

UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

# **El diálogo filosófico en la comunidad de indagación: Sistematización de una experiencia dialógica**

**Diego Arturo Moreno Barrera**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Investigación en Educación IEDU  
Bogotá, Colombia

2020

# **El diálogo filosófico en la comunidad de indagación: Sistematización de una experiencia dialógica**

**Diego Arturo Moreno Barrera**

Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de:  
**Magíster en Educación**

Director:  
Doctor Raúl Ernesto Meléndez Acuña

Énfasis de profundización:  
Enseñanza de la Filosofía

Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Investigación en Educación IEDU  
Bogotá, Colombia  
2020

*Para gloria de Dios y utilidad del prójimo*

*A mi querida abuela Olguita que me ha enseñado a vivir con amor y dignidad*

## Agradecimientos

Mis agradecimientos a Dios quien permitió vivir esta experiencia junto a tantas personas quienes con tanto amor aportaron a este trabajo. A mi familia, por la constante compañía. A Diana Duarte, quien con sus continuos diálogos y preguntas aportó tanto a este trabajo. Al colegio San José de Calasanz y su rectora Claudia Castro quien facilitó y permitió desarrollar el proyecto en el colegio. A mis queridos estudiantes de la promoción 2020. A Raúl Meléndez y Hayder Leguizamón por su acompañamiento y guía.

# Resumen

Este trabajo es resultado de la sistematización de la experiencia de creación de una comunidad de indagación en el colegio San José de Calasanz en la ciudad de Bogotá. Se conceptualiza el lugar e importancia del diálogo filosófico en la educación para implementar la comunidad de indagación persiguiendo el fin de fomentar el diálogo filosófico en la escuela. Se opta por la estrategia de la comunidad de indagación por ser un escenario propicio para el diálogo mediante la conceptualización realizada por Ann Sharp y Laurance Splitter. Hay aquí una descripción de la experiencia en medio de las clases remotas resultado de la pandemia del 2020 y una reflexión final sobre el diálogo en la escuela más allá de la disciplina de la filosofía.

**Palabras clave:** diálogo filosófico, comunidad de indagación, educación filosófica, sistematización de experiencias educativas

## Abstract

This work is the result of the systematization of the experience of creating a community of inquiry at the San José de Calasanz school in the city of Bogotá. The place and importance of philosophical dialogue in education is conceptualized to implement the community of inquiry in order to foster philosophical dialogue in school. The strategy of the community of inquiry is used as a setting for dialogue through the conceptualization carried out by Ann Sharp and Laurance Splitter. Here is a description of the experience in the midst of the remote classes resulting from the 2020 pandemic and a final reflection on the dialogue in the school beyond the discipline of philosophy.

**Keywords:** Philosophical dialogue, community of inquiry, philosophical education, systematization of educational experiences, remote classes.

## CONTENIDO

<b>Lista de tablas</b> .....	VII
<b>Lista de figuras</b> .....	VIII
<b>Introducción</b> .....	1
Descripción de los objetivos .....	7
<b>1 Marco teórico: Conceptualización del diálogo filosófico en la comunidad de indagación</b> .....	9
1.1 Educación filosófica: una alternativa a la enseñanza tradicional.....	9
1.2 Los nuevos paradigmas y el diálogo filosófico.....	12
1.3 Una mirada desde las competencias y las orientaciones pedagógicas del MEN .....	17
1.4 La enseñanza de la filosofía y las pruebas SABER 11 .....	20
1.5 La comunidad de indagación filosófica .....	24
1.6 Diálogo y pensamiento en la escuela.....	29
<b>2. Sistematización de experiencias educativas</b> .....	32
2.1 Caracterización de la población .....	32
2.2 Plan de sistematización .....	33
2.3 Categorías del diálogo filosófico en la comunidad de indagación .....	34
2.4 Instrumentos de recolección .....	37
<b>3. Descripción de la experiencia de la comunidad de indagación filosófica</b> 40	
3.1 El contexto de emergencia sanitaria.....	40
3.2 Dificultades iniciales de la comunidad de indagación frente al reto de las clases remotas.....	42
3.3 Creación y desarrollo de la comunidad.....	47
3.4 Los tópicos problematizadores.....	49
3.5 Autocorrección .....	51

3.6 Estructura igualitaria.....	53
3.7 Intereses mutuos .....	55
3.8 Disposición a la comunicación.....	57
3.9 Propuesta de Podcast.....	58
<b>4. Consideraciones finales .....</b>	<b>62</b>
4.1 Tópicos problematizadores .....	63
4.2 Autocorrección .....	65
4.3 Estructura igualitaria.....	71
4.4 Intereses mutuos .....	74
4.5 Disposición a la comunicación.....	75
4.6 La evaluación formativa y sus aproximaciones conceptuales a la comunidad de indagación.....	79
4.7 Conclusiones .....	87
<b>Anexos .....</b>	<b>92</b>
<b>Referencias:.....</b>	<b>92</b>



## Lista de tablas

Tabla 1 Resultados de la autoevaluación aplicada al curso 11a en el segundo periodo académico .....	44
Tabla 2 Resultados de la autoevaluación aplicada al curso 11b en el segundo periodo académico .....	45
Tabla 3 Enlaces para los podcasts.....	61
Tabla 4. Resultados de la autoevaluación en la categoría de tópicos problematizadores del curso 11a .....	63
Tabla 5. Resultados de la autoevaluación en la categoría de tópicos problematizadores del curso 11a .....	64
Tabla 6. Resultados de la autoevaluación en la categoría de autocorrección del curso 11a .....	66
Tabla 7. Resultados de la autoevaluación en la categoría de autocorrección del curso 11b .....	67
Tabla 8. Resultados de la autoevaluación en la categoría de estructura igualitaria del curso 11a.....	72
Tabla 9. Resultados de la autoevaluación en la categoría de estructura igualitaria del curso 11b.....	73
Tabla 10. Resultados de la autoevaluación en la categoría de disposición a la comunicación del curso 11a.....	76
Tabla 11. Resultados de la autoevaluación en la categoría de disposición a la comunicación del curso 11b.....	76
Tabla 12. Rúbrica para evaluar las participaciones del diálogo previo .....	83
Tabla 13. Rúbrica para evaluar las participaciones del diálogo informado.....	85

## Lista de figuras

Figura 1. Mapa mental del planteamiento del problema.....	8
Figura 2. Dificultades del diálogo en la escuela .....	31
Figura 3. Reacciones en la plataforma Teams .....	38
Figura 4. Interfaz del canal usado para el foro .....	39

## Introducción

La enseñanza de la filosofía se realiza en la práctica y la teoría de diversos modos dado el hecho de que no es posible establecer una única fórmula universal de enseñanza que garantice las buenas prácticas y los buenos aprendizajes. Esto se debe a la diversidad de contextos y presupuestos desde donde se entiende la filosofía. Dicho esto, es posible afirmar que dentro de las prácticas de enseñanza hay un grupo de estas que se caracterizan por ser tradicionales y de carácter vertical, enseñanza que pone al estudiante en la posición de un sujeto pasivo receptor de conocimientos. Una posible causa de esta problemática es que la evaluación de la filosofía tradicionalmente se dio de manera memorística y sumamente especializada como se aprecia en las pruebas oficiales del ICFES hasta el 2014, antes de la alineación de la prueba de filosofía con la prueba de lenguaje que dio como resultado la actual prueba de lectura crítica. Este cambio en la prueba afectaba las prácticas de enseñanza de la filosofía ya que el profesor debía rendir cuentas a las pruebas, y estos resultados se trataban de alcanzar mediante prácticas de enseñanza más bien memorísticas en las cuales el estudiante tan solo debía asistir a la clase para absorber los conocimientos que el profesor impartía, sin lugar a cuestionamientos propios. (Leguizamón, 2016)

Por otro lado, la filosofía se ha desarrollado de forma muy especializada a causa de que el ejercicio de la filosofía ha dialogado poco con la sociedad, u otras disciplinas, cerrando su labor en la universidad donde unos cuantos especialistas “hacen filosofía”. Michel Tozzi hace el análisis de la enseñanza tradicional en Europa que se ha caracterizado por ser sumamente especializada ya que los institutos donde se enseña filosofía y las exigencias para hacer filosofía no necesariamente responden a interrogantes de la sociedad sino a las problemáticas que estén de moda en el mundo de los especialistas de la filosofía. La filosofía se ha encerrado en sus propios problemas y ha abandonado el ámbito de la vida por desarrollar conceptos abstractos.

“...el paradigma de la enseñanza de la filosofía ha evolucionado muy poco: los alumnos, generalmente motivados a principio de curso con la esperanza de poder expresarse sobre cuestiones existenciales, pierden rápidamente el interés frente a la aridez de la clase magistral, la dificultad de los textos filosóficos, y la baja calificación de su primera disertación. La mayoría de ellos finalizan el bachillerato

con una nota en filosofía inferior a la media de su expediente. Los profesores luchan –sobre todo en los centros más difíciles, donde los «nuevos bachilleres» carecen de los hábitos lingüísticos y culturales– por mantener sus exigencias intelectuales –y a menudo incluso hasta la atención de sus propios alumnos–, mientras que, a pesar de este cambio de circunstancias, siguen privilegiando la posición frontal del discurso de alto nivel del profesor, e incorporando muy pocas situaciones activas, como el trabajo en grupo o las discusiones.” (Tozzi, 2007. pp 208 - 209)

A grandes rasgos, estas prácticas que menciona Tozzi se reflejan en nuestro país, teniendo en cuenta que nuestra tradición filosófica es fuertemente eurocéntrica. Tozzi cuestiona este tradicionalismo de la enseñanza de la filosofía planteando que hay alternativas a la enseñanza tradicional que se vienen implementando como él referencia por ejemplo en los Cafés filosóficos, donde se hace filosofía en un entorno no formal de educación que está en relación con la sociedad. A estos nuevos espacios los denomina “nuevos paradigmas”, que se caracterizan por ser dialógicos.

Las prácticas tradicionales de enseñanza han privilegiado el ejercicio memorístico y abandonado los posibles diálogos que la filosofía puede establecer con los intereses de los estudiantes y sus problemáticas, que bajo la perspectiva de los nuevos paradigmas pueden significar escenarios de buenas prácticas. La importancia del diálogo en la enseñanza de la filosofía tiene buenos referentes desde el nacimiento mismo de la filosofía griega, cuando Sócrates ejercía su labor filosófica recurriendo al diálogo, en el cual los interlocutores del filósofo sometían a una ardua prueba sus convicciones sobre, la verdad, la justicia, el conocimiento entre otras nociones más. Mediante el diálogo, Sócrates exhortaba a los interlocutores a ocuparse críticamente de sus convicciones y del modo que estas convicciones marcan el curso de sus vidas. El diálogo era una acción central en la formación del ser humano pues quien se sienta a dialogar examina sus convicciones, siendo consciente de que estas pueden ser puestas en duda para determinar si sobreviven a la crítica socrática o deban ser abandonadas para reconocer la valiosa ignorancia, valiosa por ser superior a sostener convicciones o dogmas falsos.

Nussbaum (2005) resalta el valor del diálogo en la escuela contemporánea, una escuela que precisa ser revitalizada por el diálogo. Se destaca en Nussbaum que el diálogo posibilita escenarios democráticos en la medida que el diálogo lleva a un autoexamen de la vida y de las creencias que heredamos de nuestra tradición cultural, un examen detallado en donde el centro es uno mismo con el fin de preguntarse por sus realidades

más auténticas, que para ser encontradas es preciso preguntar e indagar por las capas de opiniones externas ajenas, de la familia, la sociedad que obstaculizan o propician el propio conocimiento. Es de vital importancia dialogar para conseguir este autoconocimiento, ya que como nos indica Nussbaum en su lectura de Sócrates esto es una acción propia que debe permitirse todo ciudadano y toda sociedad que se precie de ser democrática. Este autoconocimiento no se agota en un mero cuidado egoísta y solipsista. Es claro que el autoconocimiento tiene un carácter formativo superior, ya las escuelas socráticas cultivaban las virtudes del diálogo para apoyar ejercicios de construcción de la sociedad democrática. Se destaca que una persona que está continuamente en la búsqueda de autoconocimiento es una persona que se deja hacer preguntas y es capaz de formularlas para enriquecer la diversidad eminente en la democracia, y que evita que la sociedad misma caiga en un pesado y peligroso sopor que termine por desencadenar la aceptación acrítica de dogmas y formas antidemocráticas de vivir.

“La mayoría de las personas con las que se enfrentó Sócrates llevaban vidas pasivas, vidas cuyas acciones y decisiones más importantes eran dictadas por las creencias convencionales. Estas creencias vivían con ellos y los modelaban, pero nunca las habían hecho verdaderamente propias, porque en realidad nunca habían mirado dentro de ellas, preguntándose si había otra manera de hacer las cosas, y cuáles eran de verdad dignas de guiar sus vidas en lo personal y en lo político. En este sentido, nunca se habían hecho cabalmente dueños de sí mismos. Muchas de sus creencias eran sin duda verdaderas, y posiblemente nobles; Sócrates reconoce esto al sostener que la educación progresa no por el adoctrinamiento del profesor, sino por el escrutinio crítico de las propias creencias del alumno.” (Nussbaum, 2005. pp 42 - 43).

Es importante destacar el influjo del diálogo en la vida de las personas que lo practican. Hay una invitación hacia la vida filosófica en los textos antiguos, entre ellos los socráticos, de modo que hay que considerar que en su momento el diálogo y la enseñanza de la filosofía estaban en estrecha relación con una forma de vida, en una forma de vivir la vida filosóficamente, que permite abordarse a sí mismo y abordar a los demás con preguntas para promover el diálogo y la continua búsqueda de autoconocimiento. Sabemos que no existe una única respuesta a qué tipo de vida merece ser vivida, y desde la filosofía esto también es claro. Pero es importante decir que las perspectivas de la

filosofía antigua, entre ellas el diálogo y su búsqueda de autoconocimiento, permiten al hombre enfrentarse a este reto comúnmente dejado de lado. Si la escuela permite este tipo de diálogos será escenario de posibilidad para brindar al estudiante un acercamiento filosófico a su propia vida y a la sociedad.

Y es que el diálogo para la filosofía ya ha sido un vehículo de enseñanza modelo en la antigüedad en la medida en que la filosofía no era concebida como mera teoría del mundo, como suele ser para la enseñanza tradicional, sino que la filosofía incidía directamente sobre la vida de las personas.

Para Pierre Hadot, la filosofía adquiere un carácter eminentemente dialógico ya que busca expresarse de forma oral en escenarios públicos. Evidencia de ello es que algunas de las grandes obras de la filosofía clásica llegan a nosotros como apuntes de estudiantes, lo cual nos puede indicar que los autores preparaban el discurso para ser comunicado mediante la oralidad y no transmitido en un discurso escrito puramente teórico. El discurso suponía que se privilegie la importancia de ser comunicado al interlocutor presente en la clase por sobre cualquier otra intención que privilegie el discurso en sí mismo como sistema de ideas independientes de cómo se van a comunicar y a quién son dirigidos. Podemos pensar en una centralidad del discurso en el alumno, pues el discurso al estar presentado de forma pública privilegia este elemento comunicativo.

Esta prevalencia comunicativa del discurso antiguo hace uso del diálogo como medio de recolectar y responder las preguntas de los alumnos. Como nos indica Hadot, esto se muestra en las obras de Platón y de algunos helenistas en las cuales se recoge en el discurso la oralidad dialógica. El pensamiento de los autores antiguos nos llega entonces como resultado de las preguntas y respuestas de los alumnos y los maestros más que como un intento de discurso sistemático que recoja las reflexiones personales de un maestro y su doctrina al margen del ejercicio de la enseñanza. Las ideas fundamentales de la filosofía antigua están determinadas por la prevalencia del aspecto comunicativo del diálogo y de cómo se lleva a cabo el ejercicio filosófico en la antigüedad donde la enseñanza misma está viva en el discurso. Podemos percibir que la filosofía antigua se reúne frente a reflexiones conceptuales como fruto del diálogo en lugar de estar frente a un sistema de ideas del mundo o de un texto sistemático.

El discurso filosófico antiguo tiene como elemento inherente la necesidad comunicativa para el auditor y presupone como nos indica Hadot (Hadot, 2001. P. 91) una relación de conocimiento mutuo de los integrantes del diálogo donde el maestro reconoce las inquietudes de sus alumnos tras diálogos anteriores. Las escuelas filosóficas antiguas

desempeñan su labor filosófica alrededor del diálogo sobre conceptos e inquietudes fundamentales de la filosofía. Conceptos que se desarrollaban en el diálogo que presenta preguntas y respuestas por parte del alumnos y maestros en lugar de la presentación del sistema de ideas de un autor determinado. Esto nos plantea la centralidad de la relación del maestro y del alumno en el ejercicio filosófico, pues como dice Hadot el concepto se elucida por medio de la pregunta y la respuesta y esto es fundamentalmente un asunto educativo-pedagógico (Hadot, 2001).

Dicho esto, podemos entender que la filosofía ya ha depositado la labor de enseñar en el diálogo, como ocurrió en la antigüedad. Es esencial reconocer que los nuevos paradigmas recurren a elementos antiguos como el diálogo, pues este ejercicio educativo era parte de una sociedad con intenciones formativas claras frente a sus ciudadanos. No es de extrañar que el planteamiento de Hadot sobre la enseñanza clásica armonice con las ideas de Nussbaum, en la medida en que comparten el espíritu dialógico de la pedagogía socrática, la prevalencia del diálogo como forma de enseñar y aprender.

Sabemos que la escuela tiene el potencial de incidir en la sociedad formando ciudadanos con valores democráticos y el diálogo es una opción que permite contribuir a este ejercicio. De este modo la filosofía y su experiencia dialógica permiten proponer espacios de aprendizaje y práctica del diálogo en la escuela que a su vez contribuyan con la formación democrática. Comúnmente la escuela es un escenario de control del estudiante, se espera de él que siga fielmente las indicaciones del maestro o las directivas, y para muchos es cómodo aceptar esta lógica. Sin embargo, desde la filosofía misma y su voto por el pensamiento autónomo y crítico es preciso reformular esta idea de escuela mediante el diálogo. El diálogo rompe este ejercicio de control vertical ya que permite al estudiante abandonar su lugar pasivo-receptor y lo pone en una posición en la que puede ser escuchado, en la que puede preguntar, y darse espacio para auto conocerse. Es claro que para lograr tan loable objetivo se hace preciso de unos mínimos del diálogo filosófico y precisamente la intención de este trabajo es cultivar los brotes del diálogo.

De este modo, el diálogo es un recurso importante en la enseñanza de la filosofía, pues al ser llevado a cabo con éxito permitirá compartir con los estudiantes y evaluar críticamente las convicciones. El diálogo retoma su centralidad en los nuevos paradigmas ya que tiene virtudes en el campo de la educación en diversos ámbitos, por ejemplo, abrir espacios de participación a quienes en la educación desempeñaban un papel puramente pasivo, como los estudiantes que en la enseñanza tradicional eran meros receptores de saberes. Por otro lado, el diálogo presupone que los saberes y convicciones de los

dialogantes sean susceptibles de ser refutados previo examen riguroso, lógico y metódico propio de la filosofía. Sin embargo, si el paradigma educativo no fomenta el diálogo será imposible recolectar los frutos de lo que significa el examen crítico de las propias ideas y convicciones, que a su vez reduce la posibilidad de cultivar en la escuela escenarios libres de dogmas y convicciones arraigadas.

Es claro que el diálogo que se propone y se busca en este contexto tiene características propias, no basta entender el diálogo como una suerte de competencia que sea muestra de habilidades oratorias de sus participantes. Este tipo de concepciones obedece más a realidades políticas o sofisticadas que finalmente terminan en contra del propósito filosófico del diálogo. Un diálogo no filosófico o debate con frecuencia busca que sus participantes triunfen sobre su oponente, sin dejar espacio a lo que el diálogo filosófico pueda aportar mutuamente frente al crecimiento mutuo, o a la búsqueda de autoconocimiento que resalta Nussbaum, y es allí donde se busca explorar su potencial en la enseñanza, pues no se limita al ejercicio transmisor de conceptos sino que vuelca la práctica al ejercicio de valores democráticos como la tolerancia, la escucha, la conciliación, y la construcción y búsqueda de puntos comunes en lugar del dominio del uno sobre el otro.

De esta forma, la propia reflexión sobre la práctica educativa precisa posicionarse críticamente, si lo que busca es realizar una buena práctica educativa, que en este caso encuentra en los nuevos paradigmas referentes para ejercer un cambio de la propia práctica. Es así como dentro de los nuevos paradigmas, el concepto de comunidad de indagación es elegido como la propuesta que busca fortalecer el diálogo filosófico entre los estudiantes y el maestro, ya que se espera que se dé allí el espacio para realizar y fortalecer el diálogo filosófico.

La conceptualización de la comunidad de indagación tomará elementos de la propuesta de Ann Sharp y Laurance Splitter, quienes han trabajado esta herramienta proponiendo aportes importantes para el concepto específico del diálogo en la escuela. Se cuestiona a los estudiantes por los temas de interés y se proponen textos escritos, y audiovisuales para fomentar la indagación. Es importante aclarar que la propuesta de estos textos no busca inculcar de forma vertical los temas de indagación, sino que ellos funcionan como textos que motivan y buscan despertar la participación, pues la labor del docente es motivar y facilitar el diálogo en la comunidad de indagación.

Teniendo esto en cuenta, el trabajo a desarrollar consistirá en primer lugar en conceptualizar la idea de diálogo y la comunidad de indagación, para más adelante



caracterizar la población del colegio San José de Calasanz en el nivel de grado 11 y así determinar qué elementos previos existen en la población para crear una comunidad de indagación. Luego de esto se crea la comunidad de indagación con la cual se trabaja el diálogo filosófico propiciando las condiciones para que se dé el diálogo mediante la lectura de textos escritos y audiovisuales que despierten los primeros atisbos de diálogo que sesión tras sesión buscarán ser escenario de un auténtico diálogo filosófico con las virtudes anteriormente referenciadas. Se busca recopilar la información que arroje el ejercicio de la comunidad de indagación para describir y sistematizar la experiencia.

### Descripción de los objetivos

El proyecto busca crear la comunidad de indagación en el colegio San José de Calasanz en el nivel de 11, con el fin de fomentar, describir y evaluar el diálogo en la escuela. De este modo, la construcción de los objetivos del proyecto está diseñada en función de la observación del discurrir del diálogo filosófico en la escuela.

Objetivo general: Fomentar el diálogo filosófico mediante la creación de la comunidad de indagación filosófica en el colegio San José de Calasanz (11°)

Objetivos específicos:

- 1- Conceptualizar la comunidad de indagación filosófica y el concepto de diálogo filosófico.
- 2- Describir la experiencia de comunidad de indagación filosófica en el colegio San José de Calasanz en el nivel de 11°.
- 3- Evaluar los conocimientos fruto de la experiencia de la comunidad de indagación filosófica para establecer su aporte en el fomento del diálogo filosófico.

Como se observa el objetivo general declara la intención de que la creación de la comunidad de indagación sea el medio para fomentar el diálogo, bajo el apoyo conceptual de los planteamientos de Matthew Lipman, Laurance Splitter y Ann Sharp quienes mediante el programa de Filosofía para Niños defienden la importancia de estas prácticas educativas mostrando resultados positivos en varios aspectos, entre los cuales se destaca el diálogo filosófico.

Parte de la conceptualización incluye indagar en las características metodológicas de la comunidad de indagación de modo que sea posible entender esta idea en relación con su aporte al diálogo filosófico. Una vez hecha esta conceptualización es necesario indicar unas claridades conceptuales frente a la sistematización de experiencias educativas tomando como referente a Oscar Jara, quien plantea una propuesta que armoniza con la filosofía dialógica del proyecto. Es aquí donde se propone el diálogo como eje de sistematización para más adelante proponer las categorías que guían la observación de la descripción del segundo objetivo. Así que el diálogo adquiere su centralidad de esta manera respondiendo al objetivo general.

El segundo objetivo busca describir la experiencia llevada a cabo durante el tercer periodo bimestral académico del año 2020, que tiene como característica particular haberse desarrollado de manera remota con motivo de la pandemia. De este modo, se busca describir la experiencia en la línea de las categorías del diálogo con el fin de registrar las observaciones relevantes que aportan al objetivo principal. Finalmente se hace una evaluación también en las líneas de las categorías del diálogo con el fin de ofrecer los términos en los que es posible dar el diálogo filosófico en la escuela mediante la comunidad de indagación, presentando y resaltando el valor que el diálogo aporta a la enseñanza.

