

FOLIOS

Revista Folios

ISSN: 0123-4870

revista_folios@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Cárdenas Mejía, Luz Gloria

Notas sobre la enseñanza de la filosofía

Revista Folios, núm. 22, julio-diciembre, 2005, pp. 39-50

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345955979005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Notas sobre la enseñanza de la filosofía

Notes on Philosophy teaching

Resumen. La pregunta sobre la forma más adecuada de enseñar filosofía lleva, en la mayoría de las ocasiones, a una reflexión sobre la filosofía misma, su historia, sus personajes y problemas. Este artículo aborda estas cuestiones desde la perspectiva de la enseñanza en Colombia, con las necesidades y particularidades propias que impone la política educativa nacional.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, formación por competencias, historia de la filosofía.

Abstract. The question for the most appropriate way to teach philosophy leads most of the time to a reflection about philosophy itself, its history, main characters and problems. This article deals with those questions from the perspective of Colombia's education context and the needs and peculiarities imposed by Colombia's national educative policy.

Key words: philosophy education, education by competences, history of philosophy.

Pensar sobre la enseñanza de la filosofía nos lleva con cierta frecuencia a preguntar qué es la filosofía; lo que conduce finalmente a indagar por su aparición en el mundo griego¹, por su posterior desenvolvimiento, por cómo ella misma se ha concebido, si es enseñable y si juega algún papel en la educación o formación de los seres humanos. Algunos afirman que no es posible hablar de enseñanza de la filosofía, pues basta acercarse y acceder

a la filosofía, para con ello filosofar. Tal vez esto es verdad cuando se trata de la enseñanza de la filosofía para quienes se forman en el pensamiento filosófico en las universidades, pero no responde a la pregunta de si tiene algún sentido enseñar filosofía o filosofar a los no-filósofos, o en la enseñanza secundaria y, aun, como se propone hoy desde los primeros años. Pero aun en la formación universitaria de filósofos no cesa la preocupación por tratar de encontrar formas que permitan acceder al pensamiento filosófico, pues éste entraña dificultades específicas de comprensión. Continuamente se suscitan quejas sobre la incapacidad que observamos en los estudiantes para comprender el pensamiento de un filósofo, proponer y desarrollar una discusión, y elaborar un texto. Estas inquietudes no son exclusivas de un país tercermundista como el nuestro, también constituyen una preocupación constante en todos los países del mundo. Generalmente las atribuimos a deficiencias

* Profesora de la Universidad de Antioquia.
lcardenas@quimbaya.udea.edu.co

¹ Sobre este tema pueden verse: a. Colli, G. *El nacimiento de la filosofía*. Barcelona: Tusquets, 1994. b. Ronchi, R. *La verdad en el espejo. Los presocráticos y el alba de la filosofía*. Madrid: Ediciones Akal, 1996. c. Gadamer, H-G. *El inicio de la filosofía*. Barcelona, Paidós, 2001. d. Gadamer, H-G. *El inicio de la filosofía occidental*, Barcelona: Paidós, 1995.

generales en la lectura y en la escritura de los textos, lo que le corresponde a otros solucionar; pero no por ello podemos desconocer que nos enfrentamos a dificultades específicas de lectura, de discusión y de escritura en el caso de la filosofía.

La filosofía en sus comienzos

Ya hemos anotado que al tratar de indagar sobre cómo enseñar filosofía casi siempre nos preguntamos ¿qué es la filosofía?, lo que nos obliga, la mayoría de las veces, a tratar de establecer cómo fue esta concebida en sus comienzos². Nos hemos acostumbrado a responder que ella surge como una forma de pensar diferente al mito. Esta particular interpretación aparece principalmente con la obra de Wilhelm Nestle *Del mitos al logos*, tal como nos lo recuerda Joan-Carles Mèlich en su introducción a la traducción española del libro *Mito y Razón* de Gadamer, la que corresponde, a su vez, a la idea de que la modernidad se caracteriza por un desencantamiento, tesis defendida por Max Weber³. Al parecer esta no es la idea que tenían los primeros pensadores griegos, ellos concebían el saber vinculado con la verdad y distinto de las opiniones de los mortales. En el Poema de Parménides *Sobre la Naturaleza* leemos: “Con esto termino para ti el verosímil discurso y pensamiento en torno a la verdad. Mas aparte de éste conoce las mortales opiniones, oyendo de mis palabras su engañoso orden” (fr. 8.). Las opiniones son diversas, la filosofía aspira a la verdad, “necesario es decir y pensar que lo que es, realmente existe, pues el ser es, mas la nada no es” (fr. 6)⁴. Este es el

camino de investigación trazado por Parménides. Algunos de los filósofos posteriores pretenden seguir esta indicación. Qué sea la verdad, qué las opiniones, cómo se piensa, qué el ser, acompaña de diversas maneras el pensamiento filosófico.

Se dice que Platón fue quien primero utilizó la palabra filosofía⁵ y quien se preocupó por establecer que ella no es retórica, ni sofística, ni poesía. Con él aparece lo que él mismo denominó ‘ideas’. El saber filosófico sólo se constituye con ellas e íntimamente vinculado, según Conrado Enggers Lan, con el nacimiento de la matemática,

hacer historia de la matemática griega equivale a penetrar en la historia del espíritu griego, de la cual el pensamiento conceptual en general, naturalmente, y en particular el pensamiento matemático son aspectos esenciales, y en la cual la filosofía y las matemáticas se hallan significativamente interpenetradas⁶.

Con los griegos la matemática pasa de instrumento de cálculo a ser una ciencia cuando el número se estudia ‘en cuanto tal’, sus propiedades y relaciones. Se organiza un saber en torno a este objeto específico y se cree que a partir de ella se podía pensar y conocer; Aristóteles, en la *Metafísica*, interpreta así el aporte de los pitagóricos:

los pitagóricos, que fueron los primeros en cultivar las Matemáticas, no sólo hicieron avanzar éstas, sino que nutridos de ellas, creyeron que sus principios eran los principios de todos los entes⁷.

