

UNA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA
DESDE LA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA DE PAULO FREIRE

WILMER MAURICIO DELGADILLO AVELLA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN

2018

UNA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA
DESDE LA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA DE PAULO FREIRE

WILMER MAURICIO DELGADILLO AVELLA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Filosofía y Letras

Asesora

GLORIA ELENA HERRERA CASILIMAS

Doctora en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma

Nombre

Presidente del jurado

Firma

Nombre

Presidente del jurado

Firma

Nombre

Presidente del jurado

Medellín, 23 de octubre 2018

AGRADECIMIENTOS

Al Señor por su inmensa misericordia y generosidad,
A mis familiares y amigos por su apoyo y compañía,
a la Sociedad Salesiana por favorecerme este camino formativo integral,
a mi asesora Dra. Gloria Elena Herrera Casilimas por su ejemplo,
acompañamiento y dedicación,
a todas las personas presentes en este proceso de crecimiento humano e intelectual.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	12
PROBLEMÁTIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA.....	12
1.1 LA FILOSOFÍA EN LA VIDA DEL SER HUMANO	12
1.1.1 La filosofía y la formación humana (<i>bildung</i>)	14
1.2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA: FINALES DEL SIGLO XX.....	21
1.3 APROXIMACIONES A LA REALIDAD ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA.....	24
1.3.1 La filosofía en la educación media según la Ley General de Educación.....	24
1.3.2 Factores externos.....	26
1.3.2.1 Las políticas estatales y la calidad de la educación.....	26
1.3.2.2 La organización curricular de las instituciones educativas del país.....	31
1.3.3 Factores internos	33
1.3.3.1 El papel del docente de filosofía	33
1.3.3.2 El papel del educando en la clase de filosofía.....	35
1.3.3.3. La didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en filosofía.....	39
CAPÍTULO II	44
CAJA DE HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS	44
2.1 LA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA DE PAULO FREIRE, UNA CAJA DE HERRAMIENTAS	46
2.1.1 Datos biográficos de Freire	46
2.1.2 Pensamiento pedagógico de Freire.....	47

2.1.2.1 Crítica a la educación bancaria	47
2.1.2.2. Supuestos de la educación bancaria	50
2.1.2.2.1 Acriticidad.....	51
2.1.2.2.2 Antidialogicidad: educador-educando	52
2.1.2.3 Hacia una educación problematizadora	53
2.1.2.4 La educación como acto pedagógico y político	54
2.1.2.5 Concepción problematizadora de la educación	55
2.1.2.6.1 Teoría de la acción dialógica.....	57
2.1.2.6.2 Conciencia crítica	59
2.1.2.6.4 La esperanza.....	64
2.1.2.7 Categorías de la educación problematizadora.....	65
2.1.2.7.1 El problema o situación problemática.....	65
2.1.2.7.2 La técnica de la pregunta: la pregunta problematizadora.....	67
2.1.2.7.3 Temas generadores.....	69
2.1.2.7.4 Tarea problemática.....	71
2.1.2.8 Proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación problematizadora	72
2.1.2.8.1 Educador problematizador	72
2.1.2.8.2 El papel del educando	75
2.1.2.8.3 Didáctica problematizadora	77
CAPÍTULO III.....	81
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO PENSAMIENTO CRÍTICO- TRANSFORMADOR EN LA EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA.....	81
3.1 VIGENCIA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA	82
3.2 HACIA UNA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y DEL FILOSOFAR	83

3.3 ENSEÑAR FILOSOFÍA COMO PENSAMIENTO CRÍTICO-TRANSFORMADOR EN UNA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA	85
3.3.1 La filosofía como actitud problematizadora	87
3.3.2 La filosofía como lectura interpretativa de la palabra y el mundo.....	90
3.3.3 La filosofía como articulación entre teoría y praxis.....	92
3.3.4 La filosofía como praxis transformadora	93
3.3.5 La filosofía como proyecto interdisciplinario problematizador.....	95
3.4 EL PAPEL DE LA FILOSOFÍA PROBLEMATIZADORA EN LA AGENDA DE PAZ HOY.....	98
3.4.1 La enseñanza de la filosofía como construcción de subjetividad e intersubjetividad	100
3.4.1.1 Liderazgo activo.....	102
3.4.1.2 Unión participativa.....	103
3.4.1.3 Colaboración solidaria	104
3.4.2 El reto de la enseñanza problematizadora de la filosofía: la escuela para la paz y la democracia	105
CONCLUSIONES	109
BIBLIOGRAFÍA.....	112

INTRODUCCIÓN

La filosofía es un área del conocimiento fundamental y obligatoria, en el marco de la educación colombiana según la Ley General de Educación (1994), por cuanto contribuye a al educando, de acuerdo a sus intereses y capacidades, a profundizar en un ámbito específico de las ciencias, las artes o las humanidades y sirve de orientación para su futuro profesional. Esta finalidad concede una importancia y valor significativo a la fundamentación humanística de los educandos dentro del sistema educativo colombiano con miras a la formación integral de los ciudadanos.

Pues bien, la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas está presente en tanto contribuye a los fines educativos propuestos para la educación media del país. Sin embargo, parece que la mayoría de los procesos de enseñanza de esta área académica está referenciada, en muchos casos, en estrategias, perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas con cierto tradicionalismo pedagógico. Cuando se aprecia esta situación de la escolarización de la filosofía en diferentes currículos educativos del país, se denota el uso frecuente de dos paradigmas pedagógicos o matrices disciplinares: histórico y doctrinal. Da cuenta de ello, la organización de los contenidos filosóficos en los planes de área en el nivel de educación media en algunos ambientes escolares: temáticas con una perspectiva historicista-dogmática, metodologías de trabajo y evaluación con un notable ejercicio fundamentalmente verbalista y memorístico.

En consecuencia, esta realidad incide en una actitud de desmotivación y desinterés por parte de los educandos, quienes frente a esta disciplina consideran “los conocimientos de escasa importancia, en tanto que conciben estos saberes como destrezas innecesarias para enfrentarse al mundo mediato cibernético de los mass-media, y las redes sociales abanderados por la fuerte tendencia mundial al uso indiscriminado de las TIC”¹.

¹ Jhon Alexis Rengifo, Elena Maritza Pinillo, “Las problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en Colombia” *Fundación Investigación Creativos* (Cali-Colombia): 5.

En efecto, hoy la enseñanza de la filosofía atraviesa un momento complejo en Colombia y en muchos otros contextos geográficos, en tanto que muchas posiciones le ven poco útil como área del conocimiento en el sistema educativo, y por ende, es relegada a un lugar subalterno en el currículo escolar junto con la formación artística y deportiva. Tal como lo plantea la UNESCO, desde sus estudios recientes y rigurosos con profesionales de la educación, en más de sesenta países se ha demostrado poco interés por la filosofía como disciplina fundamental y obligatoria en la formación de estudiantes. Esta materia deviene inapropiada en una sociedad global con criterio instrumental, placentero, superfluo, consumista y digital. Entonces, dicha posición trae consigo desafíos y retos, sobretodo, a los docentes y directivos educativos, quienes aún toman posición desde la defensa de la actividad filosófica escolarizada como fundamentación humanística y liberadora del estudiantado colombiano.

En consecuencia, se presenta la necesidad de contar con una didáctica de la filosofía que garantice una enseñanza activa, constructiva y participativa de los educandos, de modo tal que, pueden apropiarse de herramientas filosóficas adecuadas para abordar la realidad y transformarla. Por consiguiente, se sostiene que no es suficiente que el alumno estudie o memorice la vida y obra de un pensador determinado, “sino que sea capaz de realizar por sí mismo una reflexión filosófica y desarrollar así un espíritu crítico y la autonomía en su juicio”². Entonces, deviene la necesidad de articular textos y contextos, contenido y realidad.

Por tal razón, el enfoque de este trabajo investigativo se enmarca en la posibilidad de pensar y desarrollar una propuesta alternativa de enseñar la filosofía en el nivel medio de la educación del país que involucre el contenido de pensamiento y el ejercicio del pensar filosóficamente. De este modo, se pretende hacer una lectura crítica de una situación problemática que subyace en la clase de filosofía y que expresa un cierto rechazo, dentro del marco de la institucionalidad educativa.

² Gloria Cárdenas, “Notas sobre la enseñanza de la filosofía”, *Revista Folios*, no. 22. Universidad Pedagógica Nacional, (2005): 43.

En este orden de ideas, el trabajo investigativo pretende dar una respuesta alternativa a esta cuestión y desarrolla un planteamiento en tres grandes apartados que da cuenta de ello. La primera parte, presenta la descripción del problema de la enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación media en Colombia, para lo cual se ofrece un panorama, un acercamiento general sobre los diversos factores que han determinado la necesidad de revisar y repensar la enseñanza de esta disciplina en las escuelas del país. De ahí, suponer un replanteamiento de la concepción de la filosofía y de su importancia e incidencia en la formación integral de los estudiantes colombianos.

La segunda parte, expone las perspectivas teóricas y conceptuales, a manera de caja de herramientas (referentes de operación), de la educación problematizadora propuesta por el pedagogo brasileiro Paulo Freire. En efecto, tiene como propósito evidenciar los aspectos y las categorías teórico-procedimentales de esta propuesta que pueden contribuir a la lectura crítica de la situación problemática de la enseñanza de la filosofía. De ahí, se ha considerado útil desarrollar las categorías conceptuales problematizadoras de Freire para sustentar, fundamentar y relacionar un enfoque alternativo de la educación filosófica en los ambientes escolares.

Por tal razón, la tercera parte expone una propuesta reflexiva, una mirada alternativa que busca recuperar en la enseñanza escolar la verdadera concepción de la filosofía desde las categorías problematizadoras desarrolladas por el pedagogo brasileiro. De este modo, la lectura de esta visión freireana de la educación supone la superación de la tendencia tradicional-bancaria de la enseñanza de la filosofía y se dirige a proponer un proceso del enseñar problematizador-liberador, desde el “equilibrio”, la “complementariedad”, la “articulación” de la teoría y la praxis que se orienta a la formación del pensamiento filosófico crítico-transformador. Este planteamiento busca consolidar en los educandos una *consciencia actitudinal*, una *condición pensante* y una *praxis transformadora* que se traducen en una transformación social.

