

**LA AUTOCRÍTICA, UN PUNTO DE PARTIDA PARA LA ELABORACIÓN Y
CONSTRUCCIÓN DE LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA**

Pbro. WILDER HIGUITA MONTOYA

1

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA
MEDELLÍN
2014**

**LA AUTOCRÍTICA, UN PUNTO DE PARTIDA PARA LA ELABORACIÓN Y
CONSTRUCCIÓN DE LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA**

Pbro. WILDER HIGUITA MONTOYA

**Trabajo de Grado para optar al título de
Licenciado en Filosofía**

2

Directores

LADY RESTREPO VÉLEZ

Magíster en Ciencias Sociales

CONRADO GIRANDO ZULUAGA

Doctor en Filosofía

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA
MEDELLÍN
2014**

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
1. APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS DEL SENTIDO DE LA CRÍTICA Y DE LA AUTOCRÍTICA	8
1.1 AFINANDO CONCEPTOS DESDE EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO	8
1.2 Y QUÉ DICEN LOS FILÓSOFOS DE LA CRÍTICA	
1.3 EL SUJETO Y LA AUTOCRÍTICA	
1.4 LA NECESIDAD DE LA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN FILOSÓFICA	
2. LA FORMACIÓN CRÍTICA COMO DADORA DE SENTIDO EN EL MUNDO. UN HABITAR FILOSÓFICO	
2.2 ALGUNOS PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES PARA ENSEÑAR FILOSOFÍA	
2.3 ÉTICA Y FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA CON EL OTRO	
3. LA CRÍTICA Y LA AUTOCRÍTICA: UN ESPACIO FILOSÓFICO DE REFLEXIÓN, CREACIÓN Y LIBERTAD EN EL AULA	3
CONCLUSIÓN	
BIBLIOGRAFÍA	

"La Crítica por una nueva Filosofía, parte de la misma capacidad del hombre y de su intelecto para profundizar en la esencia de lo que es su propio Ser, pensante y autocrítico".

Quiero dedicar en un primer momento este logro de mi carrera a mis padres que me enseñaron siempre el valor de una excelente educación y formación, basada en los valores éticos y morales; en un segundo momento, dedico este logro a mis educadores en la Universidad por sus enseñanzas, y la sana educación con la cual me formaron académicamente, es un orgullo ser Bolivariano.

INTRODUCCIÓN

La formación clásica en la lógica y la repetición de conceptos en uso lineal y abstracto como objetivo de la ciencia experimental, llegó a expandirse a las demás ciencias y disciplinas al punto de abrogarse el único derecho de reflexión legítima en el mundo del conocimiento científico. Este contexto colonizador de claros resultados metodológicos y de proposiciones sistemáticas y coherentes, configuró una racionalidad desde una sola perspectiva: técnica y tecnológica. Por ello, el reclamo filosófico no se hizo esperar desde las más variadas y distintas disciplinas filosóficas y no filosóficas como el campo de la psicología, la sociología, la antropología, entre otros. El ser humano ya desde los griegos debiera formarse para la vida y no simplemente para la técnica.

La educación en el contexto de un pensamiento crítico o autocrítico propende fundamentalmente por una comprensión global del ser humano como ser integrado que da cuenta de su ser como existente. Ese dar cuenta exige no una repetición y un pensamiento lógico deductivo, sino la disposición autónoma, libre y soberana de aquel sujeto que se comprende como parte de una realidad como totalidad, dinámica, cambiante e incierta. En la comprensión de ese sujeto como existente que da razones de su entorno en diálogo con las demás disciplinas, en la búsqueda de la dignificación de la existencia y el mundo, se ubica el presente trabajo de investigación: La autocrítica, un punto de partida para la elaboración y construcción de la reflexión filosófica.

Esta investigación entiende la necesidad de la **“autocrítica”** como una actitud del joven frente a los grandes interrogantes de la realidad en la que está viviendo, actitud que además lo llevará a descubrir un nuevo horizonte existencial, en el que su propia vida sea el punto de partida para la reflexión. Su praxis cotidiana es la mejor evidencia para plantear nuevas preguntas hipotéticas y poder desarrollar

con acierto un mejor desempeño existencial. Claro que no se puede pretender que la praxis cotidiana sea del todo un presupuesto que consuma la necesidad de formular nuevas preguntas, sino que ésta es un paso que se debe cumplir en el proceso de la práctica individual, crítica y discursiva. Así entonces, y entendiendo la autocrítica como la libertad del estudiante para elaborar y expresar nuevos planteamientos filosóficos, partiendo de los conceptos ya elaborados por la tradición filosófica, se propone a lo largo del escrito la siguiente pregunta como núcleo del problema: ***¿Será posible que la autocrítica permita que el joven estudiante sea más analítico y argumentativo en la búsqueda de nuevos postulados filosóficos?***

En la solución de esta pregunta me he adentrado investigativamente para presentar los siguientes contenidos. El trabajo se divide en tres capítulos:

En el primer capítulo denominado *Aproximación a los conceptos del sentido de la crítica y de la autocrítica*, se aborda desde la tradición filosófica un recorrido por los diferentes pensadores que han dado significado a la actitud crítica como constitutiva de la reflexión filosófica. En este capítulo he optado por presentar en cuatro fragmentos la explicación y el recorrido teórico de la crítica y autocrítica. Ellos son: *Afinando conceptos desde el pensamiento filosófico*, *Y qué dicen los filósofos de la crítica*, *El sujeto y la autocrítica* y *La necesidad de la crítica en la formación filosófica*. En cada una de las aproximaciones, conceptualizaciones y hallazgos se logra concretar que para llegar a la autocrítica hay que esclarecer la crítica como acompañante de la filosofía y el filosofar.

El segundo Capítulo: *La formación crítica como dadora de sentido en el mundo. Un habitar filosófico*, presenta dos apartados muy interesantes para la propuesta. En el primero denominado *Algunos problemas sociales relevantes para enseñar filosofía*, agrupa desde la realidad social y desde la teorización de la crítica en la contemporaneidad una reflexión que invita a mirar la educación y la enseñanza de

la filosofía en la crítica y la autocrítica como un panorama propicio para esclarecer problemáticas de tipo educativo, científico, antropológicas y cotidianas de los estudiantes. Es un apartado que propone pensar la formación crítica de la filosofía en un amplio sentido. Concluye este segundo capítulo con un abordaje a la *Ética y formación de la conciencia crítica con el otro*, en el cual se deja claro que para incidir desde la crítica en lo social y personal, es necesario establecer un diálogo con la ética contemporánea que proporcione a quien interviene en la educación filosófica, pensar la relación con el otro, la palabra y la conciencia como constitutivos de la persona y acompañantes en este proceso educativo.

El último capítulo, *La crítica y la autocrítica: un espacio filosófico de reflexión, creación y libertad en el aula*, presenta a modo de propuesta educativa para la formación crítica y autocrítica, un esbozo para mirar cómo, lo que se ha reflexionado en los capítulos anteriores, puede rescatarse en un aula de clase para enseñar filosofía donde la pregunta, la vida, el conocimiento, la socialización y la evaluación son indispensables.

Hasta aquí he podido llegar en esta investigación, rescatando en los contenidos de mis clases de filosofía el estatuto teórico de la investigación, además de las asesorías temáticas y de las observaciones en mi práctica docente. Nos aporta la filosofía que no es posible conocer del todo la realidad, pero se puede tener un concepto de ella, en este trabajo he podido alcanzar una vía para que la filosofía coopere desde la formación crítica y autocrítica en la formación integral del hombre.

1. APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS DEL SENTIDO DE LA CRÍTICA Y DE LA AUTOCRÍTICA

1.1 AFINANDO CONCEPTOS DESDE EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO

Antes de desplegar los contenidos y las problemáticas en este trabajo, es necesario afinar algunos conceptos que creo necesario puntualizar para fijar los términos y los criterios claros en lo que vamos a entender por formación dentro de la autocrítica. Para mayor precisión filosóficamente el término autocrítica será entendido dentro la especulación como crítica, basados en los postulados esgrimidos dentro de la tradición kantiana. Es conveniente, entonces, que la autocrítica se fundamente desde la crítica para ser más consecuentes con la tradición filosófica.

8

En una labor educativa el docente acude a muchas maneras para alcanzar sus propósitos. Trátese de transmitir, instruir, adoctrinar, entre otros, hay una pasividad al rol que debe desempeñar el estudiante. El concepto crítica es nuevo para la educación, especialmente, cuando se plantean para la educación objetivos, propósitos, fines, estándares, competencias. Para este estudio la crítica es una actitud cognoscitiva por excelencia en la enseñanza de la filosofía, ya que configura el camino del conocimiento del hombre.

El concepto crítica es polisémico en la tradición filosófica, por cuanto tiene múltiples significados e interpretaciones como tantos filósofos y escuelas existan¹.

¹ Es importante destacar los siguientes trabajos que nos dan una lectura del pensamiento crítico: BANYARD, P. et al. Introducción a los procesos cognitivos. Barcelona: Ariel, 1995; LABURÚ, C. “La crítica en la enseñanza de las ciencias: constructivismo y contradicción”. *En*: Investigación y experiencias didácticas. Vol. 14, No. 1 (1996); pp. 93-101; ALLEN, G. et al. “La experiencia lingüística como medio para activar las

La cierto del caso es que tiene sus inicios en la civilización griega al imponerse en la cultura un nuevo cambio de mentalidad y apertura del *logos* occidental. Propiamente es en el inicio de la Modernidad cuando la crítica se convierte en una forma metodológica de conocimiento, su impulsor más importante fue Kant. Veamos cómo procede este asunto.

Crítica obedece a una actividad mediante la cual se emiten juicios valorables o no de lo que es objeto de crítica. En este sentido, es un juicio que identifica y valora tanto los aspectos esclarecedores, originales, ingeniosos, refinados, fuertes, como los oscuros, confusos, débiles, de una obra de conocimiento. Así también en el campo educativo la palabra crítica fortalece los discursos y los hace circular de manera positiva en las diferentes áreas del conocimiento promoviendo capacidades cognoscitivas en los sujetos que interactúan en el acto educativo.

Además, la actitud crítica es una tarea que el sujeto debe realizar a lo largo de toda su vida, y para adquirir permanencia y perfeccionamiento, deberá asumirse tanto individual como socialmente. De ahí la importancia de la crítica en el campo educativo como proceso de construcción individual y social.

El conocimiento se nos presenta como una realidad dada que convoca a los sujetos dentro de la cultura a formarse y a crear nuevos horizontes de comprensión. Aquí la reflexión heideggeriana en torno al pensar como forma de ser en el mundo es un imperativo siempre presente en todas las generaciones. En suma, el pensamiento crítico es la pasión por el conocimiento en sus múltiples manifestaciones. Y ejercer el conocimiento desde la actividad crítica es propiciar autoconocimiento y autocrítica para formar en el alumno una disposición activa y permanente en la solución a los problemas de la existencia.

técnicas de pensamiento crítico del alumno. En: Infancia y Aprendizaje. Vol. 2 (1989); pp. 31-39; RUGARCÍA, A. "El desarrollo de la criticidad en la docencia". En: Revista Perspectivas docentes. No. 20 (1997)., pp 18-24.

Acercarse desde lo educativo a la crítica es hacer consciente lo reflexivo, lo discursivo, las propias ideas, las convicciones y los intereses, los argumentos, las confrontaciones, los diálogos, las pasiones, los deseos, es decir, una erótica del pensar y del sentir como seres en el mundo. En otras palabras, un reclamo de la complejidad humana en sus máximos despliegues.

La crítica supone la necesidad de reflexión para poder clarificar lo que cada persona tiene qué decir sobre algo que le atañe. Esto supone un protagonismo en la manera de utilizar y enfrentar sus propios procesos de pensamiento; que desde una lectura juiciosa, esto supondría mejorar en la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva que proclama la legislación colombiana.

Pero, frente a este propósito de refinar conceptos, qué elementos podríamos rescatar en torno a la crítica desde los propios filósofos que nos permitan una luz más clara y duradera en este recorrido para fundamentar la crítica como la base de toda reflexión filosófica y educativa. Pues bien, remitámonos directamente a algunos autores y conceptos que nos permitan ampliar aún más la discusión y enriquecer nuestro acervo filosófico.

1.2 Y QUÉ DICEN LOS FILÓSOFOS DE LA CRÍTICA

En el devenir histórico la crítica ha tenido diferentes significados, pero para propósitos de este trabajo no se puede perder en primera medida que uno de los propósitos es la reflexión para el hombre enfrentarse a determinado conocimiento sea práctico o teórico para saber qué, cómo, por qué y para qué lo asume. Las preguntas, inherentes a la condición humana siempre están presentes en el pensamiento del hombre en particular ¿quiénes somos? Elemento indispensable

para adentrarnos en la intimidad y entablar un proceso de autoconocimiento para poder enfrentar otros conocimientos, la máxima socrática del *gnose te ipsum* (conócete a ti mismo), es milenaria y actual para el hombre, es actitud crítica y autocrítica.

La tradición crítica inicia con el filósofo de Königsberg, Emmanuel Kant, en la corriente criticista, para él la crítica es una actitud a partir de la cual es posible conocer el mundo y actuar en él teniendo fundamentado el conocimiento y la acción. Es importante esta concepción porque es a partir de este pensador donde se inicia una inserción de la crítica en el proceso de conocimiento humano con el fin de criticarlo, aunque redunde la expresión.

La tarea del pensamiento en Kant consiste en proceder metódicamente al análisis de las realidades y a la aclaración de los supuestos de una rectitud espontánea. El hombre participa en la construcción de ese conocimiento que poco a poco se va transformando y perfeccionando, de ahí la denominación trascendental, todo conocimiento comienza con la experiencia:

No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues ¿por dónde iba a despertarse la facultad de conocer, para su ejercicio, como no fuera por medio de objetos que hieren nuestros sentidos y ora provocan por sí mismos representaciones, ora ponen en movimiento nuestra capacidad intelectual para compararlos, enlazarlos, o separarlos y elaborar así, con la materia bruta de las impresiones sensibles, un conocimiento de los objetos llamado experiencia? Según el tiempo, pues, ningún conocimiento precede en nosotros a la experiencia y todo conocimiento comienza con ella.²

Esta nueva forma de la crítica, se remonta a otras posibilidades del conocimiento y el entendimiento para conformar un pensamiento con juicio y criterio que convoca a comparar con otras perspectivas. Abre nuevas alternativas para estudiar y

² KANT. Crítica de la razón pura. México : Porrúa, 2000. p. 27.

conocer hasta qué punto o mediante qué condiciones de entendimiento se puede alcanzar el conocimiento:

El entendimiento, pues, no es una facultad de intuición. Mas fuera de la intuición no hay otro modo de conocer, sino por conceptos. Por tanto, el conocimiento de todo entendimiento, por lo menos humano, es un conocimiento por conceptos, no intuitivo, sino discursivo. Todas las intuiciones, como sensibles que son, descansan en afecciones; los conceptos en funciones. Mas por función entiendo la unidad de la acción que consiste en ordenar diversas representaciones bajo una común. Los conceptos se fundan pues en la espontaneidad del pensar; como las intuiciones sensibles en la receptividad de las impresiones. De estos conceptos no puede el entendimiento hacer otro uso que el de juzgar por medio de ellos.³

El conocimiento es un proceso humano, en escala de lógicas secuenciales de complejidad y de juicios. Permite al hombre no sólo saber, sino saber que sabe que sabe y en la actualidad saber cómo sabe. Esto es una evolución del pensamiento crítico.

En Hegel⁴ encontramos, aunque no directamente hable de crítica, un antecedente para el desarrollo de la crítica al propiciar en su dialéctica la superación de un concepto que en su primera fase debe ser negado, y superado por la misma negación, esto genera una nueva dinámica al proponerse la tesis, antítesis y síntesis en los ámbitos conceptuales, históricos y culturales. Para Hegel el método dialéctico es el método de la ciencia por cuanto se reconoce en ese movimiento dialéctico el devenir. La concepción sobre el error en este proceso se concibe como un espacio en el desarrollo de la verdad. En este pensamiento hegeliano se reconoce la herencia heracliteana en el concepto de devenir y las oposiciones.