Pero Platón, según lo afirma Aristóteles, sustituye los números por las ideas, que pasan a ser los principios de todos los entes, pues al seguir las enseñanzas de Sócrates quien se ocupa

² Para ver cómo era concebida la filosofía en la antigüedad: Posada, M. C. “La ‘maestría’ de los sabios de la antigüedad”. En: *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Germán Vargas Guillén, Luz Gloria Cárdenas Mejía (editores). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2004, pp. 15-28.

³ Cfr. Gadamer, H. G. *Mito y razón*. Madrid, Paidós, 1997, pp. 10-11.

⁴ La traducción que utilizo es la del profesor Luis Alberto Fallas, de la Universidad de Costa Rica. Fallas, L.A. Cárdenas, L.G. En: *En Diálogo con los griegos. Introducción a la filosofía antigua*

Bogotá, San Pablo, 2003. Pero se puede consultar la traducción de Conrado Engers Lan y Victoria E. Julia. *Los filósofos presocráticos. Heráclito. Parménides. Zenón de Elea. Meliso*, Madrid, Gredos, 1986.

⁵ Ver: Platón, *Gorgias*. Traducción. Calonge. Madrid, Gredos, 1983. Platón. *Fedro*. Traducción. Lledó Iñigo. Madrid, Gredos, 1986.

⁶ Enggers Lan, C. *El nacimiento de la matemática en Grecia*. Buenos Aires, Eudeba, 1995, p. 17.

⁷ Aristóteles. *Metafísica*, Traducción. de V. García Yebra. Madrid, Gredos, 1987, 985 b 23-24.

de las cosas morales y no de la Naturaleza en su conjunto, pero buscando en ello lo universal, y habiendo sido el primero que aplicó el pensamiento a las definiciones, (Platón) aceptó sus enseñanzas, pero por aquel motivo pensó que esto se producía en otras cosas, y no en las sensibles; pues le parecía imposible que la definición común fuese de las cosas sensibles, al menos de las sujetas a perpetuo cambio. Éste llamó a tales entes Ideas, añadiendo que las cosas sensibles están fuera de éstas, pero según estas se denominan todas⁸.

Con ello se puede decir que la filosofía se consolida en un saber diferente a la opinión y más cercano a las ciencias.

Con este reducido acercamiento a los comienzos de la filosofía sólo se pretende llamar la atención sobre el hecho de que la filosofía es un saber como otros y que surge en momentos específicos de nuestra historia, que como tal hace parte de lo que los seres humanos han ido construyendo y legando a las nuevas generaciones. Esta anotación permite, por lo pronto, comprender de manera general el sentido de la enseñanza. Mediante ella una generación da a otra lo que considera valioso.

La enseñanza de la filosofía

La filosofía se ha estudiado por temas (lógica, teoría del conocimiento, ontología, metafísica, ética) o mediante la historia de la filosofía. Con la primera se busca introducir y ofrecer conocimientos básicos en filosofía, esta división por temas de estudio corresponde a las divisiones que los filósofos han ido utilizando para delimitar sus campos de indagación y obedece al intento por organizar todo el cuerpo de conocimientos elaborados por los filósofos de una manera sistemática⁹. El aprendizaje, bajo esta concepción, es guiado por la idea de que se requie-

re un orden para que un conocimiento pueda ser asimilado.

El estudio de la filosofía mediante su historia surgió con la aparición de las primeras historias de la filosofía. En 1942, se publica la *Historia de la Filosofía* de Will Durant¹⁰, con ella aparecen, en la misma época, la *Historia de la Humanidad* de Hendrik Willem van Loon, la *Historia de la Literatura Mundial* de John Macy, la *Historia de la Religión* de Bekker; el propósito de todos ellos era humanizar el conocimiento, en el caso específico de la filosofía ser una introducción y una invitación a conocer a cada uno de los filósofos, pero, junto con ello, mostrar que al realizar una historia de la filosofía se elabora también una interpretación sintética de toda la experiencia que permite, según lo afirma Durant, aprender de ella y buscar lecciones. A esta historia de la filosofía le siguen otras, por ejemplo, la *Historia de la Filosofía*, de 1956, de Nicolas Abbagnano, cuya intención —según lo anota en la introducción— es mostrar la esencial humanidad de los filósofos, conectar filosofía y hombre.

La filosofía es considerada como una fuente de enseñanza y vida que permite aclarar la condición y el destino del hombre, en esto se puede decir que sigue la idea de Durant; pero a su vez añade una nueva indicación, el filósofo es considerado un compañero de investigación para los problemas,

en ella no hay verdades objetivas e impersonales que puedan sumarse e integrarse en un cuerpo único, sino personas que dialogan de su destino; y las doctrinas no son sino expresiones de ese diálogo ininterrumpido, preguntas y respuestas que a veces se provocan unas a otras a través de los siglos¹¹.

En 1973 se publica una historia de la filosofía dirigida por François Chatelet, en su introducción dice que ésta no sólo tiene el propósito de hacer ase-

⁸ Ibid., 987 b 1-8.

⁹ Es posible ver esta forma de ordenar el conocimiento de manera sistemática en, por ejemplo, el estudio que Octavio Hamelin realiza de Aristóteles. Hamelin, O. *El sistema de Aristóteles*, Buenos Aires, Editorial Estuario, 1946.

¹⁰ Durant, W. *Historia de la Filosofía. De Sócrates a John Dewey. Vida y doctrina de los más destacados filósofos antiguos y modernos*. Buenos Aires, Joaquín Gil Editor, 1952.