Entonces, la investigación ofrece elementos teórico-prácticos que sirven de sustrato, referente o punto de reflexión para todos aquellos maestros que orientan la enseñanza de la filosofía en las diferentes instituciones educativas del país. En especial, a aquellos que

durante muchos años se han dedicado a enseñar filosofía pero no a filosofar junto con los educandos. En consecuencia, relacionar el texto con el contexto, la palabra con el mundo, el contenido con la vida es uno de los retos que enuncia, enfatiza y justifica la investigación. Si bien se han realizado muchos estudios y recomendaciones en este campo de la enseñanza de la filosofía, es hora de recordar su actualidad e importancia –en este momento histórico particular- desde la articulación equilibrada entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar.

Estas precisiones permiten pensar que los anhelos de construir una Colombia fundamentada en la cultura de la paz, amerita del gran reto de consolidar una escuela de paz y de democracia donde se formen ciudadanos pensantes y actuantes, creadores y actores, capaces de comprometerse con los ideales de justicia, igualdad y solidaridad. Este ideal no es posible pensarse sin una formación desde una re-significación problematizadora de la educación.

Entonces, el desafío se centra en el joven colombiano como sujeto de transformación social. Una pretensión a la cual debe contribuir la educación y, en especial, una auténtica y significativa formación filosófica, fundamentada en la paz y la democracia, de las nuevas generaciones de colombianos. Una responsabilidad que no sólo involucra a los docentes, a las instituciones educativas o al Ministerio de Educación Nacional, sino que es cuestión que atañe a todos los colombianos.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA

Este camino investigativo toma como punto de partida un contexto de problematización: la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. Por tal razón, en esta primera sección se realiza una aproximación a la realidad de esta enseñanza, donde se presentan las diversas circunstancias, variaciones, dificultades, obstáculos y retos que subyacen a esta cuestión problemática. Para tal fin, se inicia con la reflexión sobre importancia de la filosofía en la vida del ser humano y, por ende, su necesaria vinculación en el proceso de educación y formación del mismo. En este sentido, se justifica la presencia y pertinencia de esta área del conocimiento dentro del nivel medio del sistema educativo del país.

Acto seguido, se desarrollan las perspectivas históricas de la filosofía como disciplina de las humanidades dentro del sistema educativo colombiano en los últimos años y, de ahí, la realidad problemática interpelante que ha surgido en las instituciones educativas en relación a este tema. Así mismo, es necesario distinguir y explicar los factores, externos e internos, que permiten formular y plantear el problema subyacente en el proceso de enseñanza de la filosofía en la educación media. En consecuencia, se enfatiza en el papel que ha desempeñado el educador, el educando y la didáctica en la clase de filosofía en las aulas escolares en las últimas décadas.

1.1 LA FILOSOFÍA EN LA VIDA DEL SER HUMANO

La pregunta por las condiciones de necesidad de la filosofía en la vida del hombre implica la cuestión de si es posible una formación humanística y un desarrollo existencial al margen de una experiencia y de un saber filosófico. De ahí, resulta importante abordar, de esta forma, este asunto indispensable y esencial para el ser humano, puesto que al parecer, vivir con sentido implica la actitud natural del filosofar.

Desde sus inicios clásicos, la filosofía como parte fundamental de la formación cultural se presentó como una “extraña forma de ser, de pensar, de sentir y de actuar, que rompió con las estructuras sociales planteadas y que sin duda fue (y sigue siendo) la vía de reflexión frente al acontecer histórico y a los problemas e interrogantes más profundos del ser humano”³. De ahí, se considera que vivir va ligado al pensar. La construcción de la existencia, desde sus sentidos más genuinos, se fundamenta y se significa en el constante ejercicio del filosofar humano, puesto que el filosofar refiere a esa actitud humana connatural adherida al asombro, la admiración, la interpelación, el cuestionamiento y la problematización. Facultades superiores de la mente y del espíritu que conducen al hombre por caminos de emancipación y liberación, y lo forman en un ser capaz de autonomía, responsabilidad y pensamiento crítico.

En este sentido, de forma concreta y a manera de aclaración, el profesor Félix García Moriyón plantea tres características importantes que permiten acercarse a la definición y comprensión de lo que se denomina “*filosofar*”⁴:

- a. Es una actitud humana que refiere al pensar por sí mismo, caracterizada por procedimientos específicos que remiten a la intelección y a la discursividad. De hecho, este ejercicio utiliza los procesos de interpretación y argumentación racional en su sentido más amplio y profundo, puesto que exige un crecimiento en el razonar bien para la expresión en público, es decir, en el marco de una comunidad de personas implicadas en la búsqueda constante de la verdad. En este sentido, el filosofar va acompañado de otras disposiciones que permiten el ejercicio del pensar, tales como una actitud de tolerancia, respeto, escucha, inclusión, dialogicidad y consenso.
- b. Es una actividad sistemática que, si bien nace de una experiencia de asombro, curiosidad y cuestionamiento, se eleva hacia la reflexión, comprensión y abstracción sobre temas vitales para el hombre como la existencia, la realidad, la verdad, el bien, la belleza, el mundo... Se considera un ejercicio de autonomía y responsabilidad que denota madurez en el conocer y en el ser porque amerita el desarrollo complejo de aptitudes, actitudes y

³ Félix, García Moriyón, "La enseñanza de la Filosofía: algunos problemas que deben ser resueltos" en *Paideia*, no. 9-10 (1990) [la aclaración en paréntesis fue agregada]: 29.

⁴ García Moriyón, "La enseñanza", 32.

capacidades del hombre para abordar situaciones problemáticas que aquejan su vida. Por lo cual, el filosofar se supone como una de las actividades propias de las humanidades.

- c. Es la capacidad de preguntar y problematizar en el contexto de un riguroso camino intelectual que obedece al ímpetu de aproximarse a la comprensión de sí mismo, del mundo que le rodea y de todo cuanto le genera interpelación. Es decir, el enorme deseo de hallar sentido a la existencia, por tal razón, se centra sobre todo en abordar problemas de intensa carga vital desde una mirada crítica y un espíritu de indagación.

La noción de este ejercicio racional superior va de la mano de la búsqueda constante de una vida filosófica en integralidad, que se traduce en un desarrollo permanente del hombre, que conlleva a la necesidad de practicar ejercitaciones en la *praxis* y la *lexis* con el fin de alcanzar paulatinamente el progreso humano y espiritual desde el raciocinio. Estos ejercicios se plantean de manera análoga al entrenamiento de un atleta o a la práctica de la terapia médica⁵ que buscan el fortalecimiento del ser desde acciones ordenadas y disciplinadas. En principio, todo hombre es un filósofo en potencia y está en capacidad de reflexionar sobre las preguntas más profundas de su existencia. No obstante, esta capacidad de filosofar amerita de una paulatina y apropiada ejercitación para una oportuna aplicación, puesto que no puede llamarse filósofo a alguien que no sepa filosofar, que es incapaz de un ejercicio y uso propio de la razón. El verdadero filósofo asume como principio de vida el imperativo kantiano: “¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!”⁶.

1.1.1 La filosofía y la formación humana (*bildung*)

En este sentido, la filosofía como las demás áreas de las humanidades permite entender lo humano sobre lo instrumental y entretienen las líneas de formación clásica para evitar el abandono de la riqueza humana por la adquisición de competencias y habilidades técnicas y científicas, puesto que no pueden ser consideradas como un simple decorado o apéndice añadido en la formación del hombre. De hecho, las humanidades dentro de la educación

⁵ Pierre Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. (Madrid: Ciruela, 2006) 217-218.

⁶ Immanuel Kant: *¿Qué es Ilustración?* en *Filosofía de la Historia* (Buenos Aires: Ed. Nova. 1998), 1.

permiten el crecimiento de la flexibilidad en el espíritu y carácter de plasticidad en el pensamiento, abre horizontes a los problemas comunes de la humanidad, forma en la sensibilidad a la solidaridad y la cooperación y desarrolla el pensamiento crítico⁷. De modo tal, en esta perspectiva se rescata en la educación un “paradigma del desarrollo humano [...] Según este paradigma, lo que importa son las oportunidades y capacidades que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación ciudadana y la educación”⁸.

En consecuencia, toma importancia este aspecto humanístico y filosófico del hombre, y la necesidad de su presencia en la educación porque se constituye en base de fundamentación y aportación a la formación de sujetos integrales, esa noble idea de formación que, en términos del romanticismo alemán, se conoce como *Bildung*, la cual sitúa su centro en el nivel del sujeto y en el elemento de su libertad y emancipación. En este contexto, pensar la formación en este caso como experiencia es concebirla como una posibilidad de relacionar la praxis pedagógica-educativa con el ejercicio filosófico, en la búsqueda de un individuo integral. Es una síntesis de *form* (forma) *kultur* (cultura) y *aufklarung* (ilustración) que en su conjunto holístico y equilibrado permiten comprender la elevación de la integralidad del hombre en perfeccionamiento.

Según Humboldt, la *Bildung* apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado⁹ y se refiere a la idea de perfección y realización humana que se forja desde la profundidad del espíritu y del pensamiento y se externaliza en las disposiciones subjetivas en construcción.

⁷ Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades, Trad. María Victoria Rodil, (Buenos Aires: Kats Editores, 2010), 47.

⁸ Nussbaum, *Sin fines*, 47.

⁹ Michel Fabre, “Experiencia y formación: la *Bildung*”, traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de educación, vol. 23, núm. 59, (enero-abril 2011): 216.

Herder afirma que la formación está muy estrechamente ligada al concepto de cultura y designa el modo específicamente humano de “dar forma”¹⁰ a las disposiciones y capacidades naturales del ser humano. En este sentido, para Hegel, la *Bildung* resulta ser el trabajo sobre sí mismo, el cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio, de hecho, el esfuerzo de humanización del individuo se trata de ocuparse del propio destino de constituirse a sí mismo, en suma: “su ascenso a la generalidad”¹¹. Es decir, los anhelos de una madurez que permita, en términos kantianos, el tránsito obligatorio de ser pupilos, guiados por tutores en el pensamiento, a adultos ilustrados y emancipados, comprometidos consigo mismo y con la humanidad en general.