Por su parte Marx⁵ lleva el concepto de crítica más allá de sus antecesores, para este autor los filósofos se han limitado a comprender el mundo de diversas maneras, pero esto es un error porque de lo que se trata es de transformarlo en

3 KANT. Op. Cit., p. 65.

4 HEGEL, L. La fenomenología del espíritu. Barcelona : Fondo de Cultura Económica, 1970.p 47-49

5 MARX, K., WEBER, M. y DURKHEIM, E. Sociología y educación. Madrid : Morata, 2006.

este sentido, la crítica de todo supuesto de la vida social ha de ir más allá de los meros escritos académicos y por el contrario debe convertirse en una práctica transformadora de la realidad.

Podemos decir que con Marx se inicia la más influyente idea de la crítica como transformación de la sociedad a partir del presupuesto teórico generando así un cambio en la historia humana.

El trabajo desarrollado por Marx tiene una recepción importante en la teoría crítica desplegada por la escuela de Frankfurt, la cual se enuncia en contraposición a las teorías hegemónicas. Estas últimas en la perspectiva de Horkheimer⁶, son el resultado de formas de pensar más propias para las ciencias naturales que para las ciencias humanas; no obstante, se ha intentado expandirlas a las ciencias sociales y a las ciencias del espíritu.

Otro punto importante de la teoría crítica es que la pretensión de objetividad de las teorías tradicionales está ligada a las condiciones tecnológicas de la sociedad actual. Podemos decir, entonces, que la teoría crítica es una aspiración de que el conocimiento de lo social sea totalizador, es decir, examina las relaciones que entrecruzan los asuntos económicos, históricos, culturales y psicológicos partiendo de una visión global y crítica de la sociedad contemporánea.

De alcances más limitados, y en parte como respuesta a los postulados del Círculo de Viena, aparecen los planteamientos de Popper, para él la crítica antes que otra cosa es una actitud que se manifiesta en una especie de escepticismo que pone en duda las pretensiones de verdad de cualquier idea, el método de este

⁶ HORKHEIMER, M. Crítica de la Razón instrumental. Buenos Aires: Sudamericana, 1973; Teoría tradicional y teoría crítica, Buenos Aires: Amorrortu, 1974. En este punto es importante también los trabajos de HABERMAS, J. Conocimiento e interés. Madrid: Taurus, 1985; Teoría de la acción comunicativa, t. I. Madrid : Taurus, 1987; MARCUSE, H. El hombre unidimensional, en AAVV., Texto de la nueva izquierda, Madrid : Castellote, 1976.

autor consiste en someter a prueba las verdades científicas aceptadas por la comunidad, con el propósito de falsearlas o mostrar su falsedad, pero nunca para comprobarlas.

El mérito de Popper⁷ es que sus escritos representaron en su momento la primera gran opción crítica a las pretensiones hegemónicas del empirismo lógico.

Dentro de este recorrido es igualmente importante los desarrollos de Bachelard en el proceso de construcción del conocimiento científico, en el cual se dirige al desenmascaramiento de los obstáculos epistemológicos⁸. A la hora de establecer un conocimiento científico es necesario vencer todos aquellos elementos desde una especie de psicoanálisis del conocimiento objetivo para poder formar un conocimiento científico que se exponga fuera de cualquier condicionamiento externo.

Con Piaget⁹, se inaugura la fórmula de la epistemología genética a partir de los estudios sobre el desarrollo intelectual del niño, lo que se conoce como psicología genética. Piaget muestra cómo el desarrollo del pensamiento conceptual implica un largo devenir, desde el nacimiento hasta la adolescencia, cada una de estas etapas son origen y condición de etapas sucesivas, son ellas, conocimiento sensoriomotor, operativo y formal, la última etapa permite al estudiante establecer sus propias proposiciones, sus propios pensamientos sobre la realidad, superando la inmediatez de los sentidos por medio del pensamiento.

La crítica entendida como el resultado de confrontación entre conceptos y teorías que compiten en un campo del saber está implícita en la dialéctica hegeliana; sin

7 POPPER, K. Conjeturas y revoluciones. Barcelona: Paidós, 1989; La lógica de la investigación científica. Buenos Aires: Rei, 1979. aquí es interesante la discusión con KHUN, Thomas. Estructura de las revoluciones científicas, México: F.C.E., 1991.

8 Véase BACHELARD, G. El racionalismo aplicado. Buenos Aires: Paidós, 1978; Epistemología. Barcelona : Anagrama, 1983; La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1974.

9 PIAGET, J. Psicología y epistemología. Barcelona : Ariel, 1974.

embargo, la idea de que las limitaciones de una teoría sólo se pueden poner de manifiesto comparándolas con teorías rivales aparece en las obras de Lakatos¹⁰ y alcanza mayor sentido crítico en el anarquismo teórico de Feyerabend. En el campo de la educación, por ejemplo, desde la perspectiva de Feyerabend¹¹ no podríamos profundizar en la crítica de la idea de conocimiento como acumulación y consumo de información si no contáramos con otra opción teórica, como lo que afirma que el conocimiento es el resultado de un proceso de crítica de la información. Es decir, en esta última concepción la información se cuestiona, se confronta y se jerarquiza, hasta que finalmente, se asume la que resulta más adecuada para explicar cierta situación de la experiencia.

Dentro de este recorrido resaltamos la importancia que el pensamiento de Heidegger ha causado en la filosofía contemporánea. Su concepción sobre el pensar ha resquebrajado la concepción clásica de la filosofía. De ahí la importancia que tiene este autor para este escrito y que merece un poco más de atención.

Heidegger plantea el pensamiento como una condición propia de la existencia humana. En su obra *¿Qué significa pensar?*¹², entiende el pensar como experiencia particular, donde cada ser humano va construyendo su propia experiencia en el habitar de la existencia. De ahí la sugerencia de Heidegger de aprender a pensar y a considerar aquello que es esencial y requiere ser pensado¹³.

10 LAKATOS, I. *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid : Alianza, 1983.

11 FEYERABEND, Paul. *Contra el método*. Barcelona : Ariel, 1989.

12 HEIDEGGER, Martín. *¿Qué significa pensar?*. Buenos Aires : Nova, 1964.

13 MORIN, Edgar -también insiste en la necesidad de aprender a pensar en estos términos: “La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”- *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma / reformar el pensamiento*. Argentina : Nueva Visión, 1999. p. 21. El pensamiento se entiende como una de las facultades del hombre más importantes y por ella misma se nos posibilita ser humanos. El mismo Morín en “Los siete saberes necesarios para la educación”, afirma que lo humano es a la vez lo físico, lo psíquico, lo cultural, lo social, lo histórico. Es esta unidad compleja la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano.

El pensar se ha convertido en un instrumento para acceder a resultados, y está encasillado en un método, debe ceñirse a las reglas. Por eso Heidegger afirma que todavía no pensamos porque el pensar debe ser el actuar libre del hombre, es lo más espontáneo y característico del ser humano que se inicia a través del asombro que nos genera la realidad. Hoy hemos perdido esa capacidad de asombro, este asombro a su vez genera un interés, y del interés nace la filosofía como algo natural que se nos pone en el camino del pensar.

Heidegger transforma el pensar acerca del ser, en pensar el ser en sí mismo; en otras palabras en la evocación del ser como llamado o significado. Lo que hace el pensamiento es significar algo. El ser por ende se convierte en un lugar donde puede habitar el hombre.

Pensar la educación y la filosofía debe llevar paulatinamente a los procesos del pensamiento, en el pensar como experiencia vital que posibilita el acontecer humano y el quehacer educativo. En Heidegger no sólo se puede reconocer su crítica a la filosofía, sino también a la educación tradicional, en donde no había una relación significativa con el conocimiento donde éste es entendido como algo memorístico y fragmentario.

El hombre en la perspectiva heideggeriana asume un nuevo papel: el de actor comprometido con su propia historia, capaz de interrogarla y en donde cada ser humano va construyendo sus propios esquemas de interpretación de la realidad. Este asunto es importante porque marca la forma como el pensar, más que involucrar el proceso cognitivo, implica dar cuenta de por qué somos existentes. Dar cuenta de ello exige un esfuerzo crítico como acontecimiento vital. Pensar involucra todo el ser humano, implica toda la existencia y abarca la totalidad del ser. Este es el asunto que nos convoca, la autocrítica deducida del pensamiento

heideggeriano es dar cuenta de lo anterior siempre y cuando comprendamos que pensar es existir y existimos en la historia.

En este contexto es importante el papel que desempeña la filosofía en la enseñanza y en el desarrollo del pensamiento. Esta enseñanza debe permitir a los alumnos a encontrar sentido a las cosas, al mundo, a la existencia. La enseñanza debe ser entendida como un proceso que facilite la transformación permanente del pensamiento, capaz de confrontar en los alumnos los conocimientos con las experiencias cotidianas.

Lo anterior supone que la enseñanza y la reflexión deben comenzar con un juicio crítico al escepticismo dado por el objetivismo positivista de la racionalidad técnico-instrumental denunciada por Marcuse, en el que el pensamiento puede correr el riesgo de llegar a un cierto desdén y volverse un instrumento de dominación. Recordemos acá cómo Habermas en el texto *Conocimiento e Interés*, había denunciado que en la base de todo conocimiento hay un interés implícito; es decir, el conocimiento no está desprovisto de sentido, sino de cargas subjetivas que pueden llevar al enmascaramiento de la realidad. La tarea del filósofo, incluso desde Aristóteles, es develar lo oculto del ser, lo que hay detrás de las apariencias. En esto consiste el pensamiento crítico, en la denuncia y anuncio de aquello que atente contra la dignidad misma del ser humano. Pensar la cosa en sí desde la fenomenología heideggeriana es abordar la existencia en sus múltiples manifestaciones. No es extraño que Heidegger escriba lo siguiente: “Todos nosotros, incluso aquellos que, por así decirlo, son profesionales del pensar, todos somos, con frecuencia, pobres de pensamiento”.¹⁴

La búsqueda de develar aquello que permanece oculto, es una acción educativa propia del poder aprender que convierte al hombre en condición de posibilidad, dinámico y creativo.

14 HEIDEGGER, Martín. *Serenidad*. Barcelona : Odós, 1989. p. 17.

La esencia del hombre es estar ahí, pero lo es también el pensar, como la manera originaria de habitar el mundo, un pensar que desde luego se hace lenguaje.

En la *Carta sobre el humanismo* aparece el concepto de “la casa del ser”¹⁵. Se entiende allí que el pensar es conducir a la palabra pero palabra-en diálogo¹⁶, aquella que da cuenta de la meditación, de la contemplación, de la conmemoración y de la memoria.

De la reflexión heideggeriana se pueden deducir cuestiones para el campo de la educación. En este sentido, de lo que se trata es de dar sentido a lo que se enseña, de cómo los contenidos se conectan con la vida y cómo ésta se ve afectada por ellos, ya que el verdadero plan de estudios es aquel que se puede integrar a la experiencia cotidiana del alumno, en donde no importa tanto lo mucho que se aprendió o lo que se pudo aprender, sino el cómo lo aprende y la significatividad de aquello que se aprende para la vida. Aquí la educación ocupa un papel preponderante en la tarea del pensar.

Enseñar filosofía, más que enseñar un saber, es mostrar una realidad propia del hombre, y por tanto, propias de los sujetos que desean aprender. La realidad como problema que invita al hombre a buscar sentido, a interpretar el mundo y convertirlo en su propio mundo.

Este proceso dinamiza la historia en cuanto algo que se muestra. Ese mostrar es el que se convierte en condición de posibilidad y en el principal actor de su proceso educativo. En la medida que la filosofía muestre la realidad como algo problemático en sí mismo, cada hombre está invitado a develar el ser en su propia existencia, a buscar la verdad y a dar sentido.

15 HEIDEGGER, Martín. *Carta sobre el humanismo*. Madrid : Taurus, 1970, p. 7.

16 Este concepto de palabra-en-diálogo la esboza HEIDEGGER, Martín –en- Hölderlin y la esencia de la poesía. España : Anthropos, 1989.

Termino este apartado escuchado al mismo Heidegger:

La pregunta “¿Qué significa pensar?” pregunta por aquello que quiere ser pensado por excelencia en el sentido de que no solamente da algo que pensar, ni solamente da a sí mismo que pensar, sino que ante todo nos dona primeramente el pensar, nos asigna el pensar como fin de nuestra existencia, entregándonos de esta manera primigeniamente al pensar como propiedad¹⁷.

De esta panorámica esbozada hasta el momento, podríamos decir que el objeto de la crítica se ha ido desplazando: desde los efectos tangibles y manifiestos del conocimiento hasta los procesos más recónditos del proceso de conocimiento. En síntesis, una vez que la crítica actúa en los supuestos del conocimiento, se abre un espacio de reflexión inagotable, donde la crítica, en cada momento histórico descubre nuevos supuestos de conocimiento que permanecían sin cuestionar.

19

Podemos decir, finalmente en este punto, que la crítica de los supuestos del conocimiento está prácticamente ausente en los científicos de nuestra época por tal razón, podemos afirmar, que actualmente la tradición crítica en las instituciones donde se desarrolla el quehacer científico es frágil. Otra interpretación, podría indicar que el empobrecimiento de la crítica atestigua la influencia de tendencias oscuras para ésta, que uniforman la idea del conocimiento y reducen el debate a los aspectos metodológicos y a los técnicos e instrumentales de la observación y la experimentación.

La idea de saber en nuestro tiempo se ha trivializado al equipararla a estar informado progresivamente, se abandona la idea del saber como aptitud del bien

17 HEIDEGGER, Martín. ¿Qué significa pensar?. Op. Cit., p. 118.

vivir, del vivir mejor con sus principales implicaciones como son convivir con los otros seres y con el ambiente.

Desde los griegos pasando por los modernos hasta llegar a la actualidad, la formación crítica de los conceptos ha sido un permanente tema de discusión. Lo cierto del caso es que desde la tradición filosófica la crítica es la base fundamental para el quehacer filosófico. Este ejercicio demanda un trabajo educativo en una permanente motivación y esfuerzo para que el ser humano pueda dar razón de su existencia en íntimo diálogos con los demás en el mundo. Este es, pues, el motivo que nos impulsa a pensar la crítica como necesidad. De este asunto nos ocuparemos en el siguiente apartado.

1.3 EL SUJETO Y LA AUTOCRÍTICA

Con la palabra autocrítica inicia Federico Nietzsche *El origen de la tragedia*, no para explicar el término, sino para pensar en su pensamiento y trazar su línea propia, su impronta personal que lo llevará a enfrentar el espíritu apolíneo y dionisiaco. En este contexto el término enfrenta al lector para observar y comprender como se puede exponer un pensamiento, en el que por medio de la autonomía del pensar se ahonda, se perfecciona y se desarrollan otras formas de pensamiento.

La filosofía, como materia formativa del pensamiento en la enseñanza de nuevos alumnos, se ubica dentro de un marco histórico y social que integra al hombre con el espacio y el ambiente que lo conforma y lo integra en toda su estructura y forma de vida, teniendo en cuenta que es un conjunto de cualidades y vivencias que a diario lo capacitan para la libre expresión de formas de lenguaje. Es un sentido humano y dialógico en el cual el hombre como ser integrado se adapta a las circunstancias y formas de vida, teniendo presente que el mismo hombre crea las maneras de comunicarse con el medio y es capaz de hacer una crítica de su

propio entorno en el cual habita, haciendo de este un mismo criterio de vida, una autorreflexión o una autocrítica con el fin de mejorar su calidad de vida y porqué no, de pensar y de ver su propia vida o su existencia.

El hombre debe comprender que la vida misma a diario le está mostrando que no todo lo que se piensa y se critica puede ser, sino que la crítica debe ser un principio para que sea analítico y mucho más realista. La autocrítica le ofrece entonces ese espacio armónico de hacer una reflexión seria y una crítica que parta del hombre mismo para el análisis y la autocomprensión.

Cuándo el hombre se ha preocupado por auto comprenderse y auto determinar su propia realidad existencial, no es porque otros lo han impulsado o se ha visto impulsado a realizar ciertos actos de los cuales él no tiene criterio propio, sino porque es él mismo quien por la iniciativa del pensar y pensarse se aboca a comprender y conformar lo que quiere.

Filosofar suena ambiguo en el sentido de que parece ser una burla para quien enseña filosofía, ya que la iniciativa personal es la que prima frente a la filosofía y la reflexión. Filosofar tiene que llevar al hombre a pensar más allá de las realidades que lo circundan, facilitando el desarrollo y la autonomía que bastante importante es para el hombre actual, especialmente cuando se está necesitado cada día de satisfacer necesidades primarias y una de ellas es la de saber pensar y criticar, saber dialogar e interpretar, saber opinar y escuchar, saber enseñar y saber aprender.

