursado los estudios de bachillerato clásico en una institución privada atendiendo al criterio de cualificación del cuerpo docente.

Lo que llama la atención para nuestro estudio, es la transformación que el Artículo 11 propone para la enseñanza de la filosofía y la *Instrucción Clásica*; la materia ya no es obligatoria en educación oficial y se empieza a relegar al campo de las instituciones privadas, además, es demeritada frente al saber técnico. La tensión entre la educación técnica y clásica o humanística atraviesa casi todo el siglo XX, de manera que en la Ley 115 de 1994 se parafrasea la idea expresada 91 años atrás; en el Artículo 31 se menciona de manera lacónica que la filosofía sería un área obligatoria en educación media y en el 32 hay una alusión más extensa acerca de la educación técnica y sus modalidades.

En 1996 se emiten los estándares curriculares para las áreas que componen el currículo escolar de Educación Básica y Media en Colombia, dejando sólo un breve apartado, en la Resolución 2343, para las finalidades de la filosofía, que se traducen básicamente en el desarrollo de habilidades de pensamiento, de manera que se cuente con un estudiante crítico, capaz de enfrentarse a los problemas que le plantea su época e interesado en dar respuestas a la preguntas que atraviesen su existencia. Sin embargo, no se plantea una reestructuración de fondo al tema de la enseñanza de la filosofía y se sugiere seguir las orientaciones de la Ley 115 frente a la autonomía de las instituciones para determinar los indicadores de estas áreas.

En 2010, el Ministerio de Educación Nacional diseñó unas *Orientaciones Pedagógicas* para la enseñanza de la filosofía en educación media, en ellas se plantea que su finalidad es la formación de sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas de su época, lo que se logra a través de estrategias grupales como la comunidad de indagación, e individuales como la disertación. Se

fijaron también áreas para el desarrollo de este saber escolar, desde la fecha mencionada se concentran los enseñantes de filosofía en los campos estético, epistemológico y político.

Se puede concluir de lo anterior que los métodos -o reflexiones-, sobre enseñanza de la filosofía comparten las mismas dificultades de las teorías filosóficas, a saber: la revisión de sus objetos, su rigurosidad, la incorporación de su horizonte histórico particular, sus finalidades, etc. (Bech, 2000). La riqueza de la historia de la filosofía hace que el profesor esté a menudo tentado a anclarse en esta perspectiva filohistórica; si bien resulta recurrente mencionar que una de las funciones del área es desarrollar en cada uno de nosotros el sentido del reconocimiento histórico y que una lectura atenta de los grandes autores clásicos puede resultar bastante instructiva, la filosofía se alimenta también de todo aquello que ella no es, y debe por lo tanto abrirse al presente e integrar en particular los principales logros de las ciencias humanas (Larrosa, 2003).

Se requiere entonces una transformación de la enseñanza de la filosofía desde la perspectiva de la investigación aplicada y la innovación; en nuestro contexto la investigación filosófica se ha quedado sólo en el campo intrateórico, aclarando sus propios conceptos y métodos, pero olvidando la gama de posibilidades de plantearse problemas relevantes para el presente, por lo cual se necesita entrar en relación con otras disciplinas y otras didácticas.

Además de los problemas enunciados con relación a los métodos de enseñanza, hemos de señalar la cuestión de la evaluación secuencial centrada en un enfoque “verbalista” del que se da cuenta en ejercicios escritos como la disertación. ¿Por qué no, por ejemplo, considerar métodos de pensamiento visual como diagramas, análisis iconográfico e iconológico, diseño de herramientas Web, imágenes mentales, modelos tridimensionales etc., en términos de evaluación y no solamente los ejercicios escritos? Es fundamental imaginar otros modos de evaluación aparte de la redacción, juzgada a menudo como la vía principal de la expresión del razonamiento.

Es en este punto donde se requiere acudir a las investigaciones neurocientíficas más recientes y explorar las teorías de la inteligencia, específicamente las de modificabilidad cognitiva. Esto es de suma importancia, porque la intención es realizar un cambio de enfoque a partir de la experimentación de prácticas educativas

innovadoras de la enseñanza de la filosofía. Igualmente, los programas deben actualizarse, si la enseñanza de la filosofía quiere ayudar eficazmente a los jóvenes a afrontar los diferentes retos que les esperan en las sociedades del conocimiento y la información.