Esta formación como experiencia o la experiencia como formación halla la elucidación última en el estudio hermenéutico de Hans-Georg Gadamer quien la comprende como un proceso continuo de configuración personal que implica el ejercicio del filosofar y no se limita a un salón de clases, puesto que desborda el ambiente netamente académico porque permea toda la vida del hombre. Por consiguiente, este pensador alemán enuncia:

El término alemán *Bildung*, que traducimos como *formación*, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. *Bildung*, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal¹².

En esta misma línea, la *paideia* griega y su ideal educativo se relaciona con la noción de formación o *Bildung* en la esfera filosófica por cuanto su contenido fundamental es la vida misma, es decir, su substrato yace en la multiplicidad de aspectos que dinamizan la existencia humana, entre otros, el ámbito familiar, el mundo del trabajo, las esferas socio-políticas y

¹⁰ Johann Gottfried, Herder. *Ensayo sobre el origen de la lengua*. (Academia de las Ciencias de Berlín, 1772), 125.

¹¹ George Friedrich, Hegel. *Fenomenología del espíritu*. (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1981)

¹² Hans George Gadamer. *Verdad y Método I*. (Salamanca, Sígueme, 1991), 38.

económicas, las interrelaciones y la cultura. Dicho proceso involucra la *formación teórica* y la *formación práctica* considerando su coexistencia como garantía la una de la otra, puesto que la primera implica el camino hacia el saber teórico (*episteme*) como posibilidad de construir conocimientos; y la segunda exige el saber práctico (*phrónesis*) que ayuda al cultivo de acciones y actos en relación a decisiones y opciones. Juntas contribuyen a esa progresiva posesión de sí mismo, el autoconocimiento y el desarrollo humano. Entonces, saber práctico y saber teórico —*phrónesis* y *episteme*— se presenta en este caso en una relación de complementariedad benéfica para el hombre y su perfeccionamiento humano desde la formación filosófica¹³.

Gadamer permite, a partir de esta concepción, pensar la formación en un futuro cercano y entender el verdadero sentido genuino que a ella le define, puesto que las personas se irán percatando en este mundo, de que no son únicamente las diferencias en el desarrollo económico-técnico las que separan a los pueblos, sino que son justamente las intolerancias insalvables entre las culturas y la formación humanística de los hombres. Es una exigencia apremiante la formación y sobre todo una educación para la tolerancia que facilite el camino hacia el ideal de la convivencia ciudadana y de la democracia¹⁴.

Por tanto, el ideal educativo debe tener en cuenta este concepto de formación, y una formación que incluya el cultivo de verdaderos filósofos, es decir, la fundamentación humanística de los futuros ciudadanos. En este sentido, “el verdadero filósofo tiene que hacer, pues, como pensador propio, un uso libre y personal de su razón, no servilmente imitador. [...] Para la utilidad del ejercicio en el pensar propio o filosofar, tendremos que mirar más al método del uso de nuestra razón”¹⁵. En estos términos, las prácticas educativas deben considerar lineamientos formativos donde todos los contenidos y sistemas de la historia de la filosofía que son patrimonio cultural del uso de la razón en occidente se convierten en herramientas e instrumentos esenciales para la ejercitación permanente de la

¹³ Clara Inés Ríos, “Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer”, *Revista Educación y pedagogía*, no. 14-15 (1995): 17.

¹⁴ Gadamer, Hans Georg. *Verdad y Método I*. 167-168.

¹⁵ Inmanuel Kant, *Sobre el saber filosófico*, (Madrid: Universidad Complutense, 1998), 29.

capacidad de filosofar. No se puede priorizar el dato sobre la experiencia, ni derogar el contenido por la actividad.

Sin embargo, la filosofía como un área del conocimiento orientada a la formación integral en el marco de la escolarización educativa, está frente a un asunto de cuestionamiento sobre la posibilidad y pertinencia de su enseñanza a través de elaboraciones pedagógicas y didácticas significativas en relación directa con los contenidos del área. En este sentido, la noción de enseñar desde esta área “ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido”¹⁶. Por el contrario, la enseñanza ha de girar alrededor de la forma de orientación de un proceso de comprensión del mundo a partir de unos saberes e instrumentos para la producción social y del conocimiento.

En efecto, el enseñar y el aprender, en este proceso, se dan en forma recíproca, de modo tal, que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y busca la mediación didáctica y pedagógica para compartirlo y, por el otro, porque observando la curiosidad del educando que trabaja por aprehender lo que se está enseñando, se logra descubrir dudas, aciertos y errores en las prácticas docentes¹⁷. Sin embargo, la enseñanza de la filosofía, al igual que otras áreas humanísticas, se ha distanciado de estos presupuestos básicos en el proceso formativo y han abierto grandes controversias sobre la eficiencia y pertinencia de su presencia en la educación.

A saber, durante los últimos dos siglos en varios países latinoamericanos, entre ellos Colombia, se han implementado enfoques que han convertido la filosofía en un campo extraño para el ambiente educativo, de hecho, el reciente progreso económico, el crecimiento industrial, tecnológico y científico, acompañado del acelerado desarrollo de los medios de comunicación, han influido de forma directa en la transformación de los ideales formativos. El inminente triunfo de la racionalidad instrumental en tiempos modernos promulga la eficiencia a partir de criterios de utilidad, practicidad y mercadeo, donde al parecer se han

¹⁶ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004), 23.

¹⁷ Freire, *Cartas*, 49.

establecido cuáles son los fines de las acciones humanas y hacia dónde deben apuntar: dinámica del consumo, por lo cual las personas se preocupan casi exclusivamente por los medios. Estas tendencias han impuesto un hombre menos social y más individualista, donde los intereses económicos del “yo” permean su naturaleza humana marcada por el egocentrismo y los motivos instrumentalistas de sus relaciones¹⁸.

En esta medida, la dinámica social, por así decirlo, estaría obsesionada por los medios y no por los fines, entonces, cualquier otra condición consiste en ajustes o perfeccionamientos de los medios como objeto del instrumentalismo en el sistema capitalista. En efecto, señala Jean Francois Lyotard, que ante la imposibilidad de que las teorías se legitimen a través de los clásicos relatos considerados obsoletos, su legitimación se da a partir de las relaciones instrumentales que se tejen con la producción, la fuerza y el poder en una tendencia mercantilista. Por ende, la relación de fundamentación se concentra en que las teorías y todo tipo de discurso en la posmodernidad no se manifiesta por el lenguaje denotativo o prescriptivo, sino que funciona ahora en un sentido técnico, o al servicio de las técnicas, las cuales, a su turno, se ordenan a la consecución de poder, fuerza y producción en una dinámica de demanda y oferta. De hecho, su valor e importancia yace en su *potencial performativo*¹⁹, es decir, la capacidad de transformación en diversos aspectos de la vida humana que desplaza e incluso subordina el criterio de verdad bajo patrones de lo instrumental y relativo. Lo performativo no sólo dice, sino que hace efectivamente lo dicho, se traduce en una acción.

En tal sentido, afirma Lyotard: “las teorías operan de modo técnico y, a su turno, son valoradas como tales, esto es, por su eficiencia: “una jugada “técnica” es “buena” cuando funciona mejor y/o cuando gasta menos que otra”²⁰, es decir, en términos económicos. Esta cosmovisión ha llevado a que el enfoque técnico-capitalista y global-consumista haya delimitado las condiciones de vida y, con ella, los fines formativos de la educación en muchos países del tercer mundo. Estos enfoques asumen al individuo como un producto deseable y

¹⁸ Zygmunt Bauman, *Modernidad Líquida*. Trad. Mirta Rosenberg, Jaime Arrambide Squiru (México: Fondo de Cultura Económica, 2003), 65.

¹⁹ Jean Francois Lyotard, *La condición postmoderna*. (Madrid: Cátedra, 1984), 86.

²⁰ Lyotard, *La condición*, 83.

atractivo puesto en el mercado y promocionado por sí mismo que vale por lo que tiene y ofrece, y no por lo que es y constituye, es decir, una forma de aceptación y valoración desde el tener y el aparecer que se inserta en una fuerte modalidad del descarte de aquello considerado poco útil o improductivo. De ahí que, ser el promotor del producto y el producto mismo que se promueve se ha convertido en la esencia de este nuevo paradigma y de esta nueva sociedad de consumidores que “recicla a sus miembros bajo la forma de bienes de cambio capaces de atraer clientes y generar demanda”²¹.

En estas perspectivas del consumismo y capitalismo, las estrategias de consumo se caracterizan por promover “un constante desafecto hacia la identidad adquirida y hacia el conjunto de necesidades que esa identidad define en la transformación absoluta de la vida humana en un bien de cambio”²². De modo tal, la fundamentación humana y la formación de sujetos carece de valor si está desprovista de su conexión indispensable con el desarrollo económico, de hecho, la educación está estrechamente ligada al cultivo del recurso humano con miras a una progresión en la economía global. Se considera de mayor prioridad la capacitación en competencias para que ubiquen a los sujetos en las dinámicas de la sociedad contemporánea donde la preocupación por estar y mantenerse a la delantera, a la moda, lleva a tener en cuenta los patrones de conducta de los otros que aparentemente importan, los que cuentan, los que aprueban el éxito y el fracaso.

La vida está supeditada a la medición instrumental y económica de los intereses de unos pocos que marcan la pauta de existencia a las masas según la vanguardia en tecnificación y mercado. Esta realidad latente hace pensar hoy sobre si es posible y necesario una formación humanística y filosófica en este país frente a una promoción técnica y consumista de la sociedad global, en el marco de los acuerdos de paz, una situación nacional que involucra a todos.

Si bien la enseñanza de la filosofía no ha sido un asunto de reflexión y discusión novedosa en el ámbito político y educativo, sin embargo, en estos momentos históricos, resulta crucial retomar su debate. Los esfuerzos por la construcción de un país mejor, de un

²¹ Zygmunt, Bauman, *Vida de consumo*, (México: FCE, 2007), 72.