Desde un contexto histórico, en el apartado anterior, la filosofía se ha manifestado como una herramienta primordial para los hombres en el sentido de que el hombre recurre a sus formas y criterios propios e impropios para crear soluciones a sus problemáticas vitales, aunque sabemos que muchas de sus soluciones son

adversas a los fines planteados porque en la praxis de sus ideas puede invertir sus intereses y formas de actuar.

El ser crítico, ecuánime, reflexivo, analítico y racional frente a la vida, siempre nos lleva a la posibilidad de ser hombres y mujeres dables para un mundo lleno de eventos, que mantengan el orden y la armonía cósmica, porque somos seres no ajenos al orden cosmológico; esto nos hace pensar y nos lleva a la interpretación de unos hechos que mantienen la fuerte convicción de que somos hoy y luego podemos no ser. Como ya los expusieron los presocráticos en el sentido del mundo cambiante y en permanente movimiento. Es el carácter contingente de la existencia en el que la incertidumbre juega un papel importante en los términos de Heisenberg.

Nuestra autonomía en toda la historia nos ha llevado a crear unas formas de lenguaje que han capacitado nuestro intelecto para asimilar los ambientes culturales, mejorar otras relaciones con los demás que conforman el entorno social. La filosofía es, entonces, más que una materia de clase, es una forma de convivencia social y no es lo que muchos creen de ella como un espacio para los que no tienen nada que hacer, sino que abre todo un espacio de autonomía en la praxis misma y en el ocio mismo porque es en este espacio en el cual nos permitimos crear nuevas formas de pensamiento.

No hay nada más que la filosofía para conformar nuevas alternativas de interacción comunicativa y cognitiva. La filosofía como crítica autorreflexiva lleva al hombre a crear e indagar, a cuestionar e interpretar lo que ya figura como aprendido porque siempre se nos ha presentado una filosofía que no trasciende de sus espacios, sino que ha estado estancada por muchos años y es ya la hora de que el hombre como un ser pensante plenifique sus conceptos y los estructure poniéndolos al servicio de los demás, y por qué no, de aquellos que no se atreven a apelar a sus propias capacidades e intelecto. Porque para la filosofía no es

posible que el hombre no tenga la capacidad de pensar ya que es la naturaleza innata que se conlleva desde sus principios.

Es atrevido decirlo pero el hombre es capaz desde su concepción misma de crear sus formas de pensamiento y es en la enseñanza cómo ésta capacidad innata se va desarrollando y se va purificando. El hombre nace con unas capacidades que están dadas al desorden cognitivo y que necesita de las estructuras y del método como también de la pedagogía para su conceptualización y canalización.

Podemos ser como una especie de vasija de barro que de tantos giros en un mismo espacio, va tomando su forma y estructura sin perder su esencia y sus accidentes.

Los contenidos filosóficos y la enseñanza de la filosofía se manifiestan en los propósitos que se tengan desde un inicio cuando se pretende formar al hombre en un ideal específico, alterando sus propios ideales y principios culturales, étnicos, religiosos, sociales y políticos. Es entonces aquí donde la filosofía se debe tornar como una vivencia de los espacios, donde surjan disciplinas y saberes que eduquen al ser del hombre, su propio ser, imponiendo una disciplina estructural, pero que no sea algo impositivo, es decir, que vaya en contra de la libertad de pensamiento.

Dentro de cualquier espacio cognitivo y académico, la filosofía crítica debe facilitar a las demás ciencias o áreas de aprendizaje, el sentido social y crítico, donde su punto científico sea para ella lo más fuerte y valioso como alternativa imprescindible del hombre y de sus saberes, es decir, que sea en la orientación de su vida, una vida que debe ser trascendental, que traspase los límites de la razón y de la misma conciencia, aunque ésta siempre no puede ser lo que el hombre piensa que es, ya que está sujeta a la autodeterminación, en otro sentido,

el hombre aunque siempre es poseedor de la conciencia, se verá sujeto y determinado por su voluntad propia.

El sentido verdadero de enseñar filosofía es el de crear y estructurar nuevos conceptos que lleven al hombre a pensar diferente y de manera positiva los conceptos que hay de filosofía.

La filosofía debe ser un saber que lleve al hombre a la determinación y a la comprensión del saber filosófico, ya que es el hombre mismo quien determina y replantea el sentido de la reflexión filosófica en cualquier espacio educativo donde tenga una intervención y sea sujeto de crítica; o por qué no decirlo, él mismo sea objeto de crítica y se ponga en un papel determinante para la sociedad.

No se puede pretender dentro de un espacio filosófico que sólo el hombre sea capaz de crear conocimiento, ya que éste es simplemente quien lo plantea y lo perfecciona y lo trasciende pero de este conocimiento forma parte muchos elementos que lo hacen posible como lo son los objetos sensibles y dinámicos que están en el espacio para que el pensamiento del hombre pueda ser armónico y más sensible.

No puede existir un conocimiento en la realidad si no es porque el espacio en el que el hombre se mueve, ofrece la posibilidad para que sea posible. Se debe vivir hoy una filosofía que conlleve a una actitud de autorreflexión y de compromiso social y existencial. Esto es a lo que llamo sujeto autocrítico.

1.4 LA NECESIDAD DE LA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN FILOSÓFICA

En toda su historia, la filosofía ha cumplido unas funciones importantes y ha dado respuestas a los diferentes interrogantes que el hombre se ha hecho en torno a su propia existencia y a su quehacer práctico. Pero es de notar cómo esta reflexión ha sido vital para hacer una relación con el mundo cambiante, teniendo en cuenta las tradiciones y los diferentes pensadores, de los cuales ésta se ha servido para hacer de su pensamiento una construcción existencial y armónica, en cuanto que el hombre es un ser dinámico y estructurado que busca siempre la veracidad de las cosas como también la realidad existente que puede ser o no en la medida en que éste se haga la pregunta por su realidad misma.

Partiendo de la razón misma y de aquello que llamamos vital y suficiente hago un enlace con los principales fundamentos de la filosofía y cómo ésta ha intervenido en la consecución de nuevas formas de pensar. La filosofía ha sido el fundamento de toda especulación que ha llevado al hombre a interrogarse sobre todas aquellas cosas que la misma experiencia no le puede dar y que tiene que remitirse a los conceptos ya elaborados.

El hombre como único ser capaz de elaborar un nuevo concepto de la vida, está llamado a la innovación radical de unas formas de lenguaje que sin alterar el orden de la tradición filosófica, es capaz de elaborar nuevos conceptos en torno a la reflexión y la autocrítica. La razón y la filosofía son ante todo prácticas que son vitales para la vida del hombre que concretamente consisten en una respuesta de orientación que radicaliza el problema vital. El hombre filosofa, nosotros filosofamos porque tenemos la capacidad de pensar y razonar sobre las cosas y los seres de la naturaleza y sobre todo, que tiene la capacidad de modificar el mismo pensamiento y la razón, asumiendo una posición crítica sobre el entendimiento. La filosofía tiene como tarea la búsqueda de respuestas a los más grandes interrogantes humanos. Uno de ellos es cómo darle razón a todo aquello

que no tiene razón de ser, lo que lleva a calmar en el hombre mismo el sentido de la curiosidad y a partir de este presupuesto, realice su propia definición, teniendo en cuenta que no deja de ser una ocurrencia.

Es de recalcar que la filosofía no puede ser algo fortuito ni casual y que todo no se da por el hecho de que exista como materia, sino que esta realidad sea operadora y sistemática, intelectual y prescriptiva.

La filosofía como una crítica a la vida del hombre y de la naturaleza surge de la vida misma como respuesta a las heridas profundas que se producen en su estructura básica, como también en el subconsciente del hombre que sin querer se tiene que encontrar con su propia realidad y de la cual no puede escapar y ser ajeno a sus consecuencias. Pero que no solamente tiene que enfrentar esta realidad, sino que tiene que remediar todo aquello que no está ordenado y estructurado.

El hecho de que la filosofía y la razón tengan como principio y fundamento el pensamiento del hombre, no implica tampoco que este sea un esclavo de ella sino que es el hombre quien regula su actuar y su situación.

El conocimiento filosófico y crítico por ende tiene que fundamentarse y sostenerse en unas verdades que atañen a la inmediatez pensante del hombre, lo cual trasciende y se proyecta en ellas mismas. El origen de toda razón está en la misma razón que da respuesta oportuna a las condiciones y posibilidades que la filosofía como ciencia primera puede dar y nadie más lo puede hacer.

Los esfuerzos del hombre por hallar la verdad de las cosas, lo llevan a cometer imprudencias y desaciertos que no caben en los planteamientos filosóficos, por eso lo que se trata de hacer en esta investigación sobre la autocrítica es armonizar las exigencias racionales y vitales para reparar el injusto reparto realizado por la

modernidad idealista elevado a la cultura racional, porque es allí donde comienza a tomarse en serio la fundamentación vital de la razón y la filosofía.

En el estudio de la filosofía tomo en cuenta los diferentes postulados y es importante cuando desde ella misma se da una respuesta concreta y epistemológica de lo que son sus conceptos y sus opiniones.

Si no se pudo dar una respuesta total y certera a la problemática acerca de la autocrítica, si se dio un acercamiento a lo que es en sí la autocrítica como punto de partida para una reflexión en los diferentes conceptos filosóficos, no olvidando la tradición filosófica.

La autocrítica es un instrumento calificado para que el estudiante partiendo de unos conceptos claros, tenga un acercamiento a la realidad que nosotros los seres humanos vivimos. Esto nos lleva a pensar que es necesario hacer una revaloración y una nueva conceptualización de los presupuestos filosóficos, porque no existe en sí algo claro y conciso para el joven de hoy tenga un interés por la filosofía.

El estudiante como hombre que se envuelve en una realidad incierta no se detiene mucho a pensar sin más sobre el por qué sino el para qué filosofar y qué puede traer de beneficios la filosofía. Es desde los presupuestos que el hombre puede entender que la filosofía no pierde su esencia ni su permanencia en la mente del hombre, como único ser capaz de meditar y reflexionar en torno a ella. No se necesita desenmascarar a la que le ha dado tanto a la ciencia y la tecnología, a todas aquellas disciplinas que intervienen en la vida humana, sino que tiene que ser una auténtica crítica y reflexión epistemológica, racional y vital.

2. LA FORMACIÓN CRÍTICA COMO DADORA DE SENTIDO EN EL MUNDO. UN HABITAR FILOSÓFICO

La dimensión del mundo es un componente creciente indispensable en la comprensión, pero sólo si se aborda lo global desde la propia particularidad se podrá evitar ser aplastado por aquello que se representa como universal.

El pensamiento crítico tiene el reto de reintegrar aquello que el eurocentrismo ha desgarrado. El mundo industrial contemporáneo es un mundo de sentidos fraccionados, de parcelas y especializaciones. Cada quien es responsable de su pequeño ámbito de actividad dentro de un engranaje muchas veces engañoso. Nadie es responsable del rumbo del colectivo. El pensamiento crítico no logrará ser lo que debiera ser sino escapa a la especialización y fragmentación del conocimiento y a la ausencia de conciencia característicos de la ciencia occidental.

28

Una de las cuestiones más importantes y complejas hoy es lo referente al papel protagónico de las personas; es decir, a la capacidad de participar como actores, lo que implica no solamente ser sujetos de acciones, sino ser capaces de decidir entre múltiples opciones posibles.

En la lógica de una sociedad tecnológica urge un pensamiento crítico soberano, autónomo, libre que ha de tener la capacidad para ser actor y decidir en parte su propia vida¹⁸ y participar activamente en lo que los griegos llamaron *polis*.

Vivimos hoy una paradoja que, mientras el hombre ha logrado acumular enorme capacidad de actuación sobre las circunstancias, tanto sociales como naturales,

18 Aquí es importante los textos de SAVATER, Fernando. *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel, 1991; *Política para Amador*. Barcelona: Ariel, 1991; *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel, 1997.

también se constata que está cada vez más inerte e inerme frente a esas mismas circunstancias. ¿Por qué sucede ello?

A partir de la Revolución Francesa se vivió siempre el ideal del hombre como dueño del universo y de la sociedad, capaz de construir realidades. Ese ideal romántico del hombre liberado, autónomo, capaz de arrancarle todos los secretos a la naturaleza con los métodos científicos y los avances técnicos y tecnológicos, está hoy en crisis. Pues no es capaz de decidir entre opciones, es pasivo y obra muchas veces impulsado por ideologías que no lo dejan ser consciente.

No estar consciente de la realidad, o estar pasivo frente a la realidad lo enfrentamos a diario los practicantes, personalmente, en mi experiencia de Práctica en los Colegios UPB y Salesiano el Sufragio de la ciudad de Medellín, puede observar cómo en los momentos cuando se enfrentaban los estudiantes a una actividad en la que tuvieran que pensar, una lectura para realizar, un análisis o investigar asuntos concernientes a la materia de filosofía, notaba indisposición para estas actividades e irresponsabilidad de algunos alumnos para realizarlas. Como si todo estuviese hecho para los alumnos, como si todo estuviese escrito o como lo expresaban algunos “profe si usted ya sabe esto para que lo tenemos que consultar”. En este sentido su consciencia está limitada por ideologías que no les permiten enfrentarse con actitud de asombro al conocimiento filosófico, sus expectativas de vida más que interesarles el conocimiento, estaban expuestas a la momentaneidad y pasividad de la razón que en la actualidad vivimos.

Aquí resulta importante plantearnos la pregunta acerca de lo que significa la crítica o la autocrítica como valor incalculable en el proceso de formación a lo largo de toda nuestra vida. Por ello, resulta igualmente fundamental analizar si la educación promueve el pensamiento crítico entre los estudiantes, y a cuestionar de paso que no todo se agota en el plan de estudios, en el cambio de horarios escolares o en la disciplina escolar; hay un problema de fondo que tiene que ver con el ser humano

que comienza siendo niño, que sigue siendo adolescente y joven, para llegar a viejo.

¿Qué tanto la educación se está apropiando de la complejidad del ser humano? Esta complejidad del ser humano es la que ha estado ausente en el discurso de la educación cuando nos preocupamos más por los roles o papeles que cumplir social y políticamente. Aquí entra en juego la formación autocrítica como antesala a la reflexión filosófica.

Las formas de pensar que hemos venido desplegando hace más de cuatro siglos han de ser revisadas, ya que durante ese tiempo heredamos una forma de razonar que es la que se construyó en el momento histórico de la Revolución científica del siglo XVII. Esa forma de razonamiento es la que precisamente pareciera estar hoy en crisis; es decir, lo que enfrentamos es que el pensamiento crítico o la construcción del pensar, por lo tanto del conocimiento y su modo de enseñanza, no se pueden agotar en el marco estricto de lo que se ha llamado durante cuatro siglos la lógica de la explicación o la lógica de las determinaciones, ya que tal vez estamos en presencia de necesidades mucho más complejas, en tanto que la realidad nos está obligando a cambiar nuestras formas de organizar el pensamiento que nos sacan de los límites de ese paradigma. Este es un desafío del pensamiento crítico hoy, reconocer este hecho es un aspecto central, a fin de responder a los interrogantes ¿por qué se está reemplazando? ¿Cuál es esa otra forma de pensar?

En ciertas formas de construir conocimientos se pueden apreciar algunas deformaciones de lo que hemos llamado la facultad del entendimiento, ya que se dio no una utilización de una serie de otras facultades del sujeto concreto y que son las que lo hacen precisamente un sujeto pensante. Es en este punto donde podemos ubicar la necesidad de una retroalimentación más viva entre las aportaciones de las disciplinas que pueden provenir, por ejemplo, de la psicología,

de la antropología, de la pedagogía a fin de aportar al problema del ensanchamiento de la propia capacidad del hombre para entender su mundo.

Poder pensar el mundo no sólo es explicarlo, ya que hay muchas situaciones en la historia, en la vida de la gente, de los grupos humanos, en la propia circunstancia cotidiana que no son objeto de ciencia, lo cual no significa que no se puedan pensar, ya que no es lo mismo pensar que saber, porque pensar el contexto no supone uso de conocimiento instrumental, funcional, lo cual abre un espacio importante de discusión.

