



IV Sección

Educación: competencias, formación y aprendizajes

La mediación y el aprendizaje de la Filosofía en la Universidad: Una experiencia pedagógica con sentido en tiempos aciagos para las humanidades

Fabrizio Fallas-Vargas
Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica
fv.fabrizius@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8837-2516>

Rocío Castillo-Cedeño
Universidad Nacional, Costa Rica
rocio.castillo.cedeno@una.cr
<https://orcid.org/0000-0002-8648-1989>

Patricia Ramírez-Abrahams
Universidad Nacional, Costa Rica
pramirezabrahams@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3958-6008>

Recibido: 20 de setiembre de 2021

Aceptado: 15 de noviembre de 2021

Resumen: Para pensar y repensar la pedagogía universitaria y que esta tenga sentido, es fundamental reflexionar acerca de la mediación pedagógica para la educación superior, la cual no dista mucho de lo que se pensaría para otros niveles de la educación, principalmente, si se parte de un paradigma que privilegia el aprendizaje antes que la enseñanza y que considera la mediación como: El tratamiento del contenido, la forma y el aprender, para que el estudiantado haga suya la experiencia de aprendizaje. Es por ello, que este artículo tiene la intencionalidad de compartir una experiencia de aprendizaje concreta implementada en un curso de filosofía impartido en una universidad pública de Costa Rica. Por lo tanto, se rescatan las vivencias utilizando la sistematización de experiencias (SE), se reflexiona en la acción y se genera una narrativa que sirve de base para determinar algunos hallazgos significativos que se traduzcan



elementos claves para una pedagogía universitaria con sentido. Con la finalidad de responder a la intencionalidad señalada anteriormente, se describe y sistematiza la experiencia de aprendizaje vivida por el estudiantado y con base en ella, se rescatan los hallazgos antes mencionados

Palabras clave: mediación pedagógica; aprendizaje; sentido; pedagogía de la filosofía educación superior.

Mediation and learning of Philosophy at the University: A pedagogical experience with meaning in dark times for humanities

Abstract: Thinking and rethinking higher education pedagogy, so that is truly meaningful, requires great consideration of what pedagogical mediation is in terms of higher education, which is no different from what is actually done for all the other educational domains and levels. This is especially the case when learning is prioritized over teaching and when mediation is regarded as: the handling of content, form and learning in order for students to take over the learning experience. This paper aims to share a particular learning experience in a philosophy class held at a public university in Costa Rica. Experiences were collected and systematized that one may ponder on the actions, and the narrative is generated to serve as a basis for establishing some of the most meaningful findings so they can be translated into key elements for a university pedagogy with a meaning. In order to attain the aforementioned aim, this remarkable learning experience has been described and systematized founding the basis of this account.

Keywords: Pedagogic mediation; learning; significant learning; pedagogy of philosophy; higher education.

Ideas preliminares

La pedagogía universitaria con sentido es una urgencia en un ámbito en el que la profesionalización, muchas veces, invisibiliza la formación integral del estudiantado universitario. Es por ello que este artículo tiene como intencionalidad el compartir una experiencia de aprendizaje concreta vivida en un curso de Filosofía de una universidad pública de Costa Rica, con el propósito de propiciar la reflexión en torno a la mediación pedagógica que se considera pertinente para la educación superior y algunos elementos claves para que se rescate el sentido.



Para el logro de este propósito se destaca el valor de la sistematización de experiencias (Villa-Holguín, 2019) y la narrativa que surge de la reflexión en la acción. Por lo tanto, se establece una ruta metodológica que incluye la definición del punto de partida, luego se establecen las preguntas iniciales (problematización), para posteriormente, recuperar el proceso vivido, generar reflexión y finalmente, se rescatar los sentidos de las experiencias.

Como idea fuerza base, muchas de las temáticas que se han desarrollado tradicionalmente en el curso de filosofía, que se destaca en este artículo, han sido *enseñadas* desde la descripción llana de contenidos, apoyando exclusivamente la memorización, sin ninguna relación con la cotidianidad y las implicaciones vivenciales. Por lo tanto, el contenido se privilegia sin importar si el mismo está siendo comprendido y sentido. Se olvida una premisa fundamental la relación pedagógica debe considerar el estudiantado, profesorado y el contenido como una triada dinámica e integral, “si alguno de los tres elementos está ausente o devaluado, la relación pedagógica se desvirtúa, se transforma en otra cosa” (Trillo y Sanjurjo, 2021, p. 96).

Desde la intencionalidad de hacer accesible la filosofía, la experiencia que se relata considera el aprendizaje del estudiantado más que la enseñanza (Pozo, 1997, p. 210), por lo que los saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales son desarrollados considerando las experiencias personales, el diálogo, ejemplos de la vida cotidiana, establecimiento de relaciones entre los saberes, exploración de conocimientos previos y uso de recursos para la creación.

Consideraciones teóricas

◆ Mediación pedagógica para una pedagogía universitaria con sentido

Desde la mirada de una educación alternativa, la mediación pedagógica se define, de acuerdo con Gutiérrez y Prieto (1991) de la siguiente forma: “el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de



hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad (p. 1)".