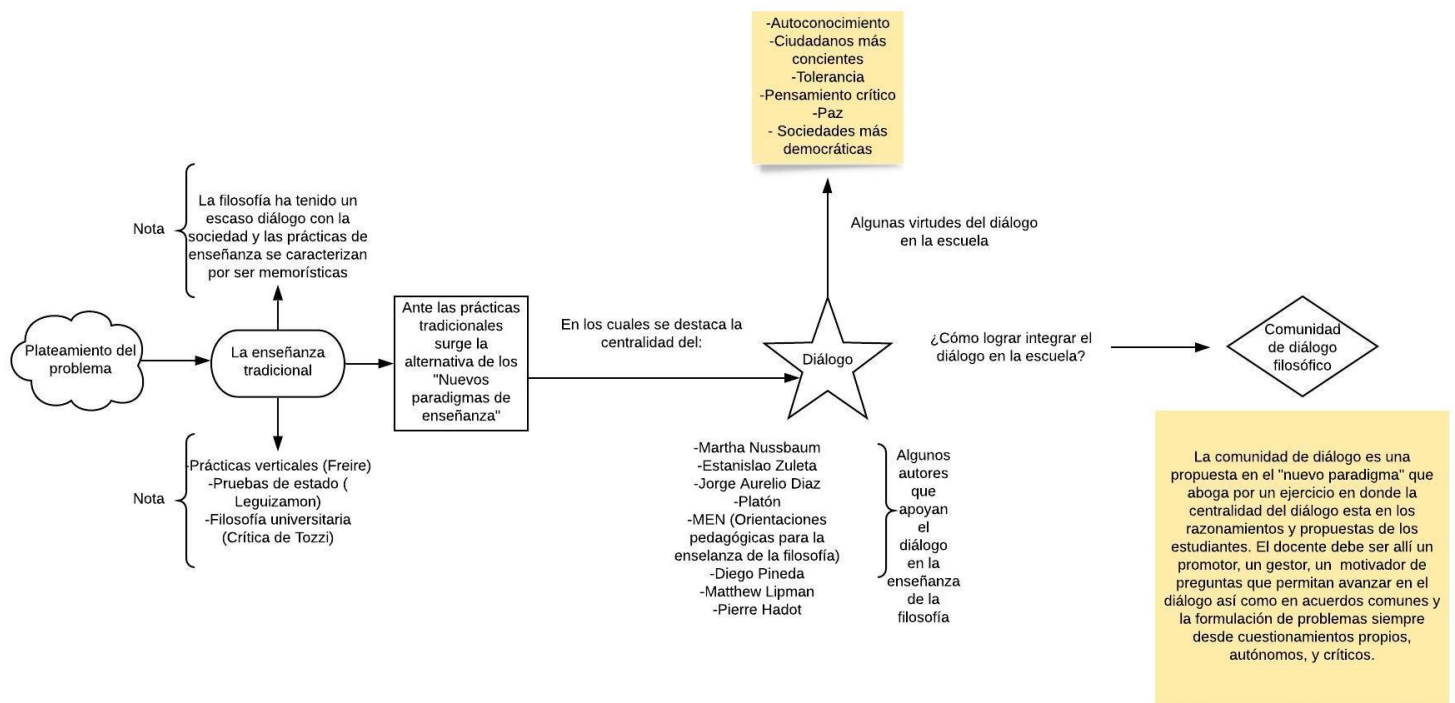


Figura 1. Mapa mental del planteamiento del problema

# 1 Marco teórico: Conceptualización del diálogo filosófico en la comunidad de indagación

## 1.1 Educación filosófica: una alternativa a la enseñanza tradicional

La sociedad, como la retrata Platón en la Apología de Sócrates, es un enorme y perezoso caballo que requiere de la ayuda de un tábano para que lo despierte de su pesado sopor. Este tábano era Sócrates quien mediante su mayéutica sometía a una ardua crítica la opinión de sus interlocutores, que constituyen la sociedad que se espera despertar. El escenario socrático permitía la existencia del diálogo filosófico como herramienta crítica, sin embargo, pensar hoy el diálogo en la sociedad actual requiere un examen especial.

La sociedad que describe Martha Nussbaum, en su obra *Sin fines de lucro*, nos presenta una sociedad que pone en grave riesgo el lugar de las humanidades en la educación, a causa de una serie de políticas estatales e institucionales que abogan por una educación que rinda cuentas a elementos productivos y monetarios en relación con el modelo científico-técnico que toma la universidad y que, considera ella, no aporta nada desde la educación humanística. Esta sociedad no solo padece un enfermizo sopor sino un desaforado interés por el aspecto utilitario de la educación. En este contexto podemos preguntarnos ¿Cuál será el tábano que despierte a la sociedad de su pesado sopor?

La filosofía en Colombia tiene diversas voces en el tema de la educación y democracia, llegando a profundas reflexiones, que a diferencia de Nussbaum quien aboga por una educación humanística, adquieren matices propios más ambiciosos como lo es la idea de educación filosófica. Ejemplo de ello sería el caso de Estanislao Zuleta y Diego Antonio Pineda, autores que de forma independiente proponen elementos de lo que es la noción de educación filosófica.

La idea de educación filosófica en Zuleta aparece como ausencia de ella misma en la educación colombiana.

“Además del problema de enseñar resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc.” (Zuleta, 1995. p 15)

Para Zuleta la educación filosófica se entiende bajo el supuesto de que la enseñanza en la escuela debe estar atravesada por un componente filosófico, que lejos de ser un componente puramente disciplinar, busca permear la esencia de la manera en que se enseña en la escuela. Una manera no doctrinaria ni autoritaria en la que prevalezca la autonomía y el pensamiento original de los estudiantes.

Por otro lado, Pineda considera que la filosofía más allá de ser una disciplina que es susceptible de ser enseñada es más una actitud:

Ya no se trata solo de intentar comprender en qué pueda consistir aprender y enseñar filosofía como una disciplina más que ha de estar presente en los currículos, sino que es preciso pensar en ella como algo que está a la base de toda educación. Más que enseñar filosofía, hoy se trata de promover una educación filosófica. La noción de educación filosófica es mucho más amplia que la de la enseñanza de la filosofía como disciplina, aunque, por supuesto, dentro de un proyecto más amplio de educación filosófica, la enseñanza de la filosofía como disciplina –y, dentro de ella, el conocimiento de la tradición filosófica– es un elemento central y definitivo, pero no único. (Pineda 2017. p 35)

Ciertamente la apuesta de educación filosófica es ambiciosa pues precisa de unos cambios estructurales en la forma en que enseñamos hoy en día, no solo la filosofía sino todas las materias, sin embargo, el componente que deseo destacar aquí es que la idea de educación filosófica, que además de ser una apuesta pedagógica en sí misma, es una apuesta a contribuir desde la filosofía a una sociedad democrática.

Una educación filosófica podríamos calificarla como una educación racionalista. Los criterios mínimos del racionalismo nos los ofrece Kant, probablemente el maestro del racionalismo moderno. Son tres las exigencias racionales, según Kant. La primera, pensar por sí mismo, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad; de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración; la segunda, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, es decir, mantener por una parte el propio punto de vista pero ser capaz, por otra parte, de entrar en diálogo con los otros puntos de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherentes

consigo mismos; y la tercera, es llevar las verdades, ya conquistadas, hasta sus últimas consecuencias, es decir, que si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estamos equivocados, lo aceptemos. (Zuleta 1985. p 16)

Kant contribuye a construir la idea de la educación filosófica ya que podemos observar que allí se destacan ideas como el rechazo al adoctrinamiento, la autonomía del pensamiento, y ser capaz de ponerse en los zapatos del otro y la revisión crítica de las propias opiniones, características que no se destacan en modelos tradicionales de enseñanza donde la figura del profesor cumple una función pasiva que no se interesa en formular problemáticas propias en los estudiantes, y que con frecuencia tan solo transmite conocimientos sin cuestionamientos previos de ellos.

Este tradicionalismo es abordado críticamente por Michel Tozzi, quien destaca que en Europa la formación filosófica se caracteriza por ser fuertemente académica y disciplinar, con poco diálogo con la sociedad y otras áreas del saber, en parte por ser una disciplina de rancia tradición que se encierra sobre sí misma. Tozzi en su análisis de la educación advierte que el academicismo europeo, en su afán por proteger la forma tradicional de enseñanza de la filosofía desdeña la reflexión sobre la educación, pues considera que ello es una especie de degradación de la labor filosófica. Dice Tozzi:

[...]el paradigma de la enseñanza de la filosofía ha evolucionado muy poco: los alumnos, generalmente motivados a principio de curso con la esperanza de poder expresarse sobre cuestiones existenciales, pierden rápidamente el interés frente a la aridez de la clase magistral, la dificultad de los textos filosóficos, y la baja calificación de su primera disertación. La mayoría de ellos finalizan el bachillerato con una nota en filosofía inferior a la media de su expediente. Los profesores luchan—sobre todo en los centros más difíciles, donde los «nuevos bachilleres» carecen de los hábitos lingüísticos y culturales— por mantener sus exigencias intelectuales—y a menudo incluso hasta la atención de sus propios alumnos—, mientras que, a pesar de este cambio de circunstancias, siguen privilegiando la posición frontal del discurso de alto nivel del profesor, e incorporando muy pocas situaciones activas, como el trabajo en grupo o las discusiones. (Tozzi, 2005. p 208)

En efecto con frecuente regularidad la enseñanza, no solo de la filosofía, deviene en una relación vertical entre el estudiante y el docente. Esto, en la enseñanza de la filosofía está acompañado por el exacerbado ejercicio disciplinar y tradicional que ha caracterizado la disciplina. Tozzi realiza su observación en Europa, pero con pocos cambios es aplicable en nuestro contexto, habida cuenta de que la tradición filosófica en Colombia tiene un arraigo fuertemente eurocentrista, lo cual no solo toca lo concerniente a la disciplina, sino a su manera de ser enseñada. Más adelante Tozzi rescata escenarios innovadores de enseñanza de la filosofía como los cafés filosóficos, los talleres de filosofía, las comunidades de indagación filosófica mediante lo que él llama “un nuevo paradigma en gestación” refiriéndose a estas nuevas prácticas.

Este nuevo paradigma de la enseñanza que indica Tozzi es criticado por el ala tradicional de la filosofía, ya que ve en esas prácticas una instrumentalización de la filosofía para desarrollar el pensamiento reflexivo, que en todo caso no clasificaría como un genuino ejercicio del filosofar. Ante lo cual se puede decir que el tradicionalismo filosófico con frecuencia toma la educación no como un problema filosófico central sino como una actividad que rebaja la reflexión filosófica genuina, de modo que la educación adquiere un carácter de segundo orden. Sin embargo, Tozzi defiende el nuevo paradigma ya que contrario a la tradición, defiende que estas nuevas prácticas renuevan el contacto socrático sobre el ágora pues ponen a la filosofía en diálogo con la sociedad y su entorno, además de que construyen procesos de aprendizaje de la disciplina, lo cual abre preguntas orientadoras muy pertinentes, a saber: ¿Qué elementos pueden favorecer este aprendizaje? ¿Puede filosofarse discutiendo y, en caso afirmativo, cuáles son las condiciones para ello y cuál es el papel del maestro? (Tozzi, 2005).

## 1.2 Los nuevos paradigmas y el diálogo filosófico

Los nuevos paradigmas de la filosofía, más dialógicos, menos verticales recurren a las características propias del diálogo, asunto que repercute más allá de los límites de la escuela, pues el diálogo filosófico trasciende la escuela y tiene efecto en la sociedad. Martha Nussbaum destaca una de las contribuciones de Sócrates como filósofo y dialogante ya que los asuntos planteados en los diálogos no permanecían en la pura esfera teórica, estos diálogos tenían efectos en los intereses públicos, muestra de ello es que se jugó la vida dialogando en una sociedad que lo castigó por hacer del diálogo un escenario de cuestionamiento e indagación social.

Aparece aquí lo que Nussbaum denomina una noción democrática del aprendizaje, un aprendizaje más abierto, accesible, y no solo en términos monetarios. Un aprendizaje accesible velará porque los intereses y preguntas de los estudiantes no se vean atropellados por un sistema que tan solo desee insertar información en sus cabezas. Este tipo de aprendizaje sin duda punza, agujonea en la educación actual, pues presiona de manera que obliga a abrirse a la comunidad, al diálogo que habita en el ágora, que es accesible a todos, y que la escuela se ve obligada a reconocer, tras años de haberse cerrado sobre sí misma.

Nuestra sociedad padece del pesado sopor de la pasividad, las creencias convencionales, temáticas de escuela tradicionales, exámenes que rendir donde se supone que se depositen todos estos conocimientos absorbidos tras largos años de que los maestros viertan conocimiento sobre los estudiantes, estas realidades pasan factura a la sociedad. Esta sociedad pasiva, conforme, que no cuestiona sus fundamentos, que no sospecha y es fácilmente manipulable, es resultado de un enfoque educativo pobremente filosófico.

El diálogo que practicaba Sócrates controvertía la cómoda pasividad de sus conciudadanos. Aquel que hablaba con Sócrates era con frecuencia metamorfoseado, pues aquellas creencias convencionales que otrora parecían claras y distintas ahora devienen en duda, en preguntas, y en el mejor de los casos en reafirmación o reforma de las perspectivas de la vida y el mundo. Ya mencionaba el filósofo que; una vida sin examen no vale la pena de ser vivida, y esto apunta a que el diálogo interpela lo más genuino e interior del ser humano, pues cuestiona su vivir, sus deseos, y fines, y lleva a reconocer que la existencia humana requiere una constante autocrítica.

El diálogo socrático permitía este tipo de transformaciones vitales, y al presentarse abierto a la comunidad, las reflexiones y transformaciones vistas en estos diálogos hacían del diálogo una invitación a la propia reflexión. La sociedad que permite el diálogo se da a sí misma la oportunidad de que sus ciudadanos tengan oportunidad de examinar sus vidas, de escucharse unos a otros, de cooperar por fines comunes, y fortalecer los lazos sociales, que en nuestras sociedades más bien individualistas escasean.

Un elemento esencial de este diálogo filosófico es que el progreso de la educación recae más en el escrutinio crítico de las propias creencias del estudiante que en el adoctrinamiento que reciba de su maestro (Nussbaum, 2005), elemento muy en relación con las características de la educación filosófica. La educación filosófica requiere del diálogo como elemento movilizador de las relaciones de aprendizaje, pues permite que

quien dialoga aprenda por medio del diálogo, cuestionándose sus convicciones, robusteciendo su criterio al retomarlas y someterlas nuevamente a duda, en un proceso continuo de búsqueda de conocimiento.

Incluso en términos de la construcción de una sociedad democrática, el diálogo sobre cuestiones importantes para nuestra convivencia recibe un enorme impulso. En la *República* de Platón vemos cómo la cuestión de la justicia se discute con diversos interlocutores y encontramos posiciones de lo más diversas dialogando sobre un mismo punto. El diálogo ofrece la posibilidad de encontrar puntos comunes en nuestras diversas opiniones.

Ya que en el diálogo de ninguna forma se busca imponer un punto de vista sobre el de otro dialogante, podemos entender que su naturaleza cultiva la tolerancia y el respeto por el otro, y presupone en sus integrantes una serie de disposiciones a escuchar, a comunicarse, a establecer entornos igualitarios y fundamentalmente a estar abiertos a la autocrítica, autocrítica posible en el juego dialógico con los otros. Estas disposiciones del diálogo armonizan con disposiciones para la convivencia ciudadana, pues el diálogo filosófico y sus características se pueden trasladar al ámbito del debate público, y hasta el debate personal de resolución de conflictos.

Cuando en el diálogo se enfrentan posiciones contrarias, el diálogo mismo no anula la disparidad de las creencias en juego, más bien ofrece un medio en que un aporte a la otra en la crisis del desacuerdo, lo cual contribuye a la construcción de paz, sobre todo en nuestro país tan atropellado por la violencia y por el difícil acceso y predisposición de la gente a encontrar vías alternas de mediar el conflicto.

Con frecuencia vemos el diálogo como un escenario de choque de propuestas contrarias, como un espectáculo donde se demuestran habilidades de oratoria que permitan derrotar a quien no nos simpatiza. Con frecuencia la democracia se entiende también de esta forma, pues las decisiones que se toman son más una confrontación de diversos intereses individuales y no un común acuerdo por el bien general. Sócrates defendía la democracia aun cuando esta presentaba defectos, pues era en medio de la democracia que era posible su actividad dialógica. En otro escenario político la censura a Sócrates hubiese sido más radical y rápida, lo cual nos indica una relación importante entre el ejercicio filosófico del diálogo y de la democracia.

Nussbaum resalta el valor de la defensa de Sócrates a la democracia, y va aún más allá hasta indicar que esta defensa tiene relación con la educación de los ciudadanos. Es en la democracia que, por definición, los ciudadanos deliberan y eligen, y esta deliberación



y elección de cosas esenciales para la vida de la polis no pueden estar en manos de cualquier hombre que no tenga práctica en la crítica de convicciones propias y ajenas, pues de ser así, la polis será liderada por alguien cuyas convicciones propias dominen por encima de los posibles acuerdos que se puedan llegar por medio del diálogo.

“Sócrates describió la vida examinada como el objetivo educacional central para la democracia. Sin embargo, dejó pocas indicaciones respecto de cómo este abstracto ideal podría materializarse en los programas institucionales formales” (Nussbaum, 2005. p. 50 ). Lo cual deja el terreno abierto a propuestas educativas que se atrevan a promover el diálogo como parte de sus objetivos, cuestión que inspira la experiencia de este proyecto.

Como se dijo, el diálogo filosófico no busca aplastar al interlocutor, sino un intercambio sano de ideas y argumentos, e incluso cuando se es refutado, este hecho es fuente de formación, pues aquella idea refutada debe ser revisada racionalmente o abandonada, si no logra resistir el examen racional para de este modo no albergar opiniones falsas. Con lo cual nuevamente nos encontramos con un aporte a la construcción de sociedades democráticas que convivan en paz, pues con frecuencia las emociones se imponen en la búsqueda de puntos comunes o acuerdos en por el bien general.

Ante la notable importancia e influencia que el diálogo socrático adquiere en relación con la democracia, se hace preciso dar forma a una posible respuesta ante la problemática noción tradicional de educación que se ha descrito anteriormente, para lo cual retomando algunas reflexiones que ya se han logrado y defendiendo el diálogo como punto esencial en la educación se tomarán algunos de los puntos con los cuales Nussbaum resume los elementos fundamentales de la educación socrática.

- “La educación socrática es para todos los seres humanos”. Vivir una vida que valga la pena parece ser un fin alcanzable para todo ser humano, y conseguir este fin es a su vez una labor que está a nuestra disposición, y contrario a las políticas más actuales en pos de la producción de renta, la filosofía y las humanidades cultivan los medios para este fin; uno de ellos, cabe destacar, será el diálogo.

- “La educación socrática debe adaptarse a las circunstancias y el contexto del alumno”. En efecto, si anteriormente denunciábamos la educación tradicional como un escenario vertical que establece pocos diálogos con los intereses del estudiante, se hace necesario volver la vista al estudiante, cuestionar e indagar

sus necesidades de aprendizaje y cerrar así la brecha que los modelos educativos tradicionales han ampliado a lo largo de los años, y entender que la educación no es un escenario de producción donde se trata con objetos, sino que en nuestras manos están seres humanos únicos y con necesidades específicas.

- “La educación socrática debe ser pluralista, es decir, atenta a una diversidad de normas y tradiciones”. El debate sobre el pluralismo sigue en creciente diálogo, para bien de la democracia y la educación, y se debe llegar a aceptar que nuestra sociedad hoy, aunque lejos de ser perfectamente tolerante, es más pluralista que antes. Cada vez es más frecuente encontrar diálogos sobre la diversidad en la escuela.

- “La educación socrática requiere garantizar que los libros no se transformen en autoridades”. En efecto, como vimos, el peso de la autoridad pasa factura a la sociedad, dando como resultado ciudadanos conformistas, poco cuestionadores de su entorno y sus propias ideas, siendo fácilmente manipulables y menos libres. Por otro lado, Nussbaum resalta la importancia renovada del otro, en la educación, de hacer de la educación un proceso vivo, no de asimilación de contenidos de manera pasiva, como lo hace la autoridad que solo busca ser asentida. Con el otro puedo dialogar, no simplemente obedecer ciegamente y someterme a sus ideas.

Como vemos, Nussbaum en su defensa de la educación socrática esgrime ideas claves para comprender esta primera intuición de lo que es el gran concepto de educación filosófica. Es claro que la educación de ninguna manera puede llamarse filosófica siguiendo los mismos linderos que ha seguido la tradición, y por el contrario un hecho filosófico mismo es proponer los espacios alternativos donde sea posible cultivar la educación filosófica. Nuestra sociedad exige que las alternativas educativas respondan a las crisis de nuestros ciudadanos en busca de paz, y que nosotros como docentes reevaluemos nuestras prácticas y más que responder con teorías, seamos capaces de ir al encuentro de los espacios necesarios para dialogar.

De este modo se busca que esta reflexión sea pie para proponer el escenario dialógico de la comunidad de indagación, como un escenario práctico de intervención en la escuela donde se permitan espacios de diálogo con los estudiantes, derribando las antiguas relaciones verticales y el autoritarismo.

### 1.3 Una mirada desde las competencias y las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Desde el MEN se proponen las orientaciones generales sobre la enseñanza de la filosofía dentro de la propuesta por competencias que predomina en el campo de la educación en la actualidad. El documento aparece en el 2010 y está dividido en tres grandes capítulos, a saber: 1. La formación filosófica para el desarrollo de competencias. 2. Preguntas centrales de la tradición filosófica. 3. Propuesta curricular, didáctica e implementación. El documento en ningún momento busca ser una fórmula definitiva a propósito de la enseñanza de la filosofía; el mismo reconoce la amplitud del tema de educación y filosofía y se presenta a sí mismo como una de tantas posibilidades en que se puede articular una propuesta en este tema. Así pues, podemos ver desde el inicio del documento un gesto propiamente filosófico, al presentarse como una propuesta susceptible de ser discutida. Al mismo tiempo, como el mismo documento lo indica, su propia existencia responde a la necesidad de que en el campo de la educación exista una reflexión oficial sobre la práctica educativa de la filosofía, habida cuenta de que figura como una asignatura de obligatoria enseñanza en la educación media.

Dentro del desarrollo de los capítulos del documento del MEN se ve la importancia del diálogo socrático como fortalecimiento de ciudadanos para la democracia, que se vio en la sección correspondiente a Martha Nussbaum, lo cual apoya la propuesta de la comunidad filosófica que como se verá, armoniza con las propuestas ministeriales. A continuación, se mostrará el resumen que hace el documento del MEN de los capítulos mencionados anteriormente, para luego profundizar en algunos apartados del documento que apoyan la propuesta de la comunidad de diálogo filosófico.

El primer capítulo se ocupa del análisis de la formación filosófica para el desarrollo de competencias. En la primera parte de este capítulo se desarrolla la tesis según la cual la formación de la persona constituye la preocupación central de la filosofía y de la pedagogía. La segunda parte del capítulo presenta la formación como respuesta a las cuestiones sobre por qué y para qué enseñar Filosofía en la educación media. En la tercera parte, se propone algunas orientaciones pedagógicas y curriculares tomando como eje central las competencias requeridas para el ejercicio del filosofar. En su conjunto, este primer capítulo constituye el

fundamento pedagógico de las orientaciones para la enseñanza de la Filosofía, teniendo como preocupación central su contextualización y desarrollo en el campo de la educación media. (MEN, 2010. p 11)

El resumen manifiesta de forma explícita la intención de articular la noción de competencias con el ejercicio de formación filosófica, para ello acude a una interpretación de la formación filosófica en el horizonte de su contribución a la formación de la persona, lo cual es una formulación afortunada ya que no dista mucho de lo que son y buscan las competencias.

Respecto a la formación filosófica como formación de la persona se realiza un análisis de la historia de la filosofía en la cual el concepto deviene por diversos cambios e interpretaciones hasta nuestros días. El análisis comienza desde la Grecia antigua donde nace la filosofía occidental que predomina en nuestro contexto. El documento destaca que el nacimiento de la reflexión filosófica coincide con la consolidación del proyecto educativo de la Paideia (MEN, 2010). La importancia del aporte griego se destaca por su formulación explícita de que la cultura tenga intencionalmente un principio formativo (Jaeger, 2001).

Aparece pues un principio formativo del hombre en la Grecia antigua. Los saberes, la educación y la cultura eran parte del todo formativo de la Paideia, que no quedaba reclusa a la institucionalidad de la escuela, sino que atraviesa los aspectos esenciales del ser humano, el arte, la religión, la política, la filosofía, entre otros. El documento avanza en la concepción griega destacando la intuición fundamental que plantea: el lugar de los griegos en la historia de la educación se destaca por haber comprendido que el objetivo de la educación es la formación del ciudadano de acuerdo con los parámetros establecidos por la comunidad política para procurar el bien común (MEN, 2010).