²²Bauman, *Vida*, 81.

real y sentido proceso de paz, donde la inclusión, el respeto y la igualdad sean principios para la edificación de una sociedad más humana y solidaria, ponen de relieve la necesidad y significatividad de la filosofía en las instituciones educativas. De modo tal, esta cuestión implica, en primer lugar, un acercamiento analítico a las perspectivas históricas situadas en tiempos y contextos que determinaron sus condiciones de desarrollo, en tanto, la situación actual de esta problemática resulta ser el producto de un recorrido histórico donde no se le ha dado el espacio necesario a esta materia de las humanidades, ni el reconocimiento y empoderamiento a los docentes que las orientan en las aulas de clases del país.

Por tal motivo, resulta necesario, realizar un acercamiento al marco histórico -desde finales el siglo XX hasta hoy- que ha seguido la presencia, organización y orientación de la filosofía en los subsistemas escolares como una materia de las humanidades incluida en el sistema educativo colombiano. Es así que se revisa la naturaleza, la finalidad y el papel que se le ha concedido a esta área dentro de los procesos de enseñanza en el país a lo largo de los últimos años.

1.2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA: FINALES DEL SIGLO XX

Las últimas décadas del siglo XX traen consigo nuevas complicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, así como el itinerario formativo de los maestros en este campo. En efecto, en la historia reciente de Colombia se consideran las directrices legales que han orientado, regulado y canalizado las líneas generales de la enseñanza de la filosofía en el país.

En principio, “la Ley 93 de 1903, conocida como Reforma Uribe, enuncia en el artículo 11 que la instrucción secundaria en el país será de carácter técnica y clásica, en tanto, la primera comprenderá las nociones indispensables de la cultura general, los idiomas y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva. La segunda comprenderá

todas las enseñanzas de Letras y Filosofía”²³. En las líneas siguientes del artículo mencionado, se aclara que se dará preferencia a la instrucción técnica en los colegios o institutos establecidos oficialmente.

En consecuencia, la materia de filosofía, si bien resulta obligatoria para la formación clásica y humanística de los colombianos, se empieza a relegar en los currículos institucionales, además de ser demeritada y subvalorada frente al saber técnico en el acto educativo. El saber técnico en esta época se consolida como elemento político y social en tanto representa el medio y la herramienta vital para la modernización económica de los países inscritos en las dinámicas de desarrollo tecnificado y el progreso global. Razón por la cual, se convierte en prioridad dentro de los ideales educativos.

Esta tensión entre la urgencia de una formación técnica frente a una educación clásica y humanística en el país, atraviesa la mayoría de los procesos de transformación educativa durante el siglo XX. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), propone en el artículo 31 que la filosofía “es un área fundamental y obligatoria para el logro de los objetivos de la educación media académica en un nivel más avanzado [...] de acuerdo con la vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior los estudiantes”²⁴. Sin embargo, esta misma Ley alude de forma más detallada y extensa en el artículo 32 a la educación media técnica, su sistema, fines y modalidades con un realce frente al saber clásico y filosófico, el cual menciona de manera lacónica.

En 1996, el Ministerio de Educación Nacional emite la Resolución 2343 con los indicadores de logros curriculares específicos para la educación media académica en el país, formulados desde las áreas obligatorias y fundamentales consignadas, según las especificaciones, en los artículos 23 y 31 de la Ley General de Educación. En este documento oficial se plantean los propósitos formativos de la filosofía en la educación media que se traducen, básicamente, en el desarrollo de las capacidades superiores del pensamiento, de modo tal que se logre formar un estudiante crítico, capaz de expresar y aplicar su reflexión

²³ Ley 93 de 1903, *Reforma Uribe sobre la Instrucción Pública*, Diario oficial, art. 11, no. 11, pdf.

²⁴ Ministerio de Educación Nacional. *Ley N°. 115. General de Educación* (Bogotá. Febrero 8 1994). Art. 31.

filosófica de forma libre, autónoma y argumentada para la comprensión humanizante de situaciones problemáticas en el ámbito personal, familiar, social, político y cultural. En este sentido, busca cultivar la libertad de espíritu, la capacidad de asombrarse, preguntarse e indagar sobre cuestiones existenciales que le aproximan a los demás seres.

Estos referentes para la educación media propusieron logros curriculares para diversas asignaturas (Ciencias Naturales, Sociales, Matemáticas...). Pero frente al planteamiento del área de la Filosofía se percibió carencia de una propuesta de fondo que suscitara una transformación estructural, práctica u orgánica con miras a una nueva perspectiva de la enseñanza de la filosofía en el país.

En el siglo XXI, hacia el año 2010, el Ministerio de Educación Nacional elaboró el Documento N° 14, sobre las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media; en él presenta los referentes que todo maestro del área debe conocer y asumir, puesto que “contribuyen a la formación integral del estudiante como sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas de su época, lo que se logra a través de estrategias grupales, como la comunidad de indagación, e individuales”²⁵. Sin embargo, se denota que dichos lineamientos pedagógicos no le han concedido, en la realidad, el verdadero lugar que le corresponde a la filosofía en las instituciones educativas del país, y en muchos casos su enseñanza se inscribe en una didáctica principalmente histórica y doctrinal.

Además, las políticas públicas buscan lograr una Colombia en paz, equitativa y la más educada de América Latina desde la promoción del desarrollo económico, social y ambiental del país y sus regiones a través de la ciencia, la tecnología y la innovación²⁶. Un paradigma con preeminencia técnica y laboral. Entonces, resulta contradictorio comprender y dejar claro cómo se puede concientizar y luchar por una mejor educación, por la justicia y la paz exclusivamente desde una línea desarrollista económica con poca relevancia de la perspectiva

²⁵ Ministerio de Educación Nacional, *Orientaciones Pedagógicas para la filosofía en la educación media*, Doc. 14. (Bogotá: Revolución educativa: 2010), 7-8. pdf.

²⁶ Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes). (2016). *Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2016-2020* [versión para discusión]. Disponible en <https://www.dnp.gov.co/conpes/Documents/Pol%C3%ADtica%20nacional%20de%20ciencia,%20tecnolog%C3%ADa%20e%20innovaci%C3%B3n.%20VDiscusi%C3%B3n.pdf> [recuperado el 22 de junio de 2016].

humanística y emancipadora. El progreso del país depende también de la formación de sujetos autónomos, críticos, responsables, libres y democráticos, que sólo se considera desde la educación integral con miras al desarrollo y ascenso de lo humano en contextos demandantes de transformaciones sociales en búsqueda del bienestar común.

Se puede concluir de lo anterior que, los cambios sociales, políticos, económicos y educativos en el país, ha conducido a las humanidades, en especial la filosofía, a ser arrinconadas o subvaloradas. De ahí que, se concibe que la enseñanza de esta área en el nivel medio denote diversas problemáticas que desafían al sector educativo a pensar y enfrentar dicha cuestión. Situación que interpela “en una sociedad con sistemas mucho más complejos, donde están presentes las redes sociales y el masivo bombardeo de la tecnología y de las nuevas ideologías, puesto que resulta imprescindible forjar una consciencia crítica y propositiva que permita una praxis efectiva en el entramado social”²⁷. De ahí que, sirve como soporte de partida esta visión socio-histórica de la filosofía en la educación colombiana para las aproximaciones de la situación actual de la misma en el país y las problemáticas que en ella subyacen.

1.3 APROXIMACIONES A LA REALIDAD ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA

1.3.1 La filosofía en la educación media según la Ley General de Educación

En la estructura del sistema educativo colombiano, se considera, según la Ley General de Educación en el artículo 11, que la educación media es el tercer nivel de la educación formal, con una duración de dos grados (décimo y undécimo) que tienen por objeto, al igual que los otros niveles, desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales pueda fundamentar su desarrollo integral permanente²⁸. Así mismo, en

²⁷ Diego Eduardo Morales, “Análisis de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico”, *Revista Escribanía, nueva época*, vol. 13, no. 1 (2015): 63.

²⁸ Ministerio de Educación Nacional. Ley N°. 115. General de Educación. (Bogotá. Febrero 8 1994). Art. 31.

el artículo 21 se contempla que la educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores (preescolar y básica).

La educación media en el país tiene el carácter de académica o técnica, y se estipula, en el artículo 31, que serán obligatorias y fundamentales, para cualquiera de las modalidades, la enseñanza de las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía. No obstante, existe la autonomía de los colegios para priorizar e intensificar áreas, tales como ciencias, artes, humanidades o lenguas, de acuerdo con los intereses de las instituciones y la vocación de los educandos, como orientación a la carrera que se desea continuar en la educación superior.

En efecto, este nivel educativo plantea sus objetivos específicos que, en síntesis, apuntan hacia la profundización y comprensión de las ideas y los valores universales, el desarrollo del espíritu investigativo tanto en laboratorio como en el contexto nacional, el fomento del pensamiento crítico y reflexivo sobre múltiples aspectos de la realidad, la vinculación a programas de desarrollo orientados a dar solución a problemas sociales del entorno, y la promoción de capacitaciones en conocimientos y competencias para el mundo del trabajo y el desarrollo humano²⁹. La educación media, en cualquiera de sus caracteres, debe constituir la preparación para el ingreso a la educación superior o la vinculación al sector laboral.

En este sentido, la filosofía, como las humanidades en general dentro del marco normativo de la educación media en el país, resulta relevante para las esferas pública y privada, por cuanto en la mención de los fines contribuye a la promoción del pensar por sí mismo, el autoconocimiento, el respeto a la diferencia y la constitución de una comunidad política, todos estos son condiciones importantes en la finalización del conflicto armado en Colombia y la consecuente búsqueda de un país en paz³⁰. Sin embargo, la cuestión práctica en el sistema educativo es otra.

²⁹ Ministerio, Ley N° 115, 1994. Art. 30-33.

³⁰ Diana Acevedo, Maximiliano Prada, "Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica", *Revista Colombiana de Educación*, no. 72 (2017): 17.