La consideración de la definición anterior, permite recuperar algunos principios básicos de una pedagogía con sentido:

- La participación y expresividad: Entender la importancia de generar procesos pedagógicos donde el estudiantado sea activo, imprima su sello personal y, por lo tanto, haga suya cada experiencia que viva. Además, propicia la expresión y, por ende, se crea y recrea a través de la comunicación.
- Creatividad y autoconstrucción: Los procesos pedagógicos creativos permiten potenciar la capacidad creadora del estudiantado desde el reconocimiento del asombro, la pregunta y el error como hechos que favorecen el despliegue de nuevas formas de entender y, por lo tanto, propiciar el aprendizaje. Por lo tanto, una mediación pedagógica que recupere el sentido, está comprometida con esa creación y autocreación desde un proceso respetuoso que implica "un juego de cercanía sin invadir, uno de distancia sin abandonar" (Prieto, 2015, p.12).

Desde esta premisa, se generan experiencias de aprendizaje acompañadas, pero en libertad, la mediación promueve y acompaña el aprendizaje, "es decir, la tarea de construirse y apropiarse del mundo y de uno mismo desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar, la tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado lo necesario para seguir por sí mismo" (Prieto, 2015, p. 21).

- Relacionalidad: Entender el proceso pedagógico como un acto relacional es comprender su complejidad. Las relaciones que se establecen en todas las direcciones, experiencias y personas participantes, implica visualizar una realidad dinámica, interconectada, incierta y recursiva.

Hablar de sentido en la pedagogía universitaria, por lo tanto, es recobrar los principios anteriores y reconocer otros que surgen en la convivencia y en el acto de aprender. Según Simón Rodríguez en Prieto (1987) "Lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa" (p. 54). Entender esta idea es fundamental para que la mediación pedagógica parta de un sentir personal lo que se traduce en una actividad cognitiva entender, que trasciende nuevamente hacia lo emocional interés, claramente, esta repuesta emotiva se liga a la



experiencia integral que implica, aprender, emociones y razón, todas interactuando a la vez.

Esta reflexión rescata la triada mente, cuerpo y espíritu para entender que la persona que aprende, requiere que su formación universitaria parta de la vida misma, generando procesos de creación y disfrute, pues sólo así, es que se construye el sentido y, por lo tanto, se aprende: “Necesitamos de tiempos y espacios de creación, donde podamos enseñar e investigar, tan sistemática y rigurosamente, como imaginativa y alegremente” (Calvo, 2012, p. 91).

Mediar pedagógicamente, es, por lo tanto, un proceso que implica reconocer esta vitalidad y partir de ella para establecer las apoyos pertinentes, las ayudas ajustadas y los mejores recursos de aprendizaje. “Como se trata de tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, entre lo vivido y lo por vivir, cualquier creación del ser humano puede ser utilizado como recurso de mediación” (Prieto, 2015, p. 130). Finalmente, para ampliar esta idea y dejar claro lo que implica esta propuesta, Prieto (2015) agrega que:

[...]es posible mediar con toda la cultura del ser humano, con todo el pasado, con los textos que intentan narrarnos el futuro, con la biografía y la vida de otros seres, con las fantasías y los hechos cotidianos, con la poesía y las fórmulas químicas, con las creencias y los hallazgos científicos (p. 134).

Ruta metodológica

En las ciencias sociales y en la investigación educativa (Villamizar Escobar y Barbosa Chacón, 2017; Villa-Holguín, 2019), se ha reconocido la sistematización de experiencias como un método de investigación que permite no solo la recuperación de las vivencias, sino también, el aprendizaje crítico en la experiencia. Esta situación de reflexión sobre las acciones desarrolladas permite que los procesos puedan ser mejorados, abordados y planificados de forma situada, contextualizada y ajustada a las personas que los protagonizan (Pineda y Velásquez, 2015)



Con el propósito de identificar los principales elementos que interaccionaron para generar una pedagogía con sentido desde el curso de Filosofía, es que piensa en recopilar los diferentes componentes que permitieron procesos de aprendizaje en el estudiantado, un grupo de 25 personas, desde estrategias más comprensivas y que parten de sus intereses para generar aprendizaje significativo. Dichos componentes tienen que ver con: el contexto en donde se desarrollan las experiencias, las situaciones emergentes, la intencionalidad de dichas acciones, las reacciones, percepciones e interpretaciones de los actuantes en los procesos y las relaciones que se dan en la experiencia (Jara, s.f.)

Para identificar los elementos anteriores, se toman los principios de reflexividad crítica y recursividad para poder describir y comprender los procesos desarrollados con el estudiantado, considerando que este análisis de la sistematización permitió apropiarse del sentido de la experiencia, comprenderla desde el acompañamiento teórico y orientar las prácticas hacia acciones transformadoras (Villa-Holguín, 2019; Jara, s.f.)