Perspectivas de transformación hacia un enfoque de enseñanza multisensorial

Investigación neurocientífica y práctica educativa

En el contexto de la neurociencia actual, se han desarrollado investigaciones que han comenzado el proceso de rebatir y/o ampliar las teorías de dominancia e interrelación hemisférica posicionadas hasta 1960, las que argumentaban la superioridad del hemisferio izquierdo sobre el derecho. Un nuevo grupo de investigaciones aplicado tanto a sujetos con lesiones cerebrales (Saffran et al., 1996, 1997) como en sujetos normales, están permitiendo ampliar considerablemente los conocimientos sobre la asimetría funcional del cerebro, abriendo el camino a modelos teóricos, quizás mucho más explicativos de las relaciones interhemisféricas y de la laterización de los procesos perceptivos; modelos neuroestructurales (Kimura, 1966), atencionales (Kinsbourne, 1977) y cognitivos (Moscovitch, 1976, 1879, 1986).

En otras palabras, en la obtención, procesamiento y representación de la información, y la resolución de problemas, se está posicionando la teoría de que ambos hemisferios tienen niveles de superioridad específica, actuando de forma combinada y volviendo al individuo más eficiente en tanto logre adaptar con mayor propiedad los procesamiento de información de cada hemisferio al tipo de problema y al contexto en el que se produce. Sin embargo, este proceso de adaptación es muy complejo y la escuela tradicional ha actuado promoviendo, en general, la educación del hemisferio izquierdo, desarrollando “la superioridad” que muchas veces desde el modelo de *Especialización Hemisférica* se le ha dado.

Otro de los resultados importantes de estas investigaciones, que afecta el conocimiento que se tenía hasta ahora sobre la naturaleza de la especialización hemisférica, es que no basta con dicotomizar dicha especialización en procesos verbales (hemisferio izquierdo) y procesos no verbales (hemisferio derecho). Como consecuencia de

diferentes estudios se ha llegado a concluir que ambos hemisferios reciben simultáneamente la información (en el mundo real el “input” sensorial no se reduce a un sólo hemisferio) y a partir de cierto nivel, el proceso del estímulo se divide y cada procesador hemisférico codifica aquello para lo que está “programado”. Así, el grado de especialización hemisférica va a depender del tipo de estímulo presentado (Moscovitch, 1976, 1879, 1986).

Llevando estas conclusiones al campo educativo, emerge la teoría de la existencia de una mente holística, es decir, una mente que hace uso de los procesos específicos de ambos hemisferios para resolver problemas, obtener, procesar y representar la información; en la cual los procesos de especialización y asimetría se presentan dependiendo de los estímulos cognitivos presentados, actuando de forma combinada y simultánea.

Desde la nueva mirada que comienza a construirse en estas investigaciones, se reconoce, en primer lugar, que el momento de la percepción es un asunto poco estudiado y que sin embargo es muy valorado por los investigadores como un instante en el que logran hacer conexiones y combinaciones inesperadas, encontrando la solución a un problema; en segundo lugar, con este cambio de enfoque reconocemos la necesidad de desarrollar procesos de codificación, comparación y combinación selectiva en la resolución de problemas; estos procesos tienen la participación de ambos hemisferios y distintos niveles de especialización dependiendo del problema, la cantidad y calidad de información que se posee y la capacidad de relacionar información nueva con la precedente, automatizar el procedimiento y transferir ese conocimiento nuevo a otros contextos de significación.

En este complejo sistema de producción de conocimiento, ambos hemisferios se encuentran involucrados simultáneamente, no existe una fórmula que precise en qué orden aparecen estas funciones; cabe anotar que en todos los individuos no aparecen de la misma forma, pues el ejercicio de este complejo sistema adaptativo, al que llamaremos inteligencia, es relativo a cada individuo, configuración genética y contexto cultural. Además, se ha reconocido en investigaciones más recientes que este complicado sistema de funcionamiento supera, incluso, la “teórica” funcionalidad y especialización hemisférica; para dar paso a modelos explicativos que ponen de manifiesto un proceso simultáneo y holístico.

Andrés Matías Pinilla » Título: No soy un Rock-Star, soy un Amo de casa
2013 » Foto por: Oscar Monsalve » Galería Santa Fe – Sede temporal

En la actualidad, uno de los investigadores que ha ampliado el campo de debate sobre el cerebro es Ian McGilchrist, quien en su texto *The Master and his Emissary: the Divided Brain and the Making of the Western World* (2010), realiza una reconstrucción de los avances sobre el tema de la bilateralidad cerebral; la manera como la comprensión del cerebro ha estructurado ciertas perspectivas occidentales, privilegiando unas facultades frente a otras y, finalmente, mostrando cómo se ha cuestionado esta especialización cerebral.