Otro punto importante de la crítica tiene que ver con entender que la realidad en la que estamos viviendo es inagotable y, en esa medida, es una realidad indeterminada. Esto es lo inagotable de la realidad que, en el proceso histórico permanente, significa que yo nunca termino de estar en la realidad, ya que ésta está siendo algo diferente y es, en ese estar constante de lo histórico donde el sujeto está siempre estando. Este es el punto fundamental del pensamiento crítico porque éste es lo opuesto al pensamiento terminado, es decir, considerar a las cosas de la realidad como productos que quedaron ahí.

Ahora bien, esta discusión tiene múltiples implicaciones; particularmente en el plano de la educación, obliga a trabajar más en profundidad la idea de lo que es pensar, ya que es una cuestión que no está suficientemente clara, porque uno se encuentra con educadores que, de manera implícita y explícita, manejan un concepto de inteligencia muy asociado a lo que sería, en sentido estricto, el procesamiento de la información y confunden este proceso con pensar en la información.

La crítica así entendida obliga a partir de la distinción de dos grandes problemas que no son exclusivos de la educación, como son el de la información y el

pensar¹⁹. Son cuestiones que son necesarios trabajar más a fondo, ya que el esfuerzo de pensar la realidad, que a la vez que me determina es dinámica, multidimensional e inacabada, pasa por la posibilidad de que el sujeto construya ciertas relaciones de conocimiento.

La problemática planteada lleva a detenerse en el concepto de formación; si yo parto de la separación entre el pensamiento e información y me detengo en el pensamiento y éste lo estoy entendiendo como la capacidad de colocarme no sólo en mi mundo, sino ante mi mundo para poder reconocer posibilidades del conocimiento en él, eso puede llevar a plantearme como interrogante ¿qué papel puede cumplir la educación en todo este proceso? Sobre todo si partimos de considerar la educación en términos más amplios, ya que lo que aquí interesa es recuperar la idea de formación de seres humanos pensantes, de formación de sujetos capaces no sólo de pensar, sino además de decidir entre opciones, gente capaz de construir y por lo tanto, de reconocer sentido para lo cual construir²⁰.

Desde esta perspectiva interesa ubicar el viejo concepto de *Paideia*, que es un término que puede recuperarse en el contexto de la sociedad tecnológica moderna. Lo que ha variado es el concepto de espacio público, de *polis*, en la perspectiva de lo que representa hoy formar a alguien capaz de entender donde vive, para que le dé sentido a lo que sabe, sobre todo porque, tal como lo apuntábamos con anterioridad, las lógicas de las sociedades actuales tienden, cada vez más, con mayor fuerza, a eliminar al sujeto, no en su totalidad, sino de algunos.

19 Aquí es importante la distinción que hace Julián Marías a propósito de una dedicación que hace a José Luis Aranguren. Hay que distinguir entre ser erudito y sabio. El erudito se preocupa por absorber una gran capacidad de información pero sin profundidad. En cambio el sabio es el que sabe poco pero con gran profundidad crítica. Véase: MARIAS, J. El oficio del pensamiento. Madrid : Almagro, 1958.

20 La formación crítica ayudaría a la competencia argumentativa.

La formación crítica puede con seguridad ayudarnos a buscar respuesta a los grandes interrogantes de la filosofía que ya había planteado Kant: ¿qué puedo conocer? ¿qué debo hacer ¿qué me cabe esperar? Y ¿quién es el hombre?²¹ En un íntimo diálogo con las distintas disciplinas y en el reconocimiento de la complejidad del mundo y de la vida.

Formación humana y construcción social son ejes centrales para el pensamiento crítico y la autocrítica. El pensamiento crítico tiene que ver con la formación del humano y es un asunto tan antiguo como su existencia misma. La formación humana se opera simultáneamente al construir la historia y esta construcción la realizamos con nuestras prácticas cotidianas (de pensamiento y acción y autoconocimiento).

El proceso formativo exige pensar²², es una condición indispensable. El pensar crítico es el mecanismo con que cuenta la subjetividad para emprender el proceso de autonomía y liberación.

Es a partir de la labor filosófica que se puede fomentar un pensamiento crítico en los jóvenes, reflexionando acerca del contexto social que los rodea. La filosofía debe ocuparse de los distintos factores sociales que nos enajenan y es allí donde el educador juega un papel fundamental, diseñando métodos y estrategias que hagan de la enseñanza de la filosofía un encuentro agradable, en el cual, se analicen los distintos problemas que aquejan a la sociedad; teniendo en cuenta la importancia de la tradición filosófica como fundamento de este análisis.

21 Citado por BUBER, Martín. ¿Qué es el hombre? México: Fondo de Cultura Económica, 1967. p 14 ss. El texto original se encuentra en KANT, I. Crítica de la razón pura. México : Porrúa , 1976.

22 Sobre esta apreciación existe un amplio consenso entre filósofos y científicos de distintas disciplinas y concepciones. Cfr. HEIDEGGER, Martín. ¿Qué significa pensar?. Op. Cit.; ZEMELMAN, H. Horizontes de la razón. Barcelona : Anthropos, 1992. Entre otros.

La historia de la filosofía desde sus distintos pensadores y campos de acción, fomenta un pensamiento crítico en los estudiantes, si el educador aplica los métodos apropiados de enseñanza, logrando que ellos contextualicen lo aprendido en la realidad; por ejemplo desde la ontología el estudiante puede encontrar el sentido de la existencia criticando todos aquellos factores que atentan contra ella y promoviendo una defensa del ser. Desde la ética el estudiante, puede descubrir la necesidad de adquirir buenos hábitos de vida para una sana convivencia social y a sí mismo, desde una posición ética, denunciar las injusticias que se presentan en el entorno humano. Desde la estética el estudiante debe valorar el arte y profundizar sobre lo que nos quiere decir una determinada obra artística.

Desde la epistemología, el estudiante deberá valorar la importancia del conocimiento científico, reflexionando e incursionando en el mundo de la ciencia; y combinando la labor epistemológica con la reflexión ética, estará en la capacidad de realizar una crítica a la ciencia y a la tecnología, buscando una humanización de las mismas. Desde la política, el estudiante se debe sentir inserto en la vida social del país y con la ayuda de la reflexión ética, podrá denunciar los distintos factores políticos, económicos, sociales y culturales que enajenan y empobrecen la vida personal y social del ser humano.

Teniendo como base la teoría crítica de la sociedad, se pasa a analizar desde una reflexión, distintos problemas sociales que inciden en la labor educativa, para fomentar un pensamiento crítico en los jóvenes y buscar una transformación social a partir de una crítica a la sociedad vigente.

2.1 ALGUNOS PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES PARA ENSEÑAR FILOSOFÍA

En el mundo de hoy se presentan diversos problemas sociales, como son: la pobreza, la drogadicción, la pornografía, el sin sentido de la vida, la violencia

generalizada, la corrupción, el narcotráfico, entre otros. Estos interfieren en la labor educativa y de ahí que sea un reto tanto para los educadores como para los estudiantes, afrontarlos y desde la labor filosófica, en el aula de clase, realizar una reflexión crítica de los mismos, buscando el trasfondo que los origina. Se dice que actualmente, la esclavitud se ha terminado, sin embargo, vemos varias formas de opresión: la represión que ejercen los países desarrollados sobre los países subdesarrollados; la que ejercen los que manejan grandes cantidades de capital dentro de los países subdesarrollados sobre los más pobres; la que ejercen aquellos que tienen el poder político sobre aquellos que no lo tienen, e inclusive, la que ejercen muchos educadores en el aula de clase sobre los estudiantes.

Para Marcuse “la represión no es inevitable sino un elemento histórico concreto, un instrumento de la sociedad cerrada, que crea deseos no naturales, agresivos, que hacen perpetuar las estructuras económicas, empujando al consumismo, las estructuras jerárquicas en todo nivel y negando la conciencia de clase y la voluntad de cambio”²³. La sociedad, se ha tecnificado de tal forma que pareciera que ya no es necesaria la reflexión y que todos los problemas son solucionados por la alta tecnología.

El aparato tecnológico en lugar de aportar cada vez más a la sociedad, la enajena en su totalidad; a este respecto, Marcuse dice lo siguiente:

...las necesidades que el aparato satisface son artificiales, creadas por la razón técnico – instrumental; las libertades conquistadas y las necesidades demandadas se convierten en mercancía; la sexualidad se vende y se publicita hasta el límite de la pornografía etcétera... Siguiendo a Freud, Marcuse encuentra en la sociedad la represión de los instintos, pero en oposición al creador del psicoanálisis la represión no es inevitable, es contingente e histórica, depende de la sociedad concreta; en este caso, la industrial y se ocupa como tarea de institucionalización en reprimir los instintos positivos, que él llama del Eros – instinto de vida, que supone unas

23 CUARTAS, Alfonso. Crítica social por Marcuse. Madrid: Paidós, 2000. p. 19.

necesidades estético – biológicas de belleza, serenidad, descanso y armonía; todas estas necesidades, son reprimidas y dirigidas a la productividad; se sustituyen por la agresividad, esfuerzo, miseria, injusticia que consiguen un comportamiento humano que reproduce la represión y la dominación...²⁴

Si para Marcuse la causa de la represión es la sociedad industrializada, surgen los siguientes interrogantes: ¿La sociedad industrializada en lugar de contribuir al desarrollo de la humanidad ha contribuido acaso a su enajenación? ¿Cuál es el papel de la filosofía desde el aula de clase en una sociedad avasallada por el consumismo y la tecnología?

Al propósito dice Peter McLaren:

El discurso de la tecnocracia, se ha insinuado su perturbadora presencia en la política y en la práctica escolares durante la última década y que ha sido gravemente útil a la vida democrática; ha proliferado a causa de la falta de atención, al modo de que los educadores han definido y comprendido el contexto cultural, mi esperanza y estoy seguro la esperanza de muchos es que al hacerse cargo de las cuestiones comprendidas en los trabajos recientes, acerca del contexto y de la cultura, los educadores estarán mejor provistos para convertirse en palancas de la historia, resistiendo y transformando el ataque contra la educación de los estados unidos que recientemente han llevado acabo neoconservadores como también fundamentalistas, cuya retórica da atractivamente familiar naturaleza a la opresión y la desigualdad, bajo el color de la meritocracia y la imparcialidad”²⁵

Frente a lo antes expuesto, la reflexión filosófica debe estar orientada a realizar una labor crítica desde el aula de clase, buscando la emancipación del sistema escolar y de la sociedad, de la tecnocracia como factor enajenante.

24 Ibid., p. 23.

25 MCLAREN, Peter. Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo. Buenos Aires: Aique, 1994. pp. 27-28.

Desde la enseñanza de la filosofía, se debe promover una verdadera democracia en el aula de clase, en la cual, todos los estudiantes tengan la misma igualdad de participación, cerrándole el paso a la tecnocracia y a su poder de manipulación. En este sentido Henry Giroux apunta:

De esta manera mi definición de la democracia, apunta a una doble lucha: en el primer caso mi punto de vista acentúa la idea de potenciación pedagógica y apunta a la organización, desarrollo y formas de reconocimiento; y prácticas sociales dentro de las escuelas. En el segundo caso acentúa la idea de transformación pedagógica en el sentido de que profesores y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad.²⁶

Por lo tanto, la enseñanza de la filosofía se convierte en un reto, ya que el educador y los estudiantes se ven avocados desde la reflexión filosófica a luchar contra las distintas formas de opresión. Es lo que aquí se llamará la lucha política, en oposición a una lucha violenta y desenfrenada, que en lugar de emancipar a los pueblos en vía de desarrollo, los enajena aún más.

En muchas ocasiones, en nuestra ciudad, se ven situaciones de conformismo; el ser humano, particularmente el joven, parece estar en un bienestar total, gracias a la acción de la tecnología no necesita de la reflexión crítica. Esto lo presenta Marcuse desde la idea de un hombre unidimensional de la siguiente manera:

¿En qué términos se caracteriza la sociedad unidimensional; se trata de una sociedad cuya lógica fundamental es el consumo; en ella se cierran todas las alternativas críticas y las formas de control son cada vez más sofisticadas, así se cancela el espacio político, se bagateliza el sentido de la opinión pública, gracias a la administración total de los medios de comunicación y se da a los individuos aquellas

26 GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales, desde una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990. p. 35.

conversaciones que puedan hacerlos sentir contentos en medio de una existencia desgraciada”²⁷.

O de otra manera podemos decir con Alfonso Cuartas que:

La conciencia de los individuos de la sociedad del bienestar es feliz, satisfecha, cree que todo está bien y le agrada ver que el estado satisface sus necesidades, vive en conformismo, sin remordimientos; hay guerras en la periferia donde se mata y se tortura, pero en la metrópoli, todo es felicidad; las sociedades opulentas absorben toda contradicción; Marcuse se fija especialmente en el lenguaje que usa esta sociedad; un lenguaje basado en clichés, libre empresa, construcción socialista, etcétera estereotipado, funcionalista que impide pensar las cosas; así sucede en las formas actuales de neoliberalismo y neoconservadurismo; ya no hay pensamiento con carga ontológica y universal; los problemas obreros por ejemplo, se reducen a cuestiones técnicas que se resuelven fácilmente; critica también la democracia electoralista en la que ya hay un juego dado con presupuestos intocables, en donde solo hay una apariencia de libertad²⁸.

38

Con estas reflexiones, Marcuse hace un llamado para salir del conformismo de la pasividad y del sin sentido; se considera que la forma para abandonar estos factores que favorecen la enajenación del ser humano, es la educación; es salir de la ignorancia; ésa ignorancia que apabulla día a día; ser educado no es solo haber estado 11 o más años en un establecimiento educativo; ser educado, es algo más, es tener una mentalidad abierta, un pensamiento crítico; parafraseando a Sócrates, es un proceso que dura toda la vida; y en este proceso de la educación, la enseñanza de la filosofía es fundamental, pues ésta contribuye de gran manera para formar un pensamiento crítico, analítico y reflexivo en nuestros jóvenes.

Paulo Freire argumenta que la educación cumple una función liberadora en cuanto que:

27 HOYOS VASQUÉZ, Guillermo y VARGAS GUILLÉM, Germán. La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales. Bogotá : ICFES, 2002, p. 176.

28 CUARTAS, Alfonso. Op. Cit., p. 33.

El educando se convierte en sujeto de su propio desarrollo, la educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones menos humanas a condiciones más humanas; teniendo en cuenta que el hombre es el principal artífice de su éxito o de su fracaso; por ello la educación debe ser creadora, en todos sus niveles, debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre auto – determinación y promoviendo su sentido comunitario. La educación debe ser abierta al diálogo para enriquecerse con los valores que la juventud intuye y descubre como verdaderos para su futuro y así promover la comprensión de los jóvenes entre sí con los adultos²⁹.

La filosofía desde el aula de clase debe contribuir a esa acción liberadora de la educación; ya que el ser educado implica un pensamiento filosófico, un pensamiento que problematice la realidad, no para mortificarnos o irnos de manera violenta en contra de ella, sino para buscar transformarla desde una actitud crítica.

Se podría pensar que los múltiples problemas que aquejan a la sociedad radican en una falta de racionalidad; sin embargo, Peter McLaren dice que:

Nos resulta difícil concebir que el problema de la sociedad actual no estriba en la falta de racionalidades occidentales, antes bien en su abundancia; el racionalismo occidental cuyas notas dominantes (han estado históricamente infectadas de racismo, xenofobia y misoginia) se ha enmaridado ahora con el capitalismo tecnológico para crear formas de vida social, o más bien de muerte social, que no tiene antecedentes en la exaltación de la codicia y en su grandeza nihilista³⁰.

Desde este punto de vista, se puede cuestionar la racionalidad y la labor científica y tecnológica como promotora de la misma; desde la enseñanza de la filosofía en el aula de clase; no obstante, surge un interrogante: ¿si el problema de la

29 FREIRE, Paulo. Pedagogía de la esperanza. Madrid : Siglo XXI, 1998. p. 82.

30 MCLAREN, Peter. Op. Cit., p. 22.

sociedad radica en la racionalidad; qué papel juega la enseñanza de la filosofía como motivadora de un pensamiento racional y crítico?