Este proceso permitió identificar los aprendizajes que surgen desde las experiencias de aprendizaje desarrolladas con el grupo de estudiantes del curso universitario mencionado, reorientando el quehacer del curso a repensar una mediación pedagógica universitaria fundamentada en principios que propician la reflexión y la apropiación crítica del conocimiento, en la comprensión y sentido para la vida que pueden tener los temas que se desarrollan en el aula universitaria.

Al respecto, Ghiso (2005) plantea:

Es necesario explorar los contextos de la práctica, que por cierto no son sencillos o simples, sino que se revisten de la complejidad propia de las realidades sociales; reconociendo que existen diferentes perspectivas que afectan la forma de comprender lo sucedido y de valorar el proceso (p.5).



En consecuencia, se considera que la sistematización como método de investigación permitiría una visión emancipadora (Villa-Holguín, 2019; Giroux, 1997), en contraste con las prácticas tradicionales de práctica educativa de la filosofía vinculadas a la memorización de contenidos, y acercaría al sentido y el propósito de un aprendizaje que parte del principio ético del respeto hacia las experiencias del estudiantado, su comprensión y empoderamiento en un conocimiento que tiene significado para la vida de la persona que lo aprende.

Se siente entonces la dinámica del proceso del grupo en su plenitud vivencial considerando sus aciertos y desaciertos, desafíos, sentidos, intenciones y aprendizajes que llevaron a la reflexión recursiva del proceso y a la mejora de las prácticas de mediación, para generar una pedagogía con sentido, fundamentada en la mediación pedagógica y no en la transmisión del conocimiento.

Por lo que se toman los pasos propuestos por Jara (s.f.) para orientar el proceso:

- El punto de partida: Se vive la experiencia del curso de Filosofía. Nos reconocemos como personas que aprenden, que llega a ser la premisa para que el contenido académico del curso deje de protagonizar los procesos, para que la vivencia a partir del aprendizaje dirija las acciones vividas. Se plantea entonces un proceso de aprendizaje plural, inclusivo y fundamentado en el aprendizaje. Aquí nos situamos como parte de la experiencia y se recuperan las vivencias. Para ello se recurre a la memoria histórica, los registros de las actividades mediante medios audiovisuales, la recopilación de las opiniones y expresiones de las personas participantes.
- Las preguntas iniciales: Se inicia con la intención de la sistematización, al reconocer cuál es el propósito de este proceso y se delimitan los ejes de sistematización, considerando las actividades, el tiempo y el espacio en que se desarrolla la experiencia, las funciones y papeles de los participantes en la experiencia. Para tal fin se recurre a la narrativa pedagógica mediada por las impresiones del estudiantado y de los registros de las situaciones de aprendizaje. Se incluyen también los periodos de reflexión recursiva que el mediador del curso protagoniza, en función de reconocer y reconocerse dentro del mismo proceso que desarrollaba.



- Vivir la experiencia: Las principales experiencias vividas en el curso son :
 - Exploración de conocimientos previos
 - Clarificación de la intencionalidad pedagógica
 - Experiencias orientadas a la problematización y cuestionamiento.
 - Orientación para la creación de propuestas a partir de “gatilladores” artísticos y reflexiones teóricas.
 - Dentro de los recursos materiales de mediación utilizados:
 - Compilación de lecturas (Antología) que contienen las ideas fuerza del curso.
 - Recursos audiovisuales: Filmes, fotografías de obras artística, documentales

Las principales experiencias evaluativas son los proyectos dirigidos a la creación de textos paralelos que surjan de una pesquisa individual o en colectiva que integren en forma articulada y significativa los siguientes componentes:

- Componentes creativos/estéticos.
- Intereses propios del aprendiz/producto de un ejercicio de introspección.
- Elementos claves del período histórico estudiado, problemas filosóficos y autores elegidos, material facilitado.
- Los recursos de mediación materiales.
- Reflexión sobre la realidad nacional (Lectura de la realidad a partir de los saberes conceptuales).
- Las reflexiones. Se realiza el análisis desde los principios de reflexión crítica y recursiva, que permite identificar la intencionalidad de los procesos pedagógicos y construir lo que para esta experiencia fue la pedagogía con sentido y centrada en el aprendizaje.
- Recuperación del proceso vivido: Se reconocen y resignifican los procesos vividos por medio de técnicas gráficas y narrativas, esta narrativa del proceso permite identificar los principales aprendizajes en la experiencia.
- Los puntos de llegada. Se recuperan los sentidos de la experiencia para comunicar esta forma diferente de hacer filosofía.



Para el proceso se recurre como instrumentos a la generación de narrativas y uso de técnicas cualitativas como el registro anecdótico y la bitácora gráfica. Además del uso de la pregunta como forma de sistematización e identificación de los ejes de sistematización que se presentan en el análisis de la experiencia, además de la deducción e inferencia de los componentes teóricos prácticos presentes en la experiencia vivida (Barbosa et al, 2015, p. 8). Todo ello a fin de lograr una propuesta que podamos compartir para que se genere la experiencia de la inspiración que lleve a otras acciones que promuevan cambios en la mediación pedagógica universitaria.