Dentro de la revisión del documento muy pronto aparece la importancia de la actitud dialógica socrática como parte del ideal formativo del hombre con la característica particular de que en la actividad socrática hay un giro en el énfasis del conocimiento del cosmos hacia el conocimiento de sí mismo. Como se vio en la sección de Nussbaum, la educación socrática tiene la virtud de someter a examen las propias convicciones, al promover el examen de sí mismo y a la consecuente toma de decisiones bajo el riguroso autoexamen ayudado del diálogo. El documento del MEN comparte la centralidad del diálogo como parte del devenir de la idea de la formación filosófica. El análisis de la actitud socrática avanza hasta los desarrollos de Platón quien enuncia claramente la relación entre

la filosofía y el ejercicio político desde el examen de las virtudes del hombre, del filósofo como gobernante.

En Platón, el ejercicio socrático del examen de las convicciones propias desemboca en la acción política del hombre, pues allí la sabiduría y la argumentación resultante del diálogo filosófico son virtudes del buen gobernante, gobernante siempre vigilante de la educación de sus conciudadanos. Lejos de ser un ideal democrático, Platón llega a un punto esencial de la formación filosófica y es la idea de que la formación política de los ciudadanos es una tarea de obligatorio cumplimiento de parte del Estado (MEN, 2010).

El ideal griego se transforma bajo diversas interpretaciones que suceden al trabajo de Platón, desde los helenistas hasta el cristianismo primitivo, conservando de manera general la concepción de que la educación forma al hombre, el hombre como ser particular que deviene en el mundo con la característica fundamental de la racionalidad<sup>1</sup> que lo diferencia de los de más seres y lo hace ser susceptible de la formación en la sociedad a la que pertenece, recordando la importancia de la sociedad en el cosmos griego, y reflejado por ejemplo en formulaciones clásicas como la aristotélica que expresa el animal político como referente central.

Se puede observar que el documento del MEN, en lo que corresponde a la sección de la formación filosófica destaca el periodo de la Grecia antigua como hito fundamental de la reflexión sobre filosofía y educación, en la concepción única e irrepetible de la educación griega que nos hereda líneas fundamentales que comparte Nussbaum en su defensa de la educación humanística. Se tratará entonces el resto del documento del ministerio, buscando las conexiones que aporten al ejercicio del diálogo y el ejercicio filosófico como formador de la persona y del ciudadano.

Kant y la Ilustración se destacan como referentes fundamentales en la reflexión filosófica sobre la educación. Ya para la Ilustración, mucho de la herencia griega había sido tratada críticamente tras los duros cuestionamientos de la modernidad, que buscan un saber independiente y autónomo de la tradición escolástica de la Edad Media, lo cual dejó de lado mucho de la filosofía griega que había recogido el cristianismo. Sin embargo,

---

<sup>1</sup> Es importante resaltar que si se dice que la característica distintiva del hombre es la racionalidad se puede entender desde una perspectiva intelectualista. Ante lo cual se dirá que, si bien el hombre es racional, esa racionalidad busca un saber, un saber vivir. De este modo el hombre busca ser sabio donde ser sabio no es tan solo una función racional sino un saber vivir bien.

planteamientos como los de Kant resaltan elementos que no entran en conflicto con elementos característicos de la formulación que se vio en la Grecia antigua, en especial con aquellos que se destacan en relación con el ejercicio propio del diálogo filosófico y su relación con la formación humana y del hombre como ciudadano.

Es en el clásico texto *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* de Kant que se emiten algunos de los más esenciales aportes de su reflexión filosófica a la educación y ésta en relación con el lugar social y político del hombre. *Sapere Aude* (Atrévete a saber) y la idea de la mayoría de edad aparecen como elementos esenciales en la formación humana y el lugar del ser humano en un mundo cada vez más abierto y que exige del hombre su capacidad racional de toma de decisiones.

El documento del ministerio propone un acercamiento a algunas de las virtudes de la enseñanza de la filosofía en la construcción de ciudadanos críticos y autónomos, características muy cercanas a las analizadas en cercanías del pensamiento de Nussbaum, de modo que es posible pensar que las orientaciones propuestas por el MEN armonizan con la idea que se trata de plantear aquí, que es resaltar el diálogo como elemento fundamental en la enseñanza de la filosofía y que, a su vez, contribuye al ejercicio formativo de ciudadanos críticos.

#### 1.4 La enseñanza de la filosofía y las pruebas SABER 11

Se hablará aquí de la prueba de lectura crítica y el devenir histórico de la prueba de filosofía, con el fin de examinar cómo esta prueba ha marcado ciertos elementos en relación con la enseñanza de la filosofía y cómo estos elementos intervienen en la propuesta de la comunidad de indagación.

La prueba de filosofía desaparece como parte de la prueba nacional del ICFES en el 2013, en un proceso que se denominó “alineación de las pruebas”. La prueba de lenguaje se alinea con la prueba de filosofía, dando paso a la hoy conocida prueba de lectura crítica. La prueba de filosofía antes de la alineación no carecía de problemas. Por el contrario, era escenario de controversia ya que históricamente se destacó por ser el componente de la prueba con más bajos resultados año tras año; con toda razón, pues la prueba de filosofía era una prueba sumamente memorística y especializada de gran dificultad para estudiantes e incluso expertos en el área.

En esa prueba se veía también el fenómeno de que, si el docente orientaba su práctica a un resultado exitoso en la prueba, debía asumir el reto ingente de lograr que el estudiante aprendiera principalmente de memoria la historia de la filosofía desde los presocráticos casi que hasta la posmodernidad. Naturalmente era un reto inasumible, incluso para quienes nos dedicamos a la disciplina responder a una prueba de semejantes condiciones, pero da cuenta de una problemática doble: la dificultad de evaluar a cabalidad la filosofía en la escuela en modelos estandarizados, y el problema filosófico de lo que significa enseñar filosofía.

La actual prueba de lectura crítica generó molestia en un sector de la filosofía ya que fue percibida como un acto del ministerio de querer desaparecer la filosofía de la educación colombiana, idea que no es del todo cierta, pues en la ley 115 la filosofía aparece como una asignatura obligatoria en la educación media. Lo que sí ocurre regularmente es que la filosofía en términos de intensidad horaria es reducida a su mínima expresión posible. Esto es consecuencia de una lectura del decreto 1290 que asume que hay asignaturas más importantes que otras, en función de su relevancia en la consecución de los resultados de las pruebas, así que asignaturas como matemáticas, ciencias, e inglés tendrán una mayor intensidad horaria, asociando la intensidad horaria a una mayor calidad y desempeño en las pruebas.

Hay que considerar también que reducir la filosofía de este modo afecta la enseñanza de esta, no solo por la intensidad horaria, sino debido a diversas razones como que la filosofía no es una asignatura que goce de particular popularidad, en parte porque las prácticas de los profesores resultan en exceso tradicionales o especializadas. Y aquí entramos en el ámbito de las buenas prácticas de enseñanza, que uno esperaría que fueran objeto de reflexión de los profesores, pero no son una práctica común y esto desemboca en prácticas educativas pobres.

La enseñanza de la filosofía es de por sí un problema filosófico que de momento no se va a tratar, más bien se tratará su relación con la actual evaluación de lectura crítica, donde confluyen varios aspectos importantes. Podemos decir que la alineación de la prueba de lectura crítica no significa de suyo la expulsión de la filosofía de la educación media; más bien, puede ser interpretada como una oportunidad de pensar buenas prácticas de enseñanza de la filosofía, ya que la prueba abandona el modelo memorístico que tenía la prueba de filosofía y adopta un enfoque por competencias.

La prueba de lectura crítica tiene en cuenta tres competencias a saber:

- -Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.
- -Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
- -Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. (ICFES, 2020. p 33)

Como se aprecia las competencias no enuncian de forma explícita el componente filosófico, pero tampoco son contrarias a unos mínimos que uno puede plantear en la labor de la enseñanza de la filosofía. La prueba plantea lecturas de carácter filosófico a propósito de las cuales se plantean preguntas por competencias lo cual es positivo en comparación con una prueba excesivamente especializada y memorística. Si la enseñanza de la filosofía debiera su calidad a las pruebas y las pruebas fueran memorísticas, las prácticas de enseñanza de la filosofía serían en exceso tradicionales, memorísticas y en definitiva un fracaso, además de un atentado al pensamiento filosófico mismo.

La enseñanza de la filosofía goza de un amplio margen de flexibilidad, ya que por ejemplo no hay estándares de enseñanza de la filosofía sino orientaciones pedagógicas, cuya naturaleza obedece a una reflexión que opta por unas competencias del área que no chocan de entrada con lo que se podría llamar un ejercicio filosófico genuino. Por otro lado, la enseñanza de la filosofía tampoco entra en conflicto con las competencias de lectura crítica dado que un componente importante dentro de la filosofía es la lectura y la escritura que pueden alinearse con las competencias planteadas por el ICFES.

El peor de los casos sería que la asignatura de filosofía se convierta en un mero espacio de entrenamiento para las pruebas externas, con lo cual se perdería un importante componente de la educación. La filosofía como muestran diversos autores cuando es pensada más allá del tradicionalismo y su especificidad disciplinar es un elemento fundamental en la construcción de sociedad y de democracia (Nussbaum, 2010)<sup>2</sup>. Tal libertad y autonomía que goza la filosofía en la educación son oportunidad también de propuestas más abiertas de enseñanza de la filosofía como las comunidades de

---

<sup>2</sup> Martha Nussbaum recalca la importancia de lo que ella denomina educación socrática como un valor esencial de la democracia. De modo similar hay aportes en los filósofos Estanislao Zuleta y Diego Pineda en el ámbito nacional.



indagación filosófica o la filosofía para niños, en las que se apuesta a escenarios novedosos que no entran en conflicto con la calidad de la educación.

Sin embargo, la enseñanza de la filosofía no está exenta de volverse una mala práctica educativa, pues la filosofía misma puede ser instrumentalizada para ser excusa de entrenamiento para pruebas externas, sin llegar a considerar que una buena práctica de enseñanza de la filosofía como la comunidad de indagación filosófica, pueda traducirse en buenos, o incluso mejores, resultados en las pruebas externas, no porque su fin sea ese, sino porque su ejercicio promueve competencias universales que se verán reflejadas en las pruebas.

Es cierto también que en sí mismo el ejercicio de preparación para las pruebas externas y los simulacros de pruebas no son a priori una mala práctica educativa que sea preciso erradicar de inmediato. Son funcionales en la medida en que no sean ni determinen el estándar de las prácticas de enseñanza. Es mejor tener datos objetivos de pruebas para saber de la calidad de la educación, es mejor que no tenerlos, pero lo problemático es asumir las pruebas como un fin en sí mismo.

La riqueza de las buenas prácticas de la enseñanza de la filosofía puede incluso trascender las disciplinas. Si observamos, por ejemplo, las competencias del área de matemáticas, no encontramos un conflicto con la labor filosófica como se plantea en las orientaciones pedagógicas, sin mencionar los puentes con las competencias ciudadanas, las ciencias, la paz, entre otros.

Como vemos, el ámbito de la evaluación de la prueba externa incide en los procesos de enseñanza de la filosofía, siendo un factor importante para tener en cuenta en este trabajo, ya que tras pasar brevemente por la prueba externa y las orientaciones pedagógicas del MEN se han señalado dos referentes a propósito de la enseñanza de la filosofía. Este es un ejercicio previo a hacer una propuesta con las características que anteriormente se vieron con Tozzi, a propósito del “nuevo paradigma en gestación” de la enseñanza de la filosofía, pues si bien se ha hecho un recorrido desde la problemática como la enuncia Nussbaum, pasando por la idea de educación filosófica, la crítica al tradicionalismo de la mano de Tozzi y las pruebas y orientaciones pedagógicas el fin de este trabajo es proponer un espacio de aprendizaje de la filosofía que no sea tradicional y que tenga en cuenta las realidades educativas que existen.

Es entonces momento de enunciar que, como parte de la reflexión propia de la práctica educativa, urge proponer un ejercicio que propicie el diálogo y no recaiga en los vicios comunes de la enseñanza, que como vimos pueden ser, el tradicionalismo o el mero entrenamiento para pruebas externas. La propuesta que se va a hacer tiene el nombre de comunidad de indagación filosófica que busca promover el ejercicio dialogante en una relación horizontal con los estudiantes que mediante la lectura de textos propicie la reflexión filosófica.

### 1.5 La comunidad de indagación filosófica

La conceptualización de la comunidad de indagación parte de la propuesta de Ann Sharp y Laurance Splitter, quienes como resultado de sus experiencias e investigaciones en relación con la propuesta de Filosofía para Niños profundizan en la idea de comunidad de indagación filosófica y su relación con el diálogo filosófico. Sharp y Splitter proponen la idea de las comunidades de indagación como espacios de aprendizaje novedosos donde entre otras cosas el diálogo es protagónico. Sharp y Splitter logran construir un aparataje teórico desde sus experiencias educativas, de acuerdo con el diálogo es esencial en las comunidades de indagación, que para este proyecto resultan centrales en la medida en que se orienta al diálogo.

La idea de la comunidad de indagación filosófica que se busca conceptualizar tiene que ver con lo que Nussbaum denomina pedagogía socrática, en la que se destaca la importancia de la argumentación como ejercicio autónomo de auto examinar la vida propia para someter a crítica las propias convicciones, de modo que más adelante ellas no se impongan en los diálogos con los demás y desaparezca cualquier sesgo autoritario en el ejercicio de diálogo. Nussbaum habla de que la pedagogía socrática permite que los objetivos de la vida sean comprendidos a cabalidad tras un análisis sopesado y personal que lejos de arrojar una respuesta rápida busca clarificar para no caer en falsos prejuicios y trabas que se imponen como autoritarias.

El ejercicio de la argumentación, el diálogo socrático y el pensamiento crítico son centrales en la idea de democracia:

Un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir al rebaño es un ser valioso para la democracia, un ser que, en el experimento de Asch, se resistiría a la presión de decir algo falso o a tomar una decisión apresurada. (Nussbaum, 2010. p 69)

Nussbaum pone el concepto del experimento de Asch como recurso para mostrar que la correcta enseñanza y práctica de la argumentación, diálogo socrático y pensamiento crítico son importantes a la hora de tomar decisiones importantes para la vida y la ciudadanía, ya que permiten una reflexión profunda de cuestiones que sin las habilidades argumentativas de la filosofía podrían resultar en la toma de decisiones triviales o inconvenientes.

La argumentación y el pensamiento crítico promueven el respeto por el otro en la medida en que el diálogo o debate no es visto como un concurso deportivo en el que se debe demostrar a toda costa que se es el mejor para ufanarse de las habilidades dialógicas u oratorias sobre el oponente que debe ser vencido a toda costa. La argumentación socrática busca puntos comunes, un diálogo racional que trasciende el uno mismo para dar lugar al otro. En este sentido, la idea de argumentación mediada por el diálogo racional fortalece la democracia estableciendo una alternativa que permite encontrar puntos comunes a la diversidad de voces presentes en la democracia.

Aunque se tenga la idea de que la argumentación, el diálogo socrático y el pensamiento crítico contribuyen al fortalecimiento de la democracia, el ejercicio práctico de su enseñanza carece de precisiones específicas y, más bien, existen ejemplos de pedagogías socráticas generales (Nussbaum, 2010), a saber, Tagore en la India, Dewey en Estados Unidos, Pestalozzi en Suiza, Froebel en Alemania, entre otros. Sin embargo, hay acercamientos importantes como lo es el caso de Lipman en Estados Unidos y la propuesta de Filosofía para niños, en los que se recogen una serie de relatos y orientaciones pedagógicas prácticas que buscan desarrollar elementos para la argumentación y el pensamiento.

Nussbaum analiza estos autores recogiendo en común la idea de que en ellos hay elementos de la pedagogía socrática que se caracteriza finalmente como un “ethos de la escuela”, donde de ninguna forma se implementa de forma doctrinaria un modelo pedagógico, sino que se desarrolla y promueve la actividad del educando y del educador superando los modelos tradicionales de la pasividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y abogando por un ejercicio activo y crítico.

De este modo, la comunidad de indagación filosófica parte de algunos elementos de lo que se ha propuesto desde el programa de Filosofía para niños propuesto por Ann Sharp, Matthew Lipman y Splitter. Estos autores promueven un ejercicio de características principalmente dialógicas. La discusión agudiza las habilidades de razonamiento y de

investigación en los niños como ninguna otra cosa puede hacerlo. Es así como el aspecto dialógico adquiere una importancia central en la idea de la comunidad de indagación filosófica que se intenta conceptualizar aquí.

Es importante tener en cuenta que el diálogo en el aula en versiones muy tradicionales de la enseñanza es mal visto ya que es tomado como un gesto de desobediencia, ya que se parte del prejuicio que el estudiante no tiene nada que decir ya que no posee conocimientos. Esto ocurre dentro de relaciones verticales de la enseñanza donde el estudiante sufre de un déficit de credibilidad dado el prejuicio que recae en él, de que es un sujeto sin saberes. Contrario a esta práctica, la comunidad de indagación considera esencial que el estudiante dialogue pues es de esta la manera en que él es protagonista de la educación y con sus intervenciones que se construye conocimiento.

La comunidad de indagación es pues un espacio eminentemente dialógico, que da voz a los estudiantes y propone una relación entre estos y el docente que busca superar la relación en que el docente es una figura de autoridad por el hecho de saber más. En la comunidad de indagación se apuesta por un ejercicio dialógico del pensamiento buscando clarificar, conceptos, formular preguntas en comunidad de modo que se considere siempre al otro. Se puede indagar sobre determinado tema en comunidad, y también de manera individual, pero lo interesante de la comunidad de indagación haciendo uso del diálogo es que permite verse así mismo como una persona en relación con otras, y a su vez que las propias ideas pueden relacionarse con otras.

La reciprocidad es esencial para las comunidades de indagación pues el ir y venir de ideas en contexto dialógico promueve y presupone unas disposiciones cognitivas específicas claves para la escuela, que son posibles siempre que se permita el diálogo. Ann Sharp habla del pensamiento colaborativo y autocorrectivo dentro de las comunidades de indagación, elementos que son posibles cuando hay diálogo filosófico. Resolver problemas, pensar en conjunto, refutar ideas y razonar posibles respuestas terminan por ocurrir en escenarios donde los estudiantes pueden ser libres de expresarse y ser capaces de regular sus respuestas en función del diálogo que siempre que sea razonado termina nutriendo las indagaciones.

Lo que se promueve en la comunidad es este intercambio dialogado de ideas con el fin de indagar en sobre punto común, explorando la oportunidad de obtener varias versiones acerca del punto a indagar y cuestionar sus alcances. De este modo, la definición de comunidad de indagación no pertenece con exclusividad a la filosofía, de hecho, se plantea como escenario de aprendizaje de cualquier materia en la medida que se den las

disposiciones para garantizar el diálogo en ella. La comunidad de indagación precisa de la cooperación de sus miembros, la seguridad entre ellos, la contante observancia y seguimiento de ideas, la práctica autocorrectiva que en otras palabras es saber que los aportes propios pueden resultar dudosos como resultado del diálogo en la comunidad. Desarrollar conceptos, y resolver problemas en las comunidades de indagación no se restringe a una disciplina, toda vez que las características mencionadas hasta ahora son condiciones de posibilidad para el aprendizaje de cualquier concepto.

Creemos que todas las materias pueden, sin duda, ser enseñadas como formas de indagación, si bien no pretendemos entender cómo se puede tener lugar esta transformación para cada disciplina y dominio particular. (...) Lo que estamos proponiendo es que, al redefinir la enseñanza y el aprendizaje como actividades basadas en la indagación, los niños y los docentes pueden participar en este proceso. (Sharp, Splitter, 1995. p 44).

Una virtud esencial de las comunidades de indagación es la apertura que permite al diálogo expresado como la libertad y seguridad de expresar una duda, propuesta o idea, que en escenarios más tradicionales es una excepción. Los estudiantes en las comunidades de indagación se saben miembros que están en continuo aprendizaje, continua corrección, y mutua colaboración en la búsqueda de conceptos y respuestas. Aquí la “verdad” o la búsqueda de la verdad no pertenece al docente, o al más aventajado; la verdad o la búsqueda de ella es título de la comunidad misma, es resultado de la colaboración.

Ha de resaltarse la labor del docente en la comunidad de indagación, a saber, que su papel de ningún modo podrá ser el de una figura tradicional y vertical que pretenda infundir autoritariamente cierto saber. Por el contrario, el docente debe ser fuente de confianza y seguridad a tal punto de ser un miembro más en la comunidad sin ningún estatus de superioridad. El maestro buscará ser el tábano socrático que anime y cuestione continuamente en la indagación de la comunidad. Una comunidad puede verse como una reunión de tábanos socráticos, en cuanto que sus integrantes ejercitan su oído y su pensamiento para cuestionar y buscar continuamente respuestas y conceptos. El maestro debe saberse como un tábano socrático entre otros y poner al servicio de la comunidad su experiencia como un miembro más, pero no como una figura autoritaria. El docente cultiva confianza, seguridad, vela por que el diálogo fluya, la indagación prosiga con naturalidad,

además de exigirse una alta sensibilidad para comprender las características, gestos, comportamientos propios de los grupos y explotarlos en función de la indagación.

Como se mencionó anteriormente, el diálogo en la antigüedad incide en la vida de los dialogantes de tal modo que en algunos casos la forma de vida se organizaba alrededor de los aprendizajes y estos aprendizajes estaban mediados por el diálogo. La comunidad de indagación se acerca a esta experiencia pues busca que todos los elementos, virtudes, características, disposiciones expresadas en relación con la comunidad de indagación, permitan a sus miembros vivir en sus sesiones un ambiente propicio del pensar, del indagar y el dialogar. Como se aclarará a continuación dialogar no es lo mismo que conversar, precisa unas disposiciones específicas posibles dentro de la comunidad de indagación.

Como se observa, tratar de definir un espacio como la comunidad de indagación continuamente se vuelve un continuo referir sus virtudes y ventajas como herramienta o método de aprendizaje; y es que Ann Sharp y Splitter evaden la definición de este modo pues las comunidades de indagación no son de modo alguno una estructura rígida que pueda ser establecida en un manual. En todo caso, sobre la delimitación de sus características propias e inequívocas, este proyecto persigue los elementos concretamente dialógicos de la comunidad de indagación. Algunos de estos elementos ya se han enunciado aquí; la autocorrección, la colaboración, la búsqueda de la verdad, el pensar comunitario, el cuidado y la seguridad.

No trataremos de dar una definición precisa de “comunidad de indagación. (...) Una comunidad de indagación es a la vez inmanente y trascendente: proporciona un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse (Sharp, Splitter, 1995. p 36)

Lo cierto es que Ann Sharp y Splitter consideran que las comunidades de indagación son una continua búsqueda de sentido, por medio de resolución de preguntas, diálogos, cooperación buscan desarrollar el sentido de un tema determinado y que por lo general tiene su fuente en los intereses propios de la comunidad. La comunidad busca el sentido de sus indagaciones como resultado de sus propias dudas y especificidades. Dada la diversidad de pensamientos presentes en las comunidades, es de esperar que sus intereses sean igualmente únicos, y la construcción de sentido esté dada en función de sus particularidades.

Como el propósito de este proyecto es observar el diálogo en la escuela por medio de la creación de la comunidad de indagación hace falta definir más precisamente esta idea del diálogo filosófico. Con esto en mente, la sección siguiente busca ubicar el diálogo filosófico lejos de lo que comúnmente tan solo es un conversar, que suele confundirse.

### 1.6 Diálogo y pensamiento en la escuela

Una dificultad que puede surgir en la comunidad de indagación es que el diálogo puede ser difícil de fomentar debido a que los docentes y estudiantes estén demasiado acostumbrados a prácticas verticales de enseñanza que desnaturalizan el diálogo. Y es que el diálogo en filosofía es una forma de motivar el pensamiento, pero surge el problema de que el pensar se ha convertido en una labor excesivamente privada, se ha encerrado el pensamiento en un solipsismo que dificulta compartir el pensamiento mediante el diálogo. Cuando se dialoga, las personas deben llevar a cabo una actividad del pensamiento, pero si este se ha vuelto privado, el diálogo puede tardar en fluir debido a que estamos demasiado acostumbrados a callar nuestros pensamientos esperando que el docente nos los ratifique o a imponerlos si estamos en el rol de docente.

Es importante considerar que la privatización interior del pensamiento y del diálogo son un hecho que la práctica de la comunidad de indagación debe superar, de manera que una característica importante para tener en cuenta es que quien dirija la comunidad motive el diálogo. No se trata de que quien dirija la comunidad desempeñe un rol vertical y tradicional donde pretenda enseñar algún saber o imponerlo, se trata de facilitar y motivar el diálogo, recurriendo a preguntas, problemas, y otros recursos que despierten el interés de compartir los pensamientos mediante el diálogo.

Es característica propia de los modelos tradicionales de enseñanza que el pensamiento sea absolutamente privado, y posiblemente en privado se puede indagar, dialogando con distintas ideas que pueda tener una persona. Sin embargo, la propuesta aquí es que se opte por compartir el pensamiento. La indagación solipsista puede llegar a soluciones y respuestas, pero pierde la oportunidad de integrar otras visiones que amplíen el sentido de sus indagaciones y de que a su vez sean evaluados los resultados de las indagaciones propias.