McGilchrist plantea que las funciones del pensamiento como el lenguaje, la imaginación, la razón y la emoción son procesadas por ambos hemisferios y no por uno. Si bien las investigaciones neurocientíficas han puesto en evidencia que el hemisferio izquierdo se detiene en los detalles y es agudo, mientras que el derecho ofrece una percepción global del mundo, lo que sostiene el autor es que necesitamos esas dos visiones para lograr una síntesis que se percate de los detalles, pero que ofrezca una comprensión de la totalidad. No es procedente privilegiar un hemisferio sobre el otro, sus vínculos son indisolubles, ya que permiten la apropiación completa de lo que vemos. Sin el hemisferio derecho seríamos insensibles e incapaces de comprender cosas como la belleza y la religión; sin el hemisferio izquierdo seríamos incapaces de concentrarnos o enfocarnos en algo.

El mundo occidental se ha nutrido de la especialización hemisférica y donde existía un balance ha hecho emerger una lucha. McGilchrist (2010), muestra que en la antigua Grecia, especialmente entre los presocráticos, se puede rastrear un equilibrio entre lo puntual y lo global, entre lo sistemático y lo comprensivo, pero señala que con los proyectos platónico y parmenídeo se agudizó el interés por fortalecer la producción de conocimiento lineal y explícito. Esta pugna, en donde el componente formal tendría mayores ganancias, se extiende a lo largo de los períodos filosóficos que incluyen a Roma y todo su proceso conquistador, el Renacimiento, la Ilustración, y sirve de soporte al autor para explicar la hegemonía del hemisferio izquierdo.

Si bien esta investigación ofrece al lector una perspectiva panorámica amplia, es de anotar que McGilchrist se detiene especialmente en la figura de Descartes, a quien considera la máxima expresión de este reinado; a partir de las propuestas del filósofo francés las cosas se pueden conocer si se distinguen de manera clara y distinta, una a una. Pero no ha sido un reinado sencillo,

lo que puntualiza el investigador es que el siglo XX ha permitido, con todos sus cambios, la emergencia de seres humanos que no se satisfacen con estas opciones formales, por lo cual asistimos entonces a un final de siglo e inicio de otro en donde lo visual y comprensivo revelan su importancia y complementariedad con lo que ofrece el hemisferio izquierdo.

Hasta ahora hemos reconocido que el cerebro se encuentra configurado como un complejo sistema, en el cual el pensamiento necesita de los procesos ejecutados de modo simultáneo por ambos hemisferios para la resolución de problemas. Pero siguen latentes, entre otras, preguntas sobre: ¿Cómo han de realizarse los procesos de transferencia desde el campo de las investigaciones neurocognitivas hacia el campo educativo? y ¿Cuáles son las consecuencias de aplicar el modelo de especialización cerebral en los procesos de enseñanza-aprendizaje? En adelante desarrollaremos brevemente estas implicaciones.

Implicaciones de las neurociencias en las prácticas educativas de la enseñanza de la filosofía

Las investigaciones neurocientíficas contribuyen a la comprensión sobre cómo se produce el aprendizaje y los factores que causan dificultades en el mismo. Luego de haber explorado sintéticamente las conclusiones que surgen a partir de dichas investigaciones, cabría pensar que el sistema educativo debería incluir en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, estrategias concretas para desarrollar el procesamiento simultáneo interhemisférico; sin embargo, aunque ya existe suficiente justificación científica para reconocer que el cerebro tiene dos hemisferios igualmente importantes en el fenómeno que llamamos inteligencia, la escuela se empeña en funcionar como si sólo existiera uno, anclada totalmente en el modelo de especialización hemisférica que reconoce como “superiores” las funciones del hemisferio izquierdo y “subordinadas” las del derecho, sin enterarse si quiera de que este esquema científico ha sido fuertemente rebatido.

La revolución de la que hablábamos inicialmente, comienza su emergencia en el campo de la disciplina neurocientífica y de sus más recientes conclusiones del procesamiento cerebral, que han logrado rebatir la teoría de especialización hemisférica; sin embargo, la

transferencia de este conocimiento al campo educativo es un proceso que aún se encuentra en mora de realizarse en Colombia, pues en las aulas de enseñanza media tradicional y universitaria (para el caso de filosofía), se espera que los alumnos asimilen la mayor parte de la información a partir de libros y explicaciones verbales de los profesores, trabajando casi exclusivamente con números, palabras y en un mundo de símbolos y de abstracción, creyendo favorecer las funciones y procesamiento del hemisferio “Superior” (izquierdo); haciendo caso omiso de la importancia y el poder de la mente desde la perspectiva holística anteriormente expuesta.