Relato de una experiencia de aprendizaje

◆ Generalidades

La experiencia se desarrolla con 25 personas estudiantes de un curso de humanidades de una Universidad Pública en Costa Rica del 2019 en el que se establece como eje temático la desmitificación de la experiencia en filosofía y se parte de la intencionalidad pedagógica de reflexionar acerca de la filosofía o la filosofía como experiencia de lo inaccesible (Mora, 2007). Considerando esta intencionalidad, el estudiantado ingresa a la problemática filosófica y del pensamiento del Renacimiento, pasando por el contexto de la Conquista de América, central para el surgimiento del modo de producción capitalista. Y mediante el cual se comprende el carácter colonial de la modernidad y la organización de la existencia en el mundo contemporáneo.

Tradicionalmente, este tema sería tratado desde la descripción de hechos históricos con nula relación con la cotidianeidad y las implicaciones vivenciales. Desde la intencionalidad de hacer accesible la filosofía, este contenido es abordado considerando las experiencias personales, el diálogo, ejemplos cotidianos, exploración de conocimientos previos y uso de recursos para la creación.



◆ **Selección de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales**

En líneas generales, los componentes conceptuales se encuentran dentro del abanico de posibilidades que contiene el desarrollo del pensamiento filosófico dentro del Renacimiento, la Modernidad y el mundo Contemporáneo.

Se ubican problemas específicos y autores en cada período, dentro del contexto sociohistórico de su surgimiento, que sirvan de modelo (componente procedimental que debe explicitar el docente) a los problemas específicos que cada persona estudiante habría de investigar por sí misma (saberes actitudinales) a lo largo de cada período, articulados dentro de una secuencia (primero el renacimiento, luego la modernidad y de último la modernidad tardía o contemporaneidad) que permita una clara discusión y la reflexión crítica situada (significativa) acerca de la realidad local e internacional actual.

Como se destacó en las ideas preliminares, usualmente en el curso se han tratados las temáticas desde un abordaje teórico y descriptivo, pero desde el análisis crítico de la práctica docente y considerando una mediación que propicia que el estudiantado se acerque de forma crítica a los saberes filosóficos, el curso se centra en el aprendizaje y la comprensión de los saberes desde la desmitificación de la filosofía como si se tratase de una *materia* únicamente para filósofos, esto es, como un conjunto de contenidos inexorablemente ajenos y carentes de vida práctica.

◆ **Premisas de partida**

La persona estudiante

Este ejercicio de sistematización consideró partir de una concepción de la persona estudiante como valiosa y potente, con necesidades e intereses genuinos, la activación de sus vectores motivacionales depende de conocer y poner en movimiento esos intereses, esas necesidades en conexión con los saberes conceptuales, por ejemplo, si un estudiante es apasionado de la música,



habrá de indagar en una sección sobre el renacimiento dicho objeto. Es decir, el estudiantado ubica una temática de interés a partir de la propia introspección y llevar a cabo sus aprendizajes en forma autorregulada.

La persona docente

Es una persona mediadora del desarrollo del proceso de investigación específico que lleva a cabo cada estudiante, por la tanto, propicia el cuestionamiento y la problematización de la experiencia.

Facilita experiencias de aprendizaje con sentido, lo que significa que parten de la vida misma rescatando lo cotidiano y los contextos diversos. Filtra y dosifica el saber conceptual evitando el exceso de información y brindando un marco general o referencial que favorezca el cuestionamiento y la problematización con base en los intereses de investigación del estudiantado. Construye al lado del estudiantado los saberes, conceptuales, procedimentales, actitudinales, que permitan evaluar los aprendizajes con base en la clarificación de la intencionalidad pedagógica.

Momentos de la experiencia de aprendizaje

◆ El punto de partida vivir la experiencia

La experiencia de aprendizaje constituye la vivencia de las personas actuantes el proceso. Se explican a continuación los diferentes componentes que se desarrollan desde una mediación pedagógica centrada en la indagación crítica de la realidad desde las intenciones personales con sentido y propósito para el aprendizaje: La filosofía como indagación crítica de la realidad y al mismo tiempo como desarrollo epistémico/creativo de los intereses de la persona que filosofa.



1. Clarificación de la intencionalidad pedagógica

La experiencia inicia con la elaboración de una modificación sustancial a nivel de mediación pedagógica que permita desmontar la aproximación, predominantemente ajena o *terrorífica* inclusive del estudiantado en torno al aprendizaje de la filosofía, entendida no como materia que se memoriza, sino como *forma crítica* (componente *ético-práxico*, es decir, en donde la actitud y los valores referidos a la experiencia filosófica como relación crítica con el entorno del sujeto y la importancia de la introspección), como *ejercicio reflexivo* (componente *epistémico*, entendida desde la visualización crítica de las relaciones con los objetos de conocimiento, que invitan a ser indagados, experimentados, en lugar de memorizados); y también como experiencia emancipatoria peculiar, creativa y productiva (componente estético desde el que la persona que aprende construye desde su propia sensibilidad una forma específica de relacionarse con los objetos de aprendizaje) de ser, estar, hacer y percibir al interior de la experiencia y sus distintas manifestaciones en lo cotidiano (Adorno, 1998, p. 96).