Si se desconoce la afectividad del ser humano, se cae en el racionalismo instrumental promovido por el cientificismo y el tecnologismo de la sociedad avanzada como lo dirá Guillermo Hoyos:

El desarrollo de la racionalidad, su fuerza dominadora de la naturaleza, la ejecución de sus tareas emancipadoras cobra tal fuerza que la razón instrumental se vuelve contra la misma naturaleza humana para poder como quien dice llevar su labor a feliz término; es el proceso contradictorio de no retorno, ya descubierto por Adorno y Horkheimer en su obra de 1947, 'Dialéctica de la ilustración', allí se muestra como la cultura en la era del consumo, termina por ser anticultura al ser despojada aquella de su sustancia negativa y ser sacrificada a la lógica de la mercancía, todavía más la razón en su proceso emancipatorio se auto objetiva a sí misma, se auto – domina en lugar de emanciparse³¹.

Por lo tanto, la labor del educador en conjunto con los estudiantes es lograr que la filosofía se convierta en una acción emancipadora de la razón instrumental y de los distintos factores alienantes; pero, ¿cómo desde una acción racional como lo es la filosofía, se puede criticar un racionalismo instrumental?

Teniendo en cuenta la parte emotiva de las personas; en muchas ocasiones, racionalidad y emotividad se han contrapuesto, por esto, es necesario realizar el proceso dialéctico en el cual, en la enseñanza de la filosofía que tenga en cuenta la idea de una razón emotiva y de una emotividad orientada por la razón, como síntesis de estas dos contradicciones. “Para los autores de la dialéctica de la ilustración, víctimas en su análisis de la perspectiva monológica de una filosofía de la historia solo quedan salidas no racionales o anticipar una libertad posible como categoría escatológica como lo piensa Adorno quien definitivamente no teme llevar

31 HOYOS VASQUÉZ, Guillermo y VARGAS GUILLÉM, Germán. Op. Cit., p. 176.

la reflexión hasta encontrar sus límites; la Dialéctica negativa 1966 en la que se abandona definitivamente la sedimentación de los conceptos, las teorías y las críticas para volver a los orígenes; en la dimensión estética y en la mimesis”³²

En la actividad filosófica en el aula de clase, el educador debe orientar a los estudiantes para que valoren todas las formas de conocimiento; ya que una racionalidad instrumental, en la cual lo único que tiene validez es la tecnología y el consumismo, nos puede llevar a un nihilismo; pero también el negar las conceptualizaciones teóricas y las críticas, nos lleva a un nihilismo total; porque si no se teoriza y no se critica el pensamiento filosófico pierde su sentido, y por lo tanto, se pierden las valoraciones de los hechos científicos y sociales; valoraciones que deben ser promovidas desde la enseñanza de la filosofía en el aula de clase.

En las ciudad muchos jóvenes han caído en un sin sentido debido a la influencia de la alta tecnología y a distintos factores adversos; hay jóvenes que se la pasan horas en el Chat para mitigar la aburrición que causa el sin sentido, creándose situaciones imaginarias que en ocasiones incitan a la mentira y al auto engaño, poniendo en riesgo su integridad personal, ya que se comunican con desconocidos y establecen una supuesta amistad, sin saber cuál es la verdadera intención de éstos; van a la escuela porque sus padres los obligan o por relacionarse con sus compañeros, no tienen una meta clara y definida. Esto debe cuestionar a los educadores y en especial a los educadores de filosofía.

Vale la pena preguntarse ¿qué se está haciendo desde la enseñanza de la filosofía para que los jóvenes hallen el sentido de la existencia? ¿Cómo pretender que nuestros jóvenes tengan un pensamiento crítico, con esta carga de factores enajenantes que los acompañan? Se considera que los factores que enajenan a los jóvenes y en sí, a la sociedad, se pueden convertir en retos más que en puntos

³² Ibid.

desalentadores en la enseñanza de la filosofía; aquí es necesario destacar la habilidad que debe tener el educador para despertar el interés en los estudiantes, y estos logren problematizar sus realidades desde una actitud filosófica.

El problematizar la realidad implica actuar sobre la realidad problematizada, Popper al respecto expone lo siguiente “así, toda persona puede constatar que su vida está dirigida a actuar sobre la realidad exterior ya sea, en el contexto de la vida cotidiana o en la actividad científica; siempre se dirige a algo que se considera externo al individuo; por otro lado el problema de la verdad y de la falsedad de nuestras opiniones y teorías no tendría ningún sentido si no hubiese una realidad externa”³³ Por esto, la labor filosófica en el aula de clase, debe estar orientada hacia las distintas realidades cotidianas de los estudiantes y hacia la realidad del mundo de la vida y la ciencia; es decir, se debe hacer de la filosofía un saber orientador y crítico por parte de los estudiantes, con el acompañamiento del educador como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si se habla que se debe encarnar la filosofía en la realidad, es indispensable que el educador diseñe unas metodologías de enseñanza para que los estudiantes encarnen la filosofía a los hechos de la realidad cotidiana; es aquí donde se debe hablar de enseñanza problémica:

Medina, 1997³⁴, aborda la enseñanza problémica como una propuesta en la que el espacio donde se definen los problemas que tienen una significación para los jóvenes lo constituyen básicamente su vida cotidiana y los conflictos de su entorno social, también la considera como... un proceso de conocimientos que se formula problemas cognoscitivos y prácticos, utiliza distintos métodos y técnicas de enseñanza y se caracteriza por tener rasgos básicos de la búsqueda científica; por lo tanto, la utilización de la enseñanza problémica en la práctica escolar exige desarrollar el

33 BRIONES, Guillermo. Epistemología de las ciencias sociales. Bogotá : ICFES, 2002. p. 50.

34 Cfr. MEDINA GALLEGOS, Carlos. La enseñanza problémica: entre el constructivismo y la educación activa. Quito : Rodríguez, 1997.

pensamiento y la comprensión de la realidad sobre la básica de la dinámica de sus contradicciones reales³⁵.

El educador deberá realizar diversas actividades en el aula de clase para que los estudiantes problematicen la realidad y descubran las contradicciones que se presentan en ella; deberá formular preguntas que conduzcan al estudiante a relacionar algunos aspectos de la tradición filosófica con la realidad; como esta: para Platón el mundo real es el mundo de las ideas y el mundo de las apariencias es el mundo sensible; ¿actualmente, qué es para el estudiante lo real y qué es lo aparente? ¿En qué se distingue un hecho real de un hecho aparente? Esto, incentivará la curiosidad del estudiante y evitará hacer de la filosofía una actividad repetitiva; pues parafraseando a Kant se afirma que no se puede enseñar filosofía, lo único que se puede hacer es enseñar a filosofar.

El que los estudiantes aprendan a filosofar desde el aula de clase es un reto para el educador y los hace seres críticos, participantes de los problemas sociales:

43

En su sistema Majmucov 1983³⁶, parte de concebir al estudiante como un ente activo, por lo que debe realizar una actividad para poder apropiarse del conocimiento y con ello desarrollar el intelecto; plantea que es importante que el estudiante junto con el conocimiento, asimile los métodos y procedimientos que utilizó el científico en el desarrollo de la ciencia; el objetivo en su sistema es hacer transitar al estudiante de manera abreviada por caminos similares a los que transitó el científico para llegar a sus conclusiones; en este tránsito el sujeto no solo se apropia del conocimiento, sino, de la lógica de la ciencia en cuestión de la solución de un problema determinado, para ello parte de no brindar el conocimiento ya fabricado, sino, que el docente se centra en reflejar las contradicciones del fenómeno estudiado en forma de problema, crea una situación problémica con el fin de que el estudiante se sienta motivado a darle solución y se apropie del conocimiento y de los métodos del pensamiento científico; el autor considera la enseñanza problémica como... un sistema didáctico basado en las

35 ORTIZ OCAÑA, Luis Alexander. Análisis de la enseñanza problémica desde una dimensión técnica profesional. Madrid : Paidós, 2002. p. 21.

36 Cfr. MAJMUTOV, Mirza I.: La enseñanza problémica. La Habana : Pueblo y Educación, 1983.

regularidades de la asimilación creadora de los conocimientos y forma de actividad que integra métodos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica³⁷.

El educador desde el aula de clase, además de despertar el interés de los estudiantes para que problematicen hechos reales relacionándolos con la tradición filosófica, deberá presentar problemas actuales a los estudiantes y pedirles que den posibles soluciones. Estos problemas para despertar el interés de los educandos, pueden ser presentados a través de videos, láminas, revistas, periódicos, carteleras, Internet entre otros recursos didácticos.

En es este punto es importante lo que desarrollan las siguientes autores:

Leontiev (1959), Galperin (1986) y Talízina (1987) consideran que el aprendizaje tiene que partir de modelos completos en forma de imágenes generalizadas que son asimiladas por los estudiantes, expresan que las funciones psíquicas superiores tienen un origen histórico social y que nacen de las interacciones en el proceso de comunicación entre las personas y por lo tanto, consideran el aprendizaje como un proceso de apropiación de la experiencia histórico social a través del cual, el individuo deviene personalidad, mediante la actividad y la comunicación que establece con sus semejantes³⁸.

De esta forma, en todo proceso de enseñanza–aprendizaje, son fundamentales las imágenes y las relaciones interpersonales; es decir, la comunicación visual y oral facilitan la comprensión de los estudiantes y deben ser promovidas por el educador de filosofía en el aula de clase.

Es necesario que el educador fomente el trabajo en grupo ya que la participación de los estudiantes es fundamental en los procesos de socialización del conocimiento. Con Giroux:

37 ORTIZ OCAÑA, Luis Alexander. Op. Cit., p. 20.

38 Ibid., p. 19.

El trabajo en grupo es una de las maneras más eficaces para superar los aspectos negativos del papel tradicionalmente manipulador del maestro; además, ofrece a los estudiantes contextos sociales que destacan la responsabilidad social y la solidaridad de grupo; la integración social proporciona a los estudiantes aquellas experiencias que necesitan para comprobar que pueden aprender unos de otros, solo haciendo que la autoridad sea compartida por los estudiantes, podrán estos participar y valorar la importancia del aprendizaje colectivo; en este proceso crucial el elemento del diálogo es fundamental; a través del diálogo grupal, las normas de cooperación y sociabilidad terminarán desplazando el énfasis tradicionalmente del currículo oculto; en la competitividad y el excesivo individualismo; aparte de esto, el proceso de instrucción grupal proporciona a los estudiantes la oportunidad de experimentar la dinámica de la democracia participada y no solo de recibir formación teórica sobre la misma; en pocas palabras los estudiantes necesitan desarrollar a base de una tarea compartida, una conciencia orientada a democratizar las relaciones en el aula³⁹.

Las clases de filosofía deben ser ambientes de diálogo y de discusión, en las cuales, participen los estudiantes brindando sus aportes personales, de acuerdo con sus vivencias; es un reto para el educador: superar la apatía que en muchas ocasiones muestran los estudiantes para participar en clase; esta será superada si el educador valora los aportes de los estudiantes; no los ridiculiza en público cuando estos cometan errores; los exhorta a mejorar sus aportes; en ocasiones refuerza las conductas positivas; se dice en “ocasiones” porque no siempre, se debe acostumbrar a los estudiantes a trabajar bajo estímulos; ya que ellos deben ser conscientes que la labor de estudiar es para su beneficio propio y el de la sociedad y en esta concientización, el educador debe centrar todo su esfuerzo.

Desde la enseñanza de la filosofía, por medio del diálogo, es necesario promover una auténtica democracia en búsqueda de la instauración de una nueva sociedad. Esa nueva sociedad se podrá constituir como resultado de la lucha de masas populares, como únicas capaces de operar tal movimiento o cambio; Paulo Freire entiende que es posible encajar al educando en ese proceso de concientización y

39 GIROUX, Henry. Op. Cit., pp. 23-24.

de movimiento de masas; para llegar a esa conciencia, que al mismo tiempo es desafiante y transformadora; es imprescindible el diálogo crítico y la palabra en la convivencia.

En estrecha relación con esta idea de la educación liberadora aparece su planteamiento del diálogo, para Freire el diálogo es indispensable para el desarrollo del hombre; sin el diálogo no puede existir una auténtica educación; así como la educación liberadora es dialogal, mientras que la bancaria es monologal; considera Freire para que el diálogo pueda darse es necesario: -el amor: un profundo amor al mundo y a los hombres, siendo fundamento del diálogo; el amor es también diálogo, de allí que no puede darse en la relación de dominación. -la humildad: el pronunciamiento del mundo no puede ser un acto arrogante. -Fe en los hombres: es un acto a priori del diálogo. -Esperanza: no hay diálogo sin esperanza; si los sujetos del diálogo no esperan nada de su que hacer, no puede haber diálogo. -Un pensar crítico: un pensar que percibe la realidad como proceso que favorezca la creación; la superación de la contradicción entre educador y educando implica que: -nadie educa a nadie, -nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo⁴⁰.

En la construcción de una nueva sociedad, es fundamental el aporte de los jóvenes y este aporte, depende de la educación que hayan recibido en la línea de una enseñanza participativa de la filosofía, tanto el educador como el estudiante, reciben experiencias significativas de aprendizaje: los estudiantes aprenden del educador sus experiencias, sus metodologías, y el educador por su parte, aprende de los estudiantes sus maneras de ver el mundo, valorando las ideas transformadoras expuestas por ellos.

Si se habla de diálogo, en las clases de filosofía, no se desconoce que se presentarán discusiones y desacuerdos, pues el diálogo no omite la discusión y el

40 Cfr. FREIRE, Paulo. Op. Cit., p. 149.

desacuerdo; pero el educador debe orientar para que dichas discusiones se lleven a cabo con respeto; pues lo importante no es superar los conflictos, sino saber cómo afrontarlos, asumiéndolos desde una manera ecuánime y respetuosa. El educador no debe imponer su pensamiento a los estudiantes de una manera dogmática; sino que debe fomentar en ellos un pensamiento crítico, a partir de la problematización de la realidad, teniendo en cuenta los aportes invaluable de la tradición filosófica.

Al hablar de una enseñanza de la filosofía basada en el diálogo, es porque se pretende hacer de la labor filosófica una racionalidad comunicativa; se puede decir con Freire que:

El concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de cada uno de los participantes; de que con la ayuda del lenguaje, gracias a su capacidad para comprometer a otros en la comunicación y de dar razones y motivos, puede llegar a comprenderlos y hacer comprendido por ellos y puede lograr consensos; con esto se supera la subjetividad inicial y los puntos de vista de cada participante en la comunicación y se logra merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivadas; concepciones más consistentes del mundo e interpretaciones más coherentes de los contextos en los que se desarrollan diversas formas de vida⁴¹.

En esa misma línea los análisis del profesor Hoyos son iluminadores al respecto: “El mundo solo cobra objetividad, solo por el hecho de ser reconocido y considerado como uno y el mismo mundo, por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y acción”⁴² Es la racionalidad comunicativa, la que da el sentido crítico a la labor filosófica; pues, es mediante el lenguaje que se pueden expresar las distintas reflexiones críticas. Desde la enseñanza de la filosofía se debe incentivar la racionalidad comunicativa en los jóvenes, para que por medio del

41 Ibid., p. 32.

42 HOYOS VASQUÉZ, Guillermo y VARGAS GUILLÉM, Germán. Op. Cit., pp. 180-181.

diálogo filosófico expresen sus inquietudes, inconformismos y las valoraciones de la realidad que los rodea

La enseñanza en el aula no se debe reducir a una mera repetición de conceptos: “los nuevos modelos metodológicos deben concebir que en las aulas se haga ciencia y no se trabaje con marcos conceptuales totalmente acabados; el principal fundamento filosófico es la contradicción como fuente y motor del desarrollo”⁴³. Por lo tanto, se debe modificar la labor educativa desde una intención pedagógica transformadora, en la cual el estudiante no será un receptor pasivo, sino que sea un ente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al hablar de una pedagogía transformadora se habla de una pedagogía comunicativa. Antanas Mokcus y sus colaboradores siguiendo a Habermas plantean “la pedagogía como la capacidad de manejar idóneamente la acción comunicativa; de participar de manera exitosa en actos de habla acertados, promover relaciones interpersonales, legítimas y actuar desde ellas responsablemente; esta comunicación no opera solo en el campo de la enseñanza, sino, también, en el de la formación”⁴⁴. Por esto, es importante que el educador haga de las clases de filosofía actos de habla; en los cuales se dé cabida al diálogo como fundamento de la acción pedagógica.