Una de las principales relaciones de un proceso de transferencia cognitiva entre las investigaciones neurocognitivas más recientes y el campo educativo, radica en la necesidad de la modificación metacognitiva de los profesores, específicamente en sus concepciones sobre la inteligencia y, en consecuencia, en sus prácticas de enseñanza. Esta transformación comienza por el reconocimiento de las estructuras de aprendizaje propias de los maestros, luego por la deconstrucción de los conceptos de inteligencia sobre los que se han construido en general sus procesos de enseñanza, que podrían llevar al reconocimiento y diferenciación de estilos de aprendizaje y, finalmente, pasaría por la inclusión en el aula de didácticas multisensoriales y de pensamiento visual.

En esta enumeración el proceso de transferencia puede sonar sencillo, sin embargo, esto es algo aparente, pues como sabemos, las transformaciones en el orden metacognitivo requieren no sólo el tiempo, sino el reconocimiento de la necesidad de la transformación, la disciplina para adaptar el cerebro a nuevos procesos y la creatividad para buscar formas de aplicación del nuevo aprendizaje en las aulas de clase y en las prácticas educativas específicas. Lastimosamente por la estructura del sistema educativo colombiano, en muchos casos los profesores acceden sólo a la investigación teórica sobre los hemisferios y la aprenden en el sentido clásico, como un dato, sin permitir que las consecuencias de estas investigaciones transformen sustancialmente su práctica educativa.

Avanzando un poco en los aportes que supone este enfoque, una de las principales consecuencias directas del proceso de transferencia, radica en la necesidad de diseñar unidades académicas de enseñanza-aprendizaje

desde un enfoque multisensorial, que incluyan el pensamiento visual además de las didácticas tradicionales. Reconocer la participación simultánea de ambos hemisferios en los procesos cognitivos no implica desconocer las técnicas tradicionales que privilegian el hemisferio izquierdo, sino equilibrar la carga incluyendo estrategias que desarrollen también los procesos que habían sido olvidados y catalogados como “subordinados” en la teoría de la especialización hemisférica.

Es evidente que este enfoque implica más esfuerzo del docente en las áreas de investigación y diseño, pero también es mucho más eficaz y funcional desde la perspectiva del aprendizaje del alumno, al presentar la información de diversas maneras. Con este tipo de planeación se le permite aprender del modo que le resulte más eficiente y, al mismo tiempo, se le exponen diferentes formas de aprendizaje para que le sea posible desarrollar una variedad de procesamiento de la información y de resolución de problemas, que va más allá del nivel representacional verbal, incluyendo, entre otros, el pensamiento visual, las imágenes mentales, la metáfora, el lenguaje evocador, la simulación, los experimentos de laboratorio, el trabajo con objetos reales, la representación de roles y el aprendizaje multisensorial.

La primera vez que se enseña desde esta perspectiva implica un mayor tiempo de preparación, pero su ejecución no requiere más que el tiempo utilizado para una clase tradicional. De hecho, puesto que mejoran la comprensión y la motivación, el profesor pasa menos tiempo revisando y repitiendo para disponer de más espacio para diseñar actividades que resulten estimulantes. Este enfoque de enseñanza es heredero de las investigaciones neurocientíficas más recientes, que tienen el potencial transformador para ser aplicadas en los currículos, y se expresan en las formas de secuenciar los contenidos y en los métodos que se aplican en el aula; sin embargo, las posibilidades de este tipo de transformación, van desde la necesidad de modificar la estructura del sistema educativo o el sistema de evaluación nacional y, como se mencionó anteriormente, hasta la necesidad de realizar procesos de modificabilidad cognitiva en los profesores.

Además de estas implicaciones en el orden temporal y en la necesidad de reconocer los estilos de aprendizaje de los alumnos, la transferencia de las investigaciones neurocientíficas a la práctica educativa, requiere modificaciones concretas en las teorías de la inteligencia

y los tipos de evaluación que se determinan a nivel nacional. Esto resulta vital porque cuando los profesores tienen la posibilidad de cuestionar las teorías clásicas de la inteligencia, también cuentan con la perspectiva de reconocer que existen distintos estilos de aprendizaje y que, de acuerdo a este nuevo modo de comprensión, se hace necesario encontrar maneras distintas de presentar la información en los procesos de evaluación.