2. Diagnóstico: explorando potencialidades, necesidades e intereses

El proceso inicia su despliegue con un diagnóstico de necesidades de la población estudiantil. A esta primera indagación se le denomina “Desmitificar un monstruo: La enseñanza de la Filosofía”. Para este momento se utiliza un cuestionario que explora la particular disposición de las vías cognitivas para el aprendizaje tanto los sentidos como los sentires serán fundamentales, la experiencia previa con la filosofía y las metodologías empleadas/conocidas y a su vez, recomendadas por su grado de significancia, es decir, se parte de la experiencia del estudiante para delinear el alcance de la construcción de la filosofía como algo monstruoso y que básicamente, tienen relación con la forma de enseñanza tradicional vertical/magistral, estrategias de evaluación igualmente



escolar (exámenes memorísticos), el uso de la posición de poder del docente para imponer e incluso humillar al estudiante y la ausencia de participación creativa por parte del estudiantado en el curso.

Esta fase resulta muy importante, al proporcionar conocimiento de primera mano, del contexto en el que se desarrolla la experiencia de aprendizaje que media la estrategia, e igualmente, sobre la metodología que se requiere, lo mismo que la evaluación correspondiente.

3. Cuestionamiento y problematización: Exploración de conocimientos previos:

Para desmontar el “monstruo” al que se ha hecho referencia, se desarrollaron algunas experiencias de aprendizaje cuya intencionalidad pedagógica era que el estudiantado se relacionara con cada material inmediato y base (lecturas compiladas, obras de arte) pero también, con el conjunto de ellos, de una manera *significativa* (Pozo, 1997, p. 213).

En este sentido se desarrolla una primera experiencia que resulta fundamental en términos de proceso: Se solicita al estudiantado que en una reflexión de una página describa sus principales preocupaciones actuales, lo mismo que sus intereses, es decir, que realice un recorte en su cotidianidad que le permita determinar, dentro de todo eso, qué es lo que realmente le interesa, qué le preocupa y cuáles son sus actividades favoritas. La idea es que el estudiantado pueda rastrear históricamente el desarrollo de ese interés (por ejemplo, la sexualidad o la arquitectura), dentro de los períodos comprendidos dentro del programa: renacimiento, modernidad, contemporaneidad y articular esa indagación con el desarrollo del pensamiento y las áreas y temas de interés de la filosofía (por ejemplo, el caso de la ética o bien la estética renacentista como punto de partida) Es decir, se parte del *deseo*, *lo sensible* y la *emoción* como anclaje para que el proceso cuente con sustento material y se sostenga a lo largo



del curso indagando en los períodos históricos restantes, acompañándose de la lectura y materiales de la compilación de recursos bibliográficos.

Una vez que se determina esa afinidad, se decide restringir la tradicional disquisición magistral en forma significativa, para dar paso a una estrategia de relación con la filosofía, tanto desde la persona docente como del estudiantado a partir de su propio concepto: la filosofía como indagación crítica de la realidad y al tiempo como desarrollo epistémico/creativo de los intereses de la persona que filosofa.

4. El tríptico y la estrella de cinco puntas: Propiciando el despliegue de saberes

Se utiliza un recurso mediador denominado: *El tríptico*, que consiste en un documento dividido en tres partes que puedan leerse de forma interrelacionada, por lo tanto, es necesario que el estudiantado entrelace los saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales. Además, incorpore experiencias personales a través de ejemplos o ilustraciones que expliquen los contenidos.

Para ello, el estudiantado identifica el interés personal y recupera la preocupación inicial de investigación (Por ejemplo, la poesía o la música renacentista), es decir, la indagación en donde se expresan sus intereses, preocupaciones y gustos particulares, cuya historia y actualidad desea explorar acompañado de la filosofía. Para ello, se parte de la contemplación del cuadro “El jardín de las delicias” de El Bosco, el estudiantado realiza un breve comentario acerca de la región de la obra que le pareció más significativa. Previamente, se realizó un encuadre histórico de la pintura y se procede a visualizar un documental sobre la obra.

Elaboran una estrella de cinco puntas que consiste en destacar en cada punta de la estrellas cinco ideas “brillantes” (fuerza) de la lectura y su relación con lo que se evidencia en el proceso de investigación realizado, es por ello, que se



representa en una estrella como metáfora, pues lo anotado allí puede constituirse en aprendizajes significativos.

Finalmente, se solicita al estudiantado que acompañe este producto con una Reelaboración de la portada de la compilación de lecturas o antología alusiva a sus propios intereses, de forma que nuevamente el estudiante se apropie de este recurso de aprendizaje y que lo haga suyo mediante aquello que le emociona y atrae sus pasiones intelectuales.

Se deja en libertad al estudiantado sobre la forma de presentación de este trabajo, animando a que lo realicen en formas no tradicionales (es decir, que no se trate del trabajo de siempre como conjunto de hojitas de papel engrapadas). Se añade un incentivo, en la medida en que la presentación no tradicional del trabajo tiene un plus en la evaluación (es decir, no afecta en términos de la nota obtenida, solamente incrementa los puntos de la rúbrica con la que se trabaja en el curso).