Es importante fomentar el diálogo puesto que permite el desarrollo de actitudes críticas. Esto es posible por la característica dialógica de poner nuestras convicciones a prueba, como vimos que era la característica del ejercicio socrático. Mediante el diálogo

es posible confrontar nuestros pensamientos con los del otro. La actitud crítica consistirá en evaluar que nuestros pensamientos son consistentes tras el diálogo con otro, tras el acto de ser puestos a consideración de otro esto es la capacidad autocorrectiva.

Lipman encuentra que la importancia del diálogo ha sido cuestión de análisis en la psicología cognitiva y social (Herbert Mead y Vygotsky), para quienes el pensamiento es la interiorización del diálogo, añadiendo: “Como Mead, Vygotsky considera la formación de una comunidad en el aula como algo indispensable para estimular el que los niños piensen y actúen con un nivel de ejecución más alto que el que mostrarían si actuaran individualmente” (Lipman, 1992). De manera que la comunidad de diálogo puede desempeñar un rol de facilitador y promotor de estímulo del pensamiento.

Cabe indicar que no todo diálogo es diálogo filosófico, que es el que se busca con la comunidad de indagación. Hay casos en que, aunque parezca que hay un diálogo, los integrantes de este tan solo reafirman sus convicciones sin escuchar al otro, o tratan de imponer sus convicciones sobre el otro destruyendo la relación horizontal que permite un ejercicio realmente filosófico. Para Lipman el diálogo hace parte de la experiencia humana por la que pasan los niños y nosotros los adultos podemos correr el riesgo de apresurar o poner en peligro si no lo dirigimos bien.

Es por ello por lo que el diálogo en filosofía y en la comunidad de indagación presupone unas características lógicas y racionales que lo hacen ser un ejercicio filosófico y no una simple “opinadera” o imposición de convicciones. En la relación del diálogo y el pensamiento filosóficos hay que considerar que no todo pensar es un pensar bien y no todo dialogar es un dialogar bien, y es aquí donde la filosofía en su devenir histórico se ha enfrentado a grandes problemas como lo son; la justicia, la verdad, lo bello, la libertad, la amistad entre otros, que si bien no han logrado establecerse como conceptos<sup>3</sup> definidos completamente, son resultado de esfuerzos humanos por explicar nuestra experiencia en el mundo. De esta manera el devenir de estos problemas y la labor que realiza la filosofía regulan nuestra comprensión de las cosas que hacemos en nuestra vida (Lipman, 1992), ante lo cual se hace preciso que nos aproximemos a estos problemas que suscitan diálogo y, como indica Lipman, de preferencia a temprana edad para enriquecer el sentido de la experiencia humana.

---

<sup>3</sup> Lipman usa la expresión “conceptos” que aquí se cambia por problemas debido a que, por un lado, no hay acuerdos definitivos sobre lo que son estos conceptos en la filosofía, y porque es precisamente su carácter problemático el que se considera aquí importante para que motive el diálogo filosófico.



“La conversación llega naturalmente a (la mayoría) de los niños. El diálogo, por otra parte, implica tanto habilidades que tienen que ser enseñadas, modeladas y practicadas, como disposiciones que tienen que ser cultivadas e internalizadas.” (Sharp, Splitter, 1995).

La comunidad de indagación es una comunidad de investigación filosófica que promueve el diálogo y el pensamiento filosóficos mediante la lectura de problemas filosóficos desde diversas tipologías textuales. Esta comunidad tiene la virtud de tener un amplio acceso sin mayor restricción de edad. Como se formula en la propuesta de Lipman los niños fácilmente pueden ser miembros de la comunidad, de esa manera la comunidad tiene un carácter universal provechoso que permite diversidad de perspectivas.

De este modo se declaran las intenciones y oportunidades de integrar de manera clara y sistemática el diálogo en la escuela. La comunidad de indagación es el espacio donde es posible promover el ejercicio dialógico más allá de la pura conversación. Ann Sharp sostiene además que el diálogo no se queda en la pura disciplina de la filosofía y, llega incluso a proponer la estrategia dialógica en otras disciplinas, cuestión que se tiene en cuenta en este proyecto, en la medida en que se elige aquí el diálogo como eje de observación para el aprendizaje de la filosofía, pero que no se declara una forma de aprender exclusiva de esta disciplina.



Figura 2. Dificultades del diálogo en la escuela

## 2. Sistematización de experiencias educativas

Mediante la sistematización de experiencias educativas se implementa y sistematiza la idea de comunidad de indagación filosófica en grado 11 del colegio San José de Calasanz. La sistematización de experiencias educativas, según Jara (2017), permite construir conocimiento desde la experiencia de las comunidades en su especificidad histórica, trascender esta experiencia y mejorarla. Los conocimientos que sean fruto de la sistematización serán conocimientos nuevos con fuente en la experiencia vivida. Esta metodología resulta afortunada en una experiencia educativa en relación con la filosofía pues los fundamentos mismos de la sistematización buscan construir conocimientos lejos de todo tipo de adoctrinamiento y más bien abogan por dar voz a la experiencia única de las comunidades específicas.

Desde la perspectiva de la comunidad de indagación filosófica se aboga por un ejercicio no doctrinario de la filosofía donde no se aspira a impartir conocimientos preestablecidos por la tradición filosófica, o a que el maestro dicte de manera magistral una serie de conocimientos que no son fruto de cuestiones genuinas y vitales de los estudiantes. Por el contrario, aboga por un ejercicio crítico de autorreflexión y diálogo para cuestionar las propias convicciones. Así pues, se puede esperar que el conocimiento fruto de la comunidad de indagación esté impregnado por los interrogantes profundos y genuinos de los estudiantes del colegio San José de Calasanz en su especificidad e historicidad propias, únicas e irrepetibles que por medio de la sistematización serán recogidos y convertidos en fuente de conocimientos novedosos.

### 2.1 Caracterización de la población

El colegio San José de Calasanz es una institución de carácter privado, confesional y mixto ubicado en el barrio Rincón en la localidad de Suba de la ciudad de Bogotá. El sector donde está ubicado el colegio se caracteriza por ser un sector popular, aunque cabe destacar que los estudiantes que asisten a este se caracterizan por tener mayores recursos económicos que el promedio del sector. Así mismo, el colegio se destaca por sus resultados en las pruebas SABER 11 al ubicarse en la clasificación muy superior del ICFES, siendo de las clasificaciones más altas del sector. El colegio tiene en su currículo la característica de implementar las clases de filosofía desde grado noveno.

Para la implementación del proyecto se eligieron los dos grados 11 que cuentan con 76 estudiantes de edades entre los 15 y los 18 años de dos cursos divididos así: 11a: 36 estudiantes – 11b 35 estudiantes. Esta población cuenta sin excepción con acceso a internet y equipos electrónicos para recibir clases remotas, que fue el medio en que se realizó el proyecto.

## 2.2 Plan de sistematización

El proyecto tiene como objetivo general fomentar el diálogo filosófico mediante la creación de la comunidad de indagación filosófica en el colegio San José de Calasanz (Grado 11). De este modo, se propone el eje del diálogo filosófico como eje de la sistematización ya que la pregunta está construida de manera que la construcción de la comunidad de indagación permita obtener elementos para indicar la manera en que el diálogo filosófico tiene lugar en la escuela.

Dentro de los objetivos específicos del proyecto se contempla conceptualizar la comunidad de indagación filosófica y el concepto de diálogo filosófico. Este objetivo se desarrolla interrogando a los autores fundadores de la idea de comunidad de indagación, como lo son principalmente Ann Sharp y Mathew Lipman. Además, se confrontan las ideas propuestas en torno a las comunidades de indagación con autoras como Martha Nussbaum quien formula toda una propuesta en relación con la educación y la filosofía, en especial con el diálogo filosófico en la educación. Así mismo, se confronta la idea del diálogo filosófico desde los documentos oficiales, como lo son las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía y algunos elementos de la evaluación externa del ICFES. Esto con el fin de definir un panorama general del diálogo en la escuela.

El siguiente objetivo, ya no teórico sino práctico, busca crear la comunidad de indagación filosófica en el colegio San José de Calasanz en el nivel de 11. Para llevar a cabo este objetivo es necesario disponer de las condiciones mínimas para la creación de la comunidad como lo son una franja de tiempo constante y específica y un espacio de trabajo. Ambas condiciones mínimas fueron acordadas en la carta de presentación a la rectoría y aceptadas en mutuo acuerdo dentro de las posibilidades que permitió la modalidad remota. Este objetivo es el más amplio ya que comprende el seguimiento de principio a fin de la comunidad de indagación de modo que en este objetivo aparecen los instrumentos de recolección de datos.

Se aplica un cuestionario diseñado desde las categorías del eje de sistematización para obtener datos previos acerca de las disposiciones al diálogo en los estudiantes, así como unos posibles temas de indagación. Durante el transcurso de las clases se lleva un diario de campo que recoge las generalidades de cada sesión observando siempre las categorías del eje de sistematización. Se tiene en cuenta la evaluación formativa como estrategia de evaluación de los productos de los estudiantes durante el proyecto. Para dar cierre al proyecto se aplica un último cuestionario con el fin de evaluar nuevamente la percepción de los estudiantes frente al proyecto y en función de las categorías.

Es importante señalar que la implementación del proyecto enfrentó la novedad de las clases remotas con motivo de la cuarentena por el Covid 19. De modo que la implementación se da de manera remota con las ventajas y dificultades que esto conlleva. En la descripción de la experiencia se profundiza en los detalles específicos de la implementación del proyecto de manera remota.

El tercer objetivo del proyecto: evaluar los conocimientos fruto de la experiencia de la comunidad de indagación filosófica para establecer su aporte en al diálogo filosófico, parte de la finalización de la implementación del proyecto y cuenta con todos los insumos de los instrumentos de recolección, para con ellos construir los elementos fundamentales del objetivo general. En este objetivo se espera consolidar recomendaciones, observaciones, desventajas del proyecto y el resultado de la búsqueda del diálogo en la escuela.

### 2.3 Categorías del diálogo filosófico en la comunidad de indagación

El proyecto de comunidad de indagación precisa ser abordado metodológicamente habida cuenta de que tiene una naturaleza práctica y busca construir una comunidad de indagación en el colegio San José de Calasanz. Previo a esta construcción es preciso delimitar unas categorías dentro de lo que es el diálogo filosófico con el fin de que por medio de estas se puedan caracterizar y diagnosticar las disposiciones de la población ante la construcción de la comunidad de indagación. El proyecto contempla aplicar instrumentos de recolección de datos que permite analizar y evaluar elementos de la población en relación con algunas características propias del diálogo filosófico, ante lo cual se hace necesario tener unas categorías hacia las que apunten los instrumentos y su posterior análisis.

Ann Sharp propone 4 condiciones para considerar el diálogo filosófico dentro de la comunidad de indagación las cuales son:

- 1- Estructura del diálogo frente a un tópico problemático o polémico
- 2- Disposición de los participantes del diálogo a la Autocorrección
- 3- Estructura igualitaria del diálogo
- 4- Intereses mutuos de los integrantes del diálogo

Sobre estas condiciones se construyen las categorías que se precisan para la aplicación de los instrumentos y su respectivo análisis en la medida en que están definidas como condiciones necesarias y suficientes para pasar de la pura conversación al diálogo. Adicional a estas cuatro condiciones sobre las que se elaborarán las categorías, se añade la categoría de comunicación que será definida junto a las demás a continuación.

1- Estructura del diálogo frente a un tópico problemático o polémico (Tópicos problemáticos): La categoría de tópicos problemáticos se refiere a que aquellos temas que sean puestos en discusión sean susceptibles de ser genuinamente problematizados. Esto significa que un tópico problema logrará generar “roces” entre los integrantes de la comunidad que permitan hacer evidente una diferencia entre puntos de vista, pues si todos están de acuerdo el tópico no será problemático, no habrá diálogo filosófico y en su lugar se daría una reafirmación de las propias convicciones. Es en el problema en que prospera el diálogo filosófico, sin un ánimo belicista o triunfalista sobre el otro, sino en el sentido de ser escenario de posibilidad de exponer las convicciones a prueba de la comunidad.

2- Disposición de los participantes del diálogo a la Autocorrección (Autocorrección): Esta categoría es central, pues remite directamente a un fenómeno de suma importancia en el diálogo el cual es la disposición del dialogante a reconocer que sus propias convicciones están erradas, y que este reconocimiento es resultado del diálogo con el otro. Los diálogos de Platón evidencian este proceso en dos grandes tipos de ejemplos, cuando hay capacidad de autocorrección y cuando no la hay. Cuando la hay, el dialogante quien reconoce que sus convicciones han caído en el diálogo sufre una suerte de transformación y cambio pues se verá invitado a revisar y reconstruirse a la luz de sus convicciones

revisadas. Cuando no hay capacidad de autorreflexión es posible una absoluta negación y reafirmación de las convicciones y que más bien se intensifique el conflicto hasta el punto de exterminar toda posibilidad de diálogo. La autorregulación es pues la capacidad de cambiar el modo de pensar sobre la base del diálogo con otros.

3- Estructura igualitaria del diálogo: Esta categoría toca varias esferas de la educación tradicional en la que no hay un escenario de igualdad sino una verticalidad de la enseñanza. Estar ante alguien que se muestre a sí mismo como superior puede generar intimidación, máxime si se trata de una figura de autoridad como un maestro o un adulto. Esta desigualdad con frecuencia termina restando credibilidad al testimonio del estudiante, lo cual a su vez limitará su interés en participar pues sentirá que su palabra es inferior a la de la figura de autoridad. Sobre esta categoría es esencial la labor de quien dirija y acompañe la comunidad ya que deberá saberse a sí mismo como un miembro de la comunidad sin que su liderazgo se convierta en una figura de autoridad vertical, con el fin de que el ambiente de indagación sea un ambiente de confianza y mutua colaboración.

4- Intereses mutuos de los integrantes del diálogo: Esta categoría remite a que las comunidades de indagación poseen una identidad propia, dada la diversidad infinita de posibilidades de pensamiento, la diversidad de contextos, prejuicios y habilidades de sus integrantes. Esta identidad difícilmente predecible por la riqueza humana y los caminos infinitos del diálogo configura una forma de entender y hacer los diálogos propia, así como unos tópicos más relevantes que otros. Esta categoría busca entonces analizar estos posibles tópicos propios de la identidad de la comunidad de indagación. Esta categoría se relaciona especialmente con la primera, pues gracias los a datos que se tengan de estos intereses se alimentan los posibles tópicos problemas.

5- Disposición a la comunicación: Esta categoría busca recolectar datos sobre qué disposiciones relacionales hay en los estudiantes a hablar con compañeros suyos y con maestros. Es importante saber qué capacidades de comunicación hay, ya que la acción de la comunidad es comunicativa, y es esencial saber si hay que ofrecer un acompañamiento a sus integrantes para que participen activamente en la comunidad de indagación. Este elemento es importante pues

permite tener información que permita mejorar procesos comunicativos de los estudiantes en un entorno que no es su aula y que puede generar mayor apertura y confianza en el diálogo.

#### 2.4 Instrumentos de recolección

Se aplicó un cuestionario de caracterización de la población en la primera semana de julio del año 2020, de manera virtual y constó de 11 afirmaciones en escala de Likert y cuatro preguntas abiertas aplicadas a 71 estudiantes de un total de 76 de dos cursos divididos así: 11a: 36 estudiantes – 11b, 35 estudiantes. Las afirmaciones y preguntas están clasificadas dentro de las categorías de la investigación: tópicos problemáticos, autocorrección, intereses mutuos estructura igualitaria del diálogo, disposición a la comunicación, siendo la categoría de intereses mutuos la categoría a la que pertenecen las preguntas abiertas, debido a que se buscaba obtener información sobre los intereses de los estudiantes sesgando en lo más mínimo sus respuestas lo cual se consideró posible en la medida en que fuera abierta y no tuvieran temas sugeridos o previos que afectaran sus decisiones.

A partir de las respuestas abiertas se pudo establecer los temas a tratar en la comunidad de indagación, mediante la lectura de las respuestas y la búsqueda de los intereses más recurrentes y mediante las respuestas cerradas se obtuvieron datos en la línea de las otras cuatro categorías.

Durante el desarrollo del proyecto se diligenció un diario de campo por cada sesión de la comunidad de indagación con cada curso, allí se registraron los eventos relevantes en la línea de las categorías del proyecto, se adjunta un vínculo al diario a este documento.

Estos datos recogidos pretenden dar una idea de los elementos que creen tener los estudiantes frente a las categorías del proyecto y que como se verá más adelante terminan configurando los rasgos propios de cada grupo y el desarrollo del ejercicio de indagación con cada grupo.

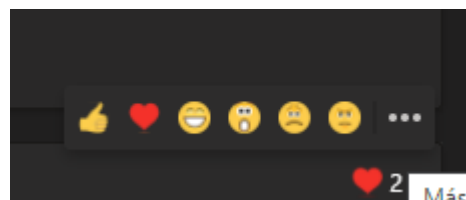
El desarrollo de la comunidad de indagación se hizo de manera virtual mediante la plataforma de Microsoft Teams a la que está suscrito el colegio. Esta plataforma permite realizar videollamadas grupales que fue el medio por el cual se participaba de manera oral en las sesiones. Las participaciones de los estudiantes fueron registradas en un listado de manera que cada ocasión en que un estudiante participó de manera oral quedó registrada

en dicha lista, sin embargo, no fue el único tipo de participaciones que se llevaron a cabo en las sesiones, pues la plataforma permitió crear un espacio que se denominó “foro”.

El espacio del foro hizo parte de los instrumentos de recolección de datos de manera tardía pues fue descubierto como parte de la adaptación a la virtualidad que se vivió durante el periodo. El foro consiste en abrir un espacio denominado en la plataforma como “canal público”, que permite a todos los miembros del curso incluyendo al maestro escribir publicaciones, subir imágenes, enlaces de video y de todo tipo, así como reaccionar y responder a las publicaciones de los miembros. Esta herramienta resultó ser muy útil y ampliamente usada por los estudiantes quienes en ocasiones no participaron de manera oral por falta de micrófono o la falta de gusto por hablar u otras razones, y optaron por participar mediante el foro escrito. A continuación, se da una breve explicación de los elementos básicos de este foro.

Las publicaciones son escritas principalmente (aunque también podían ser de otro tipo como imágenes, videos o enlaces) y publicadas en el foro de manera individual por cada estudiante cuantas veces deseara. Las respuestas son principalmente escritas (comparten la misma característica de contenido variado de las publicaciones), pero se diferencian de la publicación en la medida que son un apéndice de una publicación y son entendidas como respuesta a la publicación.

Las reacciones son emoticones asociados al gusto o aversión respecto a una publicación o respuesta divididos en seis así: Me gusta, corazón, carcajada, sorprendido, triste, enfadado (ver figura 3).



*Figura 3. Reacciones en la plataforma Teams*

Las menciones son etiquetas de nombre de algún miembro del grupo que emiten una notificación a la persona mencionada y son usadas para responder o llamar la atención de un miembro específico del grupo en una respuesta o publicación.



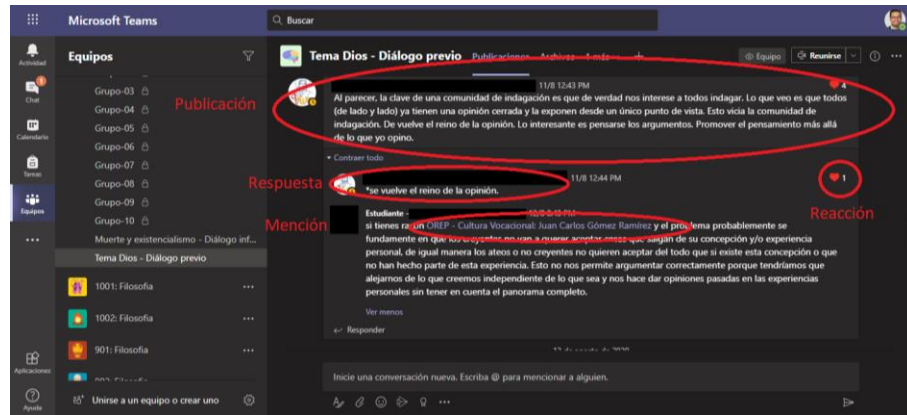


Figura 4. Interfaz del canal usado para el foro

La plataforma permite tener el dato del número de participaciones realizadas, así como el número de reacciones menciones y respuestas realizadas en este. Finalmente se aplica un instrumento de autoevaluación a la población al final del proyecto con el fin de observar la percepción que tuvieron los estudiantes luego de la aplicación del proyecto.

### 3. Descripción de la experiencia de la comunidad de indagación filosófica

#### 3.1 El contexto de emergencia sanitaria

Ha de darse lugar a la descripción de las circunstancias especiales en las cuales debió llevarse a cabo la creación de la comunidad de indagación filosófica pues el acontecimiento de la pandemia del Covid-19 determinó la implementación del proyecto, así como toda la manera en que se venía enseñando en la escuela. La pandemia obligó al gobierno nacional a tomar medidas para evitar la propagación del contagio entre las cuales la más extendida fue la cuarentena, medida que confinaba a la población para evitar la expansión del virus. Debido a su carácter contingente, esta emergencia tomó por sorpresa a la escuela que vio interrumpido abruptamente su ciclo normal desde el 25 de marzo del 2020 cuando inició la cuarentena en el país. Ante esta dificultad los colegios tuvieron que afrontar el reto de asumir las clases de manera remota en la mayoría de los casos y mediante los recursos de los que pudieran disponer.

Inicialmente el proyecto buscaba aplicar un instrumento de caracterización de la población a los estudiantes de 6° a 8° para luego escoger un estudiante de cada curso en estos niveles y con ellos construir la comunidad de indagación que se reuniría en la biblioteca del colegio en un espacio de 8:10 am a 8:40 am dos veces a la semana como se solicitó en la carta de presentación del proyecto al colegio. Este horario no interfería con las clases del colegio pues estaba destinado a la hora de lectura institucional en la cual se realiza un espacio de lectura general que no hace parte de las clases.

Este plan inicial cambió debido a que el confinamiento para el colegio no cesó, y para el 17 de julio de 2020 el colegio decidió que el resto del año se llevaría a cabo mediante la modalidad virtual. De este modo el colegio puso a disposición de maestros y alumnos la plataforma de Microsoft Teams para realizar las clases virtuales, modificando de manera importante los horarios y la manera general de recibir las clases. Esto descartó cualquier posibilidad de hacer el proyecto de manera presencial y de realizarlo con la población de 6° a 8° pues los horarios se hicieron más cortos y desapareció la franja de tiempo de 8:10 am a 8:40 am en la que se planeaba llevar a cabo el proyecto.

Esta enorme modificación obligó a cambiar la población del proyecto pues para el colegio resultó imposible abrir un espacio extracurricular para la comunidad de indagación

debido a diversas causas como el proceso de adaptación al cambio virtual tanto de maestros como de estudiantes, la disponibilidad de equipos electrónicos y de internet, entre otros. La opción más viable resultó ser implementar el proyecto en las clases de filosofía que ya tenían dispuesto un espacio definido dentro del horario.

De este modo quedó establecido que la población con la cual era posible trabajar estaba compuesta por estudiantes de 9° a 11° que son los grados en los que se ve la clase de filosofía en el colegio. Teniendo en mente que el cambio a la virtualidad representó todo un desafío pedagógico se prescindió de trabajar la comunidad con estudiantes de 9° y 10° en la medida en que la virtualidad ya dificultaba sus procesos normales de aprendizaje, mientras que para los estudiantes de 11° se consideró que tenían un proceso más robusto y que había un conocimiento mayor entre maestro y estudiantes que permitía soportar el proyecto.

Ante la incertidumbre de las clases virtuales se optó por una decisión que se consideró más segura en diálogo con la coordinación académica del colegio en el sentido de que con los estudiantes de once ya se habían trabajado procesos en filosofía en años anteriores y que la relación entre maestro y estudiante no era nueva, como si lo hubiese sido con la población inicial de 6° a 8° con los cuales la presentación con el docente al no contar con el componente presencial sería incierta. Los estudiantes de 9° a 10° se descartaron debido a que la virtualidad aumentó considerablemente el volumen de trabajo al que se sumó la difícil adaptación al modelo virtual tanto para estudiantes como para maestros.

La implementación del proyecto se decidió en los siguientes términos dado el contexto expuesto anteriormente: La comunidad se implementa con los dos cursos de grado 11 durante las clases de filosofía con una duración semanal de 120 minutos en cada curso distribuidos en dos sesiones; una sesión de 40 minutos y otra sesión de 80 minutos. El proyecto se llevó a cabo durante el tercer periodo académico que inicio el 8 de junio de 2020 y finalizó el 4 de septiembre de 2020.