Es necesario hacer frente a los problemas mente-cuerpo en la enseñanza de la filosofía, máxime si ésta se ha concentrado en lo referente a la mente. No se requiere un viraje a las propuestas sobre el tema, con el fin de realizar una reconstrucción de este debate, sino realizar una transferencia de corte aplicado en donde exista un esfuerzo por comprender las perspectivas de aprendizaje que se tienen. La exigencia de McGilchrist (2010), es que se expandan los modos de comprender este proceso, se superen las dicotomías y se afecte el trabajo de quienes “planean” y “diseñan” los ambientes de aprendizaje. La razón es el producto de la convergencia de ambos hemisferios, su división es más una herramienta para que las disciplinas neurológicas puedan trabajar y organizar sus hipótesis, pero en términos de acción es la unión de las facultades de cada hemisferio la que hace posible que seamos razonables. Este enfoque, precisamente, es el que sustenta este trabajo y justifica la necesidad de generar una innovación pedagógica en este campo.

Propuestas alternativas de transformación en las prácticas educativas de la enseñanza de la filosofía

Actualmente existen esfuerzos que han dado forma al campo de la didáctica de la filosofía¹, vinculada a la pregunta por la posibilidad y sentido de enseñarla, desde elementos como: el método interrogativo como el que, por excelencia, atraviesa la formación filosófica (Posada, 2011, p. 21); las críticas de Estanislao Zuleta a la enseñanza de la filosofía sin filosofía en la escuela (1996); la apuesta por una enseñanza de la filosofía, partiendo de su definición de como área que propicia la construcción de una competencia analítica, hermenéutica, dialéctica y retórica, dirigida a la comprensión de la vida social y cultural (Cuartas, 2011, p. 135); el rescate de los debates acerca de la existencia o no de

problemas filosóficos, de manera que ha sido necesario revisar la racionalidad de las teorías, escenario en donde encontramos a Popper (1972; 1977), Feyerabend (1976), Bachelard (1996) y Antiseri (2011). Se incluyen también iniciativas que consideran la enseñanza de la filosofía como la formación política para que los sujetos pasen de la denuncia genérica a la habilitación de sí mismos para el reconocimiento de los otros (Vargas, 2011, p. 49).

A continuación se presentarán dos perspectivas que han abierto las posibilidades de transformación de las prácticas educativas de la enseñanza de filosofía, desde un enfoque multisensorial. Inicialmente encontramos al grupo catalán EMBOLIC, que plantea la existencia de una Filmosofía (2012) como campo donde convergen la imagen, el cine y la enseñanza de la filosofía. Para finalizar, presentaremos brevemente el trabajo de los *Interactive exploratory environments* (ICT), propuestos por McGuinness 1999.

Cine y filosofía

Han sido los investigadores del grupo *Embolic* quienes han configurado la posibilidad para el desarrollo de una iniciativa en el campo de la enseñanza de la filosofía, donde se exploren las posibilidades de lo visual y los multisensorial. El grupo surge a finales de la década de los ochenta bajo la influencia de discusiones sobre la didáctica de la filosofía, entre sus preocupaciones iniciales se encontraban los siguientes aspectos:

1. El sentido de la enseñanza de la filosofía.
2. El uso de otros métodos para enseñar filosofía.
3. Revisión de la escritura como medio filosófico por excelencia.

El trabajo de Anacleto Ferrer, Xavier García-Raffi, Bernardo Lerma y Francesc Hernández se orienta hacia una revisión de la historia de la filosofía y del lenguaje especializado de los filósofos cuando presentan un problema. A partir de este ejercicio, se llega a la conclusión de que este tipo de estructura dificulta la labor en filosofía, en tanto que se inicia este proceso obligando al estudiante a interesarse por asuntos que no entiende y su incompreensión radica en lo alambicado del discurso filosófico; el hecho aleja rápidamente al lego del trabajo filosófico y deja claro que la labor de escritura es para unos pocos, para la “República de letrados” (Ferrer, García-Raffi, Lerma y Hernández, 2012, p. 188).

¹ A nivel nacional e internacional.

Andrés Matías Pinilla » Título: No soy un Rock-Star, soy un Amo de casa
2013 » Foto por: Oscar Monsalve » Galería Santa Fe – Sede temporal

Frente a esta tensión, la respuesta es la reivindicación de una filosofía nacida del asombro, entendiéndola como una actitud que cuestiona las preguntas mismas y no busca las respuestas. Para estos investigadores de la didáctica, el problema de la filosofía es un asunto de la mirada, de la dirección de nuestros ojos, y como argumento demostrarlo recurren a las imágenes empleadas en ella para representar conceptos que resultarían incomprensibles de otro modo, a continuación mencionaremos algunas: Platón y la Caverna, Plotino y la tortuga pisoteada, Descartes y los edificios del saber, Kant y la joya brillante de la buena voluntad, Nietzsche y las monedas desgastadas.