5. Aniquilación del examen final: Creación de poliedros.

Se conforman equipos de trabajo para:

- Identificar los puntos altos de su investigación personal dentro de los períodos renacentista, modernidad y contemporaneidad, con arreglo a los elementos ya incluidos dentro de la estrella de 5 puntas.
- Generar colectivamente un montaje o *stand* dentro de la clase en el que todos los miembros del poliedro se sientan representados y compartan con el grupo el sentido de cada uno de los elementos que han puesto en común.
- Redactar un ensayo en el que analizan los aprendizajes filosóficos de cada momento histórico (sirviéndose de los textos analizados y realimentados en el curso), una autorreflexión de los impactos del curso en su concepción inicial de la filosofía.
- Redacción de una frase lapidaria que sirva de contestación a los *enemigos* de la filosofía, las humanidades, los estudios generales y las Universidades públicas. Para ello, se dialoga acerca de las concepciones que el estudiando percibe acerca de los elementos señalados.



Hallazgos significativos: desde experiencias de aprendizaje vividas: recuperando la experiencia vivida

◆ Diagnóstico

El estudiantado ingresa con conocimientos previos muy heterogéneos (y sensiblemente, distintos en consideración a su impacto y pertinencia en términos de aprendizaje significativo) que se suelen constatar mediante en el diagnóstico. La heterogeneidad obedece primero a la ausencia de programas de filosofía y profesores formados en la disciplina durante su vida escolar, y también, a la diversidad de enfoques que cada docente de Filosofía imprime a los contenidos que debe mediar.

El estudiantado que ingresa a los estudios generales suele ser, en cierta medida infravalorado por su inexperiencia y su falta de contacto con la realidad o contexto local e internacional, no obstante, se trata de una percepción equivocada y perjudicial. El diagnóstico destaca un estudiantado con necesidades educativas muy particulares entre las que rescata la necesidad de ser visualizado como una persona distinta y creativa. Experimenta una necesidad de libertad de los métodos tradicionales de los que ha sido objeto durante su vida escolar (primaria y secundaria).

La situación de aprendizaje a resolver comprende al menos tres áreas sensibles: una de las principales: el problema del extrañamiento que convoca el conflicto con la familiaridad de lo cotidiano que abordan los estudios generales y el problema de la subalternación de las necesidades peculiares de aprendizaje que agravan esta situación de extrañamiento o vértigo. Esto provoca que, en función de la experiencia previa de cada persona, esta situación se resuelva en forma favorable porque el estudiante activa sus vectores motivacionales para el aprendizaje o bien desfavorable, al bloquear dichos vectores.

Ante la consulta sobre los cursos de mayor impacto, los hallazgos en términos de competencias, aprendizaje significativo, material didáctico y dinámica



de clase muestran resultados muy interesantes y que nos permiten visualizar los siguientes elementos estratégicos:

- El estudiantado de primer ingreso a la universidad, posee un mayor grado de apertura a lo nuevo que el estudiantado que ha adquirido un grado ostensible de adaptación en su disciplina. En ese sentido la necesidad creada de estudiar tal o cual carrera en función del interés monetario podría ser desplazada por una carrera en la que el estudiante logre ubicar sus intereses más fuertes y preocupaciones más significativas.
- Valora positivamente la oportunidad para potenciar el pensamiento crítico y la posibilidad de construir aprendizaje para la vida, temas de actualidad (mundial, local, ambiental).
- Calidad de los materiales textuales o audiovisuales, lo mismo que el conocimiento que la persona docente muestra. Se valora positivamente el que estos materiales se salgan de lo común.
- La dinámica de clase se valora en términos de la capacidad de intervenir mediante la opinión en equipos, con ayuda de actividades como foros, mesas redondas, conversatorios que permitan interactuar con los participantes del proceso (estudiantado y persona docente). Igualmente, se percibe la importancia de potenciar la creatividad en las presentaciones y la disposición de la persona docente de ir retroalimentando el proceso, así como también, la capacidad de contrastar y ejemplificar desde lo cotidiano para comprender y apropiarse de los saberes. También, se indica la importancia de articular la materia con otras áreas del conocimiento que lleven a un abordaje mayor de los objetos o temas de estudio. Otro aspecto llamativo es que se valoró en forma positiva que se diera paso a la práctica en las clases, o sea, que, a partir de las actividades prácticas, en las que se brindan las herramientas previamente, se aprenda bien la teoría. Destacan dentro de esta perspectiva la introducción de sensibilidades estéticas, mediante la elaboración colectiva de obras de arte: murales, representaciones creativas del tema.
- También, se valora la oportunidad para investigar libremente temas de interés y aprender al defender a la posición propia en forma oral en un ambiente sin jerarquías, más de convivencia.
- las experiencias de aprendizaje ofrecidas con pocos recursos mediadores: por ejemplo, la lectura de diapositivas por parte del profesor, la clase



magistral, la sobrecarga de ejercicios, la verticalidad del profesor o su intolerancia respecto de posiciones distintas, la repetición de las temáticas,

- El aprendizaje memorístico, los exámenes y trabajos escritos.
- Las actividades en las que no se tienen claras las herramientas (el cómo se hace o aplica) para realizar los productos y el paso de la teoría a la práctica.
- La organización del espacio físico, por ejemplo, la acomodación en hileras en clase es calificado como un obstáculo para el aprendizaje. Así como también, la falta de iluminación y ventilación.