Volvamos sobre los análisis del profesor Giroux que son iluminadores al respecto:

Para llevar acabo su misión de intelectuales, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para describir, investigar y colaborar; entre decidir en la elaboración de currículos quien reparte el poder; en definición, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales; como intelectuales deberían combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las

43 ORTIZ OCAÑA, Luis Alexander. Op. Cit., p. 190.

44 RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. Investigación en la educación. Bogotá : ICFES, 2002. p. 85.

habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos, entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotaciones. Estos intelectuales no están interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los estudiantes, de forma que estos puedan interpretar críticamente el mundo y si fuera necesario cambiarlo⁴⁵.

En la búsqueda de una nueva sociedad esto es lo que se pretende desde la enseñanza de la filosofía, que los estudiantes interpreten críticamente el mundo y busquen en la medida de lo posible su transformación; para esto es necesario combinar la reflexión filosófica con la práctica; es decir, con la acción social; dicha acción social debe ser la materialización de las ideas con las cuales se busque la instauración de un mundo mejor.

Desde el aula en la reflexión filosófica, se debe hacer una vehemente defensa de la vida, al respecto, se afirma: “La teoría crítica solo tiene sentido a partir de la afirmación radical de que la vida merece vivirse y que precisamente esto es lo que nos exige hacerla digna de vivirse; este juicio constituye el a priori de toda teoría social; a esto se añade que en el desarrollo de la sociedad se pueden ir detectando aquellas posibilidades que permiten esperar un mejoramiento de las condiciones de vida; estas condiciones no se realizan mecánicamente mediante una especie de necesidad dialéctica; sino que comprometen la acción humana en todo momento”⁴⁶

Por consiguiente, el educador, además de buscar que la filosofía sea una reflexión crítica, orientará a los estudiantes para que, desde dicha reflexión crítica busquen la emancipación de los distintos factores alienantes que atentan contra la vida.

45 GIROUX, Henry. Op. Cit., p. 36.

46 HOYOS VASQUÉZ, Guillermo y VARGAS GUILLÉM, Germán. Op. Cit., p. 176.

Es necesario pretender que en medio de la reflexión filosófica, los estudiantes logren atrapar la realidad como nos dice Popper:

Nuestras teorías son invenciones y pueden ser suposiciones defectuosamente fundadas, conjeturas, hipótesis, con ellas creamos un mundo; un mundo no real; sino, nuestras propias redes con las cuales intentamos atrapar el mundo real; esas redes pretenden racionalizar el mundo, explicarlo y dominarlo y tratamos que la malla sea cada vez más fina; la lógica de la investigación científica, 1973. p. 57. Como mallas que son las teorías sus orificios dejan escapar muchos fenómenos y características del mundo que estudiamos; al estrechar el tejido de la malla, al hacerla más fina, somos capaces de captar más fenómenos y más detalles, informaciones, de ellos; para eso las teorías están en cambio continuo⁴⁷.

Desde la enseñanza de la filosofía se debe buscar estrechar la malla de nuestras teorías, para hacer del conocimiento y de la crítica social cada día una actividad mas fina; el estrechamiento de las mallas de nuestras teorías, en la reflexión filosófica, se hace una realidad si el educador logra despertar el interés de los estudiantes, poniendo en práctica los métodos y estrategias, expuestos a lo largo de este escrito, para hacer del aula de filosofía un encuentro para el pensamiento crítico y autocrítico en beneficio de las problemáticas sociales acuciantes en los escenarios educativos.

50

2.2 ÉTICA Y FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA CON EL OTRO

En el desarrollo del trabajo hemos venido planteando la necesidad de la crítica y la autocrítica como condición indispensable en la formación de los estudiantes. La formación crítica como lo vimos en el primer capítulo, cuando nos remitimos a los filósofos para extraer de ellos elementos que nos iluminarán en lo que es la crítica, vemos que no solamente se hace alusión a un pensamiento coherente,

⁴⁷ BRIONES, Guillermo. Op. Cit., p. 51.

sistemático, que forma en la pregunta, en la sospecha, en la incertidumbre y todo lo demás.

Podemos inferir de todos esos planteamientos que la educación crítica y autocrítica más que formar el carácter es comprender al hombre en su totalidad, integridad y complejidad como lo anota Morín.

Es imperioso que la formación autocrítica vincule una reflexión ética y libre en el desarrollo de sus procesos. Sobre este punto girará el presente apartado.

En el panorama filosófico encontramos una situación compleja por cuanto asistimos a una crisis generalizada en todos los ámbitos y sistemas. Crisis anunciada por el derrumbe de los grandes paradigmas y referentes que se habían configurado como seguridad, solidez y consistencia en la dirección de las más variadas situaciones humanas. Paradigmas que tuvieron que ver con el concepto de razón, la idea de Dios, el concepto de hombre, la función del estado, en fin. Todos estos referentes que se configuraban en nuestro hacer y quehacer diario vinieron abajo después de aparecer una concepción filosófica nihilista que dejó sin piso lo que se había constituido como forma donde el hombre podría encontrar respuesta a sus inquietudes y sustento a su ser. Estamos hablando de las éticas immanentes e indoloras que han llevado a una negación de Dios y del humanismo⁴⁸.

Podemos decir que es una época de facilidad de lo pasajero y liviano, es la cultura de vértigo, del riesgo y de la adrenalina que experimentan nuestros estudiantes. Estamos viviendo en otras palabras una crisis del sujeto. Es menester de la filosofía una recomposición del sujeto por vía educativa que lo lleve a ser consciente de su ser integrado en el mundo.

48 Cfr. MARDONES, José María. Postmodernidad y Cristianismo. Santander : Sal Terrae, 1972.

Sumado a la crisis del sujeto asistimos a una moral sin obligación, ni corrección alguna. Se impulsa al individualismo incluyente y permisivo. Aquí la ética kantiana basada en el deber queda sin fundamento. Ya no son los límites de la razón kantiana⁴⁹, sino la experiencia estética en todo su despliegue y potencialidad. Razón tiene Lipovetsky al plantear que asistimos a una “geometría variable” donde todo “se vale”. Pero esto también ha generado la aparición de nuevas reflexiones en torno a la ética de la responsabilidad en el sentido dado por Hans Jonas⁵⁰.

En síntesis, podemos decir que hoy carecemos de metas y objetivos claramente definidos como los pudo tener la época antigua, medieval o moderna. Hoy no se afirma ningún proyecto individual y colectivo, autor o escuela filosófica. Por el contrario, hoy se afirma la cultura del “post”; a esto es a lo que se entiende que todo intento apresurado de unificación teórica en ella resulta indigesto y encubre la urgencia ideológica bajo la capa “inocente” de las prisas y de “la deficiencia analítica”⁵¹.

Aquí nos podemos preguntar por la ética y la educación de los jóvenes hoy: ¿Cuáles son aquellos referentes que la permitan confrontarse si no es desde una ética y formación crítica en todos los sentidos? Pregunta que tiene validez y se justifica a lo largo y ancho de lo que he planteado en este proyecto. Pues ante la carencia de los referentes la aventura humana se vuelve un proyecto personal y allí es donde urge la capacidad crítica del individuo en uso ético para diseñar su propia existencia.

49 Véase: KANT, I. Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Madrid : Espasa-Calpe, 1963.

50 Véase: JONAS, Hans. El principio de responsabilidad ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona : Herder, 1995.

51 HABERMAS, J. “La posmodernidad un proyecto incompleto”. En: La posmodernidad. Barcelona : Kairos, 1985. p. 34 ss.

Hoy se habla de la sociedad de la comunicación y de la información⁵². Del poder del conocimiento, pero antes de todo es necesario reconstruir al sujeto como antes lo anotábamos, incluso con Heidegger al pensar como seres en situación⁵³.

Hoy la ética y la educación deben centrarse en la formación de seres humanos éticos y virtuosos en el sentido socrático⁵⁴ que defiendan y den nuevo significado a la naturaleza, al mundo, al hombre en su reconocimiento libre, justo, solidario, democrático⁵⁵.

Desde la antropología filosófica ha de darse el rescate del hombre que sufre, del pobre, del marginado, del enfermo, del hombre que es responsable de su hacer y quehacer en el mundo y con el otro. En una ética que integre los imaginarios, los ideales, las prácticas sociales y culturales, que sean espacios propicios para una nueva forma de educación en y desde la crítica y la libertad.

En la educación y ética debe darse el reconocimiento de la diferencia humana, la tolerancia, la justicia y la igualdad, este será el lugar del nuevo conocimiento en el que la solidaridad juega un papel primordial. Sí, Solidaridad en el conocimiento es el reto de la educación ética hoy.

Dice Hobsbawm⁵⁶ que hemos progresado en todo menos en moral. Pues hemos avanzado en ciencia y tecnología, pero los problemas morales filosóficos han sido abandonados por ser pura metafísica especulativa. Si hay una revolución en todos los sistemas también debe haber una revolución cognitiva, en el sentido de que todo se ha vuelto digitalizado y accedemos a una cultura virtual, de la imagen, en

52 Cfr. CASTELLS. Manuel. La era de la información economía, sociedad y cultura, versión castellana de Carmen Martínez Gimeno. Madrid : Alianza, 1998.

53 Véase: HEIDEGGER, M. Ser y tiempo. Madrid : Trotta, 2003.

54 Es igualmente importante la referencia: ARISTÓTELES. Ética Nicomaquea. Madrid : Gredos, 1995.

55 Véase: CAMPS, Victoria. Virtudes públicas -Especialmente el capítulo sobre la buena educación- Madrid : Espasa-Calpe, 1996.

56 Cfr. HOBBSWAM., E. Historia del siglo XX. 1817-1991. Barcelona : Crítica, 1996.

la que ya no son las epistemes griegas o el mecanicismo moderno, hoy hay que saber cómo se manejan los aparatos pero no cómo funcionan en sí, esto último es el privilegio de unos pocos⁵⁷.

Ya no es una ética discursiva lo que domina el medio, sino lo que fluye y pasa; empero, hay que defender la libertad de autonomía del sujeto, que sólo es posible en una práctica de la libertad en la que todos tengamos posibilidad.

Pensemos por un momento que la esperanza para el hombre y la sociedad se identifican claramente en una reflexión crítica y optimista, pues la crítica pasa por el optimismo como el optimismo por la crítica de lo que se desea aprender cabalmente. Lo anterior supone romper con las prácticas alienantes y dominadoras que manipulan al sujeto.

Urge una educación en y para la palabra, en la conversación gadameriana, donde palabra-diálogo sean la plataforma transformadora del mundo, donde el conocimiento sea compartido y socializado. Esto sería el valor y el deber de la responsabilidad personal de pensar, en cuanto se valora, dialoga, decide y actúa en un contexto educativo social. La educación será un espacio público de discusión con acción y diálogo⁵⁸ que supere el aislamiento y la manipulación política y administrativa. En la palabra se devela el ser como totalidad como lo vimos con Heidegger. Escuchemos a Gadamer al respecto:

La palabra y el diálogo poseen un momento de juego en sí. El modo de “dar mi palabra” o de “guardarla”, de arrancarle al otro una palabra y obtener de él una respuesta, el modo de dar una respuesta y el modo como la palabra “da juego”, en el contexto preciso en que pronuncia y se comprende (...), todo eso apunta a una estructura común entre la comprensión y el juego. El niño va conociendo el mundo en juegos lingüísticos (...) La fijación del significado de las palabras brota siempre, en cierto modo lúdicamente del valor situacional de las palabras (...) En ese juego

57 Cfr. BILBENY, N. La revolución en la técnica. Hábitos y creencias en la sociedad digital. Barcelona : Anagrama, 1997. p. 14 ss.

58 Cfr. ARENDT, A. ¿Qué es la política?. Barcelona : Paidós, 1997; La condición humana. Barcelona : Paidós, 1998.

continuado “se juega” la convivencia de los seres humanos. El consenso que se produce en la conversación es, a su vez un juego. Cuando dos conversan, hablan el mismo lenguaje (...) Así alternamos unos con otros hasta que empieza el juego del dar y del tomar: la verdadera conversación⁵⁹.

Es necesario romper con el pensamiento totalitario, único y débil que nos atomiza y oprime, por un pensamiento en alteridad⁶⁰ que vaya más allá de los universalismos y de la racionalidad instrumental, si queremos poner en práctica el mundo de la vida del que nos habla Habermas⁶¹.

La posibilidad de la integración humana en un mundo socializado, transnacionalizado, plural, pero también fundamentalista, étnico, cultural se encuentra en la educación en el aula donde se da el reconocimiento de la pluralidad y la diferencia. Allí tendría sentido hablar de ética y de libertad en la educación.

Hay que educar en y para la vida de los sujetos, no para el discurso o para la teoría abarcante. Hay que prepararnos para la vida en sociedad que es el mayor aprendizaje posible y deseable, lo cual exige compromiso con el otro.

Ha sido nuestro deseo plantear en este apartado que una educación crítica más que formar el carácter, requiere un compromiso social, ético y democrático en el sentido de socializar nuestro hallazgos, reflexionar sobre los efectos colaterales de la teoría, de reconocernos sujetos pensantes, o hablantes en la conversación gadameriana o en el dialogo habermasiano, o en el ser con su historicidad heideggeriana.

59 GADAMER, Hans. Verdad y método II. Salamanca : Sígueme, 1984. p. 150.

60 Es de interés la reflexión de los siguientes autores: LEVINÁS, E. Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca : Sígueme, 1997; DUSSEL, E. Filosofía de la liberación. Bogotá : Usta, 1980; FREIRE, P. Educación como práctica de la libertad. Buenos Aires : Siglo XXI, 1982.

61 Cfr. HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa, T. I. Op. Cit.

El conocimiento como solidaridad se constituye en la misión, valor y certeza de una educación en la formación crítica hoy. Finalmente, la crítica y la autocrítica, pasan por el diálogo y la solidaridad con el otro, de lo contrario la educación no será abierta, libre y dignificadora de lo humano. En esto consiste la educación ética y libre: ser mejores seres humanos.

3. LA CRÍTICA Y LA AUTOCRÍTICA: UN ESPACIO FILOSÓFICO DE REFLEXIÓN, CREACIÓN Y LIBERTAD EN EL AULA

Para ahondar en la crítica y autocrítica en el campo educativo es necesario reconocer que el colegio como espacio de formación necesita reconsiderar un cambio paradigmático en su manera de educar y en la manera de impartir la filosofía, para convertirla en un asunto de enseñanza.

Desde la Ley General de Educación reconocemos que la educación es responsabilidad del Estado, de la familia y de la sociedad, cada uno de estos son espacios vitales en los cuales los jóvenes se comunican, aprenden, actúan. Aun más, hay un espacio primordial donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo y es el espacio que por antonomasia nos corresponde analizar: la institución educativa.

Si bien en la familia se aprenden las primeras palabras, los primeros afectos, las primeras formas de conocimiento, el asombro, la disposición a preguntar y querer encontrar respuestas; en la sociedad, es el espacio en donde se colectivizan, expresan, desarrollan y se confronta todo lo aprendido en la familia, y lo que como individuo se ha logrado desarrollar. Pues bien, el Estado consume esta responsabilidad de educar en la familia, en la sociedad y particularmente en la institución. Dentro de ella juega un papel primordial la forma en que los docentes abordan las problemáticas de su materia específica, para el caso de la filosofía hay que reconocer que la pedagogía es indispensable para que sea significativa en unos estudiantes que esperan encontrar en el aula de clase el vínculo afectivo familiar y las oportunidades para participar activamente en la construcción de su vida y del conocimiento.

“Aunque el soporte de la pedagogía como saber concreto es el método, este no debe pensarse como un simple procedimiento, pues está sustentado, y las fuentes de la pedagogía dan cuenta de ello, por una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro”⁶².

La enseñanza de la filosofía es necesaria porque cultiva un pensamiento crítico en los estudiantes, da cabida a la participación y a la libre expresión de los mismos.

Es importante, desde la enseñanza de la filosofía, la formación de un pensamiento crítico en los jóvenes para que busquen la emancipación de los distintos factores que enajenan al ser humano; es indispensable un cambio de paradigma, un giro lingüístico en el que hacer filosófico. Así lo expresa el profesor Hoyos: “un cambio de paradigma con el que inicia la teoría de la acción comunicativa, requiere del giro lingüístico de la filosofía y las ciencias sociales; solo así es posible la complementariedad, en reacción comunicativa y mundo de la vida en la cual, se busca retomar la problemática filosófica de moralidad y libertad como fundamento de las ciencias sociales”⁶³.