El cine atestigua este poder de la mirada en el presente, da cuenta del vínculo entre comprensión y representación de un sentido. Todo este recorrido permite la emergencia de un campo filosófico donde se entrecruzan la imagen, el cine y la filosofía, sea de manera explícita como en Rossellini con sus filmes sobre Sócrates (1970), Blaise Pascal (1971) o Cartesio (1973); o al modo de Benjamin, quien sin ser director, productor o realizador, nos habla de la obra de arte en la época de la reproducción técnica, que se identifica con la imagen en movimiento que tanto conmovió a Deleuze en sus estudios sobre cine. Estamos frente a una iniciativa que se inclina por un enfoque especializado, donde lo visual se acoge y permite la construcción de perspectivas capaces de dar un nuevo sentido al texto, al punto de clasificar las películas como textos fílmicos.

Así, una potente idea se va sujetando a las redes del análisis de películas, trasladando las pautas de análisis del texto escrito al filme, tal como se puede observar en el texto *Primun Videre, Deinde philosophari* (2006), donde se comparan contenidos filosóficos, literarios y filmes que coincidan con la propuesta conceptual del filósofo en cuestión, empleando el cine como vehículo de sentido que permite comprender el sistema filosófico estudiado. Lo anterior permite afirmar que *Embold* lleva hasta un punto su mirada transgresora, pero no incursiona de manera radical en lo relacionado con los procesos cognitivos, los desarrollos en neurociencias y la necesidad de un aprendizaje mediado para lograr la modificabilidad conceptual de los maestros.

El rol de los ambientes exploratorios interactivos en el desarrollo de habilidades del pensamiento

Los *Interactive exploratory environments* (ICT), propuestos por McGuinness (1999), aparecieron desde la necesidad de abordar la resolución de problemas antes

que la memorización de temas. Desde esta mirada, los métodos de representación tradicional del saber, es decir, las explicaciones orales, las presentaciones textuales, en diapositivas o en el tablero, resultan limitados para permitir al estudiante enfrentarse a la toma de decisiones o al desarrollo de competencias como el trabajo en equipo. En estas formas de representación, el alumno siempre actúa como escucha, pero muy pocas veces se le pide que desempeñe alguna actividad con relación a la información a la que está siendo expuesto.

En estos *ambientes exploratorios interactivos* se realizan experiencias donde el estudiante aprende en un proceso de descubrimiento que puede ser individual o guiado. Este tipo de ambientes y de experiencias ayudan a que los problemas cognitivos sean más explícitos y permiten que los alumnos realicen la comprobación de hipótesis mediante la utilización de varios de sus sentidos; para luego discutir las conclusiones con los pares.

Al respecto de estos ambientes han surgido múltiples aplicaciones de *software* como el Geometry Sketchpad, para explorar relaciones geométricas; STELLA para sistemas de pensamiento o ThinkerTools para enseñar las leyes de la fuerza y el movimiento. Sin embargo, aunque estos programas son un territorio interesante y muy prometedor para explorar y ampliar en el campo de la enseñanza de la filosofía, desde la perspectiva de juegos de rol en línea o ambientes de realidad virtual, holocubiertas, donde el estudiante debe enfrentar ciertas condiciones históricas para tomar decisiones de tipo político o económico, como especies de simuladores; es necesario reconocer que en nuestro país la investigación y el apoyo económico para este nivel de innovación en las TIC's, aún se encuentra un poco lejano para las humanidades.

A pesar de no poder diseñar actualmente este tipo de ambientes, desde la perspectiva del diseño de *software* especializado en un saber específico como la filosofía, es posible crear otros tipos de *virtualidades* en el aula, y por fuera de ella, en los cuales poner en funcionamiento las mismas habilidades de pensamiento que podrían lograrse con dicho *software*.

El video, el cine, la pintura, la escultura, las instalaciones, las distintas posibilidades y recursos tecnológicos multimediales con los que se cuenta en el aula, son excelentes herramientas para producir este tipo de *ambientes exploratorios interactivos*. Ellos permiten a los estudiantes formar imágenes complejas de situaciones problema en múltiples modalidades, y proponer perspectivas de análisis alternativas. El aula se convierte

en un escenario para producir experiencias donde los estudiantes siempre estén en actividad: juegos, exposiciones, investigaciones para realizar en el aula, guías de análisis visual, manipulación de objetos reales, entre otros, son las alternativas que se ponen en funcionamiento en este estilo de enseñanza.