Como se ve, estos cambios de población fueron determinantes pues el grupo focal con el cual se esperaba trabajar inicialmente, antes de la emergencia sanitaria, era máximo de 12 estudiantes de 6° a 8°. Este grupo pequeño de estudiantes buscaba ofrecer un acompañamiento más cercano y un seguimiento más preciso de las dificultades y avances de los estudiantes durante la duración del proyecto. Trabajar con los estudiantes de grado

11 implicó asumir el proyecto con 76 estudiantes de dos cursos distintos lo cual se asumió como un reto para el proyecto en varias dimensiones:

- Acompañar el seguimiento de los avances de los estudiantes en una población de 76 estudiantes. Un número de estudiantes mucho mayor al planificado inicialmente.
- Asumir la evaluación con un componente cuantitativo pues al plantearse la comunidad durante las clases se exige una evaluación que responda a la escala de valoración institucional.
- Adaptar la idea de la comunidad de indagación a un contexto virtual.
- Motivar a los estudiantes de grado 11 quienes padecieron una fuerte desmotivación al ver que su último año de estudios tuvo que ser completamente virtual.
- Superar la carencia del componente personal y directo del diálogo presencial y reemplazarlo por un medio virtual.
- Garantizar y promover la participación en la comunidad de indagación en la virtualidad haciendo uso de las herramientas virtuales disponibles

No solo para el proyecto fue un reto enorme, lo fue para toda la educación como se tenía concebida hasta el momento. Sin embargo, como se mostrará, este cambio arrojó resultados positivos y datos importantes de la educación en un contexto de emergencia y significó una muestra de adaptación al cambio y de flexibilidad de los aprendizajes en un contexto de pandemia y aislamiento que reconfiguró la forma de asumir la vida misma.

### 3.2 Dificultades iniciales de la comunidad de indagación frente al reto de las clases remotas

Las clases remotas en el colegio San José de Calasanz se dieron mediante la plataforma de Microsoft Teams contratada por el colegio. Las clases por esta plataforma iniciaron el 20 de abril de 2020 luego de un breve receso anticipado de los estudiantes del 25 de mayo de 2020 hasta el 19 de abril de 2020. Este receso coincidió con la primera cuarentena que inició el 25 de abril de 2020. El receso se hizo en esta fecha precisamente para respetar la cuarentena obligatoria, además que fue aprovechado para configurar la plataforma. Hubo un proceso de capacitación docente para el uso de la plataforma, pero no para los estudiantes, lo cual hizo de las primeras clases virtuales un continuo aprender

a usar la plataforma. Para el 8 de junio que fue cuando se inició la implementación del proyecto de manera virtual, ya se contaba con una experiencia inicial de uso de la plataforma.

Esta experiencia de poco más de 2 meses permitió explorar lo que ofrece la plataforma para la creación del proyecto, así como tener una primera perspectiva de las clases remotas, sus problemas, ventajas y oportunidades. Hay que mencionar que la participación en las clases se percibió como muy escasa en general y esto está registrado en las grabaciones de las clases, pero no se tienen estudios precisos que permitan establecer la causa de esta percepción por lo cual se menciona aquí de manera anecdótica. Es posible que futuras investigaciones en educación examinen este fenómeno, pero este proyecto en particular no responde a esta cuestión.

De este modo hubo una preocupación inicial frente a la creación de la comunidad de indagación, pues se precisa como mínimo una disposición a la comunicación de los miembros de la comunidad, que es planteada como una de las categorías del proyecto. Los mismos estudiantes expresaron su percepción frente a la ausencia de la participación mediante un instrumento de autoevaluación que se aplicó finalizando el segundo periodo académico del colegio mediante un formulario virtual. Este instrumento recogió datos en tres categorías: participación en clases virtuales, desempeño del docente en las clases virtuales y desempeño de la plataforma. Esta autoevaluación es una iniciativa del docente investigador desde hace un año y que funciona como instrumento para autoevaluar sus clases, de modo que en un comienzo no se pensó dentro de las categorías del proyecto, pero permite decir algo sobre la percepción de la participación en el contexto virtual con mayor objetividad y aproximar a la categoría de disposición a la comunicación.

El instrumento de autoevaluación fue presentado por 75 de 76 de los estudiantes de grado 11 y se solicitó de manera anónima para que los estudiantes respondieran con mayor sinceridad frente a sus percepciones de la clase y el docente sin temor a represalias o malentendidos. Aquí se hace referencia a la categoría de participación ya que da información útil frente a la categoría de disposición a la comunicación del proyecto. La categoría de participación está dividida en dos afirmaciones en escala de Likert y como dato adicional, se incluyen los resultados de dos preguntas abiertas en que interrogan sobre la percepción del desempeño de los estudiantes individualmente y la percepción del desempeño del curso. En ellas cuales hubo numerosas referencias a la participación como se verá a continuación.

Tabla 1

Autoevaluación de la clase virtual de filosofía 11a - Segundo periodo académico

Preguntas en escala de Likert	Mala	Regular	Buena	Excelente
¿Cómo cree que fue su participación en las clases de filosofía este periodo?	20,50 %	33,3%	38,50 %	7,70%
¿Cómo cree que fue la participación del curso en las clases de filosofía?	2,60%	23,10%	61,50 %	12,80%
Preguntas abiertas				
¿Qué cree que puede mejorar en estas clases virtuales por parte de usted? También puede destacar aspectos positivos que haya visto por parte suya.	Mejorar la participación en clase: 25 de 39 respuestas			
¿Qué cree que puede mejorar en estas clases virtuales por parte del docente? También puede destacar aspectos positivos que haya visto por parte del docente.	Mejorar la participación en clase: 32 de 39 de respuestas			

Tabla 1. Resultados de la autoevaluación aplicada al curso 11a en el segundo periodo académico

Tabla 2

Autoevaluación de la clase virtual de filosofía 11b – Segundo periodo académico

Preguntas en escala de Likert	Mala	Regular	Buena	Excelente
¿Cómo cree que fue su participación en las clases de filosofía este periodo?	19,40%	19,40%	47,20%	13,90%
¿Cómo cree que fue la participación del curso en las clases de filosofía?	0,00%	11,10%	58,30%	30,60%
Preguntas abiertas				
¿Qué cree que puede mejorar en estas clases virtuales por parte de usted? También puede destacar aspectos positivos que haya visto por parte suya.	Mejorar la participación en clase: 25 de 39 de respuestas			
¿Qué cree que puede mejorar en estas clases virtuales por parte del docente? También puede destacar aspectos positivos que haya visto por parte del docente.	Mejorar la participación en clase: 24 de 39 de respuestas			

*Tabla 2. Resultados de la autoevaluación aplicada al curso 11b en el segundo periodo académico*

Hay que observar que las preguntas cerradas interrogan sobre la participación desde dos perspectivas: 1) la percepción de la propia participación de manera individual del estudiante y 2) la percepción de la participación del curso en las clases virtuales. Las preguntas abiertas son más generales pues no dirigen la respuesta hacia la participación,

sin embargo, las respuestas obtenidas fueron dirigidas a este punto por parte de los estudiantes de manera independiente.

Para el curso 11a las respuestas sobre la percepción de la participación individual estuvieron centradas entre regulares y buenas principalmente y para la percepción del curso de modo similar, pero con un repunte alto en la respuesta de buena con un 61% de las respuestas. Dicho esto, con solo esta información se podría observar que hay una percepción positiva y que podría mejorar ya que no está orientada a el más alto, sin embargo, las respuestas cerradas dan otros insumos que hacen más complejo este fenómeno.

Las preguntas abiertas a pesar de no estar directamente dirigidas al ámbito de la participación si recibieron un gran número de respuestas orientadas a la participación, principalmente desde la sensación de que es muy baja y que se desea que sea mayor de parte del curso. Estos datos de la pregunta abierta en relación con los datos de la pregunta cerrada deben ser matizados ya que en la pregunta abierta se lee que los estudiantes desean o exigen un ambiente en que los compañeros participen más, a pesar de que en la pregunta cerrada frente a la percepción de la participación del curso fue relativamente alta por ser del 61% buena. Entender este fenómeno a la luz del desarrollo de la experiencia termina desembocando en un progresivo crecimiento de la participación que se evidencia en los datos del uso de la plataforma y la autoevaluación final. (Ver tabla 10)

Para el curso 11b las respuestas sobre la percepción de la participación individual estuvieron centradas en la escala regular, buena y excelente destacando un 42% en buena. Para la pregunta sobre la percepción de la participación del curso hay que destacar que las respuestas se ubicaron en la escala buena en un 58% y en excelente en un 30%, representando un valor alto en comparación con el curso de 11a. Como característica propia de este curso, sí se destaca su participación percibida por el docente, así como un ánimo particular por colaborar con las clases.

La diferencia de resultados entre cursos resulta llamativa y puede ser analizada desde la categoría de intereses mutuos. Esta categoría permite observar que cada grupo de comunidad de indagación además de optar por ciertos temas de interés, también se comunica de manera propia. No es de extrañar esto pues Ann Sharp y Splitter también reconocen la diversidad de los grupos humanos, es grato percibir esta diferencia pues da cuenta de la complejidad y diversidad de las comunidades de indagación y del reto que el docente debe asumir para leer los leguajes propios de cada grupo y sus maneras de



comunicarse. En todo caso ambos grupos fueron mostrando progresivamente una amplia participación a lo largo del proyecto.

Las preguntas abiertas para 11b recibieron respuestas orientadas a mejorar la participación. Este es un hecho interesante pues las preguntas cerradas ya mostraban que su propia percepción frente a la participación era buena. Este panorama llamó mucho la atención del docente investigador dado que era necesario en cualquier caso motivar la participación y garantizarla de la mejor manera que las circunstancias virtuales lo pudieran permitir.

### 3.3 Creación y desarrollo de la comunidad

La semana del 8 al 12 de junio se inició la creación de la comunidad de indagación con ambos cursos aplicando el cuestionario de caracterización de la población mediante el cual se buscó obtener información en las cinco categorías del proyecto. El primer análisis de estos datos se orientó a la búsqueda de los intereses mutuos que serían más adelante los temas, preguntas o problemas objeto de diálogo. De este modo se interrogó en cuatro líneas así:

- ¿Qué temas preguntas o problemas te gusta tratar con tus compañeros?
- ¿Qué temas preguntas o problemas te gusta tratar con tus profesores?
- ¿Qué temas preguntas o problemas te gusta tratar con tus padres?
- ¿Qué temas preguntas o problemas te gustaría tratar en la clase de filosofía?

De este modo se buscaba tener un insumo de temas, problemas e intereses amplio para explorar opciones en distintas líneas de indagación. Las respuestas dadas en las líneas de compañeros, profesores y padres no resultaron muy informativas ya que las respuestas en general eran muy diversas y tan solo en el curso de 11b se pudo agrupar en la línea de padres un concepto marginalmente recurrente que fue el tema de la “política en general”. Las demás respuestas versan sobre diversidad de intereses difícilmente clasificables entre sí. En la línea de profesores tan solo se obtuvo el tema de asuntos del colegio o “cosas del colegio” que resulta muy inespecífico. En la línea de los temas, problemas e intereses con compañeros se obtuvo un resultado similar, respuestas muy variadas con muy poco en común para tomar algo representativo de los grupos.

De modo general, las respuestas a las preguntas abiertas fueron muy diversas y su clasificación era poco representativa del curso en términos de que se pudiera establecer un interés que congregase por lo menos a la mitad de las personas en los cursos. Esto se puede explicar en función de que los grupos son grandes y esta diversidad dificulta encontrar un solo punto de indagación dados tantos pensamientos distintos. Aun así, la pregunta de ¿Qué temas preguntas o problemas te gustaría tratar en la clase de filosofía? logró congregar intereses similares ligeramente más comunes al grupo, aunque no por mucha diferencia.

En cada curso se logró establecer tres temas provisionales de indagación por curso de acuerdo con las respuestas obtenidas como se observa en la tabla 4 y 5. Estos temas apenas congregan entre 4 y máximo 7 estudiantes, pues las demás respuestas fueron bastante particulares y no encontraban puntos similares entre las respuestas de los otros estudiantes. Esta dificultad hizo que se tomase la decisión de proponer estos temas que, aunque poco representativos eran producto de los estudiantes y respetaban el espíritu del proyecto en el cual se persigue que los estudiantes puedan intervenir en aquello que desean tratar en las sesiones. De este modo se presentaron estas opciones a los estudiantes en un cronograma provisional de trabajo por semanas y con el cual no hubo desacuerdo.

Se debe anotar que esta búsqueda de los temas logró un desarrollo interesante, pues para ahondar en la posibilidad problematizadora propia de la categoría de tópicos problema, se dividieron las sesiones por tema en dos grandes momentos: 1- diálogo previo, en el cual se buscaba encontrar las nociones y lugares comunes, así como opiniones más frecuentes con el ánimo de dejar en claro lo que se dice corrientemente que con frecuencia es lugar común de la pura opinión. Una vez enunciado esto se pasó al segundo momento denominado 2- diálogo informado en el cual se advertía que la pura opinión había quedado expuesta en el diálogo previo y que en este momento se desarrollarían posiciones que buscan distanciarse de la opinión y por el contrario buscan esclarecer racionalmente los problemas. Un criterio esencial para estos dos momentos estuvo marcado por la evaluación<sup>4</sup> de cada uno de estos que valoraba la participación misma y la calidad de esta participación que era más exigente en el diálogo informado, pues tenía que ser claro el paso del momento de la pura opinión al del diálogo argumentado y filosófico.

---

<sup>4</sup> Sobre los detalles de estos elementos de la evaluación se tratarán en la sección de evaluación y comunidad de indagación

Se dio un cierre a la aplicación de la comunidad por la finalización del periodo durante la última semana de agosto. Para ambos cursos era preciso realizar una evaluación final como requiere el sistema de evaluación del colegio, de modo que se aplicó una evaluación en relación con lo trabajado durante el periodo en los diálogos donde se incluían algunas de las preguntas que se llegaron a dar en el diálogo. Una vez presentada esta evaluación se aplica un instrumento final que busca recolectar datos en las categorías del proyecto en el momento de su finalización, se referencian estos resultados como anexos.

### 3.4 Los tópicos problematizadores

La categoría de tópicos problematizadores busca rastrear en el desarrollo de la comunidad de indagación la idea de que los temas que sean abordados en ella generen “roces” entre los integrantes de modo que se puedan exponer las posiciones sobre el tema, ser cuestionadas y sometidas a prueba. La posibilidad problematizadora en el fondo no recae únicamente en el tema o problema en cuestión sino en características de los integrantes, relativas a su formación, rasgos de personalidad, familia, creencias que generan unas predisposiciones propias frente a un tema. Un tema puede ser extendidamente polémico para un grupo pues sus rasgos propios generan sinergias y “roces” que permiten dialogar, pero en otro grupo ese mismo tema puede no generar el mismo interés y ser calificado como no problemático por razones como, por ejemplo, que todos estén de acuerdo con una perspectiva del tema y que no haya ningún tipo de desacuerdos.

Para el caso de la comunidad de indagación de este proyecto esta idea es clara y por ello se dejó a discreción de los estudiantes que pudiesen elegir el tema, problema o interés ya que de este modo cabe esperar que sean temas que generen estos roces, aunque siempre se corrió el riesgo de que los temas fueran escogidos simplemente porque están de acuerdo con ellos y no presupongan ninguna posibilidad de discusión. Esta dificultad se consideró sorteada pues la población ya ha tenido sesiones de clases de filosofía en las que reconocen que la filosofía tiene un componente dialógico que permite problematizar con libertad un punto. Además, que al inicio de la comunidad se hizo una sesión de presentación donde se aclaró que el interés era dialogar en los términos de ser capaces de someter las ideas a pruebas argumentativas y tener ojos atentos a la opinión para que fuera advertida y examinada.

El desarrollo de los temas elegidos en ambos cursos sí fue problemático y generó diferencias, en algunos temas más que en otros. Pero de manera general los temas fueron fuente de roces que se dieron en el terreno del diálogo y el respeto. Este rasgo problemático de los temas se vio por ejemplo con el estudiante 28137<sup>5</sup> del grado 11b quien fuera de las sesiones de clase se dirigió personalmente al docente investigador pues para él el tema de “muerte y existencialismo” generó una enorme conmoción debido a que el problema de la muerte ha sido muy intrigante y ha leído sobre el tema como él mismo referencia a algunos autores como Albert Camus y Víctor Frankl. El estudiante en cuestión tiene una posición muy pesimista frente a la vida, pero se cuestiona continuamente por la búsqueda de sentido que hay detrás de esta, lo cual fue escenario para que preguntara continuamente por el significado y por características de esta búsqueda de significado siempre mostrándose crítico frente a las respuestas y no tomando nada por hecho, sometiendo todo a un examen racional.

Este caso particular se destaca ya que continuamente se cuestionaba como parte de una búsqueda y esclarecimiento de lo que significa el sentido de la vida en el horizonte de la muerte. Luego de esta aproximación personal al docente el estudiante jugó un papel importante en las demás sesiones, destacándose por sus intervenciones bien informadas y críticas.

Por otro lado, durante el desarrollo de las sesiones se registró una interacción continua de los estudiantes principalmente en el foro escrito, pues la participación oral era más limitada. Estas interacciones se destacan por ser respuestas a maneras en que los estudiantes entienden el problema y con el cual otros estudiantes no estaban de acuerdo. Este fenómeno se evidencia en el contraste de las participaciones en los dos momentos de diálogo, pues en el diálogo previo en el cual se espera que se exprese en mayor número la opinión poco informada del tema que se trata se vio mayor interacción en términos de respuestas y contra respuestas en comparación con el momento de diálogo informado en el que fueron menores.

Esta mayor participación en el momento del diálogo previo obedece a que una opinión es más sencilla de ser expresada que un argumento. En el diálogo previo bastaba con participar exponiendo una opinión sin que necesariamente esta fuese respaldada lo cual daba lugar a polémicas muchas veces por falta de rigurosidad de la opinión expresada. Por otro lado, en el momento de diálogo informado la participación se redujo,

---

<sup>5</sup> Este número es el que se asigna como código de estudiante del colegio

pero no desapareció, sino que la disminución se debe a que, al tener un componente evaluativo enfocado a la calidad de la construcción de la participación, ello obligaba a los estudiantes a abandonar opiniones fáciles y a fortalecer lo que decían en función de superar las opiniones que ya se habían expresado antes.

Vista bajo esta óptica la idea de los dos momentos de diálogo resultó positiva ya que dio información acerca de dos momentos distintos, donde lo que se espera decir sea también distinto y se evidenció en la calidad de las participaciones y su número, que en ningún momento fue considerablemente bajo, sino que por el contrario buscaba despertar continuamente posibles vías de roce para dialogar. Es importante decir que en el diálogo previo hay mayor participación en la medida en que la pura opinión, poco informada genera más polémica ya que provoca que los participantes respondan y clarifiquen los puntos oscuros de la opinión mientras que en el diálogo informado se construyen argumentos más sólidos lo cual toma más tiempo y es más difícil de discutir si no hay una continua práctica dialógica.

### 3.5 Autocorrección

La observación de la comunidad de indagación encuentra su punto más difícil en la categoría de la autocorrección, que resulta ser el proceso más complejo de medir y observar. La autocorrección es entendida como el reconocimiento que hace el dialogante de que sus propias convicciones están equivocadas, teniendo en cuenta que este reconocimiento llegue como resultado del diálogo con su interlocutor. Saber con certeza cómo se reconoce que una convicción propia está equivocada es un proceso personal, ya que, como se ha expuesto, cuando se hace es resultado de una exhaustiva autoobservación de las consecuencias de dicha convicción en la vida y puede marcar incluso transformaciones profundas en las personas como las que sufrían varios de los interlocutores de Sócrates. La cuestión se complica cuando se cree que como resultado de un diálogo el punto que sostiene un dialogante resulta comprobadamente dudoso. El titular de esta convicción puede decidir reafirmar su convicción aun cuando sea dudosa, constantemente siendo reforzada con pasiones afectivas propias de la convicción.

Dicho esto, es claro que como observador se puede ver que un dialogante corrija a otro en un diálogo cuando se observa que en el trasegar del diálogo uno de los dialogantes ve que hay buenas razones para poner su convicción en duda. Esto indica un intento de corrección pues ha sido un participante del diálogo quien ha señalado que el punto tratado

tiene razones para ser puesto en duda. Pero la autocorrección reside en el fuero interno del dialogante y los procesos personales que impliquen el cambio o cuestionamiento de convicciones para su vida y cuyas evidencias no resultan tan evidentes o fáciles de rastrear.

Los dialogantes pueden corregirse mutuamente en el diálogo y llegar a aceptar la corrección que se les haga, quedando evidencia de la corrección. Pero el componente autónomo de la autocorrección requiere un seguimiento mucho más preciso y un acompañamiento cercano para rastrear datos frente a cómo la corrección pasa a ser autocorrección y las convicciones finalmente sean reevaluadas.

Por otro lado, una dificultad observada frente a la autocorrección es la resistencia para abandonar el reino de la opinión en la comunidad de indagación. Desde el principio se observó que el deseo de participar reside en la posibilidad emitir una opinión (argumentada o no) y que sea escuchada en un espacio que, por definición, está destinado a valorar y escuchar. Como es común en este tipo de espacios los participantes optan por emitir opiniones diversas por el solo derecho que se tiene a opinar. Esto es lo que se llamaría el reino de la opinión. El espacio de la comunidad de indagación puede devenir en un continuo desfile de opiniones, si no existe una moderación u objeción para éstas.

Y es que nuestros tiempos se muestran muy indulgentes con la expresión de opiniones, pues es tan sencillo decir la opinión en las redes sociales y medios de comunicación que opinar no conlleva ningún riesgo y, aún más grave, ninguna posibilidad de saberse equivocado respecto a la opinión emitida (Escobar, 2009). De este modo, la comunidad de indagación puede ser escenario de proliferación de opiniones y enfrentamientos improductivos que tan solo afirmen convicciones sin ningún proceso crítico. Frente a esto se recurrió a dos estrategias que buscan establecer de manera clara los límites de la opinión en relación con la filosofía, y una elaboración y evidencia del proceso.

Se recurrió al texto *“Enseñar filosofía a adolescentes”* de Juan Jaime Escobar Gaviria. quien se ha desempeñado como docente de filosofía en los colegios Calasanz y escribe el documento como una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía, que ha sido fuente de inspiración y debate para las reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía en los colegios Calasanz. La centralidad de este documento recae en el hecho de que el autor es conocido por los estudiantes y les resulta familiar, y que el documento mismo tiene un afortunado abordaje de la relación entre la opinión y el filosofar en nuestros tiempos. Se

tomó el fragmento de texto que se remite a la opinión y la filosofía como documento base de la bibliografía de la comunidad de indagación, con resultados positivos pues permitió a los estudiantes identificar las opiniones propias y ajenas y los animó a una búsqueda filosófica por la verdad y clarificación de los conceptos.

Esta categoría fue fundamental en el proceso del diseño de la evaluación para la comunidad de indagación, ya que se hizo necesario evaluar el proceso de manera que fuera posible expresarlo en la escala de valoración del colegio que es principalmente cuantitativa. Observar y hacer seguimiento de los casos y persiguiendo los fines de la evaluación formativa fueron un desafío para la implementación de la comunidad, pero en términos de investigación de la relación entre la comunidad de indagación y la evaluación formativa resultaron ser muy positivos.

### 3.6 Estructura igualitaria

El desarrollo de la comunidad de indagación en la virtualidad presentó nuevas herramientas de participación que de alguna manera compensaron los tiempos de clase más cortos y la limitada capacidad de participación de los estudiantes. La plataforma en la que se trabajó permitió crear “canales” públicos que fueron usados como foros de participación escrita ampliamente usados por los estudiantes. Esta herramienta del foro se referencia en la descripción de esta categoría pues como se verá permitió un espacio de igualdad, donde los estudiantes tienen completa posibilidad de participar teniendo en cuenta sus propios ritmos y capacidades dejando de lado la estructura vertical en la que el docente es el titular de la palabra.

El cambio a la virtualidad generó la pregunta: *¿Cómo garantizar la participación de los estudiantes de manera igualitaria y atractiva?* Alrededor de esta pregunta surgían inconvenientes técnicos como la falta de capacidad de los equipos electrónicos de algunos estudiantes para transmitir sonido, la opción personal de algunos estudiantes, quienes confesaban desempeñarse mejor escribiendo que en la participación oral. De este modo, se observó que la participación se garantizó de dos maneras; la participación oral, pidiendo la palabra y recurriendo a un estudiante designado como moderador, quien tenía la labor de garantizar el orden de las participaciones orales, así como la participación escrita en el foro de clase, donde otro estudiante moderador estaría pendiente de la participación y las publicaciones y respuestas destacadas.

De esta manera, los estudiantes para quienes resulta difícil participar de manera oral por diversos motivos, podían participar en el foro escrito que resultaba más abierto, ya que no se limitaba a lo que se pudiera comentar en las clases, sino que podía ser abordado en cualquier momento, además que permite al estudiante ser más cuidadoso con aquello que va a escribir pues toda publicación hecha allí no puede ser borrada. Por otro lado, se destaca un menor número de estudiantes quienes optaron por la participación oral pues tienen facilidad para expresarse de esta manera, sin que por ello no pudieran participar de manera escrita. En este sentido la virtualidad aportó una herramienta importante y es que el diálogo hoy día puede darse en términos de un foro virtual en el que sus participantes realizan procesos dialógicos con pocas desventajas frente a un diálogo presencial.