Por consiguiente, se debe pretender que en la enseñanza de la filosofía se dé ese giro lingüístico en el quehacer filosófico; que el lenguaje filosófico como expresión del mundo de la vida esté encarnado en ese mundo de la vida de los estudiantes; expresando sus necesidades, intereses e inquietudes; pretendiendo que el filosofar sea una labor comunicativa y cotidiana, en la cual, los jóvenes hallen su sentido y las estrategias intelectuales en búsqueda de su libertad.

“Los intereses emancipatorios de la gente, finalmente, se reflejan en el impulso por trascender, crecer y desarrollarse; el hombre se interesa en autoconocerse a

62 ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Medellín : Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999. p. 45.

63 HOYOS VASQUÉZ, Guillermo y VARGAS GUILLÉN, Germán. Op. Cit., p. 177.

través de auto reflexión, liberarse de restricciones que le ponen las estructuras de la acción social y del habla y en buscar la autonomía en las relaciones con los demás”⁶⁴. Esto es lo que se pretende al proponer un cambio en la enseñanza de la filosofía; el que los jóvenes reflexionen acerca de sí mismos y de su entorno, busquen trascender, crecer y desarrollarse liberándose de las ataduras sociales puestas por otros y en ocasiones por ellos mismos debido a la ausencia de un pensamiento crítico.

La propuesta de una enseñanza crítica de la filosofía, ayuda para que los estudiantes tengan una mentalidad abierta y valoren las diversas formas de conocimiento; Jaime Jaramillo en 1994 anota sobre la necesidad multi metodológica en la investigación social: “todos tenemos que ser un poco positivistas, un poco empiristas, un poco marxistas, un poco de las escuelas de los Anales; es muy difícil escribir la historia con un criterio estrecho, acogiendo solamente a un método a una sola perspectiva analítica; en la historia como en cualquier otro campo del análisis social hay que tener y defender una visión amplia liberal sin cortapisas intelectuales; en caso contrario nuestro oficio será una empresa poco llamativa y nada atractiva para los analistas de más talento”⁶⁵.

Una orientación correcta por parte del educador en el aula de clase, con la aplicación de diversos métodos que despierten el interés de los estudiantes, será una gran herramienta para que los jóvenes retomen todos aquellos aspectos que consideren positivos de las diversas expresiones filosóficas y esto, contribuirá al crecimiento de su intelecto.

La enseñanza de la filosofía en su encarnar la labor filosófica en la actualidad, será una ayuda invaluable en la búsqueda de la verdad; es decir, la filosofía debe ser una incesante búsqueda de la verdad, como dice Popper: “que no podamos

64 RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. Op. Cit., p. 104.

65 Ibid.

dar razones suficientes de nuestras conjeturas no significa que con algunas de ellas no nos hayamos acercado a la realidad, o sea algunas de nuestras hipótesis pueden ser verdaderas aunque nunca podamos saberlo con certeza, como dice el autor somos buscadores de la verdad, pero no sus poseedores⁶⁶. El hecho de que no se sea el poseedor de la verdad, no debe desanimar en su búsqueda, por el contrario, el educador orientará a los estudiantes a valorar las hipótesis como fundamentos del conocimiento científico; desde la enseñanza de la filosofía en el aula se debe hacer ciencia, estableciendo hipótesis sobre los hechos sociales, para desde dichas hipótesis, buscar el establecimiento de una sociedad más justa y cumplir el fin de la filosofía como acción crítica y emancipadora.

Esta propuesta establece que la filosofía como una acción crítica y emancipadora desde el aula de clase, relaciona lo teórico con lo práctico, para hacer de la enseñanza de la filosofía una actividad reflexiva y dinámica.

Formar un estudiante dentro del campo filosófico y específicamente desde la crítica y autocrítica, requiere pensar la educación en conjunto donde todas las áreas ayudan al fortalecimiento y humanización de ese sujeto. Desde esta perspectiva, Antanas Mockus en el texto *Las fronteras de la escuela*, desde la teoría de la Acción comunicativa de Habermas y los juegos del lenguaje de Wittgenstein, nos aclara que la pedagogía debe tener la perspectiva reflexiva de saber interrelacionar los diferentes saberes que promueven los estudiantes, en este caso deben estar en interacción el saber escolar y el saber extraescolar de manera que del discurrir y reflexionar en los diversos campos del saber, para nuestro interés el de la filosofía, debe articular lo que el estudiante debe conocer dentro de la escuela y fuera de ella.

Lo anterior brinda una pedagogía como saber reflexivo y autoreflexivo que permite al estudiante interactuar en los escenarios vitales a través de estados

66 BRIONES, Guillermo. Op. Cit., p. 51.

fragmentados en la historia educativa. Por lo general, el saber extraescolar, lo que el estudiante aprende fuera de la escuela, o con lo que el estudiante convive fuera de la escuela no se ha tenido en cuenta en la formación del hombre. Urge comunicar mediante la acción pedagógica estos saberes para que la educación sea integral y mediante la crítica y la autocrítica del saber pedagógico oriente la dinamización y construcción de conocimiento en el hombre.

Generar desde la filosofía un cambio de mentalidad para la enseñanza, demanda adquirir actitudes y aptitudes en un maestro tendientes a planear estratégicamente su clase, en virtud de la elaboración del conocimiento, reflexión sistemática, recopilación de experiencias vitales del estudiante.

Hay que despertar la opción por el conocimiento filosófico del estudiante articulado con la vida misma como compromiso para crecer en humanización.

El aula es el reflejo de una sociedad, por ende si en ella no se acude al conocimiento, la crítica, a la comunicación a la reflexión, a la participación y desarrollo del pensamiento, la educación filosófica poco aportará al fortalecimiento de la cultura. Un aula para el conocimiento filosófico debe aportar:

- Transmisión de conocimiento filosófico desde la enseñanza.
- Apropiación del conocimiento filosófico desde el aprendizaje.
- Producción y dinamización del conocimiento filosófico desde la investigación.

Todo este proceso requiere como centro de orientación la educación participativa en donde el docente es mediador y coadyuva para que el estudiante elabore su propio conocimiento (filosófico). Recordemos que desde Kant hay que suscitar el pensamiento crítico en la filosofía para la construcción del conocimiento. Por él no se enseña filosofía, sino que se enseña a filosofar, como habíamos anotado

anteriormente. Desde esta perspectiva, construcción de conocimiento es apropiarse conjuntamente de la crítica y autocrítica para propiciar un ambiente de participación y cooperación filosófica.

“(…) sin conocimientos nunca se llegará a ser un filósofo, pero tampoco constituirán al filósofo los conocimientos, mientras no se agregue una combinación unitaria con un fin (...) en general no puede llamarse filósofo nadie que no sepa filosofar. Pero sólo se puede aprender a filosofar por ejercicio y por uso propio de la razón”⁶⁷.

Hacer uso de la razón para filosofar, aprender a vivir con un fin es el elemento de la crítica y autocrítica, una acción del pensamiento o proceso cognitivo para la construcción creativa de nuevos conocimientos, nuevos mundos enfrentando y solucionando problemas.

Si por naturaleza pensamos, pensar críticamente nos involucra a ejercer el pensamiento en virtud de preguntarnos kantianamente desde el ejercicio del filosofar:

Pues filosofía en el último sentido es ciertamente la ciencia de la relación de todo conocimiento y uso de la razón con el fin último de la razón humana, al cual, como el más alto, están subordinados todos los demás fines y tienen que reunirse con él en su unidad.

El campo de la filosofía en esta significación mundana se puede reducir a las siguientes cuestiones:

- 1) Qué puedo saber?
- 2) Qué debo hacer?
- 3) Qué puedo esperar?

67 KANT, I. “Sobre el concepto de la filosofía en general”. En: Ideas y valores, Bogotá, Vol. 3, No. 9-12 (Mar-Oct 1954); p. 86.

4) Qué es el hombre?

A la primera cuestión responde la *metafísica*, a la segunda la moral, a la tercera la *religión* y a la cuarta la *antropología*. Pero en el fondo se podría poner todo esto en la cuenta de la antropología, porque las tres primeras cuestiones se refieren a la última.

El filósofo tiene así que poder determinar:

- 1) Las fuentes del saber humano;
- 2) La extensión del uso posible y útil de todo saber, y, finalmente,
- 3) Los límites de la razón.

Lo último es lo más necesario, aunque también lo más difícil (...) ⁶⁸

Lanzar las anteriores preguntas es propiciar desde la tradición filosófica un adentramiento por las diferentes corrientes de la filosofía. A modo de ejemplo lanzo la siguiente propuesta desde las cuatro preguntas kantianas para introducirnos en los campos del saber filosófico.

63

Para efectos de la crítica y la autocrítica, qué puedo saber, qué debo hacer, qué puedo esperar y qué es el hombre, serán los ejes mediante los cuales el profesor de filosofía puede propiciar temáticas interesantes en el aula de clase, sin perder de vista que el aula es un espacio de participación docente y discente. En ella el estudiante participa con sus saberes previos en la construcción del conocimiento.

En el siguiente proceso presento el procedimiento que consolida la propuesta:

1. Pregunta problematizadora o problémica:

La pregunta es la apertura al conocimiento filosófico, en ella el asombro se apodera del aula de clase para tornar en incierto, inacabado y confuso la

⁶⁸ Ibid., p. 86.

realidad y el mundo. La pregunta incita, cuestiona, y permite al filósofo moverse, volverse a sí mismo y enfrentar el conocimiento. Con la pregunta el hombre se enfrenta al conocimiento y ejercita el pensamiento para movilizar conceptos, ideas, datos e información que ha construido hasta el momento.

El docente en el aula suscita la pregunta, el estudiante, se adentra en el mundo del conocimiento y de su propia experiencia.

2. Experiencia vital:

Si bien desde Kant el conocimiento nace con la experiencia pero se elabora a partir de la capacidad racional:

El verdadero filósofo tiene que hacer, pues, como pensador propio, un uso libre y personal de su razón, no servilmente imitador. Pero tampoco un uso dialéctico, esto es, tal que sólo se proponga dar a los conocimientos una apariencia de verdad y sabiduría. Esa es la labor de los meros sofistas; pero totalmente incompatible con la dignidad del filósofo, como conocedor y maestro de la sabiduría.⁶⁹

Ser maestro de la sabiduría es ser poseedor de una experiencia personal de conocimiento, el ser humano por naturaleza y experiencia con el mundo, de alguna manera se ha enfrentado a hacerse alguna de estas preguntas. La experiencia vital es el *sapere aude* esgrimido en la *Filosofía de la historia* de Kant. Atrévete a pensar por ti mismo, qué pienso yo de esa pregunta, es lo que se debe suscitar en este segundo momento.

⁶⁹ Ibid., p. 87.

“Así, el que quiera llegar a ser verdadero filósofo tiene que ejercitarse en hacer de su razón un uso libre y no meramente imitativo, y, por decirlo así mecánico”⁷⁰. Enfrentarse a una pregunta es hacer uso de mi experiencia vital, es darle una impronta personal sobre lo que poseo y sé.

¿Qué experiencia tengo de esto?

3. Construcción de conocimiento:

“La filosofía no sólo permite una conexión semejante, rigurosamente sistemática, sino que es incluso la única ciencia que tiene, en el más auténtico sentido una conexión sistemática y da una unidad sistemáticas a todas las demás ciencias”⁷¹.

Cuando en un aula se adentra desde la pregunta a una experiencia vital se permite desde la filosofía la construcción de su conocimiento. Es allí donde el docente mediador tiene un papel importante para permitir que los estudiantes se enfrenten a la solución de la problemática.

El dominio del saber filosófico en el docente, a la par con la creatividad para promover actividades significativas, es fundamental para que se construya el conocimiento filosófico y se movilice el pensamiento crítico. En este sentido el Decreto 1860 reglamenta: “En el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la informática educativa, el estudio personal y los demás elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a

70 Ibid., p. 84.

71 Ibid., p. 85.

una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando”⁷².

Alunas de las actividades para la construcción del conocimiento pueden ser:

- La lectura:

Puede ser grupal o personalizada sobre fuentes filosóficas donde se tengan en cuenta diferentes épocas, pensadores y disciplinas filosóficas.

Ejemplo:

La pregunta ¿Qué puedo conocer? se puede movilizar desde la filosofía antigua, media, moderna y contemporánea. Para cada época puedo asignar pensadores correspondientes como Aristóteles, San Agustín, Kant y Popper, permitiendo pasar por disciplinas filosóficas como la teoría del conocimiento, la filosofía de las ciencias y la epistemología. Así también podríamos intentar lo mismo con el resto de las preguntas kantianas.

- Presentación de una película:

La proyección de un video teniendo como antecedentes ideas cortas de pensadores que ilustren las escenas de la cinta, permiten que el docente propicie una relación directa de la

72 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994. Artículo 34.

* Presentación de la película *El nombre de la rosa*, para ahondar en el pensamiento medieval, ambientada con los textos filosóficos de: ECO, Umberto. *El nombre de la rosa*. Barcelona : Lumen, 2005; DUBY, Georges. *Guerreros y campesinos : desarrollo inicial de la economía europea 500-1200*. Madrid : Siglo XXI, 1983; *Época de las Catedrales*. Madrid : Cátedra, 2002. GILSON, Etienne. *La filosofía en la Edad Media : desde los orígenes patristicos hasta el fin del siglo XIV*. Madrid : Gredos, 1982

filosofía con otras disciplinas como el cine, el arte, la literatura, la cultura, entre otras*.

- Exposición magistral del docente:

Mediante la narrativa y el cuento el docente puede adentrarse por diferentes temáticas filosóficas en las que los estudiantes estén involucrados y puedan preguntar sobre el tema. En este espacio las imágenes, la Internet*, los personajes pueden ser de gran ayuda para que el encuentro pueda ser lúdico. Sin perder de vista la explicación de los escenarios, la descripción de los espacios y el significado de los conceptos que hay detrás de cada conocimiento filosófico.

Ejemplo:

Contar la historia de -GAARDER, Jostein. El mundo de Sofía. Bogotá : siruela, 1994- mediante anécdotas, ayuda a que los estudiantes desde su realidad juvenil interactúen mejor con los contenidos propios de la filosofía en íntima relación consigo mismos.

4. Socialización y participación:

* Otra perspectiva puede ser: Pensar la tecnología en la Internet desde las imágenes: Mostrar un paralelo tomando como tema la tecnología y como punto de referencia la Internet, presentando imágenes en las cuales se ilustre como la Internet ofrece violencia, pornografía, endiosamiento del capital, entre otros factores alienantes; puede ser un elemento muy interesante en la clase de filosofía para que los pensamientos y acciones de los estudiantes reconozcan en su cotidianidad estas situaciones y fortalezcan el sentido investigativo hacia la formación del sentido crítico que nos puede aportar la internet. Hay que tener claro que la red de redes no enajena a nadie, sino que pocos sujetos toman distancia crítica frente a esta revolución tecnológica; por otra parte, les ofrece cultura, ciencia y desarrollo. Los estudiantes con esta base, podrán descubrir los factores contradictorios y elaborar una síntesis acerca del papel de la Internet como una de las expresiones más altas de la tecnología. El educador deberá orientar para que los estudiantes acierten en los aspectos positivos y negativos y tengan un pensamiento crítico ante esta realidad, expresando sus ideas de una forma coherente. Las observaciones del educador deben estar encaminadas a estimular la auto – estima del estudiante y a que él descubra los posibles errores para cada día realizar un mejor trabajo.

“La Educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”⁷³. El hombre es la única criatura que se puede educar, su máximo destino es formarse para crecer en sociedad, es una misión de la educación, permitirle al hombre, el desarrollo de las capacidades para vivir como un ser que obra libremente, desde la reflexión de sus ideas. Es permitirle pensar al hombre que no está determinado, que tiene capacidad para razonar sobre su actuar, decidir, elegir y optar.

En este sentido, un hombre con libertad para participar activamente y aportar sus perspectivas, se conduce en el mundo de acuerdo con normas que dependen de su voluntad, eso es ser verdaderamente humano. El ideal de un ser humano formado en una concepción de sí mismo, es un proceso que amplía los horizontes del entendimiento, mediante la capacidad de juzgar, una nueva forma de pensar, una nueva racionalidad, desarrollando la capacidad de decisión y argumentación, es una toma de conciencia de lo que el hombre en su obrar libremente, hace, puede y debe hacer de sí mismo. Es gusto por el saber y la expresión de la ideas en un ambiente de cooperación.