Por tal razón, el estudio de esta situación, que incluye varios problemas, dificultades y retos, implica el ejercicio de reflexión y análisis contextual que va acompañado de una seria revisión de objetos, sujetos, recursos, ambientes, finalidades, procesos, métodos, entre otros aspectos que se involucran en el acto educativo de la filosofía. Es así que, resulta importante identificar, analizar, describir y caracterizar aquellos factores internos y externos, donde los primeros refieren a las condiciones exteriores que se relacionan desde fuera al proceso educativo, y los segundos indican escenarios intrínsecos e íntimos que involucran dicho proceso. Los cuales han determinado la presente situación problemática real de la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana para, de ahí, abordar los posibles factores de estas anomalías.

1.3.2 Factores externos

1.3.2.1 Las políticas estatales y la calidad de la educación

En las últimas décadas del siglo XX las políticas públicas del país han incorporado en el discurso el concepto de “calidad educativa”³¹ con propósitos de apuntar y apostar en la educación a una fuerte formación técnica. Una capacitación que facilite a los futuros profesionales la incorporación al mundo del trabajo en uno de los sectores de producción y de servicios, el acceso a la construcción de conocimientos tecnológicos y la capacitación para el desempeño comercial. En efecto, la relación entre el desarrollo económico y el progreso del país toman fundamento en los sistemas educativos nacionales en tanto que:

Este agotamiento del modelo clásico hace que los sistemas no estén a la altura de la globalización y el desarrollo. Para responder a estas exigencias se debe invertir prioritariamente en la formación de recursos humanos y producir una transformación profunda en la gestión educativa tradicional, de modo que la

³¹ Gloria Elena Casilimas, “Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas”, *Educación y Ciudad*, no. 33 (2017): 43.

educación se vincule con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, se rompa el aislamiento de las acciones educativas y su contribución se transforme en una herramienta efectiva de desarrollo económico³².

El desarrollo económico se constituye, en esta propuesta de la calidad educativa, en el núcleo del mundo de la cultura global, donde el objetivo principal radica en conectar los procesos educativos con el mundo del trabajo, la innovación técnica y el emprendimiento³³. El desarrollo económico está estrechamente ligado a la formación del “recurso humano” y la capacitación del talento humano que se exige como referente común de políticas educativas y progresos económicos. Por tal razón, existe una íntima relación entre el avance económico y una propuesta de educación de calidad para todos, puesto que:

[...] la educación y la formación de recursos humanos permiten la generación de capacidades para el desarrollo de las personas y de los países, y comprenden tanto saberes como habilidades, aptitudes, destrezas, redes de información, capacidad de innovación y creación, entre otras³⁴.

En consecuencia, el acto educativo se ha encaminado en una especie de acción instrumental que se acerca cada vez más a la desestructuración de la vida escolar y, con ella, de la formación integral de los niños y jóvenes colombianos, puesto que, demerita ese factor educativo que está íntimamente ligado al humanismo, al conocimiento de sí, del otro y de lo otro. Es así que, la enseñanza de la filosofía atraviesa hoy un momento difícil en Colombia: ha sido relegada, como área del conocimiento, al último lugar en el currículo educativo junto con las artes y la formación deportiva. Aunque es clave para enfrentar la crisis de la democracia actual, el crecimiento de la tecnología, las múltiples posturas de la postverdad y la polarización en la sociedad, muchos cuestionan su utilidad y significatividad en la formación de los colombianos.

³² UNESCO, OREALC. *Balance de los 20 años del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Documento de trabajo. (Santiago: UNESCO: 2001), 16.

³³ UNESCO, OREALC, “Balance”, 18.

³⁴ CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida)*. Lima: Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (1996), 7.

Este tema, que ha generado hace algunos años un serio debate público, no es nuevo. Algunas cátedras, como Geografía e Historia, fueron suprimidas en varios colegios e instituciones educativas y, al parecer, ahora le llegó el momento a la filosofía. Hacia el 2015 el gobierno colombiano, en los cambios nacionales, aprobó una reforma educativa en las Pruebas de Evaluación Saber 11, desarrolladas por el ICFES en el país, para la fusión de las secciones: Lenguaje y Filosofía, en el núcleo de Lectura Crítica, derogando así, las preguntas que daban cuenta del desarrollo de las competencias filosóficas de la criticidad, dialogicidad y creatividad en los componentes del interrogante por el hombre, el mundo y el conocimiento.

Este hecho ha generado reacciones fuertes, desde los sectores educativos, quienes consideran que “esta fusión constituye la desaparición de la filosofía del Examen de Estado y un primer paso para su eliminación en la educación media”³⁵. Unir la filosofía con otras materias en las instituciones educativas o los procesos formativos es un ejercicio que toma mucha distancia de un trabajo interdisciplinario, en tanto, se cae en la pérdida del sentido de la filosofía y sus especificidades en el marco de la educación.

En esta instancia, el profesor Gerardo Vargas Guillén, Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, plantea la situación real y sustancial de la problemática en los siguientes términos:

El Ministerio de Educación Nacional, apoyado por su ente evaluador, el ICFES, ha decidido, en un momento histórico en que el gobierno de Santos pretende conquistar la paz con la guerrilla y nos habla de prepararnos para un postconflicto, acabar con la presencia de la filosofía en las pruebas de estado de la educación básica y media; es un asunto que produce como efecto paulatino, pero no explícito, la expulsión de la filosofía de la enseñanza básica y media colombiana³⁶.

Así mismo, en noviembre del mismo año el alcalde de Cartagena, Manuel Vicente Duque, interpeló al sector educativo del país en una entrevista cuando preguntó ¿De qué les sirve la filosofía a estos muchachos que se la tienen que salir a jugar a la calle? Ésta resulta

³⁵ CEPAL-UNESCO. “Educación”, 123.

³⁶ Gerardo Vargas Guillén, *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la Filosofía* (Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2014), 2.

ser una de las posturas que aún pregonan la “inutilidad” de la filosofía, y no sólo de esta materia, de hecho, la fuerte tendencia técnico-productiva de la actualidad ha generado, en varios sectores sociales, diferentes debates acerca de la pertinencia de las humanidades frente a la demanda de un mundo práctico e inmediato, y han introducido la discusión a favor de la defensa de las ciencias pragmáticas y las profesiones productivas. Desde esta lógica mercantil, la filosofía “no resulta útil como es útil un martillo o un instrumento de uso productivo, pero si pensamos que el ser humano no puede vivir sin reflexionar, sin criticar, sin discernir y analizar lo que escucha y ve, entonces podemos concluir que puede ser muy útil en un sentido más serio y profundo” afirma Luis Eduardo Hoyos Jaramillo, director del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional.

En relación a esta cuestión, llama eminentemente la atención que tal situación no sólo genera controversia en Colombia, sino también en el ámbito internacional. Al respecto, Francisco Javier Cortés Sánchez, profesor de la Universidad de Salamanca (España), dice lo siguiente:

La Filosofía tiene el reto de no desaparecer de la enseñanza secundaria. Porque la ausencia de la filosofía en las aulas de educación secundaria supone el desconocimiento de la existencia de este tipo de actividad y de saber, y ese desconocimiento puede conducir a la no opción de la interpretación, cosa que sería posible si las manifestaciones de vida fueran totalmente conocidas y comprendidas. Sería innecesaria si no hubiera en ellas algo extraño por indagar y reflexionar. Sin embargo, se hace necesaria allí donde hay algo extraño que puede apropiarse³⁷.

En concordancia con estas premisas, se percibe que con estas reformas los más afectados son las poblaciones más vulnerables que están y estarán alejadas de la posibilidad del ejercicio responsable, autónomo y libre de sus derechos como ciudadanos, de la construcción protagonista de una vida auténtica y la búsqueda deliberada de la felicidad. Por consiguiente, pensar en la construcción de un mejor futuro, de un nuevo país, de una nueva

³⁷ Francisco Javier Cortés, “¿Eterno retorno? Reflexión acerca del fundamento”, *Scientia Helmantica, Revista Internacional de Filosofía*, no. 2 (2013): 126.

sociedad colombiana en paz implica asumir la necesaria presencia de la formación filosófica en los ambientes educativos. Al respecto, el filósofo colombiano Sergio de Zubiría, enuncia en el artículo “Llegó la hora de pensar” en la *Revista Semana* del 3 de marzo de 2017: “en épocas de crisis, como las que atraviesa la civilización actual, el espacio para volver a las preguntas fundamentales es urgente”. En el caso de Colombia, esta reflexión es muy oportuna, puesto que el país atraviesa un momento de intensa polarización y controversia que abre grandes discusiones y debates en torno a la ejecución de los acuerdos con las FARC porque la historia del conflicto ha dejado en evidencia heridas y diferencias entre los colombianos.

A saber, este proyecto por la paz y los esfuerzos por avanzar en el posconflicto amerita de verdaderos escenarios culturales y plurales con ciudadanos abiertos al diálogo y a la reconciliación, con una formada actitud de respeto por la diferencia y la diversidad, con capacidad de argumentación, que no se nieguen el derecho de disentir, discernir, discurrir y proponer otros puntos de vista alternativos que contribuyan a crear una cultura de la inclusión, aceptación y el respeto. Pero, estas herramientas son los resultados de una significativa formación que induce a pensar por sí mismo, pensar críticamente los avatares de cada momento y situación de orden personal, familiar, social, político o cultural, y aplicar los resultados de una comprensión humanizante para transformar la historia del país. Tareas que son intrínsecas a la acción filosófica que se forja dentro del ámbito escolar.

En consecuencia, resulta difícil pensar en el progreso del país, relegando la importancia de la filosofía en la formación integral de los colombianos, porque “al no dejar que el pensamiento se abra paso a lo público y se manifieste en el aula escolar, estamos caminando en estructuras y condiciones que no harían que las nuevas generaciones construyeran una nueva historia para el país”³⁸. En este caso, resulta indispensable repensar la organización de los currículos en las diferentes estructuras educativas para revisar y replantear la formación humanística y filosófica.

³⁸ Morales, “Análisis de la enseñanza”, 8.

1.3.2.2 La organización curricular de las instituciones educativas del país

La Ley General de Educación (Ley 115/1994) refiere que todas las instituciones educativas del país han de buscar desde diferentes atmósferas escolares la formación integral del educando, y para lo cual, desde los fines formativos, se promueve la creación, desarrollo y seguimiento del Proyecto Educativo Institucional –PEI- que ha de ser un instrumento operativo donde:

Se especifique los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión (...) debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable³⁹.