Las estrategias sugeridas por los estudiantes para posicionar las Humanidades dentro del contexto local. Estas estrategias engloban tanto aspectos de orden de política universitaria, como educativa, lo mismo que aspectos metodológicos. Se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Dar opinión al estudiante.
- Cambiar la evaluación tradicional de exámenes y enseñar más libremente humanismo.
- Cambiar la disposición de los elementos del aula.
- Promover a nivel nacional la forma distinta que tiene el universitario, su identidad y la importancia que en esta poseen las humanidades. Para que la población pueda dimensionar su importancia. De trascender una visión meramente profesionalista, por una más formación integral.
- Otra de las intervenciones que se transcribe en lo literal destaca en forma palmaria la necesidad de un cambio de enfoque sobre la relación del sujeto con sus objetos de conocimiento y el desafío que supone desde el punto de vista pedagógico. Así señala E11: es una ardua tarea, debido a la ignorancia de la sociedad y la estupidez humana ilimitada. No obstante, se estima que una buena campaña de comunicación e informativa sería una forma idónea de combatir esta percepción errada (sic).
- En sus propios términos, el estudiante percibe la realidad del antagonismo a las humanidades de la siguiente forma (E20): *sería una estupidez (sic) quitar las humanidades*
- Como propuesta para mejorar la situación, se transcribe la intervención de E8: el curso de humanidades debería *tener más prioridad y liberar al estudiante de las metodologías tradicionales. Más participación, más debate, menos exámenes (sic)*



◆ **El tríptico y los poliedros**

Aciertos

Las experiencias de aprendizaje desarrolladas permiten que el estudiantado despliegue sus facultades creativas, que se apropie de los contenidos y produzca una experiencia de aprendizaje potenciada, ampliada por sus propios intereses, y en esa medida, significativa, productiva y pertinente desde la filosofía.

Reconduce al estudiantado al sentido propio de la filosofía, subvirtiendo el paradigma de la enseñanza lastrada desde a la escolástica medieval, como aprendizaje memorístico y reproductivo. Es decir, un cambio de relación con la propia filosofía como forma de experiencia en y desde la realidad que pasa por la preparación para identificar problemas que surgen mediante de la pregunta, la indagación específica cuyo detonante se encuentra en las preocupaciones, intereses y aficiones propias del estudiantado (investigador- filósofo). Se aprende a filosofar, no se aprende *la filosofía* (Kant, 1985, p. 651):

- La persona que aprende siente entusiasmo e incrementa su sentido de logro al expresar su propia peculiaridad como parte del proceso de aprendizaje.
- Permite contextualizar estas investigaciones dentro de un contexto filosófico socio históricamente articulado y vinculado a América Latina. Aprendizaje situado.
- Permite retroalimentar al estudiantado en diversos momentos del proceso de su investigación, recomendar material y acompañar el proceso.
- El estudiante señala que: Puede aprender en libertad. Se trabaja con gusto y se multiplica el interés. Se percibe un ambiente de distensión.
- Permite expresar la creatividad y aprender cosas nuevas de la filosofía.
- La filosofía no es aprender cosas que dijeron hace muchos años, sino un proceso en el que uno puede aprender y transformarse a uno mismo, encontrar su verdadero yo.



- Se aprende la relación de la filosofía con otras áreas del pensamiento (artes, tecnologías, ciencias, arquitectura) y la vida cotidiana.

Desaciertos

La experiencia de aprendizaje sistematizada da cuenta de la fuerza inercial que posee el paradigma de la enseñanza al plantear dificultades al estudiantado que se enfrenta a una metodología basada en la posibilidad de dar sentido al propio proceso de aprendizaje desde una perspectiva flexible, lúdica e innovadora, sin duda algo tan necesario en la entrega docente en todos los niveles de formación y particularmente en el ámbito de la educación superior. Es decir, el estudiantado se muestra enfrentado a sus posibilidades y capacidades de autonomía y autoregulación para la creación de sus propios productos y procesos de aprendizaje y ello plantea un poderoso desafío para el cual sus experiencias de aprendizaje anteriores no le han proporcionado recursos, y en ese sentido requiere un esfuerzo de desapego de roles tradicionales del estudiantado que le han formado y reforzado en tanto que reproductor y no productor de su experiencia creadora de conocimiento.

Se puede indicar que aún cuando las experiencias de aprendizaje implementadas propiciaron un proceso significativo, se requiere un cambio estructural para lograr una transformación sostenida del proceso, y ello implica un cambio curricular en profundidad.

Ideas finales para seguir reflexionando: el punto de llegada.