Lo que pienso por mí mismo, lo expreso y lo comparto en el aula para someterlo a crítica. El aula de filosofía debe convertirse en un espacio donde se exploran, enriquecen, proliferan, confrontan y se cuestionan las experiencias de los estudiantes. El quehacer filosófico debe propiciar reflexión, crítica, creatividad, conceptos y desarrollo del pensamiento crítico para la solución de problemas que transformen el potencial humano.

73 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación 115 de Febrero 8 de 1994. Artículo 1º.

Mientras el aula sea el centro formador y reconstructor de experiencias a partir del conocimiento, será cada vez más significativa para asumir los acontecimientos vitales que día a día viven los jóvenes de décimo y undécimo de bachillerato, así la enseñanza de la filosofía se tornará más amena. La filosofía frente al ejercicio docente permitirá un compromiso por el sentido de lo humano y por el rescate de los valores mediante la educación con sentido; que rescate, el pensamiento crítico de quienes participan en ella.

El aula es el reflejo de la sociedad, por lo tanto, el educador debe promover la labor expositiva en el aula de clase. Dividiendo el grupo en subgrupos, a cada subgrupo se le puede entregar una exposición de determinado tema filosófico o social que se articule con la tradición filosófica. Después de la exposición, cada subgrupo realizará comunidades de investigación o plenarias con el resto del grupo y exhortará a los demás estudiantes para que formulen preguntas a los compañeros expositores; de esta forma, se fomentará la atención y el pensamiento crítico en los estudiantes, sin perder el desarrollo metodológico de la propuesta.

5. Evaluación:

Los problemas de aprendizaje que pueden suceder en un aula para la filosofía, no son problemas que atañen solamente al currículo de la institución, el rescate del pensamiento crítico como dinamizador de experiencias vitales en un espacio educativo, le corresponde al docente, asumiendo en primera medida el rol de mediador y propiciador de experiencias significativas capaces de superar la simple transmisión y memorización de un concepto.

El docente debe pasar a ser un conocedor, un crítico de su labor y un transformador de datos que mediante el análisis y la interpretación le busca sentido y mediante la investigación satisface los cuestionamientos y retos de sus alumnos. Es un constante investigador de su labor, su materia y sus alumnos, desde estas características podemos decir que cuando el docente las afronta está contando con un componente tan importante para la educación como es la evaluación.

Para nuestra educación colombiana y para efectos de la asignatura de filosofía tiene como objetivos: “a. Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; b. Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media; c. Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios (...)”⁷⁴.

Desarrollar desde la evaluación esa capacidad de construir el conocimiento y enfrentar sus obstáculos, permite el crecimiento y la maduración del pensamiento, madurez intelectual o mayoría de edad como lo expresa Kant. Cuando se conoce cuál es la estructura y funcionamiento cognoscitivo de los alumnos y cómo se desarrollan sus capacidades para la construcción del conocimiento, se mejorará en calidad de la enseñanza-aprendizaje.

Cuando los docentes nos enfrentamos a un aula de clase, especialmente a una clase de filosofía, encontramos que en términos generales hay una falta de pensamiento crítico en los estudiantes. Es un reto para los profesores y futuros profesores de esta área cooperar en el sistema educativo para enfrentar esta situación, en reuniones de profesores de diversas áreas cuando se expone algún tipo de opinión frente a los estudiantes algunas de las afirmaciones son: *los jóvenes no piensan, no analizan, les cuesta*

74 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 0230 de 11 de Febrero de 2002. Artículo 2°.

entender algunos temas y algo mucho más grave, no quieren desarrollar esas capacidades.

Si el pensamiento es una capacidad humana que el hombre tiene para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo, hay una grave dificultad en nuestros estudiantes. El pensamiento se desarrolla socialmente, en la unidad de las estructuras mentales, biológicas, psicológicas, espirituales, físicas... cuando un estudiante usa su capacidad de pensamiento lo hace palpable en la producción de ideas, la solución de problemas, la toma de decisiones, la buena comunicación y expresión. Éstos indicadores los debe tener en cuenta el docente para el momento de la evaluación. Más que entregar o ganar una nota es permitir construir el conocimiento valorando el proceso del estudiante y valorando las capacidades o conocimientos que propició para que el estudiante construyera pensamiento crítico. *La evaluación es continua e integral* así lo recuerda el decreto 0230.

CONCLUSIÓN

Inicio esta última parte citando a Gadamer: “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específico humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”⁷⁵. La afirmación anterior abre el panorama para enunciar las siguientes conclusiones de este trabajo.

- En el campo educativo de la filosofía hay que formar críticamente a los alumnos teniendo en cuenta: la pregunta problematizadora, las experiencias vitales de los estudiantes, la construcción del conocimiento; teniendo en cuenta las actividades lúdicas y sin dejar pasar la tradición filosófica, la socialización de hallazgos y la evaluación continua e integral que no solo será el espacio en el que el docente hará alarde de sus conocimientos para “corchar” o “rajar” a los alumnos, sino como construcción del conocimiento en la que se valora el proceso de los jóvenes y sus capacidades cognoscitivas.
- El anterior proceso permitirá que los estudiantes lleguen a ser dueños de sí desde la libertad de expresión y construcción de sus ideas. Esto coadyuvará para que el estudiante pueda pasar a hacer autocrítica, un proceso complejo que emana desde el recorrido filosófico y para efectos de este trabajo ha permitido comprender que un hombre con educación hace uso de su libertad y participa de un proceso de autonomía capaz de transformar sus capacidades.
- Las posibilidades para la formación crítica y autocrítica en la enseñanza de la filosofía, se esgrimen desde la historia de la filosofía en la Ilustración

75 GADAMER, Hans. Verdad y método. Op. Cit., p. 39.

kantiana. Es la salida del hombre de su condición de minoría de edad, para promulgar el *sapere aude*, atreverse a pensar por sí mismo, a utilizar su propio entendimiento por sus propios medios, capacidades, alcances y transformaciones. Hacer uso de la autonomía y la libertad, libertad como uso público de la razón.

- El término crítica me ayudó mucho a estructurar este trabajo, desde Kant se puede definir como el examen evaluativo de las categorías y formas de conocimiento con el fin de determinar su validez y su valor cognoscitivos y desde Marx hay un interés por el despeje de la realidad socio-histórica en la cual el hombre habita y su capacidad de transformación práxica, en ambas concepciones hay una hilación interesante ya que conocimiento y crítica social permiten entender el término teórica y práctica.
- La ilustración del pensamiento permite a la enseñanza de la filosofía orientarse hacia la formación del pensamiento crítico y autocrítico. cuando esto sucede -y lo he experimentado en esta investigación- se abre un amplio panorama en el conocimiento, para entender que el pensamiento crítico en la filosofía no se agota en un solo periodo de la historia; por el contrario, comienza una historia ilimitada: la autonomía kantiana, la praxis marxista, la metafísica heideggeriana, la acción comunicativa de Habermas, la ética contemporánea y el pensamiento social son los momentos que un docente de filosofía puede aprovechar para sustentarla. En las páginas de la filosofía es donde el profesor encuentra la magia para que el estudiante piense, procese información, produzca conocimiento, confronte opiniones y exprese ideas claramente.
- No podemos perder de vista, en la enseñanza de la filosofía lo que la pedagogía aporta en el desarrollo de esta propuesta. Las etapas de desarrollo de Piaget para estructurar el pensamiento formal sin perder de

vista los afectos, intereses y valores no se pueden separar de este proceso. Los pedagogos citados anteriormente (Freire, Giroux, McLaren, Medina Gallego, Ortiz Ocaña, Rugarcía, Zuluaga Garcés, Savater...), nos hacen caer en cuenta que lo cognoscitivo estructura y lo afectivo impulsa el pensamiento, esto permite que la educación sea contextualizada.

- El pensamiento crítico es una capacidad humana para entender y transformar el mundo en que viven los estudiantes, el reto de un área como filosofía es potenciarlo para desarrollarlo y aprender a hacer usos adecuados de manera que surjan interrogantes y se investiguen como se propuso en la enseñanza problémica.
- El camino a que se enfrenta la filosofía en esta época es saber que el hombre, ese joven entre 13 y 18 años que normalmente está en un aula de clase de 10° y 11°, necesita pensar para ejecutar y desarrollar la capacidad que por naturaleza ha adquirido. El ser humano por naturaleza piensa, dice Aristóteles en el libro I de la Metafísica, pero el pensamiento surge cuando se tiene un propósito, un problema por resolver, un obstáculo, una duda, una inquietud. Por eso, si se piensa la enseñanza de la filosofía desde el desarrollo del pensamiento crítico y aun autocrítico, se debe proporcionar este tipo de situaciones de manera que el estudiante no encuentre todo hecho, sino indicios y retos que lo estimulen a pensar.
- El docente es un provocador del pensamiento del estudiante, lo incita para que use esta capacidad, lo estimula a que procese información y construya conocimientos, sabiendo que construir un conocimiento es permitirse ir más allá de la información suministrada y memorizada, el conocimiento supone la búsqueda y la aventura.

- El conocimiento es el que convoca a la educación y dentro de ésta a padres de familia, alumnos, profesores, etc. Aun más en un aula de filosofía, lo que convoca no son solo la comunicación y la socialización, sino la reflexión, el análisis y la crítica. De ahí que el fortalecimiento de la lectura, la escritura, la comunicación y la investigación son necesarias para que la filosofía coopere con la formación del pensamiento crítico, fundamental para el desarrollo de la autocrítica.
- El pensamiento crítico y autocrítico ayudan en la consecución de las competencias direccionadas por el Estado colombiano en sus disposiciones educativas. Una de esas competencias tiene que ver precisamente con la argumentación que involucra todas aquellas acciones que tienen como fin dar razón de una afirmación y que se expresan en la explicación de los porqué de una proposición o idea, en la articulación de conceptos y teorías con el ánimo de justificar una afirmación en cualquier circunstancia. Pero también tiene que ver con la competencia propositiva e interpretativa, que hacen referencia a la creación de hipótesis, de resolución de problemas, de construcción de mundos posibles en el ámbito literario, de proponer alternativas en un mundo conflictivo y cambiante.
- Queda abierta la posibilidad en este trabajo de estudiar desde la contemporaneidad pensadores actuales que de manera directa busquen estructurar el pensamiento crítico en la historia de la filosofía. Otro punto que queda pendiente por resolver es mirar como el pensamiento crítico puede también fortalecer la educación básica o mirar una metodología integral para trabajar en una institución desde todas las áreas que se dictan, es una nueva posibilidad que se abre.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, G. et al. "La experiencia lingüística como medio para activar las técnicas de pensamiento crítico del alumno. En: Infancia y Aprendizaje. Vol. 2 (1989).
- ARENDT, A. ¿Qué es la política?. Barcelona : Paidós, 1997.
- . La condición humana. Barcelona : Paidós, 1998.
- ARISTÓTELES. Ética Nicomaquea. Madrid : Gredos, 1995.
- BACHELARD, G. El racionalismo aplicado. Buenos Aires : Paidós, 1978.
- . Epistemología. Barcelona : Anagrama, 1983.
- . La formación del espíritu científico. Buenos Aires : Siglo Veintiuno, 1974.
- BANYARD, P. et al. Introducción a los procesos cognitivos. Barcelona : Ariel, 1995.
- BILBENY, N. La revolución en la técnica. Hábitos y creencias en la sociedad digital. Barcelona : Anagrama, 1997.
- BRIONES, Guillermo. Epistemología de las ciencias sociales. Bogotá : ICFES, 2002.
- BUBER, Martín. ¿Qué es el hombre? México: Fondo de Cultura Económica, 1967.
- CAMPS, Victoria. Virtudes públicas. Madrid : Espasa-Calpe, 1996.
- CASTELLS. Manuel. La era de la información economía, sociedad y cultura, versión castellana de Carmen Martínez Gimeno. Madrid : Alianza, 1998.
- CUARTAS, Alfonso. Crítica social por Marcuse. Madrid : Paidós, 2000.
- DUSSEL, E. Filosofía de la liberación. Bogotá : Usta, 1980.
- FEYERABEND, Paul. Contra el método. Barcelona : Ariel, 1989.
- FREIRE, Paulo. Educación como práctica de la libertad. Buenos Aires : Siglo XXI, 1982.
- . Pedagogía de la esperanza. Madrid : Siglo XXI, 1998.
- GADAMER, Hans. Verdad y método II. Salamanca : Sígueme, 1984.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales, desde una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona : Paidós, 1990.

HABERMAS, J. "La posmodernidad un proyecto incompleto". En: La posmodernidad. Barcelona : Kairos, 1985.

----- . Conocimiento e interés. Madrid : Taurus, 1985.

----- . Teoría de la acción comunicativa, T. I. Madrid : Taurus, 1987.

HEGEL, L. La fenomenología del espíritu. Barcelona : Fondo de Cultura Económica, 1970.

HEIDEGGER, M. Ser y tiempo. Madrid : Trotta, 2003.

----- . ¿Qué significa pensar?. Buenos Aires : Nova, 1964.

----- . Carta sobre el humanismo. Madrid : Taurus, 1970.

----- . Hölderlin y la esencia de la poesía. España : Anthropos, 1989.

----- . Serenidad. Barcelona : Odós, 1989.

HOBSBAM., E. Historia del siglo XX. 1817-1991. Barcelona : Crítica, 1996.

HORKHEIMER, M. Crítica de la Razón instrumental. Buenos Aires : Sudamericana, 1973.

----- . Teoría tradicional y teoría crítica, Buenos Aires : Amorrortu, 1974.

HOYOS VASQUÉZ, Guillermo y VARGAS GUILLÉM, Germán. La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales. Bogotá : ICFES, 2002.

JONAS, Hans. El principio de responsabilidad ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona : Herder, 1995.

KANT, I. "Sobre el concepto de la filosofía en general". En: Ideas y valores, Bogotá, Vol. 3, No. 9-12 (Mar-Oct 1954).

----- . Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Madrid : Espasa-Calpe, 1963.

----- . Crítica de la razón pura. México : Porrúa, 2000.

KHUN, Thomas. Estructura de las revoluciones científicas, México : F.C.E. 1991.

LABURÚ, C. “La crítica en la enseñanza de las ciencias: constructivismo y contradicción”. En: Investigación y experiencias didácticas. Vol. 14, No. 1 (1996).

LAKATOS, I. La metodología de los programas de investigación científica. Madrid : Alianza, 1983.

LEVINÁS, E. Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca : Sígueme, 1997.

MAJMUTOV, Mirza I.: La enseñanza problémica. La Habana : Pueblo y Educación, 1983.

MARCUSE, H. El hombre unidimensional. En: AAVV. Texto de la nueva izquierda, Madrid : Castellote, 1976.

MARDONES, José María. Postmodernidad y Cristianismo. Santander : Sal Terrae, 1972.

MARIAS, J. El oficio del pensamiento. Madrid : Almagro, 1958.

MARX, K., WEBER, M. y DURKHEIM, E. Sociología y educación. Madrid : Morata, 2006.

MCLAREN, Peter. Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo. Buenos Aires : Aique, 1994.

MEDINA GALLEGO, Carlos. La enseñanza problémica: entre el constructivismo y la educación activa. Quito : Rodríguez, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994.

----- . Ley General de Educación 115 de Febrero 8 de 1994.

----- . Decreto 0230 de 11 de Febrero de 2002.

MORIN, Edgar. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma / reformar el pensamiento. Argentina : Nueva Visión, 1999.

----- . Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris : Unesco, 1999.

ORTIZ OCAÑA, Luis Alexander. Análisis de la enseñanza problémica desde una dimensión técnica profesional. Madrid : Paidós, 2002.

PIAGET, J. Psicología y epistemología. Barcelona : Ariel, 1974.

POPPER, K. Conjeturas y revoluciones. Barcelona : Paidós, 1989.

----- . La lógica de la investigación científica. Buenos Aires : Rei, 1979.

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. Investigación en la educación. Bogotá : ICFES, 2002.

RUGARCÍA, A. "El desarrollo de la criticidad en la docencia". En: Revista Perspectivas docentes. No. 20 (1997).

SAVATER, Fernando. El valor de Educar. Barcelona : Ariel, 1997.

----- . Ética para Amador. Barcelona : Ariel, 1991.

----- . Política para Amador. Barcelona : Ariel, 1991.

ZEMELMAN, H. Horizontes de la razón. Barcelona : Anthropos, 1992.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Medellín : Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999.