Es así que, consagra la proyección e impacto esperado desde una respuesta pertinente y significativa a los destinatarios específicos y particulares de la visión y misión educativa, junto con los contextos socio-culturales que enmarcan dichos sujetos. En este sentido, se reclama visibilidad y efectividad en las líneas orientadoras y operativas de las instituciones para facilitar procesos formativos en concordancia con la historicidad y la caracterización propia de los entornos y los agentes, y generar transformaciones concretas con miras a la construcción de una sociedad colombiana más justa, equitativa y solidaria.

Así mismo, la ley General de Educación, en el artículo 76, estipula que al lado del PEI, toda institución está en la obligación de definir un currículo, comprendido como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción cultural nacional regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y

³⁹ Ministerio, Ley N° 115, 1994. Art. 73.

llevar a cabo el proyecto educativo institucional”⁴⁰. De tal manera, que en estos instrumentos operativos se traducen la practicidad de los planes y proyecciones educativas en favor del logro de los fines educativos que apuntan al desarrollo y la integralidad de todos los colombianos a través del sistema educativo brindado.

Sin embargo, a pesar de esta elucidación normativa educativa, en varios Proyectos Educativos Institucionales y currículos de diversos institutos y colegios, donde se ha impartido tradicionalmente la enseñanza de la filosofía, se ha delegado la formación del pensamiento crítico y de la consciencia, a otras materias orientadas hacia la acción, es así que en muchos casos las iniciativas institucionales han puesto el énfasis en las materias aplicadas, técnicas y económicas que trae como efecto inherente la fuerte reducción de la enseñanza de la filosofía en las escuelas y, en algunos casos, su supresión del currículo educativo. Esta realidad se denota en los diferentes tiempos y horarios destinados a la orientación de esta materia debido a que queda reducida, en el mejor de los casos, a dos horas semanales o su fusión con otros componentes académicos.

Así mismo, la fuerte justificación y defensa de una formación más científica y técnica en el país, va acompañado de una desvalorización de las materias humanistas en las propuestas de currículos institucionales: donde en esas situaciones desfavorables, la filosofía suele ser la primera sacrificada de estos criterios y planes de acción⁴¹. Las diferentes tendencias e intereses actuales que apuntan sus fines a darle a la educación secundaria y media del país un enfoque “técnico” están en sintonía con los propósitos y las políticas del progreso nacional en las que la búsqueda del desarrollo económico va ligado a fuertes pretensiones de una respuesta comercial mundial. Da cuenta de ello, la organización de los contenidos filosóficos en los planes de área en el nivel de educación media en gran parte de los ambientes escolares: temáticas con una perspectiva historicista-dogmática, metodologías de trabajo y evaluación con un notable ejercicio fundamentalmente verbalista y memorístico.

⁴⁰ Ministerio, Ley N° 115, 1994. Art. 76.

⁴¹ UNESCO, *La filosofía una escuela de la libertad*, (México: UNESCO, 2011), 98.

En consecuencia, las propuestas curriculares tienen en cuenta dentro de sus objetivos esta área, al parecer por obligación que, por motivación o necesidad, lo cual hace preguntar por la visión que se tiene frente a la filosofía en un marco de progreso económico, la principal alternativa en los modelos educativos resultan ser los paradigmas técnicos y prácticos encaminados al ideal de formación profesional y laboral, demeritando de su valor e importancia la fundamentación clásica y humanística.

1.3.3 Factores internos

1.3.3.1 El papel del docente de filosofía

En una sociedad con fuerte influencia de la cultura del espectáculo, de la tecnología, de la industria y de la globalización comercial, se cuestiona el rol del educador en materia de filosofía porque no responde de manera pertinente a las exigencias educativas que necesitan con urgencia los sujetos educables para hacer frente, con mirada crítica, humanizante y transformadora, a las problemáticas que aquejan la realidad actual. Por lo tanto, se reclama una reflexión en discurso y acción de la práctica pedagógica en las aulas de clases del país, de modo tal, que los maestros de filosofía se confronten ante el modo de enseñanza tradicional desde el cual han orientado la formación filosófica de los estudiantes durante los últimos años.

La riqueza de la historia de la filosofía hace que el profesor esté a menudo tentado a anclarse en una perspectiva metodológica filohistórica, que si bien es importante reconocer, estudiar, analizar y comprender, se traduce en un proceso bastante instructivo y doctrinal. De ahí que, los educadores resultan ser, señala Freire “mínimamente reproductores de un saber determinado, en medio de estructuras establecidas y guías textuales; educando y educador se someten al sistema de la pedagogía de la ilustración o tradicionalista que aniquila la

producción intelectual”⁴². En este sentido, este modelo educativo aboca al docente de filosofía a un acto de enseñar pasivo, impositivo, reproductor y, por ende, excluyente de la posibilidad de facilitar en los educandos la acción liberadora ante las ataduras de esta realidad vacía, alienante, mercantil y líquida, y por lo tanto, no se evidencian sujetos dueños de sí, responsables y libres, capaces de crear y generar nuevos nexos de sentido.

El educando siempre está expectante en el aula a que el docente pueda facilitarle herramientas prácticas como resultado de sus reflexiones teóricas para su desempeño en el mundo circundante real y contextual, mas, muchas veces no logra hallar la relación entre su mundo dinámico existencial y el mundo doctrinariamente instruido desde la teoría. Esta situación, a consecuencia, de una “fuerte tendencia a reverenciar los clásicos por encima del pensamiento crítico del estudiante (aniquilando la facultad de juzgar propias de un alma joven e inquieta) y una escasa autenticidad en la producción y construcción de nexos de vida genuinos que sirvan de modelo y ejemplos a los educandos”⁴³, de modo tal, que se excluye al otro como una fuente auténtica de deseos, anhelos y pretensiones de poder desde la asimilación y construcción de su conocimiento.

A saber, los docentes de filosofía deben plantearse cómo enseñar esta materia desde problemas con tópicos de extrema vitalidad para los educandos, qué clase de aprendizajes generar en ellos y qué preguntas orientadoras permiten pensar en una reconstrucción de la praxis formativa, puesto que lo que se da, en clase de filosofía, en nada o en muy poco, da cuenta de la realidad existencial o socio-cultural de los estudiantes. Para lo cual, es necesario expresar la urgencia de una radical actitud crítica que cree la necesidad del saber y oriente la formación humanística desde la razón en relación con la emocionalidad.

Entonces, el maestro se enfrenta ante la realidad latente de orientar la tradición histórico-cultural que ha abordado las cuestiones de Dios, el hombre y el mundo, en relación con la demanda de la innovación que exige los intereses de la sociedad contemporánea, es

⁴² Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, trad. Lilian Ronzini (Uruguay: Siglo XXI editores, 1997), 17.

⁴³ Rengifo y Pinillo, “Las problemáticas”, 4.

decir, se ve abocado a articular los datos con la experiencia, el patrimonio con la invención. No sólo los intereses de los educandos reclaman transformaciones en el proceso de enseñanza, sino también la cultura global dominante, ante la cual, los docentes son encaminados “hacia un ideal educativo tecno-científico de la pedagogía del consumo”⁴⁴. El concepto de pedagogía del consumo es introducido porque hace referencia al modo en que los niños, niñas, jóvenes, y aún, los adultos de hoy, son educados bajo la acción consumista que se lleva a cabo en el gran paradigma mundial, donde la magia de la ética comerciante aniquila cualquier facultad de juicio, o posibilidad de acción comportamental auténtica y genuina.

Por esa razón, la capacitación y formación en sectores ligados a la producción, la técnica o la comunicación tienen la prioridad y la defensa frente a aquellos humanísticos que son considerados poco útiles, de hecho, en muchos casos la filosofía, ha sido considerada poco importante dentro del proceso educativo. El paradigma consumista mundial que ha permeado el ambiente educativo en el país, ha generado mutaciones en los fines fundamentales de la educación, en las funciones y roles de sus sujetos, al igual que los escenarios de interacción, los cuales convierten el acto educativo en una acción instrumental “que no tiene en cuenta al sujeto vivo, concibiéndolo simplemente en términos mercantiles, como recipientes vacíos a los que hay que llenar”⁴⁵.

1.3.3.2 El papel del educando en la clase de filosofía

En el proceso de aprendizaje de los educandos sucede una multiplicidad de fenómenos, acontecimientos, espacios y situaciones donde algunos pasan desapercibidos, y otros generan cierto impacto. Solo aquellos que tocan la existencia, que modifican sus estructuras llegan a ser vitales, correspondientes al propio ser y, por tanto, pueden suscitar la actitud de asombro, la pasión por indagar, la duda, el temple de ánimo. En otras palabras, sólo aquello que les

⁴⁴ Rengifo y Pinillo, “Las problemáticas”, 6.

⁴⁵ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, (México: Siglo XXI Editores S.A: 2005), 80.

toca, les afecta y les implica como ser en el mundo de la vida, es lo que puede apasionarles, asombrarles, hacerles dudar, producir en sí mismos el temple de ánimo propio para filosofar⁴⁶.

Por esta razón, el saber filosófico es considerado “por los educandos, conocimiento de escasa importancia, en tanto que conciben estos saberes como destrezas innecesarias para enfrentarse al mundo mediato cibernético de los mass-media, y las redes sociales abanderados por la fuerte tendencia mundial al uso indiscriminado de las TIC”⁴⁷. Existe esta visión errónea entre los estudiantes porque no encuentran ningún tipo de relación entre los contenidos y los datos que estudian y reflexionan en las clases de filosofía con los problemas cotidianos que aquejan su existencia. No descubren la importancia de estudiar historia de la filosofía en sus ambientes educativos porque no encuentran relación con la construcción de sus proyectos personales de vida, por lo cual, resultan escépticos y prevenidos frente a esta clase estipulada en sus horarios de estudio.