La importancia de estos canales nuevos de participación recae en que representan un espacio más amplio de participación que de no existir, la participación se hubiese visto reducida de manera importante. Cuando los estudiantes participaron oralmente tan solo podían participar un estudiante por vez durante un tiempo limitado, de modo que incluso si todos los estudiantes desearan participar de manera oral, el tiempo de las sesiones nunca hubiese sido suficiente para garantizar la participación de todos. Incluso llegó a ocurrir que el tiempo no era suficiente con los estudiantes que participaban constantemente, que no eran un número mayor a diez. La participación en el foro, por el contrario, permitió que varios estudiantes participaran de manera simultánea sin las desventajas del tiempo limitado.

Ha de destacarse que la idea de los moderadores surgió de los estudiantes mismos, debido a que el docente investigador tuvo dificultades al moderar adecuadamente las participaciones porque el uso de la plataforma dificultaba concentrar la atención solo en el orden de las participaciones ya que se veía sumada otras tareas como verificar la asistencia, tomar nota de lo dicho en las discusiones, el foro escrito, entre otras. En este sentido los estudiantes del curso 11b expresaron que la moderación no era justa en la medida que no había tiempos claros de participación y un orden en estas participaciones.

Más que señalar el problema los estudiantes propusieron que existiera la figura de un moderador que fuese uno de los estudiantes dedicado a la labor de controlar el orden de las participaciones y el tiempo de estas. De este modo se asignaron dos moderadores, uno para el foro y otro para la participación oral, idea que resultó muy satisfactoria ya que mejoró la manera de participar y que surgió como un acuerdo del grupo. Esta idea también se implementó en el curso 11a con resultados muy positivos.



Ha de ser destacado este hecho de la implementación de los moderadores ya que los estudiantes mismos expresaron que la participación no debía quedarse en los estudiantes que siempre habían participado sino dar la oportunidad a quienes nunca habían participado hasta el momento. De este modo uno de los criterios de los moderadores era dar prioridad a quienes no habían participado o tenían pocas participaciones, en búsqueda de una igualdad de condiciones. Esta construcción colectiva representa un punto muy destacado pues refleja que la participación debe ser de igual acceso para todos los miembros de la comunidad.

La idea de estructura igualitaria se percibió entonces desde la óptica de la igualdad en cuanto a las posibilidades de participación en el diálogo, en la medida en que se reconozcan las fortalezas y debilidades de los estudiantes quienes por un lado reconocen ser más hábiles en la expresión oral y otros en la expresión escrita en el foro.

### 3.7 Intereses mutuos

La descripción de esta categoría mostrará algunas características propias de cada uno de los grupos que participaron en la comunidad, los cuales mostraron rasgos diferenciadores muy claros que como se expuso en la definición de la categoría configuran la identidad propia de estos en función de su propia historia, prejuicios y habilidades de los estudiantes.

Se evidencia de primera mano que los intereses en cuanto a los problemas y temas a abordar entre ambos grupos fueron muy distintos como se observa en las tablas 4 y 5. Esto implicó que el docente investigador realizara una búsqueda de los contenidos motivadores para la comunidad en líneas distintas, lo cual se volvió un ejercicio desafiante incluso en términos de que algunos de los temas no eran de dominio experto del docente encargado.

Más allá de los temas y problemas abordados, acerca de los cuales resulta evidente su diferencia entre los grupos, el desempeño grupal resultó ser un rasgo muy llamativo y específico en cada grupo. Se puede decir que la participación mayoritaria, tanto de manera oral como de manera escrita, pertenece al curso 11b, en el que incluso surgió la propuesta de los moderadores, lo cual es natural ya que, en este curso, al ser la participación mayor se hizo necesario regular prontamente la participación. De este modo en el grupo de 11b se destaca una participación muy activa tanto en los aportes orales como en los aportes escritos. Si se confronta esta observación con los datos obtenidos en el instrumento de

caracterización, se puede observar que se podía prever que la aceptación de la opinión de los compañeros del curso significa una oportunidad para participar de una manera más abierta.

El curso de 11a mostró un comportamiento muy distinto en el sentido de que la participación era muy escasa, pues constantemente se daba lugar a largos momentos de absoluto silencio, lo cual exigió de un mayor trabajo del docente investigador para motivar el diálogo. Se evidenció como rasgo propio del grupo una reserva frente a la participación oral e incluso una tendencia a la deserción en la medida que desde el aspecto convivencial se sorprendieron varios estudiantes ausentes en las sesiones. También se ha de señalar que este curso mostró tener intereses muy variados y pocos puntos en común. Durante el desarrollo de las sesiones se observó una tendencia menos dialógica y más orientada a buscar decir la propia opinión al margen de la de los otros, en las participaciones orales.

Sin embargo, llama la atención que este grupo tan reservado en cuanto a las participaciones orales mostraba más apertura en el foro escrito, en el cual si se presentó un compartir de ideas mayor como se puede observar en los registros de la tabla 10. Este fenómeno resulta muy destacado ya que cuando se consultaba sobre esta cuestión de manera informal durante las sesiones, los estudiantes expresaban que sentían mayor comodidad y menos “exposición” a participar de manera escrita.

Esta experiencia de la comunidad de indagación en dos grupos distintos permitió confrontar de manera comparativa que la idea de la categoría que habla sobre la identidad propia de cada comunidad incide en términos prácticos de una manera muy importante en la implementación pues en función de las características propias de los grupos se configura la manera de dialogar y la forma de motivar el diálogo en las comunidades de indagación. En el grupo de 11b era muy fácil mediante pregunta orales generar un diálogo que muchas veces era liderado por los mismos estudiantes, mientras que esta misma estrategia no fue positiva en el curso de 11a en el cual funcionó mejor que el docente entrara a participar mediante preguntas escritas en el foro, que fueron bien acogidas.

Se debe indicar que de la experiencia con cada curso resultó una estrategia propia que facilitó el diálogo. Del curso 11a surgió la idea de que el docente entrara a participar activamente en el foro escrito lo cual es novedoso pues es el docente quien normalmente tiene la palabra oral. Para el curso de 11b se dieron casos en que los mismos estudiantes proponían la problemática a dialogar en la sesión. Se debe destacar este fenómeno como clave en la medida que el docente debe estar atento a los indicios característicos de cada grupo humano en el cual se busque hacer una comunidad de indagación y que en función

de estas características debe elaborar estrategias de motivación en respuesta. Se requiere además de una observación atenta a los rasgos propios de los grupos una creatividad y plasticidad notorias para poder integrarse al ambiente propio de cada grupo y no interrumpir el rumbo natural de la indagación y el diálogo.

### 3.8 Disposición a la comunicación

De las categorías abordadas alrededor del proyecto la categoría de disposición a la comunicación es la única que no sale de la propuesta de comunidad de indagación de Ann Sharp y constituye una categoría que nace de la preocupación del docente frente a la disposición a comunicarse en un ambiente nuevo de aprendizaje como es la comunidad de indagación. Este interés se concentra en la observación a la facilidad o dificultad que puedan tener los estudiantes en un entorno que precisa de la comunicación para establecer diálogos exitosos. Como se indicó, las experiencias tradicionales privilegian el ejercicio unilateral de la palabra por parte del docente y el estudiante se limita a escuchar y asimilar. La comunidad de indagación por el contrario busca establecer que el protagonismo sea compartido por los miembros de la comunidad de indagación.

Realizar el proyecto en medio de las clases remotas maximizó la importancia de esta categoría, ya que como se referenció anteriormente, gracias a la experiencia de los primeros meses de clases remotas, antes de la implementación de la comunidad en julio, se sospechaba una notoria baja en la participación y comunicación de los estudiantes. Se tenía la impresión de que la virtualidad en lugar de facilitar la comunicación la hacía un problema más grave, ello se refleja en los datos recogidos del instrumento de autoevaluación aplicado finalizando el segundo periodo académico donde se observa que la percepción de la participación frente a la participación es baja. La explicación a este fenómeno puede exceder los límites y alcances de este proyecto. Sin embargo, puede atribuirse al proceso de adaptación al medio virtual, pues a lo largo de la implementación del proyecto la misma virtualidad proporcionó elementos y alternativas de comunicación.

La creación del foro de participación fue una clara respuesta a la dificultad de comunicación en varios casos de estudiantes, quienes no contaban con un micrófono para participar de manera oral, aunque, como se observa por el número de participaciones y el uso extensivo del foro, fue una oportunidad para participar desde otras necesidades. Más allá de las dificultades técnicas que se presentaron, que realmente fueron pocas, el foro escrito, en términos de participación comparado con la participación oral, representó un

elemento importante de la comunicación de la comunidad de indagación en el entorno virtual. Como se registró en algunas sesiones del diario de campo los estudiantes que no se sienten cómodos con la participación oral optaron por la participación escrita, que permitió una interacción muy dialógica ya que permitió hacer preguntas y respuestas entre los integrantes, con la ventaja de que queda un registro preciso de lo que se dialoga. En este sentido, la virtualidad aportó una ventaja comunicativa que no se había considerado en un principio y que evidentemente no está contemplada en los estudios sobre comunidades de indagación en los que se presupone siempre la interacción presencial.

Es evidente que la propuesta de comunidad de indagación no se planeaba en la virtualidad, sino en escenarios presenciales donde la interacción dialógica es “natural” pues nunca se consideró una contingencia como la ocurrida en el 2020, que obligó a no contar con la naturalidad de lo presencial. Sin embargo, esta contingencia permitió flexibilizar los términos en que el diálogo es posible y explorar el foro como herramienta comunicativa que a fin de cuentas persigue los mismos objetivos y que deja evidencias objetivas más fáciles de observar y registrar.

De este modo quedó registrada la participación en los diálogos de dos maneras, la alternativa oral y la alternativa escrita. Es pertinente destacar sobre la participación escrita que la plataforma permitió un registro de las publicaciones, respuestas y reacciones, dando información del número de publicaciones, respuestas y reacciones de los estudiantes como queda registrado en las tablas 10 y 11.

Allí se puede observar que la alternativa de participación escrita fue elección de varios estudiantes y además que el número de respuestas supera el número de publicaciones siendo esto resultado de pequeños diálogos que se llevaron a cabo en la comunidad. En la etapa de desarrollo de la comunidad de indagación fue necesario dar un espacio en las sesiones para resaltar de manera oral los aportes escritos que se registraron en el foro, esto ocurre en el momento en que los estudiantes comienzan a hacer lectura del foro y a hacer referencia a aquello se ha trabajado desde allí en algunas participaciones orales, de modo que las sesiones requerían una atención tanto a las intervenciones que se realizaron de manera oral a como las que se realizaron de manera escrita.

### 3.9 Propuesta de Podcast

Una vez que finalizó el tercer periodo académico del 2020, los ánimos dialógicos en los cursos con los que se trabajó comenzaron a exigir más estrategias dialógicas para

abordar las clases y hacer frente de una manera novedosa a las clases remotas. De este modo, iniciando el cuarto y último periodo académico, se propone que los diálogos llevados a cabo por los estudiantes pueden adquirir una estructura formal y que pueda ser presentada y compartida. Los estudiantes en conversación con el docente investigador acuerdan llevar a cabo la grabación de podcast que recoja los diálogos llevados a cabo por los estudiantes. Esta idea en común acuerdo entre estudiantes y docente es aceptada y puesta en marcha y se considera pertinente mencionarla aquí ya que, aunque no constituye de manera oficial parte del programa de sistematización planteado inicialmente, contiene el espíritu dialógico del proyecto.

Se propone como tema común de indagación para los podcast el tema de la pandemia y sus interpretaciones filosóficas. De este modo el docente investigador propone el texto de *Sopa de Wuhan* como texto fuente, ya que es una publicación que nació en medio de la pandemia y precisamente se compone de reflexiones de filósofos alrededor del mundo frente a la situación pandémica. La metodología de trabajo fue asignar un texto concreto de la colección *Sopa de Wuhan*, sobre el cual trabajaron los estudiantes en grupos de entre 4 y 3 estudiantes quienes planearon y grabaron un podcast por cada grupo desarrollando un diálogo filosófico.

Así pues, se comienza construyendo un formato que busca ser la base del diálogo a desarrollar en el podcast. El formato pide a los estudiantes consolidar en mutuo acuerdo un nombre para el podcast en relación con el tema del texto asignado del libro *Sopa de Wuhan* Así mismo escogieron un slogan para el podcast y asignaron un “Host” entre los estudiantes, quien dirigió el podcast hizo las veces de moderador. El formato solicitaba que el podcast se desarrollara en tres partes; introducción, desarrollo y conclusiones. Se decidieron estas tres partes en función de simplificar al máximo el desarrollo del ejercicio.

En la parte introductoria del podcast se propuso que se hicieran tres preguntas orientadoras sobre el tema del texto asignado, con el fin de que alrededor de estas preguntas se desarrollase el diálogo del podcast. En la parte de desarrollo se solicitó que diligenciaran un resumen de las intervenciones de cada participante del podcast mientras que para las conclusiones se indicó que diligenciaran las conclusiones más importantes a las que se llegó en el diálogo.

Se proyectó que la realización de esta actividad tomaría dos semanas divididas en una semana de planeación y diligenciamiento del formato y una segunda para la grabación

y edición del podcast. De este modo se desarrolló la actividad con los cursos con diferencia de una semana entre curso y curso debido a temas particulares de horario.

Los formatos y los podcasts fueron realizados por los estudiantes con gran entusiasmo y diligencia. Se evidenció trabajo en los equipos y una movilización de recursos digitales que el docente no conocía y que fueron compartidos en los grupos. Se destaca que los mismos estudiantes propusieron las plataformas de grabación de los podcasts entre las cuales se incluyen: Discord, Anchor y Zoom Meetings, así como estrategias de grabación mediante OBS y edición de sonido mediante Audacity. Se adjuntan acá los enlaces de los podcasts grabados, así como en los anexos de este trabajo los formatos diligenciados por los estudiantes.

Hay que destacar que el hecho de que los estudiantes eligieran otras plataformas para grabar el podcast se dio como respuesta a la limitada capacidad del entorno oficial que ofreció la escuela, en la medida en que la plataforma digital del colegio está programada de manera que sea el docente quien tenga el control de los recursos virtuales; por ejemplo; tan solo el docente puede grabar y hacer video llamadas, un estudiante no puede hacer esto, resultando muy limitante para ellos. De este modo se entiende que optaran por plataformas más abiertas, donde ellos contarán con todas las ventajas y medios. Este hecho es central pues nos permite comprender que incluso en la virtualidad los entornos educativos se tornan autoritarios y verticales pues restringen el uso a los docentes. Hay que añadir que esto es de este modo ya que las instituciones cargan con la responsabilidad de proteger a los estudiantes en los entornos virtuales, pero esta idea de protección termina limitando los medios y recursos.

Como el trabajo en el podcast se dio dividiendo los cursos en grupos más pequeños se notó que el ejercicio dialógico fue de mejor calidad como se aprecia en los podcasts grabados. Es evidente que las primeras sesiones de diálogo que se llevaron a cabo se dieron con la totalidad de cada curso, es decir con 39 estudiantes de 11a y 38 estudiantes de 11b, lo cual es un número amplio para que sean escuchadas todas las participaciones. Pero en el trabajo del podcast se pudo acompañar mejor a los grupos ya que la división hacía que los acuerdos entre grupos frente a las ideas y propuestas para dialogar en el podcast fueran más sencillas de llevar. Este hecho es notable pues es claro que cuando los grupos son menos numerosos, los diálogos y su acompañamiento pueden ser mejores.

El docente investigador solicitó acceso a los grupos de grabación en las distintas plataformas usadas, para acompañar y resolver dudas frente al desarrollo del podcast. Este hecho presentó un punto interesante pues a diferencia de los diálogos anteriores que contaban con la continua presencia del docente, en esta ocasión los estudiantes permanecían más tiempo solos ya que el docente rotaba por los grupos. Así que los estudiantes contaron con más privacidad y menos supervisión del docente mostrando resultados positivos pues los podcasts resultaron de una calidad destacada. Esto se destaca ya que el hecho de que los estudiantes presentaran podcast de buena calidad se dio ya debido a que llegaron a acuerdos mutuos sin la supervisión constante del docente, lo cual es muy positivo a la luz de que de este modo los estudiantes tienen un papel principal en la construcción de sus conocimientos, el docente no hace de figura autoritaria y aprende junto a los estudiantes.

Esta propuesta termina siendo la conclusión del proyecto en la cual además de ponerse en marcha las categorías iniciales, se logra potenciar el uso de herramientas digitales y novedosas en los entornos educativos alimentando la experiencia docente y de los estudiantes. La experiencia resultó ser sumamente motivante para los estudiantes, principalmente para quienes encontraron medios alternativos de establecer diálogos filosóficos en la actualidad.

Tabla 3

Curso	Enlace de Podcast
11 <sup>a</sup>	<a href="https://n9.cl/z3lo">https://n9.cl/z3lo</a>
11b	<a href="https://n9.cl/l933e">https://n9.cl/l933e</a>

*Tabla 3. Enlaces para los podcasts*

#### 4. Consideraciones finales

El presente proyecto buscó siempre centrarse en el eje del diálogo en la comunidad de indagación en la escuela y en consecuencia reunió sus esfuerzos para registrar y promover los aprendizajes de los estudiantes en búsqueda de diálogos razonados dando voz a sus ideas y planteamientos para resignificar su papel en el proceso de aprendizaje. Esta búsqueda se muestra en las categorías e instrumentos que tras una indagación teórica surgen como los elementos importantes a considerar para el diálogo razonado en la comunidad de indagación de la escuela. Con esto en mente, se afrontó el reto del salto a las clases remotas que sufrió la escuela en el año 2020, para el cual no había manera de estar prevenido y que pone de manifiesto la naturaleza vulnerable de la educación. Estas consideraciones finales tienen como fin esgrimir elementos para la respuesta a la pregunta: *¿cómo fomentar el diálogo filosófico mediante la creación de la comunidad de indagación filosófica?*, a partir de la experiencia sistematizada en el colegio San José de Calasanz.

Ya en la implementación del proyecto se sospechaba que iban a presentarse importantes problemas comunicativos desde que se tuvo conocimiento de la inminente implementación remota a mediados de abril. Como se expone en la descripción se tenían motivos para esperar una baja participación de los estudiantes, dada la poca experiencia que se había tenido en la educación remota. Se observa gratamente que estas sospechas fueron desapareciendo a lo largo del proyecto y que más bien surgieron alternativas comunicativas con las cuales no se hubiese podido contar en las clases presenciales, así como una apuesta a que la comunidad de indagación pasara a ser parte de las clases de filosofía y no fuera un espacio extracurricular con una población menor. Esto aportó experiencia a la práctica docente del investigador frente a las posibilidades a desarrollar a futuro.

Para estas consideraciones finales se tiene en cuenta el cuestionario de autoevaluación de la comunidad de indagación que se aplicó a cada curso al finalizar el tercer periodo académico, en el cual se formulan afirmaciones y preguntas con el fin de recolectar datos en la línea de las categorías del proyecto. Esta autoevaluación resultó ser muy informativa y positiva frente a la percepción que tuvieron los estudiantes del proyecto. Dicho esto, se abordarán las consideraciones desde las categorías del proyecto y en relación con la descripción anteriormente desarrollada.



#### 4.1 Tópicos problematizadores

Como se refirió anteriormente la autoevaluación consideró las categorías del proyecto y en función de esto se diseñaron las afirmaciones y preguntas con el fin de recolectar información de los elementos que se consideraron importantes en la comunidad de indagación y teniendo siempre como centro el eje del diálogo filosófico.

Tabla 4  
Autoevaluación comunidad de indagación 11a – Categoría de tópicos problematizadores

Afirmación	Tópicos problematizadores			
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los temas y preguntas abordados durante el periodo fueron problemáticos y contribuyeron a promover el diálogo en las sesiones de clase	0%	6%	69,40%	25,00%
¿Los temas y problemas abordados durante el periodo permitían explorar diferentes opciones para su resolución o indagación?	0%	0,00%	61,10%	38,90%

*Tabla 4. Resultados de la autoevaluación en la categoría de tópicos problematizadores del curso 11a*

Tabla 5  
Autoevaluación comunidad de indagación 11b – Categoría de tópicos problematizadores

Afirmación	Tópicos problematizadores			
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los temas y preguntas abordados durante el periodo fueron problemáticos y contribuyeron a promover el diálogo en las sesiones de clase	3%	3%	60,60%	33,30%
¿Los temas y problemas abordados durante el periodo permitían explorar diferentes opciones para su resolución o indagación?	3%	12,10%	51,50%	33,30%

Tabla 5. Resultados de la autoevaluación en la categoría de tópicos problematizadores del curso 11b

Como se observa la percepción frente a los temas y problemas trabajados y si estos permitieron el diálogo en las clases, es positiva. Durante el desarrollo y acompañamiento de las sesiones sí se pudo observar esto. Es importante recalcar que, aunque hubo sesiones donde se percibía una menor disposición a la participación en el diálogo, esta percepción era replanteada ya que la discusión de los problemas dejaba de ser primariamente oral y pasaba a ser escrita en los foros de discusión. Los estudiantes mostraron estar interesados en desarrollar los temas de indagación pues con frecuencia consultaban fuentes que compartían y consultaban previamente con el docente, mostrando que había deseos de trabajar de manera autónoma los temas en cuestión.

En general, esta categoría ejerce un efecto en el diálogo filosófico, siempre que se tenga en cuenta que los intereses comunes permitan ser planteados desde varios puntos problemáticos. La muerte, el amor, la mente humana como ejemplos de este proyecto han sido además temas de tradición problemática y fuente de discusión en la historia de la filosofía de modo que un buen indicador siempre será apelar a los grandes problemas de

la filosofía. La relación que los estudiantes establecen entre dichos temas y sus propias inquietudes se plantea principalmente desde la opinión y las respuestas poco profundas que han dado a estos interrogantes, como lo fue el caso del estudiante 28127 del curso 11b, quien había indagado individualmente sobre el tema de la muerte y que encontró en la comunidad de indagación la oportunidad de dialogar con sus compañeros.

Se debe atribuir la suficiente confianza y dedicar el tiempo para encontrar y valorar lo problemático de los temas que los estudiantes sugieran, para evitar que los temas generen preguntas triviales, cuestión que se evita con el acompañamiento adecuado y su propia experiencia dialógica. Es clave destacar también que mucho de lo problemático de los temas de indagación procede de la clase de opiniones que se tengan sobre los temas.

Esta categoría se observa muy de la mano de los intereses mutuos, pues los temas problematizadores siempre que surjan de la comunidad de indagación misma a su vez hacen parte los rasgos propios de cada grupo.

#### 4.2 Autocorrección

Para la categoría de autocorrección se presentan importantes retos para observar y registrar algún cambio de parte de los estudiantes, pues como se dijo en la descripción para el investigador es posible ver el ejercicio de corrección que se dé dentro de la comunidad de indagación. Pero confirmar plenamente la autocorrección como resultado de que el diálogo haya permitido que algún estudiante reconsidere sus convicciones o creencias frente a determinado tema de manera profunda, sigue siendo fuero propio del estudiante y sus experiencias. Dicho esto, la autoevaluación buscó indagar acerca de la percepción que tuvieron los estudiantes frente a sus convicciones frente al tema y si estas cambiaron luego de las sesiones de la comunidad de indagación.

Esta naturaleza de la categoría exige que, con el instrumento, además de aplicar afirmaciones evaluadas en la escala de Likert se formule una pregunta abierta que permita al estudiante expresar con sus palabras la experiencia de autocorrección que haya tenido.