El lastre del sistema magistral que produce una resistencia por parte de los docentes, especialmente los más viejos o los que ya poseen una fijeza funcional dentro del viejo sistema. En ese sentido existe la posibilidad de que se produzca un desfase entre la programática pedagógica cara a las humanidades y el pensamiento filosófico (siempre joven por su naturaleza cuestionadora y crítica) y



el carácter que asume con relación a la interacción que se “teje” con el estudiantado en la realidad de la experiencia de aprendizaje de las humanidades. Ello no sólo se encuentra a contrapelo del espíritu de contradicción que mueve a la filosofía y la pretensión de las humanidades de explorar las diferentes expresiones de las facultades creadoras del pensamiento humano en la historia de nuestra especie, sino que podría servir de alimento para la oscura pretensión de eliminar la filosofía y/o la asignatura en las universidades, escuelas y colegios por parte de grupos autoritarios (empresariales, religiosos, políticos) cuya agenda económica, política, jurídica y cultural resiste la formación del pensamiento crítico y le proyecta como si se tratase de una especie de adoctrinamiento.

Sin duda, el enfrentarse a esta realidad en la que la proyección de sombras sobre el pensamiento crítico alcanza altos niveles de animosidad y virulencia, demanda también del profesorado un esfuerzo de salida de una o varias cavernas (según sea el caso), o la salida de situaciones de cierta comodidad. Así, por ejemplo, dentro de la experiencia que se sistematiza en este estudio, la retroalimentación se ha desarrollado en distintos momentos, lo cual requiere un mayor tiempo de entrega por parte del docente que la calificación de instrumentos estandarizados (cuyo tiempo de calificación es mucho más rápido).

Dentro de las proyecciones de uso, se destaca que la experiencia es valiosa, y con la contextualización necesaria puede ser de utilidad para todas las áreas del pensamiento humano en las que se pondere en valor del aprendizaje como experiencia significativa, crítica, reflexiva y creativa. Asimismo, permite incluir todo tipo de tecnologías, especialmente, aquellas orientadas a la mediación de saberes.

El valor de la experiencia permite ponderar la necesidad de transgredir del esquema tradicional medieval de la enseñanza reproductiva o memorística con resultados cualitativamente superiores; reconceptualizar el aprendizaje como



proceso en la vida y para la vida. Lo que implica mayores oportunidad para el gozo y el encuentro genuino, lo que humaniza la experiencia.

También, la experiencia consiguió hacer accesibles dimensiones estéticas, éticas del estudiantado que habrían quedado vedadas y ocultas por siempre en el sistema tradicional. Ello hace sintagma con el cumplimiento de la intencionalidad pedagógica de la experiencia de aprendizaje que se evidencia en el nivel de compromiso y entrega por parte del estudiantado.

En razón de lo anterior, es importante continuar propiciando este proceso de transfiguración y crear más poliedros de aprendizaje. Para permitir el acceso al aprendizaje de la filosofía es fundamental la recobrar el sentido, a partir de experiencias de aprendizaje en la vida y para la vida y así propiciar el encuentro genuino con los saberes tanto conceptuales como actitudinales y procedimentales.

Es necesario acercar al estudiantado a la filosofía desde un lugar distinto al de la idea de lo complicado e incomprensible, siendo que aprender filosofía significa más bien que el estudiantado haga suyo el aprendizaje, valorando sus vivencias y permitiendo la reconstrucción de los contenidos para recobrar el sentido y su negación crítica.



Bibliografía

- Adorno, T. W. (1998) *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Barboza, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Revista Perfiles educativos*, 37(149). pp.130-149 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300008
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Chile: Nueva Mirada.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1991) *La mediación pedagógica*. Radio Netherland. Training Centre.
https://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/file.php/513/Biblioteca/Mediacion_Pedagogica.pdf
- Ghiso, A. (2005). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Internacional Magisterio*, (33) pp.96-96.
http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jara, O. (s.f). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*.
http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3845/Orientaciones_teorico-practicas_sistematizar_experiencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kant, I. (1985) *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Mora, M. A. (2007) *Los monstruos y la alteridad: Hacia una interpretación crítica del mito moderno del monstruo*. Heredia: EUNA
- Pineda, E. y Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio Colombia: UNIMINUTO.



- Pozo, J. (1997) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prieto, D. (1987). *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*. FLACSO: Quito.
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/46575.pdf>
- Prieto, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria*. Mendoza: Edición de la Facultad de Filosofía Universidad Nacional de Cuyo.
- Trillo, F. y Sanjurjo, L. (2012). *Didáctica para profesores de a pie*. Santa Fe, Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Villa-Holguín, E. (2019) La sistematización de experiencias, una estrategia de al investigación antihegemónica. *Ágora*, 19(2) pp- 547-557
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4389/3508>
- Villamizar Escobar, J., y Barbosa Chacón, W. (2017) Sistematización de experiencias (SE) Indicadores y elementos representativos para la investigación educativa. *Revista Espacios*, (38) p. 47.
<https://www.revistaespacios.com/a17v38n47/a17v38n47p26.pdf>