Por consiguiente, referirse a la materia de filosofía en el contexto escolar suele generar malestar entre los estudiantes, les parece una experiencia tediosa, aburrida, pasada de moda, puesto que, de acuerdo a sus opiniones, está muy distante su contenido de la vida del día a día; se cataloga pretérita por su relación a métodos antiquísimos que, según los educandos, no tienen un criterio de utilidad para el devenir de su existencia en este contexto de una sociedad con carácter global y de producción científico-técnica. La filosofía resulta parecer innecesaria para ser enseñada en un mundo con tendencias a la inmediatez, lo pragmático y lo útil.

De hecho, parece tedioso y poco interesante sentarse a escuchar pasivamente la *lexis* autoritaria de un docente que se remite constantemente a un autor o a un texto, que luego presenta un taller de reproducción y memorización de la información presentada, luchar para mantener la atención ante grandes discursos de erudición informativa, pero sin espacio para pensar, discutir y crear, es decir, clases donde nunca hay espacio para pensar por sí mismo, y en el peor de los casos, ni para opinar.

⁴⁶ Adolfo León Gómez, *¿Enseñar filosofía?* (Colombia: Editorial Universidad del Valle, 2006), 24

⁴⁷ Francisco Lapuerta, “Para qué la filosofía”, *Revista electrónica Pensar Libre*, no: 1 (2011): 1.

En el nivel de la educación media están los jóvenes psicológicamente inquietos. Ese tipo de “adolescente, individuo que se interroga por su ser, que se dispone para afirmarse y auto-asegurarse, para ensanchar el incendio de su cuestionamiento. Esta evolución-revolución del individuo en esta fase de su desarrollo tiene consecuencias significativas que se deberían tener en cuenta en el ámbito de la educación en el área de filosofía”⁴⁸. Es decir, es el momento privilegiado física, psicológica y socialmente para impulsar y promover el desarrollo del ejercicio filosófico en los educandos, el analizar críticamente, el interrogar, el comprender y el proponer, para encaminarles como sujetos capaces de pensar por sí mismos.

En este sentido, el profesor de Psicología y Educación Laurence Splitter, enuncia:

La frase «pensar por uno mismo» tiene las siguientes implicaciones: una persona que piensa por sí misma es libre, en un sentido importante; es capaz de reflexionar sobre su propia experiencia y sobre su situación en el mundo; está preparada para volver a evaluar sus valores, sus compromisos más hondos y su propia identidad⁴⁹.

La precisión anterior expresa la primordial finalidad de la formación filosófica en las instituciones del país. Sin embargo, la realidad es otra, y muy desalentadora. Los ideales educativos están puestos en otros intereses más inmediatos, pragmáticos y económicos, con una fuerte tendencia a la promoción de las competencias productivas y laborales para un fácil acceso al mundo del trabajo y un óptimo desempeño en el sector mercantil.

Por tanto, de estos asuntos sobre la enseñanza de la filosofía hace falta mayor profundidad en construcciones pedagógicas y didácticas. Pero, frente a esta cuestión ya no se debate porque en poco o nada interesa en esta dinámica de la pedagogía del consumo y el enfoque técnico-capitalista. Aunque, en muchos escenarios de la vida escolar, familiar o local, los educandos muestran interés, el deseo y el entusiasmo de ser partícipes activos y propositivos en favor de cambios y transformaciones como formas de búsqueda del bien común, su desempeño en estas diversas situaciones problemáticas cotidianas de su mundo real

⁴⁸ UNESCO, *Filosofía*, 48.

⁴⁹ Laurence Splitter, *La educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. (Buenos Aires: Manantial, 1996), 34.

y contextual resulta ser poco significativo, carente de credibilidad, valor o convencimiento, puesto que, según Splitter, debido a esta situación problemática, los estudiantes⁵⁰:

- a. No piensan de modo constructivo, flexible y creativo frente a situaciones de su vida cotidiana, por el contrario, se muestran indiferentes o escépticos ante todo modo de ejercicio que implique leer, reflexionar, analizar y discriminar, es decir, aquello que les exija pensar.
- b. Experimentan dificultades cuando tratan de encontrar razones que sustenten sus opiniones, o para examinar con mirada crítica sus propios puntos de vista o los de los otros. De hecho, carecen de herramientas teóricas, conceptuales, procedimentales y actitudinales que les ayuden a discriminar de una forma racional los problemas que aquejan las dimensiones más profundas de su propia existencia o la de los demás.
- c. No admiten de buen agrado el cuestionamiento y los desafíos a sus opiniones, puesto que consideran tener las razones suficientes para defender sus posturas y no aceptan la crítica como posibilidad de crecimiento en el ejercicio de la argumentación. De hecho, prefieren conformarse con las creencias que radican en la *doxa*, antes que arriesgarse para acceder a la construcción de la *episteme*.
- d. No logran distinguir entre conocimientos y creencias –o al menos entre creencia bien fundada y mera opinión- debido a la endeble ejercitación del pensamiento crítico que va acompañada de una frágil capacidad de distinción y discriminación frente al cúmulo de información que les llega cada instante a través de diferentes medios, personas y circunstancias.
- e. Divagan sin buenas razones en discusiones y ensayos, no se percibe rigurosidad y orden en los discursos, sean orales o escritos, de tal manera que presentan dificultad en proponer tesis y sustentarlas correctamente a través de argumentos sólidos y convincentes como resultado de la aplicación del pensamiento crítico.

Esta es la realidad de los educandos frente a su formación en materia de filosofía, situación que se debe en gran parte a los métodos empleados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque, en una mayoría de casos, no son los más pertinentes y

⁵⁰ Splitter, *La educación*, 22.

adecuados para el logro de los fines formativos trazados para la filosofía en el sistema educativo del país.

1.3.3.3. La didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en filosofía

La formación humanística asume que “la filosofía, es, antes, filosofar, y filosofar es, indiscutiblemente, vivir – como lo es correr, enamorarse, jugar al golf, indignarse en política y ser dama de sociedad. Son modos y formas de vivir”⁵¹. En este sentido, el problema que convirtió en el país la formación filosófica en un campo extraño puede definirse como el olvido del principal objetivo y naturaleza de enseñar esta materia en las aulas de clases: resolver preguntas y cuestionamientos desde tópicos y modos de extrema vitalidad desde el ámbito práctico más que desde el teórico-abstracto.

Esta problemática es objeto de debate porque durante años se ha considerado que el fundamento de formar estudiantes filósofos radica en el hecho de estudiar, únicamente, sistemas de pensamientos abstractos caracterizados por su permanencia y significatividad en la posteridad, es decir, la historia del pensamiento que ha ido construyendo la filosofía occidental. Manuel García Morente al respecto afirma que “la Filosofía, más que ninguna otra disciplina, necesita ser vivida y no sólo transmitida. Necesitamos tener de ella una vivencia”⁵².

Según el profesor en filosofía –nacido en Argentina-, Guillermo Obiols, las dificultades, antecedentes y problemáticas en la enseñanza de la filosofía están en los procesos orientados en los ambientes institucionales, y expresa que “la filosofía en la escuela está amenazada por las reformas en los planes de estudio que dejarla afuera de los currículos educativos. Y la filosofía está amenazada ante las presiones y exigencias de una educación que privilegia la capacitación científico-técnica de los estudiantes”⁵³. Por consiguiente, se

⁵¹ José, Ortega y Gasset. *Obras completas*. (Buenos Aire: Revista de Occidente-Alianza Editorial, 1983), 403.

⁵² Manuel Morente García, *Lecciones preliminares de filosofía*, (Madrid: Ediciones Encuentro: 2000) ,13.

⁵³ Guillermo Obiols, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: 2002), 23.

considera que las instituciones educativas sustituyen el ideal de la *paideia* que es el fin de la formación filosófica, por un imaginario colectivo del orden de la acción masiva propia de una ética comerciante y de una pedagogía del consumo. En consecuencia, la producción de conocimiento en los ambientes escolares se genera por la lógica mercantil y no por una necesidad existencial, de modo tal que, la imposición académica funciona como placebos intelectuales ante el vertiginoso desarrollo de la tecnología, la ciencia y la comunicación enmarcado en una cultura de globalización y nuevas jerarquías ideológicas y axiológicas.

Según partidarios, ya no se le considera prioritaria en la formación de estudiantes en una sociedad con criterio de utilidad y consumismo. Esta posición trae consigo desafíos y retos a los docentes y directivos educativos, quienes aún toman posición desde la defensa de la actividad filosófica escolarizada como fundamentación humanística y liberadora del estudiantado.

En varios países, incluyendo Colombia, la filosofía es enseñada desde dos modelos, histórico y doctrinal, es decir, enseñar a partir de los momentos importantes de la historia de la filosofía en occidente, los pensadores que se consideran más representativos en ella y una sucesión repetitiva y lineal de las ideas filosóficas a los largo de los años. Estos dos paradigmas de historia y doctrina filosófica centran los fines educativos en fortalecer habilidades de lectura y escritura, lo cual ha generado que “la filosofía sea transmitida de manera tradicional, de forma oral y basada exclusivamente en hechos históricos”⁵⁴, de modo que los referentes de muchas orientaciones pedagógicas sobre esta área, han permitido observar que “la enseñanza de la filosofía en los niveles secundario y superior, está ancladas, en cuanto a los contenidos, a una perspectiva historicista lineal y en cuanto a los métodos de enseñanza y de evaluación a una fundamentalmente “verbalista”⁵⁵.

En este contexto, Michel Tozzi, profesor y didáctico de la filosofía en Francia, define estos dos paradigmas tradicionales en la enseñanza de la filosofía: el doctrinal o dogmático-

⁵⁴ Silvana Gvirtz y Mariano Palamidessi, *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza* (Buenos Aires: AIQUE, 2006) ,133.

⁵⁵ Miguel Ángel Gómez Mendoza, *Introducción a la didáctica de la filosofía* (Pereira: Papiro, 2003), 58.

ideológico y el histórico-patrimonial, donde el segundo ha tenido mayor primacía, impacto y preferencia en la educación que el primero.