Este es el reto de la presente investigación, acopiar los avances en neurociencias, el uso de otros dispositivos discursivos y simbólicos en el campo didáctico, y la revisión del sentido formativo de la filosofía en el sistema escolar colombiano. Urge un vínculo entre lo medial, lo neurológico y lo filosófico, que permita explorar nuevas alternativas en la relación con los cánones filosóficos existentes, máxime si consideramos que la filosofía no se limita a los actuales léxicos.

Para finalizar, la existencia misma de las posibilidades que nos brindan estas tecnologías, no las hace en sí mismas ambientes exploratorios interactivos; el diseño y modelación de las experiencias deben ser cuidadosos, porque de lo contrario se cae nuevamente en la instrumentalización de una tecnología o un arte para seguir reproduciendo el mismo hábito de enseñanza memorística e historicista. Es necesario estar atentos, porque los hábitos de la enseñanza tradicional operan de modo molecular y la mayoría de las veces los repetimos.

Referencias

Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

Cavadi, A. (2011). Orientación filosófica y enseñanza de la filosofía: afinidades, diferencias y sinergias operativas. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. (Eds.). *Didácticas de la filosofía*. Vol. 1. Colombia: Universidad de Antioquia- San Pablo, 57-69.

Cavell, S. (1999). *La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredo matrimonial en Hollywood*. Barcelona: Paidós.

Cioffi, F. (2004). La situación de la didáctica de la filosofía en Italia vista a través de la evolución de los manuales escolares. En Vargas, G. y Cárdenas, L. (Eds.). *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Cuartas, J. (2011). Desastres de la filosofía. En Cárdenas, L. G. y Restrepo, C. E. (Eds.). *Didácticas de la Filosofía*. Vol. 1. Colombia: Universidad de Antioquia- San Pablo, 127-137.

Dewey, J. (1961). *El Hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.

Dewey, J. (1978). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Ferrer, A., García Raffi, X., Lerma, B., Polo, C. y Aibar, J. (2001). *Locuras de cine*. España: Gráficas Colomar.

Ferrer, A., García Raffi, X., Hernández, I., Dobon, F. y Lerma, B. (2006). *Primum videre, deinde philosophari: una historia de la filosofía a través del cine*. España: Institucio Alfons el Magnanim.

Ferrer, A., García Raffi, X., Hernández, I., Dobon, F. y Lerma, B. (2012). Notas para una Fil (m) osofía. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. (Eds.). (2012). *Didácticas de la filosofía. Experiencias, instrumentos y métodos*. Vol. 2. Colombia: Universidad de Antioquia- San Pablo, 187-214.

Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modifiability. En Presseisen, B. (Ed.). *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington, DC: National Education Associations.

Feuerstein, R., Pnina S. y Klein, A. J. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Pschosocial and Learning implications*. England: Freund Publishing house Ltd.

Feuerstein, R., Feuerstein, S., Falik, L. y Rand, Y. (2002). *Dynamic assessments of cognitive modifiability*. Jerusalem: ICELP Press.

Gómez Mendoza, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Kaplan, E. (1986). *Evaluación de la afasia y de los trastornos relacionados*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Kimura, D. (1966). Dual functional asymmetry of the brain in visual perception. En *Neuropsychologia*, 4, 275-285.

Kinsbourne, M. (1977). Hemineglect and hemisphere rivalry. En Weinstein E.A. y Friedland, R. (Eds.). *Advances in neurology*. New York: Raven Press, 41-49.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. España: Laertes.

León Gómez, A. (2006). *¿Enseñar filosofía?* Colombia: Universidad del Valle.

Levy, J. y Trevarthen, C. (1976). Metacontrol of hemispheric function in human split-brain patients. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*.

McGilchrist, L. (2010). *The Master and his emissary: The divided brain and the making of the Western world*. New Haven, Conn.; London: Yale University Press.

Moscovitch, M. (1976). On the representation of language in the right hemisphere of right-handed people. *Brain and Language*, 3, pp. 47-71.

Moscovitch, M. (1979). Information processing in the cerebral hemispheres. En Gazzaniga, M. S. (Ed.). *Book of Behavioural Neurobiology*. Vol. 2. New York: Plenum, pp. 379-444.

Moscovitch, M. (1986). Afferent and efferent models of visual perceptual asymmetries: Theoretical and empirical implications. En *Neuropsychologia*, 24, pp. 91-114.

Popper, K. (1972). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.

Popper, K. (1977). *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*. Madrid: Tecnos.

Posada, M. (2011). La pregunta y el asombro filosóficos. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. (Eds.). *Didácticas de la Filosofía*. Vol. 1. Colombia: Universidad de Antioquia- San Pablo, 11-22.