¹¹ Abbagnano, N. *Historia de la Filosofía*. Barcelona, Montaner y Simon, 1973, prefacio, p. X.

quiblen los conocimientos indispensables a los que se encuentran en la disciplina de la filosofía, sino, también, a aquellos que se interesan en el movimiento de las ideas y la cultura, suscitar el deseo en el lector de dirigirse a las obras y facilitar la lectura por el análisis de sus objetos, de sus objetivos y de su contexto. Situar un pensamiento, no juzgarlo, facilitar elementos que permitan comprender, no resumir, señalar el interés que tiene, no ponerle una etiqueta como en un museo. El fin es poner las ideas fundamentales que producen las diferentes doctrinas, con el fin de comprender o combatir, hacer aparecer las distinciones, evaluar el concepto o sistemas de conceptos. A la evolución positiva o dialéctica se sustituye una presentación diferencial, una historia de la filosofía crítica, pues se parte de la idea de que no es posible restaurar en su verdad el pensamiento de los filósofos, sino hacerlos legibles mediante un análisis estricto y argumentado¹². Vemos que a todos estos historiadores de la filosofía los acompaña el interés de aprender de la filosofía, bien sea con el propósito de humanizar el conocimiento, dialogar con los filósofos o con un interés crítico. La historia, por medio del historiador que la interpreta, la evalúa y la crítica se convierte en el lugar para un aprendizaje más humano.

Los manuales escolares

Hasta hace muy poco, estas dos concepciones han orientado, en general, nuestros manuales escolares; pues ellos se han elaborado o bien por temas de filosofía, con el fin de introducir al estudiante en lo que se podría considerar conocimientos básicos¹³, o por historias de la filosofía, que pretenden dar a conocer las producciones de los filósofos para hacernos coparticipes de una única experiencia de construcción humana, para conversar, dialogar,

reflexionar con ellos o adoptar posiciones críticas. O bien se combinan historias y temas de la filosofía, con el fin de dar conocimientos básicos, pero a la vez permitir el conocimiento de los filósofos¹⁴. Algunas veces, se ha optado por simplificar y resumir para facilitar el estudio de la filosofía¹⁵; con esto, como bien lo dicen Giovanni Reale y Dario Antiseri en el prefacio a su manual para el estudio de la filosofía en el Liceo,

la brevedad en la exposición de la problemática filosófica, no simplifica las cosas, sino que las complica, y además las hace poco comprensibles, cuando no, la mayoría de las veces incomprensibles. En cada caso, la brevedad, en un manual de filosofía conduce fatalmente al nocionalismo, a una lista de opiniones, a una mera panorámica del asunto, con el transcurrir de los años varios filósofos han dicho que esto es instructivo, si se quiere; pero poco formativo¹⁶.

Es por esto que el filósofo italiano Reale opta por elaborar una presentación más amplia y completa de la historia de la filosofía¹⁷.

La enseñanza de la filosofía y algunas discusiones actuales

Hoy parece estar en discusión esta manera de aprender filosofía. Con el *Manifiesto para la enseñanza de la filosofía*, promulgado el 31 de marzo de 2001, los profesores franceses de filosofía propusieron promover la discusión sobre el papel formador e

¹² Cfr. Chatelet, F. *La Philosophie. De Kant a Husserl*. Paris, Marabout, 1973, pp. 5-7.

¹³ Ver por ejemplo el siguiente manual: Castex, A. *Curso de Filosofía*. Buenos Aires, Ediciones Carlos Lohle, 1965.

¹⁴ Ver el siguiente manual: Vélez Correa, J. *Curso de Filosofía*. Bibliográfica Colombiana, 1972.

¹⁵ Ver el siguiente manual: Valenzuela, G. *Introducción a la filosofía. Ideas, autores y problemas*. Bogotá, McGraw-Hill Interamericana, 2000.

¹⁶ Reale, G. y Antiseri, D. *Il pensiero occidentale dalle origine ad oggi I*. Milano, Editrice La Scuola, 1983, p. XVIII.

¹⁷ Es interesante el libro que elaboró Rodolfo Mondolfo, profesor italiano, que enseñó también en Argentina y quien se convirtió en una importante guía para el estudio de la filosofía a nivel universitario. Mondolfo, R., *Problemas y métodos de investigación en la historia de la filosofía*, Universidad Nacional de Tucumán, Instituto de Filosofía, 1948.

intelectual de la filosofía. En este Manifiesto se dice que en el último siglo en Francia la filosofía era enseñada no para que

el estudiante sepa qué dice Platón o Descartes, sino que sea capaz de realizar por sí mismo una reflexión filosófica y desarrolle así su espíritu crítico y la autonomía en su juicio¹⁸.

El desarrollo de competencias¹⁹ se considera fundamental, más acorde con una sociedad orientada a la necesidad de producir conocimiento, actuar en el mundo y altamente informatizada. Las competencias que la filosofía permite desarrollar, según los profesores franceses, son:

Plantear problemas, analizar conceptos, descenderse de su propio punto de vista y tomar distancia frente a las opiniones, ejercer un espíritu crítico frente a las ideas recibidas y a esquemas de pensamiento establecidos, pasar de la expresión inmediata y espontánea de su punto de vista al desarrollo argumentado y matizado de una posición, practicar el ir y venir desde lo abstracto a lo concreto, entre lo particular y lo universal, sacar las lecciones de un ejemplo y considerar las consecuencias de un principio, desarrollar el contenido y la formulación de sus ideas para tener objeciones en las que se reconoce la legitimidad, concluir una reflexión desde la exposición de una pregunta hasta la formulación de una respuesta²⁰.

¹⁸ *Manifiesto para la enseñanza de la filosofía*, 2001, p. 4. Disponible en internet: <http://www.acireph.asso.fr>

¹⁹ El término 'competencia' aparece con la lingüística. Se puede decir que en general significa la interiorización de ciertas reglas que permiten hablar en contextos determinados. Ver: Chomsky, N. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid, Aguilar, 1970. Este término actualmente tiene una significación mucho más amplia, pues se ha extendido al campo de la sociología, de las ciencias de la educación, etc. Ver sobre este término en <http://francois.muller.free.fr/diversifier/origines.htm>. Últimamente en las ciencias de la educación el término competencia ha sido entendido como adquisición de conocimientos, de un saber hacer y de un poder reconocer las situaciones, lo anterior permitiría a los individuos responder con acierto a determinadas situaciones. Ver: Le Bortier, G. *Construir les compétences individuelles et collective*. Paris, Édition d'Organisation, 2000.

²⁰ *Manifiesto para la enseñanza de la filosofía*, op. cit, p. 10.