Tabla 6  
Autoevaluación comunidad de indagación 11a – Autocorrección

Afirmación	Autocorrección			Totalmente de acuerdo
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	
Piensa que sus propias creencias, conocimientos o convicciones respecto a los temas trabajados han cambiado luego de los diálogos llevados a cabo durante el periodo	6%	11.1%	66,70%	16,70%
Cree que las creencias, conocimientos o convicciones respecto a los temas trabajados de algunos compañeros han cambiado luego de los diálogos llevados a cabo durante el periodo			80,60%	19,40%
Pregunta abierta	Ha cambiado	No ha cambiado	Incierto	No sabe o no responde
¿De qué manera han cambiado sus conocimientos, creencias o convicciones respecto a los temas abordados en el periodo luego del tercer periodo?	34	2	0	11

*Tabla 6. Resultados de la autoevaluación en la categoría de autocorrección del curso 11a*

Tabla 7  
Autoevaluación comunidad de indagación 11b – Autocorrección

Afirmación	Autocorrección			
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿Piensa que sus propias creencias, conocimientos o convicciones respecto a los temas trabajados han cambiado luego de los diálogos llevados a cabo durante el periodo?	18%	36%	39,40%	6,10%
¿Cree que las creencias, conocimientos o convicciones respecto a los temas trabajados de algunos compañeros han cambiado luego de los diálogos llevados a cabo durante el periodo?	3%	21,20%	63,60%	12,10%
Pregunta abierta	Ha cambiado	No ha cambiado	Incierto	No sabe o no responde
¿De qué manera han cambiado sus conocimientos, creencias o convicciones respecto a los temas abordados en el periodo luego del tercer periodo?	19	11	3	0

Tabla 7. Resultados de la autoevaluación en la categoría de autocorrección del curso 11b

De manera general se puede apreciar que hay una respuesta positiva frente a la autocorrección, expresada como el cambio de las opiniones, creencias y conocimientos, aunque también una marcada diferencia entre los distintos cursos. Ahora, el cambio que se haya dado frente a las convicciones, creencias o conocimientos con la información de

las preguntas cerradas es incierto ya que puede entenderse como un cambio hacia una creencia o convicción equivocada en comparación con la que se tenía. Es por ello importante recurrir a algunos testimonios de los mismos estudiantes mediante la pregunta abierta que se formuló. La pregunta abierta formulada fue ¿de qué manera han cambiado sus conocimientos, creencias o convicciones respecto a los temas abordados en el periodo luego del tercer periodo? Las respuestas a esta pregunta se clasificaron en cuatro categorías frente al cambio percibido: ha cambiado, no ha cambiado, incierto, no sabe o no responde. La categoría de “incierto” obedece a formulaciones difíciles de descifrar por la manera en que están escritas.

Se puede observar que las diferencias entre cursos son notorias. Para el curso 11a se aprecia una percepción muy alta frente al cambio de las creencias, convicciones o conocimientos, mientras que para el curso 11b es menor, pero representativa. Es importante notar la manera en que entendieron algunos de los estudiantes este cambio, para lo cual se referencian algunos casos representativos frente a percepción de mismo:

- *“al ver argumentos mucho más concisos y con un previo estudio he cuestionado varias de mis posturas frente a estos temas”*
- *“Ha cambiado solo una cosa y es mi forma de dar argumentos, es decir, opinión con evidencia”*
- *“me han llevado a investigar e indagar mas afondo, y en esta búsqueda de información, ha hecho que me encuentre con cosas que antes no sabia, y que si tenia algún juicio previo de algún tema, este cambiara totalmente después de informarme”*
- *“Considero que han cambiado pues he abordado muchos puntos de vista, no solo los de mis compañeros (En donde había muchas formas de ver el mismo tema o inciso) sino también por el material propuesto por el profe y por lo investigado; son cosas que hicieron que tuviera una visión más amplia de los temas vistos, y además visiones que tenían una argumentación detrás, por lo que también cambio la forma de opinar.”*
- *“No solo hay que quedarse con una sola opinión, nosotros no tenemos la ultima palabra ante todo y siempre es bueno escuchar diversas opiniones, claro, con argumentos convincentes, y así, tener nociones diferentes de lo que ya sabíamos.”*
- *“Han cambiado de manera considero que muy positiva ya que mis creencias han sido afectadas por ese carácter investigativo y la capacidad de informarme para*

*hablar acerca de esos temas vistos, con los cuales tenía muchos vacíos conceptuales. Pero el carácter de informarme obviamente ha ido mejorando y fortaleciendo mis conocimientos”*

Como se observa los estudiantes manifiestan cambios en la manera en que entienden estos temas luego del diálogo en la comunidad de indagación. Este cambio siempre se relaciona con las sesiones trabajadas en el proyecto, incluso hay formulaciones que indican específicamente en qué ha cambiado o ha incidido el diálogo en sus convicciones. Por otro lado, es importante dar espacio a aquellos estudiantes quienes declaran que sus propias convicciones no cambiaron y que en algunos casos se reforzaron. Aquí veremos algunos de estos ejemplos.

- *“No creo que haya cambiado mucho pero ahora conocemos diferencia entre hablar con una opinión y hablar con un argumento”*
- *“No han cambiado, solo escuche los puntos de vista los analice pero nunca cambie el mio”*
- *“En lo absoluto, no tuve cambios en mis creencias y en mis reflexiones, todos lo que di a argumentar fueron planteamiento que desarrolle en problemáticas de mi vida cotidiana”*
- *“la verdad , siguen igual , recuerdo que en un foro hablamos sobre dios , y pues por mas que se hable de religión o cada estudiante diga que diferencia o que es un dios de una religioso ... la verdad , sigo siendo el mismo ateo con sus argumentos para negar eso :3 <3”*

Es momento de indicar que el hecho mismo de no cambiar una convicción, creencia o perspectiva no es negativo por sí mismo. El análisis de esta categoría permite decir que cuando no hay una autocorrección, ello no necesariamente significa que no se haya comprendido ni aprovechado el ejercicio del diálogo. El ejemplo de la respuesta que declara que: *“En lo absoluto, no tuve cambios en mis creencias y en mis reflexiones, todos lo que di a argumentar fueron planteamiento que desarrolle en problemáticas de mi vida cotidiana”* pertenece al estudiante 28137, quien fue uno de los miembros más activos en el diálogo del curso 11b y que llegó a servir como moderador de los diálogos. En este caso, el estudiante fue un elemento muy importante para el diálogo del curso pues sus convicciones sobre el tema de la muerte, por ejemplo, contribuyeron desde puntos de vista muy bien informados y es natural entender que sus convicciones hayan cambiado poco,

pues eran lo suficientemente informadas para que fueran blanco fácil de duda. De este modo, hay que señalar que la autocorrección es una posibilidad latente en el diálogo, siempre que esta autocorrección sea llevada desde un punto de vista dudoso a la búsqueda de algún conocimiento que sea menos dudoso, o que mínimamente incite a la investigación frente a la duda provocada.

Probablemente esta categoría encierra el aspecto investigativo e indagador del diálogo, pues centra su observación en las razones por las cuales los dialogantes encuentran motivos para entender que sus convicciones, creencias o conocimientos sean puestos en duda o reafirmados y que a su vez sean guía para otros. El papel de los textos guía del diálogo fue esencial, pues de otro modo el tránsito de las puras opiniones al diálogo informado hubiese sido más difícil. Los temas de indagación contaron con textos fuente que daban luces sobre los temas tratados. Estos eran propuestos por el docente ante las dudas de los estudiantes. Este hecho da una pista de la labor del docente acompañante de la comunidad, que en este caso es facilitador y orientador de contenidos en función de las necesidades de los estudiantes en el proceso dialógico.

Jugó un papel significativo la lectura del fragmento del texto "*Sobre la opinión*" tomado de "Enseñar a filosofar a los adolescentes" de autoría del padre Juan Jaime Escobar. Este texto se ha convertido en un referente común de los interesados en la filosofía del colegio, ya que el autor es el padre Juan Jaime escolapio de la comunidad religiosos a la que pertenece el colegio. La escogencia de este fragmento obedece a que es un texto conocido por los estudiantes y cercano a ellos, sin olvidar que plantea una idea del lugar de la opinión y la filosofía que contribuye al ejercicio filosófico del diálogo.

El padre Juan Jaime plantea la opinión en el horizonte de la actualidad como el hecho de que el ser humano tiene el derecho libre de expresar sus opiniones como le vienen en gana solo por el hecho de que la época se lo permite. Este aspecto no es en sí mismo negativo, sino que señala que acompañado a este derecho de opinar se suma la presuposición de que la opinión es por sí mismo respetable y válida lejos de toda reflexión. El padre Juan Jaime critica que la sociedad actual se ha vuelto escenario de puras opiniones que se pueden lanzar en la radio, tv y hasta internet, de modo que queda poco espacio para la indagación filosófica pues se presupone una idea de que la opinión es sagrada y no puede ser cuestionada.

Ahora bien, quienes opinan lo hacen con seguridad, con certeza, con convencimiento de la verdad y validez de lo que dicen. Algo que ha ido



desapareciendo a pasos agigantados es la certeza de estar equivocados. Este mundo más participativo y comunicativo, sobrevalora de tal forma el opinar, que ya ni siquiera se hace énfasis en si lo que se opina es cierto o no. Lo que importa es opinar. Si nos fijamos bien, casi ninguno de los transeúntes entrevistados en la radio o en la televisión para solicitar su opinión ante hechos de actualidad o ante cuestiones económicas o políticas, se excusan de expresarse haciendo referencia a su ignorancia del tema. (Escobar, 2009)

Esta posición frente a la opinión finaliza en un rescate de la filosofía como una superación de la opinión y una búsqueda constante de la verdad. Esta idea resultó significativa para la idea general de abandonar las opiniones superficiales y contribuyó a construir argumentos en búsqueda de la verdad y del sentido de los temas propuestos. Los estudiantes valoraron mucho este texto y lo apropiaron pues emitían con cautela sus aportes midiendo el grado de opinión de sus palabras, así como analizando críticamente las ideas de los compañeros.

Resulta relevante resaltar este hecho pues un texto familiar para la comunidad permitió desarrollar el diálogo en ella con más claridades frente a la búsqueda de sentido. Se hace necesario en las comunidades de indagación que se dedique un tiempo para esclarecer el sentido del diálogo filosófico frente a la opinión de modo que los participantes aporten críticamente identificando opiniones y cuestionándolas, haciendo del espacio un espacio verdaderamente de indagación.

#### 4.3 Estructura igualitaria

La categoría de estructura igualitaria se entendió en el horizonte de las posibilidades de participación principalmente frente a las dudas al acceso a la participación que había en las clases remotas. Es por ello que la indagación y las consideraciones sobre esta categoría se expresan en la línea de la posibilidad y acceso a la participación en las sesiones.

Tabla 8  
Autoevaluación comunidad de indagación 11a – Estructura igualitaria

Afirmación	Estructura igualitaria			
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La participación en las sesiones de clase fue igualitaria para todos de manera oral. (Tenga en cuenta que la participación oral era voluntaria)	6%	19%	47,20%	27,80%
La participación en las sesiones de clase fue igualitaria para todos de manera escrita. (Tenga en cuenta que la participación escrita era voluntaria)	0%	2,80%	44,40%	52,80%
La idea de tener un moderador facilitó y mejoró el acceso a la participación tanto oral como escrita	2,80%	6%	50,00%	4,17%

Tabla 8. Resultados de la autoevaluación en la categoría de estructura igualitaria del curso 11a

Tabla 9  
Autoevaluación comunidad de indagación 11b – Estructura igualitaria

Estructura igualitaria				
Afirmación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La participación en las sesiones de clase fue igualitaria para todos de manera oral. (Tenga en cuenta que la participación oral era voluntaria)	9%	27%	30,30%	33,30%
La participación en las sesiones de clase fue igualitaria para todos de manera escrita. (Tenga en cuenta que la participación escrita era voluntaria)	3%	0,00%	45,50%	51,50%
La idea de tener un moderador facilitó y mejoró el acceso a la participación tanto oral como escrita	6,10%	3%	33,30%	57,60%

Tabla 9. Resultados de la autoevaluación en la categoría de estructura igualitaria del curso 11b

Se puede observar que la percepción es mayoritariamente positiva y la importancia de la inclusión del estudiante moderador. Una gran preocupación en la aplicación del proyecto fue el acceso a la comunicación de los estudiantes. Se contó con que todos ellos tenían acceso a internet y equipos electrónicos, así que esta dificultad se dio por descontada, pero la dificultad por la ausencia de micrófonos para participar oralmente aparecía ocasionalmente. Por otro lado, la participación oral era muy limitada por el tiempo de las sesiones, ya que no era posible que todos pudieran compartir oralmente como se expresó en la descripción de la experiencia.

La idea del estudiante moderador fue una idea que surgió del curso 11b, en el cual la participación oral era amplia y los estudiantes vieron la necesidad de esta figura. Es importante resaltarlo pues fue una iniciativa que velaba por el interés de todos los miembros del curso y en la autoevaluación es muy positiva. Este elemento resignifica el lugar del docente ya que la moderación no la dio el docente sino un estudiante y las participaciones o aclaraciones de este se daban en el orden de la moderación. De este modo el docente no gozó con el privilegio del uso de la palabra, sino que siempre fue distribuido entre sus miembros, elemento importante ya que el proyecto siempre se ubica en la crítica de prácticas tradicionales donde el docente es el centro de poder, autoridad y atención. En este caso fue el ritmo mismo del diálogo.

#### .4 Intereses mutuos

La descripción de esta categoría recoge aquellos rasgos propios que se observaron en cada grupo con que se aplicó el proyecto, y cabe indicar que la labor del docente en cuanto a la observación es de vital importancia para reconocer los rasgos definitorios y propios de los grupos para actuar en consecuencia. Sobre esta categoría basta destacar la importancia de la empatía y la disposición del docente encargado de acompañar, pues su labor en la comunidad de indagación debe ser integrarla de manera que el docente no sea la figura de autoridad, sino un dialogante más dentro del grupo, que puede ofrecer indicaciones y recomendaciones dada su experiencia, pero de ningún modo pretender ser el centro de atención o tomar la dirección del diálogo.

La relación que ocupa el docente en este caso debe orientarse a ser un miembro más de la comunidad en lugar de un director o figura dominante; esto siempre que se busque preservar la naturalidad de los diálogos entre los estudiantes. Los grupos y sus características propias ponen el reto al docente de ser aceptado en la comunidad siempre

que haya una lectura empática del grupo, de reconocer sus fortalezas, intereses y en función de ellas motivar y ofrecer medios para posibilitar el diálogo.

Es de destacar que la población en general, al ser estudiantes de once, tuvo que afrontar su último año de estudios de manera remota, hecho que para un adolescente es importante pues se tienen altas expectativas por ser su último año de escuela y ser un momento de incertidumbre frente su futuro, por la nostalgia frente al finalizar una parte importante de sus vidas de una manera no convencional, entre otras. Dada a esta dificultad de las clases remotas se destaca que mostraron una gran capacidad de colaboración y que sesión tras sesión dedicaban el tiempo a dialogar seriamente, recibir atentamente las correcciones e indicaciones y proponer ideas. El proyecto resultó siendo positivo pues dio la oportunidad de abordar las clases de una manera distinta, y de que se sintieran reconocidos como promoción, lo que siempre fue una preocupación institucional entendiendo lo frustrante que podría ser asumir su último año de colegio lejos de sus compañeros y maestros. El diálogo humaniza estos momentos y probablemente esto fue percibido y aprovechado por ellos pues permitieron y facilitaron el diálogo.

#### 4.5 Disposición a la comunicación

La disposición a la comunicación cobró gran relevancia con el avance del proyecto y finalmente resultó ser de vital importancia en la medida en que gran parte de los diálogos requieren de esta disposición y toda la articulación que se ofrezca para que esta sea clara. La categoría de estructura igualitaria resulta muy cercana, al mostrar que los estudiantes tienen un sentido de preservar el acceso al diálogo de cada sesión y que las acciones encaminadas a mejorar los canales de comunicación fueron recibidas de manera positiva y que aportaron a que las sesiones continuamente fueran escenarios de diálogo. Para esta categoría se debe indicar que la participación se presentó en dos modalidades: escrita y oral, pues como se dijo anteriormente, en ocasiones los problemas técnicos de las clases remotas dificultaban el acceso al micrófono, y por ello la alternativa de participación fue el foro. En la autoevaluación final se dio espacio a esta categoría para comprender mejor las opciones que tuvieron los estudiantes frente a las posibilidades de comunicación que se otorgaron.

Tabla 10  
Autoevaluación comunidad de indagación 11a – Disposición a la comunicación

Su medio preferido para participar en las sesiones de clase fue:	Disposición a la comunicación			
	Oral	Escrito	Escrito y oral	Ninguno
	3%	67%	28%	3%

Tabla 10. Resultados de la autoevaluación en la categoría de disposición a la comunicación del curso 11a

Tabla 11  
Autoevaluación comunidad de indagación 11b – Disposición a la comunicación

Su medio preferido para participar en las sesiones de clase fue:	Disposición a la comunicación			
	Oral	Escrito	Escrito y oral	Ninguno
	18%	48%	30%	1%

Tabla 11. Resultados de la autoevaluación en la categoría de disposición a la comunicación del curso 11b

Las opciones predilectas de comunicación en el proyecto fueron principalmente escritas y marginalmente orales, lo cual se percibía en las sesiones cuando se indicaba que las participaciones orales eran bajas y centradas en unos estudiantes específicos, de modo que una inquietud siempre fue saber las razones por las cuales las opciones eran principalmente orales. Con esto en mente, en la autoevaluación se propuso una pregunta abierta en la cual los estudiantes explicaron su elección, a ella se dieron respuestas muy claras y relacionadas con la naturaleza de las clases remotas:

- *“ya que puedo expresarme mejor y no hay nadie que me diga cuantas palabras maximo puedo escribir, como en lo oral que habia limites de tiempo por tanto no se podia exponer la idea claramente”*
- *“A mi no me gusta hablar mucho por el que piensas los demás en cambio si lo hacemos en escrito y me hacen una contradicción pues puedo buscar información y no me voy a poner nervioso de lo que voy a decir después”*
- *“Porque me puede expresar mejor y mi punto de vista queda mas claro, oralmente a veces se me va la idea o las palabras.”*
- *“Porque me desenvuelvo mas fácil, si me equivoco puedo corregir lo que escribí a parte puedo hacer una clase de borrador de lo que voy a colocar en el foro”*

- *“A veces me falla el micrófono y me resulta cómodo ordenar mis ideas en un texto además que puedo enriquecerlo a medida que lo escribía pues buscaba más información al leerlo una y otra y otra vez , pero cuando me servía el micrófono participaba oralmente y no le veía tanto problema, algo de pena pero lo normal”*

Teniendo la opción de poder participar oralmente los estudiantes eligieron participar de manera escrita llevando los diálogos al foro escrito, fenómeno que no fue un obstáculo para la comunicación sino una alternativa positiva. Este comportamiento trasladó el diálogo a un ámbito escrito, que presenta más ventajas en las clases remotas, pues como se indicó este tiene acceso libre de tiempo y extensión, así como de la ventaja de poder ser retomado con fidelidad pasado el tiempo.

En la presencialidad no se contaba con algo similar al foro escrito. La comunicación siempre fue principalmente oral en las clases, pero las clases remotas eliminaron el componente personal de la oralidad, reduciéndolo a una acción frente a un equipo electrónico. Los estudiantes, acostumbrados a los medios digitales, como las redes sociales, tienen experiencia en la participación escrita en entornos virtuales, la cual se reflejó en la facilidad que mostraron respondiendo las preguntas y publicaciones que se daban en el foro escrito. Sin duda, este elemento marcó una diferencia significativa respecto a lo que pudo haberse dado en la presencialidad, pues la comunidad hubiese contado con comunicación oral únicamente. Las alternativas como el foro muestran ser espacios abiertos y de fácil acceso para los estudiantes, y que terminan por democratizar la comunicación en las clases. Después de todo el docente en el foro era un participante más, entre los otros, con posibilidad de hacer preguntas y responder comentarios, pero lejos de ser una figura autoritaria.

En la sección de diálogo en la escuela se mencionó la idea de que el diálogo presentaba dificultades debidas a que existe una tendencia a no comunicar los pensamientos y sostenerlos en la esfera privada, tendencia reforzada en entornos de aprendizaje pasivos para estudiantes y maestros. La comunidad de indagación optaba por una versión del aprendizaje más activa que requiere de la participación de sus miembros y por ello se valora la flexibilidad y adaptabilidad que mostraron los estudiantes en el proyecto, en acciones como el uso del foro para comunicarse.

En la consideración de esta categoría es importante resaltar un hallazgo que confronta una de las ideas originales de Ann Sharp sobre el diálogo. Ann Sharp sostiene

que el diálogo es una forma más básica que la escritura, sobre la cual menciona que carece de flexibilidad y espontaneidad para aprovechar los múltiples puntos de vista de los grupos (Sharp, 1995). Lo observado en el proyecto fue más bien que la escritura en el foro se mostró como una alternativa flexible y espontánea en comparación con el diálogo oral. En efecto, la comunidad de indagación que menciona Sharp presupone la presencialidad, sin embargo, la contingencia en la que se dio la experiencia aquí descrita demostró que la escritura finalmente fue una opción flexible en el entorno nuevo de las clases remotas. Los diálogos que se mantuvieron de manera escrita en el foro fueron en contraste con las participaciones orales una opción a tomar más clara para los estudiantes.

No se niega que también las intervenciones orales sean flexibles y espontáneas, pero esto depende de varios factores como que el dialogante esté acostumbrado a dejarse oír, que el ambiente de enseñanza le permita ser escuchado, las habilidades oratorias que posea, así como su capacidad de razonar con velocidad para intervenir oportunamente en determinado momento del diálogo.

En ámbitos escolares ocurre con frecuencia que hay múltiples factores que juegan en contra de la participación oral, pues los estudiantes pueden sentir pena a ser expuestos, a equivocarse en público, o a que simplemente sus habilidades orales sean insuficientes debido a falta de práctica. Generalmente las clases están centradas en el discurso del maestro, pero en los escenarios de los nuevos paradigmas se espera la participación y protagonismo de los estudiantes, lo cual es positivo. Pero si el estudiante se ha venido acostumbrado a un modelo pasivo, es de esperar que tarde en desarrollar el diálogo oral y opte por una opción distinta.

Los estudiantes escogieron ampliamente la opción escrita, posiblemente porque les permite elaborar sus aportes al diálogo de manera más sosegada en sus casas, en el caso de las clases remotas, y por ello era una opción ampliamente superior en términos de flexibilidad. No todos los estudiantes poseen la espontaneidad oral para sostener un diálogo de nivel filosófico, que les exija pensar previamente lo que van a decir y por ello la opción escrita resulta más apta. En contraste con lo afirmado por Ann Sharp y lo experimentado en el proyecto la idea de que el diálogo oral sea más básico que el que se pueda mantener de modo escrito depende de variables distintas como el contexto, las disposiciones de los estudiantes frente a compartir oralmente en público y las alternativas que se presenten a la oralidad.



A pesar de que la participación escrita haya sido más protagónica en la experiencia, vale la pena decir que la ausencia de participaciones orales se referencia en la conceptualización que hace Ann Sharp. La autora introduce la idea de los silencios en los diálogos de las comunidades de indagación así:

El silencio puede ser considerado como un aspecto tanto del crecimiento cognitivo como del respeto por las personas: escuchamos a los demás porque queremos construir sobre sus pensamientos y porque valoramos lo que tienen para decir. Hablar indefinidamente solo para llenar un vacío es no permitir que el mundo de la otra persona influya sobre nuestro modo de ver las cosas y, de este modo, desechar cualquier reconstrucción de nuestros propios puntos de vista. (Sharp, Splitter, 1995. p. 73).

En efecto, esta posición es válida en la presencialidad ya que cuando hay silencio, se puede hacer una lectura de la situación, los gestos, el momento y aquellos componentes humanos del diálogo que no son resultado del lenguaje articulado. El silencio no es necesariamente ausencia de lenguaje o de comunicar un hecho o situación. Para esta experiencia virtual, el temor del docente recae en que no puede interpretar los silencios de la comunidad, y tampoco los estudiantes. En la virtualidad de las clases remotas se está frente a un dispositivo ausente de emociones, gestos, y por lo tanto no hay elementos para “leer” el silencio. Ante esta dificultad, la comunicación escrita permite dar sentido a ese silencio incierto, ya que se tiene información a modo de respuestas, o reacciones a las interacciones que hacemos.

#### 4.6 La evaluación formativa y sus aproximaciones conceptuales a la comunidad de indagación

Teniendo en cuenta la realidad en la que se aplicó el proyecto de la comunidad de indagación se hizo necesario incluir una sección para las consideraciones del proyecto en relación con la evaluación, habida cuenta de que la implementación del proyecto fue posible solamente dentro del espacio de las clases de filosofía del colegio y con los estudiantes de once, como se reseñó anteriormente.

Esta situación hizo necesario pensar la evaluación de manera que responda al proceso evaluativo que figura en la escala de valoración exigida por el colegio puesto que los estudiantes deben recibir una calificación al final del periodo académico. Con esto en mente esta sección busca describir y analizar el resultado de incluir dentro de la comunidad

de indagación el proceso de evaluación marcado por la necesidad institucional de tener una calificación al final de periodo, pero que como se verá no busca reducirse a un proceso puramente cuantitativo, sino que se enfoca hacia la filosofía de la evaluación formativa.

Al acordarse con el colegio que la implementación del proyecto iba a ser solo posible en las clases de filosofía que ya tienen un espacio programado en los horarios de los estudiantes, se debía también asumir que el proyecto debía considerar un modo de evaluar que fuera susceptible de ser expresado en la escala de valoración que tiene el colegio. Como se sabe esta escala de valoración tiene una correspondencia con lo que define el decreto 1290 de 2009 y hace parte estructural de la escuela actual, de modo que debía encontrarse una manera de evaluar y expresar cuantitativamente los procesos que se llevan a cabo dentro de la comunidad de indagación.