Saldarriaga, O. (2008). De universidades a colegios. En Castro Gómez, S. (2008). *Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnológicas de gobierno en los siglos XIX y XX*. Colombia: Universidad del Rosario 308-335.

Saffran, J., Newport, E. y Aslin, R. (1996). Word segmentation: The role of distributional cues. *Journal of Memory and Language*, 35, pp. 606–621.

Saffran, J., Newport, E., Aslin, R., Tunick, R. y Barrueco, S. (1997). Incidental language learning: Listening (and learning) out of the corner of your ear. *Psychological Science*, 8, pp. 101-105.

Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 68, pp. 207-215.

Vargas, G. (2011). Hacer-se sujeto. Una perspectiva para la enseñanza del filosofar en la educación secundaria. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. (Eds.). *Didácticas de la filosofía*. Vol. 1. Colombia: Universidad de Antioquia- San Pablo, 37-55.

VerLee Williams, L. (1983). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.

Zuleta, Estanislao. (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

Diálogo del conocimiento

El escrito *Enseñanza de la Filosofía en Colombia: Hacia un enfoque multisensorial en el campo de la didáctica*, avanza en la reflexión de la enseñanza de la filosofía, especialmente en la educación media, a partir de la investigación tanto pedagógica como epistemológica sobre la didáctica. Las autoras hacen una apuesta por privilegiar en los ambientes de aprendizaje un enfoque multisensorial. Es decir, establecen un vínculo entre lo medial, lo neurológico, lo filosófico con la enseñanza, para explorar nuevas relaciones que permitan una visión más amplia del mundo. Para este propósito acuden a los avances investigativos de la neurociencia sobre las funciones del hemisferio derecho que son tan importantes como las funciones del hemisferio izquierdo.

A la base del escrito está la idea que la enseñanza de la filosofía constituye un problema filosófico y metodológico de la mayor importancia en nuestro tiempo, que necesita ser abordado con innovadoras didácticas, que permitan nuevas configuraciones de las prácticas de enseñanza de la filosofía, como lo ha mostrado la experiencia del grupo catalán EMBOLIC, la propuesta de McGuinness de resolución de problemas y otras experiencias de enseñanza de la filosofía utilizando entornos virtuales.

Si bien es cierta la necesidad de nuevas didácticas para la enseñanza de la filosofía, no se pueden desconocer los actuales contextos escolares en el que se desarrolla esta práctica. Aunque estemos de acuerdo de la importancia de la filosofía en la formación de ciudadanos críticos esto no queda evidenciado en el currículo ni en la organización escolar. Son muchos los debates e investigaciones que están pendientes sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia, especialmente en la educación media, como asunto de los maestros de estos niveles de formación. Pareciera que este fuera un problema de la Universidad y no de la escuela, en un tiempo en el que se necesita actualizar la pregunta por el sentido de la filosofía en el contexto escolar.

Elegir para la enseñanza de la filosofía una u otra herramienta didáctica tiene que ver también con el propósito que le asignemos a la filosofía y los compromisos que ésta tiene con el currículo, de ahí que la preocupación del maestro no se reduce ni a los contenidos, ni a la evaluación, sino que, esta enseñanza es ante todo un proyecto de formación de características éticas y políticas, que permite comprender de una manera más amplia la realidad, al menos aquella en la transitan nuestros niños y jóvenes. La filosofía es una actividad indispensable a la vida humana y está presente en las manifestaciones de la cotidianidad. Karl Jasper señaló que “Filosofía es ir de camino”, Platón enfatizó que la filosofía nace del asombro que conlleva al investigar sobre el universo; en otras palabras, es una disposición del entendimiento hacia el mundo, una posibilidad de interrogar la realidad y las formas en las que se manifiesta. Con esto se quiere decir, que si bien la filosofía es una actividad propia del ser humano, implica también unas disposiciones, el cultivo de unas habilidades que permitirán construir, hacer elaboraciones y comprensiones cada vez más adecuadas del mundo. Así también lo hizo notar Rorty en su libro *filosofía y futuro* al señalar que “la filosofía es una actividad de actualización creadora” es decir, el progreso de la filosofía está dado por la manera como se actualizan las descripciones del mundo. He aquí la importancia de encontrar medios adecuados y pertinentes para dinamizar la enseñanza de la filosofía en los distintos escenarios de formación, dado que también tiene que ver con el despliegue de las capacidades, lo que implica crear condiciones y desarrollar estrategias conjuntas con los distintos actores de la comunidad educativa para el desarrollo de estas habilidades y destrezas.

Víctor Espinosa Galán