Todo esto, según se afirma, permite a los estudiantes formarse un espíritu crítico, desarrollar sus capacidades de reflexión y de autonomía en su juicio, y construirse una cultura que sea instrumento de inteligibilidad del mundo que los rodea.

Los profesores italianos, a su vez, han promovido un interesante estudio sobre la didáctica de la filosofía. Ellos discuten si es pertinente en el mundo actual enseñar filosofía mediante la historia de la filosofía como ha sido la tradición en Italia²¹. Sus preocupaciones son fundamentalmente crear una manera apropiada de acceso de los jóvenes a la filosofía. Parte de este esfuerzo lo encontramos reflejado en la página web *Il giardino dei pensieri* y en el portal de *Athena Forum per la filosofia*²². El profesor Mario Trombino ha recogido y sistematizado una serie de ejercicios mediante los cuales los profesores han ido construyendo formas de acceder a la filosofía. De la introducción a este trabajo hemos recogido la siguiente cita que muestra de alguna manera el sentido que se le da a la enseñanza de la filosofía, más acorde con la tradición humanística italiana:

En este campo estamos obligados a hacer una elección severa. De estas criaturas podemos obtener un instrumento o un hombre, pero también ambas cosas. Los seres humanos no han sido creados para trabajar con la diligencia de las herramientas, para ser perfectos y precisos en todas las cosas. Si se exigiera esta precisión más allá de ellos mismos y se hará de manera que sus dedos midan como engranajes y sus brazos tracen líneas curvas como compases, convendrá deshumanizarles. Toda la energía de sus mentes debe ser usada para que hagan de sí mismos ruedas y compases. (...) Por otra parte, si se consiguiera hacer un hombre a partir de una criatura que trabaja, no se

²¹ Sobre este tema: Cioffi, F. "La situación de la didáctica de la filosofía en Italia vista a través de la evolución de los manuales escolares". En: *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*, Germán Vargas Guillén. Luz Gloria Cárdenas Mejía (editores), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2004, pp. 229-242.

²² Páginas en internet: www.ilgiardinodeipensieri.com y <http://www.athenaforum.org/>

podrá hacer de ella un mero instrumento. Dejad que comience a imaginar, a pensar, a intentar alcanzar un objetivo cualquiera digno de mención, y la precisión de la maquina desaparecerá. Aparecerán su vulgaridad, torpeza, incapacidad, error tras error, vergüenza tras vergüenza, pausa tras pausa, pero saldrá a flote toda su grandeza de la cual conoceremos la medida al observar cómo las nubes se establecen sobre él: ya sean oscuras o luminosas, se llevará a cabo una transformación dentro y fuera del mismo²³ (J. Ruskin, *The stones of Venice*).

Este hermoso pasaje nos hace pensar que no basta desarrollar competencias, sino que la idea de lo humano, que pervive en la cultura italiana, no debe ser olvidada.

La enseñanza de la filosofía en Colombia

En Colombia, la filosofía se ha impartido en los dos últimos grados escolares en los colegios y ha sido parte de los estudios universitarios. Generalmente se ha adoptado el estudio por temas, mediante la historia de la filosofía, combinando los dos anteriores, o igualmente mediante simplificaciones y resúmenes. Al igual que en otros países, en Colombia se han realizado numerosos esfuerzos, por parte de los profesores, para tratar de construir posibilidades de acceso a la filosofía. La diversidad de programas, con distintas orientaciones, por ejemplo en las universidades, da cuenta de esta búsqueda. Los profesores en los colegios se encuentran enfrentados a la difícil tarea de mostrar a los jóvenes y a la sociedad en general la importancia y pertinencia de un estudio de la filosofía. El difícil acceso a un pensamiento filosófico, para el que no se sabe bien cómo hacerlo comprensible, constituye un reto constante.

En nuestro país, a raíz de la promulgación de la Ley General de Educación, se establecieron los

diversos niveles de educación. La filosofía aparece, como ha sido la tradición en Colombia, en los grados décimo y undécimo. El fin, tal como lo enuncia la Ley de estos últimos grados es “la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la Educación Superior y el trabajo.” (Artículo 27. Sección cuarta. Educación Media)²⁴. En nuestro país, a su vez, se ha ido adoptando el modelo por competencias para la enseñanza escolar que, como ya vimos, es el modelo que se ha venido implementando y que se considera responde mejor a las exigencias de una sociedad globalizada e informatizada.

En Colombia, la filosofía se encuentra asociada a las ciencias sociales y humanas²⁵. Las competencias que se exigen desarrollar mediante la filosofía, parten de la idea general de que las ciencias sociales y humanas deben contribuir al desarrollo de competencias comunicativas que permitan dar soluciones a lo que se ha denominado ‘situaciones problemas’. Al parecer, se privilegia la formación de ciudadanos²⁶ que posean una competencia comunicativa que les permita superar situaciones de exclusión e interactuar satisfactoriamente en la complejidad de la situación social. En estas competencias comunicativas se incluye el desarrollo de la capacidad para interpretar, argumentar y proponer²⁷, todas ellas actividades necesarias para encontrar opciones de solución a problemas. A nivel de contenidos se mantiene la idea de la división por temas: en unos casos, epistemología, antropología, ética, estética,

²³ Citado por Trombino M, “Clasificación de los ejercicios de filosofía”. En: Trombino, M. *il Giardino dei Pensieri. Archivio del Forum Internazionale sulla didattica della filosofia*, marzo, 2001.

²⁴ Ley 115 del 8 de febrero de 1994, disponible en internet: <http://www.mineduacion.gov.co/normas>

²⁵ Hasta el momento no existe en Colombia un diseño de lineamientos curriculares para la filosofía, es por esto que se han adoptado los de las ciencias sociales. Veremos más adelante las implicaciones que ello tiene.