Inicialmente la evaluación en la comunidad de indagación solo tenía en cuenta un componente cualitativo basado en los datos que arrojan los instrumentos aplicados a la población y el resultado de los diálogos llevados a cabo en la comunidad, juzgados a la luz de los objetivos y categorías de la investigación. Esto era posible ya que en un primer momento la comunidad se propuso como un espacio extracurricular y que no hacía necesario expresar cuantitativamente el proceso de los estudiantes, pues bastaba con el análisis cualitativo de las categorías y objetivos de la investigación.

Esta realidad arrojó la pregunta acerca de *¿cómo alinear los objetivos y categorías de la comunidad de indagación con la escala valorativa y los fines evaluativos del colegio?* La respuesta a esta pregunta buscó construirse en el marco de lo que se denomina como la “evaluación formativa” ya que el espíritu detrás de esta idea de evaluación permite alinear los objetivos de la comunidad de indagación sin que esta se vea reducida a una pura evaluación sumativa que, por el contrario, estaría en contra de los fundamentos de la comunidad de indagación.

Es importante establecer qué idea de evaluación formativa se va a abordar aquí, la cual se construye principalmente desde lo que plantea Lorrie Shepard en tres grandes preguntas que se hacen en el horizonte de la evaluación de los aprendizajes a saber:

- ¿A dónde tratas de ir?
- ¿Dónde estás ahora?
- ¿Cómo puedes llegar ahí? (Shepard, 2006)

Estas preguntas buscan que la evaluación establezca objetivos claros a los estudiantes desde un principio, mediante criterios que, como veremos para el caso de la comunidad de indagación, se construyeron con la herramienta de las rúbricas de evaluación de las que se hablará más adelante.

Ahora es importante entender que la evaluación formativa busca ser un proceso continuo de seguimiento del aprendizaje de los estudiantes en lugar de un ejercicio de rendición de cuentas a final del curso, en el que el estudiante exprese todo lo adquirido en el curso; lo cual como vemos tiene muchos puntos en común con la enseñanza tradicional trabajada secciones atrás. La evaluación formativa busca acompañar el aprendizaje continuamente, en lugar de ser una manera de juzgar mediante una nota el desempeño del estudiante. Esta alternativa requiere acompañar más de cerca al estudiante y permite construir el aprendizaje de manera particular y ayudar a superar las dificultades que el estudiante pueda llegar a tener.

Una virtud de esta idea de evaluación formativa es que puede contar con preguntas y trabajo grupal, que es un componente de la comunidad de indagación. La evaluación formativa, entendida como un proceso de seguimiento del aprendizaje del estudiante, recurre a la pregunta y al trabajo grupal en la medida en que estos permiten tener información del aprendizaje y que los grupos ayudan a fortalecer estos aprendizajes. Además de recolectar datos del aprendizaje, la evaluación formativa logra ser un modelo de aprendizaje mediante el acompañamiento continuo. Si se tiene conocimiento de las preguntas reseñadas anteriormente se tiene información para poder acompañar el proceso de los estudiantes, pues si sabemos “a dónde trata de ir”, “dónde está el estudiante”, “cómo se puede llegar ahí” tenemos una ruta de acompañamiento continua y no un instrumento evaluativo tradicional que se presenta al estudiante como una herramienta a la cual debe rendir cuentas. Este modelo de evaluación formativo tiene en cuenta continuamente el esclarecer el objetivo y la búsqueda de los medios para llegar a este, por ello la importancia de la palabra acompañamiento, pues se trata de eso, de trasegar un camino de aprendizaje guiando al estudiante en sus dificultades.

Expresado de esta manera, la evaluación formativa puede alinearse con los objetivos y categorías del proyecto. En primer lugar, retomemos que el objetivo principal del proyecto es promover el ejercicio de diálogo mediante la comunidad de indagación. Esta idea de diálogo ya trabajada en el marco conceptual, tiene mucho de las

características de lo que pone en práctica la evaluación formativa, las cuales, con ajustes respecto a los objetivos y el acompañamiento, pueden significar un punto de encuentro entre el universo de la evaluación normativa y la comunidad de indagación.

Como vimos, la comunidad de indagación se plantea como un nuevo paradigma de enseñanza de la filosofía y como tal es preciso que también encuentre puentes hacia una forma nueva de evaluar los aprendizajes. Los elementos propios de la comunidad de indagación no pueden armonizar con una evaluación sumativa o de rendición de cuentas ya que esto desnaturalizaría la relación que se busca establecer entre el maestro y los estudiantes. Como se sabe, la comunidad busca superar la relación puramente vertical entre maestro y estudiante, y elementos como la evaluación sumativa o de rendición de cuentas son por definición una manera de controlar y medir al estudiante, y se suelen plantear como una herramienta que el profesor usa para ejercer dominio en el aula.

Podemos decir que el diálogo tiene elementos evaluativos si lo deseamos expresar de esa forma en varios puntos: el concepto mismo de autocorrección es una manera compleja de evaluación que no solo emite un juicio sobre determinada idea, sino que transforma el aprendizaje del estudiante mediante un proceso personal de reconocer una idea equivocada por medio de la acción formativa del diálogo.

El diálogo puede ser entendido como una herramienta esencial de la evaluación formativa, ya que, debidamente llevado a cabo, acompaña a la persona en su aprendizaje. Como lo expresaban los antiguos griegos, el diálogo como herramienta educativa era sinónimo de acompañamiento pues las relaciones entre maestro y alumno no eran verticales sino formativas, procuraban un esclarecimiento de objetivos, una búsqueda para llegar a ciertos fines como la sabiduría, (a dónde trata de ir) el someter la vida y las convicciones a examen riguroso, (dónde está el estudiante) y la pregunta por el camino para llegar a la sabiduría (cómo se puede llegar ahí).

Se trata de transformar el culto al examen, asentado en la costumbre y en la rutina como recurso de control, en la cultura de la evaluación, en ejercicio de formación. Pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, de la construcción, del diálogo, del intercambio, en la que la información sea relevante para la construcción del aprendizaje y para superar las dificultades, incluidos los errores. (Álvarez. 2008. p 20)

Vista de este modo la idea de adoptar los elementos de la evaluación formativa en la comunidad de indagación no presenta grandes dificultades conceptuales, pero como se verá a continuación varios dilemas en la práctica. En todo caso, integrar ambas ideas es un ejercicio positivo porque permite analizar alternativas evaluativas y de aprendizaje, que es uno de los propósitos y motivantes del proyecto, a saber, explorar el nuevo paradigma de la enseñanza en contraposición a alternativas más tradicionales, que también se ven reflejadas en la evaluación.

El proyecto busca entonces evaluar los procesos de la comunidad de indagación en el marco de la evaluación formativa, para lo cual se recurrió al uso de la herramienta de la rúbrica de evaluación con la que se busca que los estudiantes conozcan desde el comienzo los objetivos a alcanzar. La elaboración de estas rúbricas permite que a un alto número de estudiantes se les pueda dar unos objetivos e información claros acerca de lo que se espera alcanzar. El acompañamiento más cercano se vio en dificultades en gran parte por la virtualidad, sin embargo, el diseño de la rúbrica buscaba ser una herramienta que permitiera al estudiante confrontar sus procesos y en los casos que hubo dudas se atendieron con éxito gracias a que existe la rúbrica como referente objetivo de la calidad de lo que se solicita.

Las rúbricas se dividieron en dos para evaluar la participación en los dos momentos de diálogo: previo e informado. Estas rúbricas evalúan las participaciones orales y escritas de los participantes. La diferencia principal entre las rúbricas implementadas consistió en la calidad de la participación, en el sentido de su calidad argumentativa. Se buscó que las participaciones del diálogo previo fueran numerosas ya que son una muestra de opiniones variadas, mientras que las participaciones del diálogo informado mostraron un desarrollo argumentativo en perspectiva dialógica y de indagación.

Tabla 12  
Rúbrica para el diálogo previo

Sobresaliente	Insuficiente	No realiza
Comparte una opinión (argumentada o no) sobre el tema en cuestión, mostrando claramente su punto de vista.	Comparte una opinión (argumentada o no) sobre el tema en cuestión, pero no es clara ni completa.	No comparte su opinión o punto de vista de forma oral ni escrita. Su participación no es propia.

*Tabla 12. Rúbrica para evaluar las participaciones del diálogo previo*

Como se puede observar la rúbrica es una rúbrica holística, ya que los criterios son bastante generales y esto se debe a que es una rúbrica que se aplica por primera vez y que no posee un registro de trabajos previos. Esto se debe a que la implementación misma de la comunidad es nueva, de modo que se escoge por esta opción que permite que el estudiante sepa los objetivos del diálogo previo. A su vez, los objetivos que se pueden apreciar en esta rúbrica responden a un doble propósito: evaluar las participaciones en el diálogo previo y no ser un obstáculo que desestime la participación, que se había registrado como baja en el inicio de las clases virtuales. Fue clave comprender la evaluación desde una perspectiva formativa ya que de este modo se presenta menos como un riesgo, que como una oportunidad de ver y comprender mejor los aprendizajes.

La rúbrica es flexible pues busca motivar la participación y no prevenirla. El modo en que está diseñada permite observar que la intervención en el diálogo previo pueda ser una opinión, pero también puede ser una opinión argumentada, elevando la calidad de la producción al siguiente nivel del diálogo informado. Como se ha dicho uno, de los riesgos de la comunidad de indagación es que se convierta en escenario de puras opiniones, de modo que la evaluación busca indicar que el paso de la superación de la pura opinión es esencial y claro desde el principio, lo cual toma forma final con la rúbrica de evaluación del diálogo informado en la que se espera que la participación supere la opinión y se acerque más a un argumento objetivo.

Tabla 13  
Rúbrica para diálogo informado

Rúbrica de evaluación diálogo informado			
Superior	Alto	Básico	Bajo
Participa en el foro con al menos un aporte que supera la pura opinión, añadiendo formulaciones propias, creativas y argumentadas que no son una pura repetición del texto fuente y que profundizan en el desarrollo del foro. (Se refiere claramente a la pregunta o problema planteado)	Participa en el foro con al menos un aporte, que evidencia una construcción argumentada o dialogada con otro texto que pueda aportar y profundizar en el foro. Sin embargo, no se evidencia un elemento original sino una reformulación de las ideas de los textos. (Se refiere claramente a la pregunta o problema planteado)	Participa en el foro con al menos un aporte, sin embargo, dicho es una pura opinión pues no se evidencia una construcción argumentada o dialogada con otro texto que pueda aportar y profundizar en el foro. (Se refiere claramente a la pregunta o problema planteado)	No participa en el foro o su manera de participar no demuestra un intento serio de participación, pues tan solo es una frase, Emoji, reacción, que no contribuye en absoluto al foro.
Comenta o participa en un aporte de otro compañero del foro, realizando preguntas que motiven la discusión y/o aportando datos adicionales. (Su comentario o participación está en al menos dos aportes de otros compañeros)	Comenta o participa en un aporte de otro compañero del foro, realizando preguntas que motiven la discusión y/o aportando datos adicionales que profundizan en el tema. (Su comentario o participación está en tan solo un aporte de otro compañero)	Comenta o participa en algún aporte de los compañeros en el foro sin embargo el comentario no aporta mucho a la discusión, o es muy superficial.	No existe ningún tipo de interacción con los aportes de los demás compañeros en el foro.

Tabla 13. Rúbrica para evaluar las participaciones del diálogo informado

Esta segunda rúbrica eleva la calidad de la producción que se espera del estudiante pues le indica de manera precisa que para alcanzar un desempeño superior o alto su intervención o aporte debe haber sido elaborado evitando en lo posible que sea una opinión superficial, o cargada de pasiones afectivas. Se espera que se desempeñe con éxito en el diálogo informado toda vez que durante el diálogo previo ya se han indicado y puesto a prueba las opiniones más extendidas haciendo uso de la argumentación.

El tránsito del diálogo previo al diálogo informado es un salto de calidad importante que enfrentaron los estudiantes, pero que en el desarrollo de las sesiones les dio elementos para comprender que las opiniones no logran resistir los embates racionales del diálogo. Los resultados no fueron excelentes, pero sí se observó una progresiva mejora de calidad, pues el diálogo precisa ser entrenado poco a poco.

La prueba final del periodo se alineó en los mismos criterios de la rúbrica de diálogo informado, pues versó sobre las mismas preguntas orientadoras de los foros, con el elemento adicional de seis preguntas de selección múltiple sobre el texto trabajado del padre Juan Jaime Escobar. Es importante señalar que esta evaluación fue a su vez el cierre del diálogo informado del tema de Dios para el curso 11b y del tema de mente humana para 11a, debido a que el fin del periodo era cercano y ya se habían dedicado sesiones al diálogo previo.

La evaluación en el proyecto permitió un espacio de exploración y confrontación del elemento evaluativo de la escuela que generó transformaciones y dilemas, pues la comunidad de indagación como nuevo paradigma se plantea como alternativa a métodos tradicionales de enseñanza y a su vez a maneras tradicionales de evaluar. De este modo la opción por la evaluación formativa significó un primer paso para comprender cómo un nuevo paradigma necesariamente debe tocar elementos vitales de la escuela como lo es la evaluación. Se temía en un principio que la evaluación significara una amenaza en el sentido de que esta coaccionara a los estudiantes frente al proyecto, de modo que se adoptó la filosofía de la evaluación formativa para que la evaluación no significara un proceso puramente sumativo tras la memorización de determinados elementos, sino que permitiera que el proceso fuera continuamente acompañado retroalimentado y evaluado. La retroalimentación no se limitó a indicar los errores como constantemente se entiende, sino a ofrecer medios para mejorar, ya que el docente hacía parte de la comunidad como un miembro más al cual recurrieron los estudiantes por acompañamiento cuando los diálogos requerían ser apoyados desde algún texto, o manera de abordar un tema.



Los nuevos paradigmas deben estar en mayor relación con la evaluación, pues ella es una manera de incidir directamente en la esfera educativa tradicional. La evaluación en la educación aún guarda mucho del tradicionalismo, mucho de la evaluación puramente sumativa como rendición de cuentas. Si pensamos en los nuevos paradigmas de enseñanza, se hace necesario diseñar estrategias evaluativas alineadas con estos paradigmas, de lo contrario el ejercicio se queda a medio camino.

#### 4.7 Conclusiones

La experiencia llevada a cabo dentro de las contingencias ocurridas resultó ser informativa en muchos aspectos no solo de la enseñanza de la filosofía sino de la educación en general. El valor del diálogo como herramienta educativa se mantuvo en el ejercicio de implementación y sistematización, toda vez que las categorías nacen de características mínimas para el diálogo en la escuela y siempre se pensaron en función de los estudiantes y su bienestar. Fomentar el diálogo no debe ser una labor exclusiva de la filosofía como disciplina, sino que debe tener un horizonte más ambicioso, un horizonte como el que se plantea en la idea de educación filosófica tratada en este trabajo en cercanías del pensamiento de Martha Nussbaum, Estanislao Zuleta y Diego Pineda, un horizonte que logre despertar del pesado sopor en el que yace la educación.

Plantear el diálogo desde una perspectiva que no se limita a la pura disciplina de la filosofía es una pista para entender aquellos nuevos paradigmas que piensen filosóficamente la educación más allá de lo puramente disciplinar como tradicionalmente se suele abordar. Este trabajo debe ser leído en esta perspectiva, como una experiencia dialógica que más allá de desarrollar conceptos de la filosofía busca mostrar el diálogo como un escenario de encuentro, investigación, indagación y renovación. El diálogo como una forma de vida, como una forma de enseñar como era visto en la antigüedad inspiró la filosofía del proyecto. Desde las ciencias y las artes el diálogo puede seguir siendo filosófico, pues toca los hilos de los actores de la educación, ubica al profesor en una perspectiva en la cual abandona su ejercicio autoritario, busca ubicar al estudiante fuera de su pasividad y los ubica como ciudadanos en el ágora.

Para que este diálogo tenga lugar en la escuela se requiere saber de entrada que se debe estar dispuesto al cambio. La sistematización de la experiencia fue posible gracias

a la flexibilidad con la que se asumieron las contingencias que la acompañaron y a la capacidad de sus participantes para adaptarse y reconocer el diálogo como elemento de formación humana. Para dar lugar al diálogo filosófico en la escuela es preciso conocer e indagar en la naturaleza de este. Las categorías propuestas no buscan ser interpretadas como definitivas ni cerrar el secreto del diálogo en la escuela. El diálogo no es resultado de un manual a seguir paso a paso, pero sí es preciso tener los ojos y la razón abiertas para percibir los mínimos que se requieren para hacerlo posible. De este modo las categorías propuestas acá son resultado de una escucha e indagación atentas frente al diálogo y la necesidad de ser estudiado y puesto en práctica en la escuela.

Se concuerda con que una conversación no filosófica es natural, pero llegar al diálogo filosófico requiere otro tipo de disposiciones. Las categorías están orientadas hacia la comprensión de estas disposiciones. Hace falta ser genuinamente escuchado, poder saberse equivocado y ser autocrítico consigo mismo, disposiciones que no se garantizan en una conversación común. La comunidad de indagación permite configurar estas disposiciones ya que sus integrantes conocen los objetivos del diálogo. En este sentido la evaluación formativa es central, pues reconoce como punto de partida el evaluar permitiendo conocer los objetivos que se quieren alcanzar, así como acompañar durante este proceso a los estudiantes. Si la comunidad de indagación asume unos objetivos desde la evaluación los miembros los deberán conocer desde el inicio, permitiendo proyectar sus capacidades hacia ellos, y reconocer en el camino las dificultades, que es parte de ser crítico consigo mismo. Así mismo el docente puede aprovechar estas disposiciones que se empiezan a gestar en este espacio para acompañar y dirigir sin imponer su ritmo sino observando los avances del estudiante.

Dividir los momentos de diálogo resultó ser una estrategia efectiva pues permitió observar el paso de la pura conversación al diálogo, en los momentos de diálogo previo se expresaban las opiniones más comunes frente al tema a tratar, de modo que quedaban enunciadas para ser abordadas críticamente en el momento de diálogo informado en el cual se contaba con textos que permitieron asumir una postura crítica frente a la pura opinión.

Sobre el hecho concreto de las clases remotas debe decirse que hay que asumir esta modalidad como el futuro de la educación, teniendo en cuenta la imposibilidad real de controlar definitivamente la pandemia y que las escuelas son escenarios de alto contagio potencial. De modo que trasladar las propuestas educativas a las plataformas digitales y

remotas es un hecho que la educación, los docentes y los estudiantes han de enfrentar directamente.

Como escenario nuevo hay mucho por investigar y proponer, pero este proyecto consigue permitir el diálogo filosófico con las herramientas virtuales que se propusieron. Es evidente que el proyecto fue privilegiado por llevarse a cabo con estudiantes con recursos suficientes de conectividad, pero realmente son la excepción. El carácter privado del colegio permitió contar con una población sin problemas de conectividad, lo cual facilitó los encuentros virtuales, pero muchos de los colegios con menos recursos económicos no contaron con esta suerte. Se advierte que esta crisis evidencia más que nunca que el acceso a la educación es un privilegio que solo unos cuantos pueden tener. Sin duda quienes participaron del proyecto tuvieron una experiencia desde los nuevos paradigmas de la educación, en este caso desde el diálogo filosófico. Pero así mismo muchos otros estarán aún lejos de oportunidades así.

La propuesta del podcast resultó un éxito en el entorno virtual, siendo una idea clave para este proyecto de comunidad de indagación en la virtualidad. Esta idea logró condensar los aprendizajes dialógicos de los estudiantes, quienes demostraron una autonomía notable en el uso de recursos y la elaboración de los contenidos digitales. Este cierre del proyecto logró poner en marcha a todos los estudiantes de modo que dialogaron e indagaron sobre su situación de confinamiento y reflexionaron sobre la situación global. Este tipo de iniciativas resultan positivas ya que el diálogo se acercó a sus vidas y contextos, además que puso en marcha las herramientas virtuales que permiten crear entornos dialógicos y que son de amplio uso por parte de los estudiantes. El diálogo filosófico logra difundirse y encontrar un número más amplio de interlocutores con estas iniciativas ya que pueden ser transmitidas, publicadas y compartidas con facilidad.

Confiar en los saberes de los estudiantes en los entornos virtuales resulta clave pues el docente puede tener una distancia generacional importante, haciendo que este termine aprendiendo de los entornos dialógicos actuales. Este fenómeno ocurrió en el proyecto ya que en la construcción del podcast. Los estudiantes terminaron proponiendo las plataformas, en las cuales encontraron más fácil dialogar. Curiosamente no se trató de la plataforma institucional que limitaba enormemente su uso para los estudiantes, pues está pensada para que sea el docente quien controle las sesiones. Al contrario, las alternativas propuestas por los estudiantes les permitieron total libertad creativa pues en estos entornos eran nativos digitales. Es importante rescatar esto como elemento de

advertencia ya que los escenarios virtuales finalmente pueden seguir siendo verticales, tradicionales, y autoritarios con la simple diferencia de estar mediados por un dispositivo electrónico.

Resulta llamativo que el ejercicio del podcast dividió los cursos en grupos más pequeños y que de este modo se logró trabajar con más comodidad. Es importante hacer notar esto, ya que regular y moderar un diálogo en grupos en exceso amplios es una tarea de arduo seguimiento para el docente; aunque se logró en las primeras sesiones, el registro y moderación en ocasiones resultaban muy complicados y desgastantes. En comparación, el trabajo en el podcast aligeró mucho la carga de seguimiento, haciéndola labor del acompañamiento del docente más sencilla. Como el docente entraba y salía de las sesiones de grabación de cada grupo, los estudiantes tenían momentos en que estaban sin docente, lo cual no resultó negativo pues cumplieron con calidad lo exigido en el podcast, pero llama la atención sobre la autonomía y privacidad del diálogo, pues los estudiantes fueron capaces de comprometerse y llegar a mutuos acuerdos para que el podcast fuera un producto de común acuerdo lo cual es muy coherente con el espíritu de diálogo y de las comunidades de indagación.

Ann Sharp y Splitter hablaban de la idea ambiciosa de la comunidad de indagación global, casi proféticamente hablaban de las posibilidades tecnológicas de la educación remota o virtual. Esta experiencia logra trasladar la comunidad de indagación a un escenario no presencial y por ello dar ideas acerca de qué elementos pueden ser útiles en nuestros días, y con nuestros medios tecnológicos para una comunidad global. Tal vez aun hoy en día estamos lejos de una comunidad global, hay mucho que resolver sobre comunidades de indagación no presenciales, pero como toda experiencia desde los nuevos paradigmas el riesgo, y la tesonera paciencia permiten crear espacios como el que se dio acá. Por lo pronto una comunidad de indagación escolar como la realizada acá vale como ejemplo, que sumado, a otros, construirán referentes para comunidades más complejas que transformen la educación tradicional, en educación filosófica y hasta en la posibilidad de comunidades de indagación globales.

El diálogo filosófico tiene el potencial de cambiar convicciones, hacerlas más fuertes o exasperar a sus participantes, la literatura filosófica lo ha mostrado, así como la descripción de la experiencia de este trabajo. Sea como fuere, los eventos dialógicos marcan precedentes y se espera que quienes aquí participaron en ello conserven en sí actitudes dialógicas, pues el diálogo no se restringe a la escuela, sino que pertenece al

hombre y a la polis de igual manera, y nuestros tiempos precisan de estas disposiciones en nuestros escenarios polarizados, extremistas y dogmáticos.

## Anexos

<https://n9.cl/hc4yi>

### Referencias:

- Álvarez, J. M. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, 206. Disponible en: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%208.pdf>
- Collini, S. (2017). *Speaking of universities*. London: Verso, ed.
- Escobar, J. Sch.P. (agosto, 2009). *Enseñar filosofía a adolescentes*. Trabajo presentado en Primer Seminario Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Colegio Calasanz Bogotá. Bogotá.
- Hadot, P. (2009 trad.). *La filosofía como forma de vida*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- ICFES. (2020). *Guía de orientación SABER 11*. Bogotá, Colombia.
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE.
- Leguizamón, H. (2016). *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010) *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Documento N° 14. Autores: Carlos Gaitán Riveros, Edgar Antonio López. Marieta Quintero, William Salazar. Bogotá-Colombia. para la filosofía en la educación media. MEN. Bogotá, Colombia.
- Nussbaum, M. (2010 trad.). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2005 trad.). *El cultivo de la humanidad*. Bogotá: Editorial Planeta.

- Pineda Rivera, D.A. (2017). *Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía*. Universitas Philosophica, 34(69), pp.
- Sharp, A. Splitter, L. (1995 trad.). *La otra educación Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México. Instituto Nacional para la Evaluación del Educación.
- Tozzi, Michel (2007) *Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar*. *Diálogo filosófico* 68 (2007) 207-215. Traducción de Gabriel Arnaiz.
- Zuleta, E. (2001). *Educación y democracia*. Quinta edición. Medellín, Colombia. Hombre Nuevo Editores.