²⁶ Ver Plan Decenal de Educación 1996-2005. Disponible en Internet: http://www.mineduacion.gov.co/documentos/Plan_Decenal.pdf, p. 4

²⁷ “Fundamentación pedagógica de la orientación curricular para las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media”. En: *Lineamientos curriculares*. Disponible en Internet: <http://www.mineduacion.gov.co/lineamientos/sociales/desarrollo.asp?id=25>

ontología; en otros, antropología, sociología, teoría del conocimiento, cosmología, metafísica y lógica, ética y axiología, estética. Además, se incluye una información general sobre la historia de la filosofía y en algunos casos también se da información sobre pensamiento latinoamericano. Lo que nos es claro es cómo desarrollar tales competencias y mantener al mismo tiempo estos contenidos. Reducir la filosofía a los propósitos de las ciencias sociales y humanas, significa desconocer el papel específico que ella ha realizado y realiza en la construcción de la vida humana y del saber. Es entonces preciso revisar la propuesta de desarrollo de estas competencias para el caso de la filosofía, a la luz de las que los profesores franceses han señalado, las que sí pueden ser implementadas desde los contenidos propios de la filosofía.

¿Formación por competencias?

En un artículo reciente de algunos filósofos italianos se establece una interesante distinción respecto a las diversas significaciones que el término ‘formación’ ha adquirido a lo largo de la historia²⁸. Se proponen las siguientes distinciones: la forma ontológica (tradicción clásica), la forma trascendental (la modernidad) y la forma funcional (contemporánea); esta última, inspirada en la filosofía de Dewey, se concibe a partir de la gran importancia que se le da al hacer y al proceso no sólo como acción sobre las cosas y la propia vida, sino igualmente como acto de autoconstitución, de ‘autoformación’ del agente humano. Es esta la idea que se encuentra en la propuesta de formación por competencias. Los autores de este artículo proponen, finalmente, pensar que la formación se debe orientar a hacerse persona y a crecer como persona²⁹.

En nuestro caso, a la vez que esta idea de formación por competencias aparece como eje central de las políticas educativas, una idea de formación³⁰ desarrollada por pensadores, sobre todo alemanes, y que hace parte de la tradición de una filosofía reflexiva, pervive en las discusiones académicas en torno a la enseñanza. La formación es y se realiza en una cultura, en ella aprendemos y nos apropiamos de valores, formas de sensibilidad y conocimientos que los seres humanos han ido construyendo a lo largo de su historia, con ella se nos brinda la posibilidad de reconocernos, construirnos y re-construir el mundo en el que habitamos. Como un legado de las generaciones anteriores, disponemos de una serie de ciencias, artes y técnicas que requieren de procesos de enseñanza especializados, las instituciones escolares dan cuenta de la necesidad de estos procesos. Por eso podemos decir que nos formamos en nuestro encuentro con el mundo que habitamos, familia, sociedad, medios de comunicación, virtuales y artísticos; pero a la vez nos formamos desde aquello que requiere procesos específicos de enseñanza y aprendizaje. Los jóvenes y niños cuando llegan a la escuela traen lo que han ido apropiando de la cultura, interiorizado sus valores, sus visiones de mundo, sus creencias, las diversas formas de sentir y percibir e interpretar, y también diversas habilidades, destrezas y procesos de pensamiento; pero sabemos que en la escuela también se forman en el contacto con, lo que podríamos llamar, el ‘mundo de la escuela’ y con los otros (profesores, estudiantes, etc.); pero allí, intencionalmente, los profesores, mediante cursos y actividades diversas, legan a sus estudiantes todo un cuerpo de conocimientos y competencias que los debe preparar, como lo asegura la norma, para el mundo del trabajo y de la educación superior.

Pero una enseñanza exclusivamente centrada en desarrollar competencias parece dejar de lado

²⁸ Hablar de formación por competencias puede generar algunas dificultades. Se puede decir que la idea de competencia misma responde a diferentes posiciones ideológicas: progresista, liberal, utilitarista, reconstructiva.

²⁹ Ver: Berti, E. Da Re, A. Micheli, G., y Pavan, A. “Metamorfosi della forma e concessione della formazione: una prospettiva antropo-

logico-filosofica” En: *Educazione versus formazione, Processi di riforma del sistema educativo e innovazione universitaria*. Napoli, Edizioni Scientifiche, 2003, pp. 27-43.

³⁰ Sobre el concepto de formación, ver: Gadamer, H-G, *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1977, pp. 38-48.

nuestro mundo cultural³¹. Uno de los legados que nos ha dejado la filosofía es la reflexión y la crítica³², construcción siempre reiniciada entre el sentido y el sí mismo. Una de sus actuales vertientes, la hermenéutica, reconoce que

dado que primero estamos en un mundo y pertenecemos a él con una pertenencia participativa irrecusable, podemos, en segundo lugar, enfrentarnos a los objetos que pretendemos construir y dominar intelectualmente³³.

¿Cuál propuesta didáctica?

No es válido reducir la educación al desarrollo de competencias, la enumeración que realizan los profesores franceses son ciertamente las que adquirimos cuando nos vamos apropiando de la filosofía; pero aunque es fundamental en un proceso de enseñanza aprendizaje garantizar la adquisición de competencias, las cuales se pueden desarrollar mediante diferentes ejercicios, no podemos negar que éstas están al servicio de la realización de la vida humana³⁴. No podemos desconocer que pertenecemos a una cultura y a una historia que nos ha sido legada, esto nos impediría reconocernos, reconocer las diferencias, lo que nos constituye como seres humanos y desde lo que configuramos sentidos y construimos posibilidades de existencia.

Si partimos de que pertenecemos a un mundo, nuestra formación comienza cuando empezamos a tener conciencia de que somos seres en el mundo. Promover tal reconocimiento ha sido tarea de una filosofía reflexiva; es por esto que un mejor acercamiento a la enseñanza de la filosofía en los grados décimo y undécimo debería estar precedido por una formación en los primeros años de lo que se ha denominado una actitud filosófica³⁵, con la que se puede promover la reflexión mediante diversas formas de expresión en las que los seres humanos han ido configurando sentidos y en las que los niños y jóvenes pueden manifestar su propia visión de las cosas. Este primer acercamiento permite que se muestre cómo se dan diversas formas de interpretación diversas perspectivas que son el resultado de contextos y de individuos que las proponen; esto permite considerarlas y reconocerlas como diversas.

En la enseñanza secundaria los jóvenes ya deben acercarse a conocimientos y disciplinas más específicas. Para Perelman esto se da mediante la iniciación y la vulgarización, con esta última se dan a conocer los resultados de una disciplina en un lenguaje que es el de todo el mundo,

el vulgarizador recurrirá sobre todo a analogías: el lenguaje rico en imágenes, metafórico, no será para él, simple artificio literario, sino un medio de exposición indispensable para hacer comprender sin iniciar³⁶.

Sin embargo, la vulgarización informa pero no forma, es preciso, entonces, al mismo tiempo aprender ciertas técnicas e introducirse en la tradición de

³¹ En la Declaración de la Unesco sobre la diversidad cultural se reafirma que la cultura es el conjunto de características espirituales y materiales, intelectuales y afectivas que caracterizan una sociedad o un grupo social y que abarca, entre otras las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. Unesco. *Declaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle*. Adoptée par la 31 session de l'Unesco, Paris, 2 de noviembre 2001, p. 5. Disponible en internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>

³² Siempre que se trata de pensar la enseñanza se asumen posiciones teóricas, que de hecho suponen una concepción determinada sobre la enseñanza; aquí se parte de la fenomenología y la hermenéutica, pero bien podrían asumirse otras posiciones.

³³ Ricoeur, P. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 30.

³⁴ Es esta la dificultad que aparece al pensar conjuntamente competencias y formación, lo que ciertamente, a mi manera de ver, plantearían un nuevo reto para el diseño de las políticas educativas.

³⁵ Se puede ver a este respecto el trabajo de: Cubillos, J. S. *Educación para pensar: la actitud filosófica: un concepto en formación*. Cali, Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, 2000-2001. Nosotros integramos esta idea de la actitud filosófica a nuestra propia reflexión sobre la formación de cierta actitud que se debe suscitar en los niños hacia la reflexión sobre sí mismos, los otros y el mundo. Con esto se quiere tomar distancia frente al trabajo que se viene realizando sobre filosofía para niños, que en nuestro país, entre otros, viene realizando el profesor Diego Pineda: ver Pineda, D. "Filosofía para niños, un acercamiento" En: *Universitas Philosophica*, vol. 10, No. 19, dic., 1992.

³⁶ *Ibíd.*, p. 119.

la disciplina

la elaboración y el progreso de la ciencia no se concibe sin la inserción en una tradición, que es necesario conocer para poder utilizarla, criticarla y perfeccionarla³⁷.

Con la formación inicial en una actitud filosófica dada en los primeros años y con el conocimiento y la apropiación que los jóvenes han venido realizando de diversas ciencias, artes y técnicas, ellos pueden establecer diferencias entre sus propias opiniones, las diversas formas de pensar, sentir, actuar y, las ciencias, las artes y las técnicas, y el conocimiento filosófico que debe empezar a comprender en los grados décimo y undécimo. Establecer los puentes entre los conocimientos y competencias ya adquiridos y la filosofía es una de las tareas a las que se debe enfrentar la enseñanza de la filosofía. Es aquí donde la propuesta de vulgarización e iniciación de Ch. Perelman adquiere sentido y pertinencia. Vulgarizar quiere decir hacer comprender; la retórica, en la medida en que parte en su forma razonar de opiniones generalmente admitidas, permite construir tal puente hacia nuevos conocimientos, aquí es donde muestra su mayor fecundidad, mediante la utilización de analogías, ejemplos, modelos y metáforas. Jean Laitat, en su artículo “Des Sophistes à l’art. La contribution du Traité de l’argumentation à la pédagogie”³⁸, ha mostrado las opciones que tal utilización tiene en los procesos de enseñanza con los niños y jóvenes.

La filosofía, a diferencia de otras ciencias, no puede determinar cuál es su objeto de conocimiento; esto ha hecho que desde sus comienzos en el mundo griego ella no cese de preguntarse y de abrir nuevos campos de indagación. Con cada filósofo la filosofía comienza de nuevo, cada vez que el filósofo se enfrenta a sus propias preguntas

debe encontrar sus propias formas de acceder a ellas; comprender cómo la filosofía abre con la pregunta nuevos ámbitos que requieren ser pensados al enfrentarse a un mundo que se configura y refigura³⁹ continuamente, es una de las tareas de la enseñanza de la filosofía. Para lograr comprender y apropiarse el pensamiento filosófico, el joven debe iniciar un diálogo entre lo que él sabe sobre otras ciencias, artes y técnicas, los contextos y el pensamiento de los filósofos que se estudian, y sus propias dificultades de comprensión, las cuales deben permitir la formulación de preguntas que le permitan acceder a lo no comprensible y avanzar así mediante su propio proceso de investigación a nuevas comprensiones⁴⁰. La lectura, la discusión y la escritura⁴¹ son los ejercicios, al parecer, más adecuados para tal propósito. Es así que los filósofos, de alguna manera y guardando las debidas proporciones, han logrado plantear sus propias preguntas y han constituido sus propias formas de avanzar en su elucidación. Los jóvenes, en este sentido, de manera análoga, aprenden a pensar pensando y realizando ejercicios con los filósofos.

Pero para iniciarse en el pensamiento filosófico es indispensable lograr niveles muy altos de abstracción, característica fundamental del pensamiento especulativo; es por esto que se requieren la apropiación de un lenguaje conceptual específico y de una serie de operaciones y de procesos de pensamiento

³⁷ Ibid, p. 120.

³⁸ Cf. Laitat, J. “Des Sophistes à l’art. La contribution du Traité de l’argumentation à la pédagogie”. En: *La théorie de l’argumentation. Perspectives et applications*, Recueil Publio par le Centre National Belge de Recherche de Logique, Paris, Editions Nauwelaestre Louvain, 1981, pp. 581-597.

³⁹ Estos términos de configurar y refigurar son tomados de la hermenéutica de Paul Ricoeur, de su modelo de la triple mimesis. Ver: Ricoeur, P. *Tiempo y Narración I*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1995, pp. 113-161.

⁴⁰ En nuestro país, el seminario se ha adoptado como método de enseñanza de la filosofía. Ver: Navarro B, N. *El seminario investigativo*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2003; Ordoñez, A. *Anotaciones sobre el seminario investigativo*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 1991; Hoyos, V. J. “Seminario en la experiencia docente en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana”. En: *Universitas Philosophica*, Vol. 6, No. 10, junio 1988, pp. 39-53.

⁴¹ Desde la perspectiva hermenéutica, he presentado una mirada sobre la lectura y la escritura en el siguiente artículo: Cárdenas M., L. G. “Teoría de la lectura y de la escritura desde una perspectiva hermenéutica”. En: *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, No. 9, septiembre de 1999.

a los que el joven va accediendo cuando se acerca y logra ir apropiándose de la filosofía⁴². Esta tarea requiere la potenciación de algunas competencias ya adquiridas y el desarrollo de otras nuevas. Los jóvenes en la escuela han ido adquiriendo algunas aproximaciones a competencias que serán mejor desarrolladas en su vida universitaria y en el mundo del trabajo. Algunas de ellas son⁴³:

1. Manejo de materiales⁴⁴, esto significa poder explorar cómo pueden ser moldeados y transformados con el fin de crear una obra.
2. Resolver problemas mediante algoritmos.
3. Construcción de metalenguajes que les permiten clasificar, agrupar, identificar y construir objetos, por ejemplo, mediante distintas gramáticas⁴⁵.
4. Construcción de modelos que les permiten simular a escalas diferentes y, mediante la reducción y la abstracción, ir desde la figura al esquema, para finalmente llegar a formas esenciales.
5. Seguir una historia, identificando cómo ésta parte de un comienzo tiene un desarrollo y un final, y se articula gracias a la intriga que se constituye desde la posibilidad que se abre de identificar una acción como acción. Es el relato así constituido el que permite ver totalidades de sentido, desde las que es posible configurar discursos como totalidades significativas que permiten a su vez los procesos de análisis (relación de partes con el todo) y de síntesis (comprensión de las partes en un todo)⁴⁶.

⁴² De manera análoga Perelman nos dice que cuando un maestro enseña los primeros rudimentos de una ciencia, debe enseñar la terminología de su disciplina, sus convenciones, las cuales resultan de una larga tradición. Perelman, Ch. "Education et rhétorique" En: Justice et Raison, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 1963, pp.109-110.

⁴³ No se pretende hacer una lista exhaustiva de habilidades y de competencias, tan sólo indicar algunas de ellas a manera de muestra.

⁴⁴ Me refiero aquí a todo tipo de materiales, tangibles, acústicos, pictóricos, lenguaje articulado.

⁴⁵ Hago aquí uso del término gramática en un sentido amplio, aplicable a todo tipo de lenguaje, no sólo el articulado.

⁴⁶ Se puede plantear que en la medida en que seguimos historias vamos accediendo a la posibilidad de identificar y de configurar,

6. Poder realizar implicaciones, inferencias, demostraciones, confirmaciones.
7. Poder reproducir y hacer experimentos empíricos y mentales.
8. Poder formular problemas y preguntas e identificar sus diversas clases. (no es lo mismo una pregunta que busca información y una pregunta que inicia una investigación⁴⁷. Hay, a su vez, diversos tipos de problemas, dificultades para poder realizar una tarea y aquellos que surgen cuando se plantea una tesis contraria a lo que en una determinada ciencia, arte o técnica se ha admitido como válido hasta el momento).
9. Ser capaz de argumentar frente a los problemas y las preguntas. La argumentación surge como la posibilidad de examinar y sopesar diversos puntos de vista que permiten elucidar la pregunta y las diversas opciones⁴⁸.
10. Realizar descripciones y proponer interpretaciones.
11. Proponer alternativas de solución.
12. Crear nuevas propuestas.

En suma, muchas de las competencias que, se supone, se adquieren con la filosofía de hecho se encuentran vinculadas a otros tipos de saber. Podemos asegurar entonces que las competencias que se proponen para la filosofía –interpretar, argumentar, proponer– ya hacen parte de las competencias que los jóvenes adquieren en su formación previa. Con la filosofía aparecen otras, pero a la vez las ya adquiridas deben ser modificadas con el fin de

actividades necesarias, en principio, para construir cosmovisiones. Ver: Ricoeur, Paul. *Historia y narrativa*. Barcelona, Paidós, 1999, pp. 89-95.

⁴⁷ Sobre los diferentes tipos de pregunta, ver: Parret, H. "La question et la requête: vers une Théorie anthropologique de l'acte de poser une question. En: Revue de Méthaphysique et de Morale, 1981, No. 164. No. 326, pp. 164-179 y 327-347.

⁴⁸ La fuente, de las diversas teorías de la argumentación actuales, la encontramos en Aristóteles. "Tópicos" En: *Tratados de Lógica*. Traducción. de Miguel Candel Sanmartín, Madrid, Gredos, 1988, y Aristóteles. *Retórica*. Traducción. de Quintín Racionero. Madrid, Gredos, 1990.

ser aplicadas al espacio conceptual de la filosofía. Estas modificaciones son las que debe ejercitar el joven y las que le permitirán comprender, apropiarse y aprender a pensar sobre sí mismo, los otros y el mundo que ha sido, es y se abre como posibilidad, en permanente diálogo y ejercicio con la tradición de la filosofía. Me permito hablar ya no de historia de la filosofía, sino de tradición con el fin de utilizar un término más acorde con nuestra época, en donde

el sentido y el curso de la historia no está marcado por su desarrollo, sino que es precisamente en el encuentro con nuestra tradición que se abren nuevas y múltiples posibilidades desde lo que no ha sido todavía pensado y que puede ser posible. Con este artículo no se pretende agotar todas las dificultades que conlleva la enseñanza de la filosofía, sino simplemente señalar algunos aspectos que pueden ser discutidos más ampliamente.

Bibliografía

- ABBAGNANO, N. (1973). *Historia de la Filosofía*. Barcelona, Montaner y Simon.
- ARISTÓTELES (1988). "Tópicos" En: *Tratados de Lógica*. Trad. De Miguel Candel Sanmartín. Madrid, Gredos.
- _____ (1990). *Retórica*. Trad. de Quintín Racionero. Madrid, Gredos.
- _____ (1987). *Metafísica*. Trad. de V. García Yebra. Madrid, Gredos.
- BERTI, E., et al. (2003). "Metamorfosi della forma e concessión della formazione: una prospettiva antropologico-filosofica" En: *Educazione versus formazione. Processi di riforma del sistema educativo e innovazione universitaria*. Napoli, Edizioni Scientifiche, pp. 27-43.
- CÁRDENAS M., L. G. (1999). "Teoría de la lectura y de la escritura desde una perspectiva hermenéutica". En: *Cuadernos Pedagógicos*. Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. No. 9, septiembre de 1999.
- _____ (2003). *En diálogo con los griegos*. Bogotá, San Pablo.
- CASTEX, A. (1965). *Curso de filosofía*. Buenos Aires, Ediciones Carlos Lohle.
- CHATELET, F. (1973). *La Philosophie. De Kant a Husserl*. Paris, Marabout.
- CHOMSKY, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar.
- CIOFFI, F. (2004). "La situación de la didáctica de la filosofía en Italia vista a través de la evolución de los manuales escolares". En: *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Germán Vargas Guillén, Luz Gloria Cárdenas Mejía (editores). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 229-242.
- COLLI, G. (1994). *El nacimiento de la filosofía*. Barcelona, Tusquets.
- CUBILLOS, J. S. (2000-2001). *Educación para pensar: la actitud filosófica: un concepto en formación*. Cali, Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía.
- DURANT, W. (1952). *Historia de la Filosofía. De Sócrates a John Dewey. Vida y doctrina de los más destacados filósofos antiguos y modernos*. Buenos Aires, Joaquín Gil Editor.
- EGGERS LAN, C. (1995). *El nacimiento de la matemática en Grecia*. Buenos Aires, Eudeba.
- _____, y Juliá, Victoria E. (1986). *Los filósofos presocráticos. Heráclito. Parménides. Zenón de Elea. Meliso*. Madrid, Gredos.
- Gadamer, H. G. (1997). *Mito y razón*. Madrid, Paidós.
- _____ (1977). *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- _____ (1995). *El inicio de la filosofía occidental*. Barcelona, Paidós.
- _____ (2001). *El inicio de la filosofía*. Barcelona, Paidós.
- HAMELIN, O. (1946). *El sistema de Aristóteles*, Buenos Aires, Editorial Estuario.
- HOYOS V. J. (1988). "Seminario en la experiencia docente en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana". En: *Universitas Philosophica*, Vol. 6, No. 10, junio, pp. 39-53.
- <http://francois.muller.free.fr/diversifier/origines.htm>

- LAITAT, J. (1981). "Des Sophistes à l'art. La contribution du Traité de l'argumentation à la pédagogie". En: *La théorie de l'argumentation. Perspectives et applications*. Recueil Publio par le Centre National Belge de Recherche de Logique. Paris, Editions Nauwelaestre Louvain, pp. 581-597.
- LE BORTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Édition d'Organisation.
- LEY 115 DE 1994. Disponible en internet en: <http://www.mineducacion.gov.co/normas>
- MANIFIESTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA. (2001). p. 4. Disponible en internet: <http://www.acireph.asso.fr>
- MONDOLFO, R. (1948). *Problemas y métodos de investigación en la historia de la filosofía*. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de Filosofía.
- NAVARRO B., N. (2003). *El seminario investigativo*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- ORDOÑEZ, A. (1991). *Anotaciones sobre el seminario investigativo*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- PARRET, H. (1981). "La question et la requête: vers une Théorie anthropologique de l'acte de poser une question". En: *Revue de Métaphysique et de Morale*, No. 164. No. 326, pp. 164-179 y 327-347.
- PERELMAN, Ch. (1963). "Education et rhétorique". En: *Justice et Raison*. Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, pp. 109-110.
- PINEDA, D. (1992.) "Filosofía para niños, un acercamiento". En: *Universitas Philosophica*. Vol. 10. No. 19, dic.
- PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN, 1996-2005. Disponible en Internet: http://www.mineducacion.gov.co/documentos/Plan_Decenal.pdf p.4
- PLATÓN (1983). *Gorgias*. Trad. Calonge. Madrid, Gredos.
- _____ (1986). *Fedro*. Traducción. Lledó Íñigo. Madrid, Gredos.
- POSADA, M. C. (2004). "La 'maestría' de los sabios de la antigüedad". En: *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Germán Vargas Guillén y Luz Gloria Cárdenas Mejía (editores), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-28.
- REALE, G. ANTISIÈRE, D. (1983). *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi I*. Milano, Editrice La Scuola, p. XVIII.
- RICOEUR, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1995). *Tiempo y Narración I*. México, Siglo Veintiuno Editores, pp. 113-161.
- _____ (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, Paidós.
- RONCHI, R. (1996). *La verdad en el espejo. Los presocráticos y el alba de la filosofía*. Madrid, Ediciones Akal.
- TROMBINO M, (2001). "Clasificación de los ejercicios de filosofía". En: Trombino, M. *il Giardino dei Pensieri*. Archivio del Forum Internazionale sulla didattica della filosofia, Marzo.
- UNESCO. *Declaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle*. Adoptée par la 31 session de l'UNESCO, Paris, 2 de novembre 2001, p.5 Disponible en Internet en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- VALENZUELA, G. (2000). *Introducción a la filosofía. Ideas, autores y problemas*. Bogotá, McGraw-Hill Interamericana.
- VÉLEZ CORREA, J. (1972). *Curso de Filosofía*. Bogotá, Bibliográfica Colombiana.
- Páginas en internet: www.ilgiardinodeipensieri.com y <http://www.athenaforum.org/>
- "Fundamentación pedagógica de la orientación curricular para las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media". En: Lineamientos curriculares. Disponible en Internet en: <http://www.mineducacion.gov.co/lineamientos/sociales/desarrollo.asp?id=25>

ARTÍCULO RECIBIDO EL 12 DE ABRIL DE 2005 Y APROBADO EL 7 DE OCTUBRE DE 2005