En el método doctrinal o dogmático-ideológico “la filosofía se presenta como una respuesta organizada y coherente a las cuestiones fundamentales de la humanidad, es la enseñanza de hechos o verdades poco discutibles”⁵⁶. En este proceso el docente se limita a impartir una doctrina a sus estudiantes o una determinada ideología de poder sin alteración alguna, para ejercicios posteriores de lectura, estudio, asimilación y memorización. No hay espacio para la duda, el cuestionamiento o el comentario basado en la criticidad porque las ideas son consideradas de carácter dogmática, es decir, irrefutables; por lo cual, el uso de la razón propia queda notablemente reducido.

En el método histórico-patrimonial la filosofía aparece como la forma histórica mayor de la cultura en la que se presenta la manera como la humanidad ha hecho uso de la razón para responder a cuestionamientos profundos que le han interpelado. En este sentido, las clases de filosofía presentan:

La historicidad de la humanidad para responder a las preguntas que ella se plantea sobre su condición, ha pasado del *mito* (mito que intenta explicar bajo la forma narrativa, metafórica) al *logos* (el discurso racional, que la filosofía comparte con la ciencia). Se parte de la historia de las ideas presocráticas a nuestros días; se enseña, sobre todo, contenidos ideológicos o doctrinales, patrimoniales. Su didactización es una especie de “historia de las ideas” con las visiones de mundo, con sus momentos fuertes y determinantes de cada época intelectual, especies de sistemas explicativos, de la relación del hombre con el cosmos, con el otro, consigo mismo; ella es así una historia de sus tentativas para comprender y actuar sabiamente⁵⁷.

En efecto, la enseñanza en este modelo se centra en el estudio y reflexión de tópicos o sistemas explicativos, como la mayéutica socrática, la idea platónica, la retórica aristotélica,

⁵⁶ Gómez Mendoza, *Introducción*, 60.

⁵⁷ Miguel Ángel Gómez Mendoza, “Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas”, *Cuestiones De Filosofía*, no. 12, (2010): 3. URL: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/662/660

el coraje estoico, la teología tomista, la duda cartesiana, el imperativo kantiano, la dialéctica hegeliana, la plusvalía marxiana, la sospecha nietzscheana, el inconsciente freudiano, la duración bergsoniana, la descripción husserliana, el *Dasein* heideggeriano, etc⁵⁸. En este modelo los maestros normalmente son al mismo tiempo profesores de filosofía e historia, y a veces de otras materias políticas o económicas, por lo cual, esta ambivalencia da como resultado la instrucción de una historia de las ideas filosóficas para estudiar y reflexionar.

En este proceso se permite, de forma condicionada, las críticas, comentarios, cuestionamientos, u opiniones de los estudiantes frente a los textos, las nociones y sus autores, objetos centrales de la enseñanza. No obstante, ya sea un paradigma doctrinal o histórico, hay un punto en común: la enseñanza de verdades o hechos poco discutibles. Por lo tanto, el papel del docente y educando queda reducido a un serio estudio basado en la lectura y la escritura, en la transmisión y transferencia de contenidos, pero sin mayor relación con la realidad existencial de los sujetos presentes en el acto educativo.

Tozzi, quien está de acuerdo y considera de gran importancia el estudio de la historia de la filosofía pero como sustrato para incursionar el conocimiento en calidad de reflexión continua, de crítica, confrontación y argumentación discursiva; por lo cual, resulta prioritario hacer de la filosofía un debate sobre los métodos de enseñanza, que motiven a una continua renovación de los aprendizajes de la filosofía, es decir, seguir el ideal de formación clásica griega según perspectiva socrático-platónica, ser capaz de pensar por sí mismo⁵⁹.

Esta realidad ha generado que la praxis pedagógica y las diversas estrategias didácticas usuales queden cortas para afrontar el desarrollo de facultades cognitivas superiores, tales como la reflexión, interpretación, crítica, transferencia y argumentación, ejercicios intelectivos necesarios para el desempeño activo en contextos actuales que demandan humanización y liberación social. Por tal motivo, la verdadera finalidad de la formación humanística ha quedado probablemente en discursos canalizados a excelentes y buenos propósitos de una mejor calidad educativa en el país; pero que no ha exigido una real

⁵⁸ Michel Tozzi, "Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar", *Diálogo filosófico*, no. 68 (2007), 207.

⁵⁹ Tozzi, "Sobre la didáctica", 210.

transformación en la concepción que ha primado en Colombia sobre esta materia y su directa vinculación con la vida y la escuela.

El problema de fondo en este proceso, de acuerdo con el profesor Adolfo León Gómez, es la pérdida de la primordial finalidad de la filosofía en la educación, en lugar de formar y desarrollar capacidades para transformar los procesos de subjetivación en el presente y vincular las herramientas investigativas de otras disciplinas, la enseñanza de la filosofía actualmente se conforma con desarrollar procesos básicos de lectoescritura, en los cuales los sujetos logran en el mejor de los casos hacer una paráfrasis de los autores clásicos⁶⁰.

La educación, a pesar del desarrollo de múltiples propuestas filosóficas y pedagógicas. Sigue centrada en la transmisión y reproducción de información, mantiene el modelo de la educación bancaria o de enseñanza academicista que el pedagogo brasileño Paulo Freire criticó “en el cual el docente “deposita” contenidos acabados en los alumnos, y éstos los reciben pasivamente, comprendiéndolos, o memorizándolos”⁶¹.

En este sentido, la aproximación a la realidad actual de la filosofía en la educación media colombiana y los acercamientos históricos que le han acompañado a lo largo de varios años en el sistema educativo del país, permite abordar la problematización de este tema e indagar sobre la pertinencia y posibilidad de pensar y apostar por otros métodos, otras propuestas didácticas. De ahí, transformar las frecuentes tendencias pedagógicas fundamentadas en el tradicionalismo histórico y doctrinal de la enseñanza filosófica en el sistema educativo. En efecto, significa la síntesis reflexiva de otra mirada pedagógica que fundamenta, primero, la necesidad de la filosofía en Colombia hoy, y segundo, la posibilidad de un aporte socio-crítico liberador justificado desde un paradigma educativo problematizador, que relacione la vida del estudiante en su concreción histórica con la actividad filosófica del aula e incite a la transformación personal y social, sobre todo en el marco del posconflicto nacional.

⁶⁰ León Gómez, *¿Enseñar filosofía?*, 236.

⁶¹ Alejandro Ferriol Sarbach, “¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación”, (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España, 2005), 57.

CAPÍTULO II

CAJA DE HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS

El desarrollo de este proceso de investigación se apoya en un corpus teórico como sustento desde el cual, no sólo es posible la interpretación sino la presentación de elementos conceptuales, punto referente para el análisis y lectura crítica del problema anteriormente descrito y el planteamiento posterior de una propuesta alternativa ante el mismo. En este sentido, esta teoría en el camino investigativo de este apartado ha de ser comprendida, según el filósofo francés Paul-Michel Foucault, como una “caja de herramientas”⁶². De hecho, entender esta denominación implica que no se trata sólo de emprender un recorrido de acercamiento a cualquier teoría como un objeto de estudio o un campo sistemático y conceptual de revisión, sino que supone que debe asumirse como un instrumento, es decir, diversos puntos de referencia utilizados a manera de utensilio para hacer una lectura, reflexión y operación interpretativa sobre situaciones problematizadoras dadas en cuestión.

A saber, una propuesta teórica funciona exactamente como una caja de herramientas cuando sirve y funciona para otros, es decir que permite desde sus consignas, principios, conceptos y postulados, iluminar y focalizar realidades concretas. Por ende, la tarea consiste en pensar la teoría como un “par de lentes”⁶³ dirigidos hacia el exterior, y bien, analizar y comprender las diversas problemáticas que subyacen en diversas situaciones de interés o necesidad. En consecuencia, estas herramientas permiten operar en las prácticas concretas, donde amerita una imbricación de sus planteamientos que conlleva a productos y resultados relacionados a experiencias, vivencias y espacios dados, evitando aplicaciones mecánicas de las propuestas teóricas.

Por consiguiente, dichas herramientas teóricas canalizan la búsqueda investigativa a partir de una seria reflexión de los diversos elementos y categorías conceptuales, que

⁶² Susana Murillo, *El discurso de Foucault: estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. (Buenos Aires: UBA, 1997), 45

⁶³ Michel Foucault, Gilles Deleuze, *Los intelectuales y el poder*, Estrategias de poder. Obras esenciales. Volumen II, (Barcelona: Paidós, 1999), 107.

necesariamente ameritan una relación histórica y sociológica, sobre las situaciones problemáticas dadas y las realidades concretas abordadas, para iluminar, comprender y transformar. Entonces, no existe sólo la representación o exposición de unas reglas o sistemas, se suma la acción, la acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o de redes con el entorno concreto⁶⁴.

En este marco de ideas, el presente apartado pretende dar a conocer una “caja de herramientas” desde el campo pedagógico para operar en y con el pensamiento, de modo tal que se facilite un planteamiento de una mirada distinta de la realidad educativa concreta. Por tal razón, se busca revisar, presentar y referir la propuesta teórica del pedagogo brasilero Paulo Freire, conocida como la educación problematizadora⁶⁵, a manera de “caja de herramientas conceptuales”, entendidas como instrumentos para iluminar la problemática expuesta en el apartado anterior y, de ahí, servirse para operar una reflexión pedagógica y filosófica en torno a una nueva orientación de la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana, en el marco de la agenda de paz y el posconflicto nacional. Se trata de reflexionar este cuerpo teórico educativo volcado a la práctica, volcado a la acción performativa, transformadora del hoy.

⁶⁴ Michel Foucault, "Poderes y Estrategias". En: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (Madrid: Alianza, 1985), 85.

² Michel Foucault, "Microfísica del poder". Entrevista a Michel Foucault – Gilles Deleuze: *Los intelectuales y el poder*. Madrid: Ed. De la Piqueta, 1980), 78.

⁶⁵ Existe un amplio trabajo en Francia de esta concepción educativa denominada “problematizante”, en relación con una “didactización del aprendizaje del filosofar” (*du philosopher*) desde el ámbito de la filosofía –y no tanto desde la perspectiva de la pedagogía. Es el paradigma que Michel Tozzi y su equipo, han trabajado, profundizado y reorientado durante varios años. La principal justificación es un modelo didáctico problematizador del filosofar donde se concede gran importancia al texto y al contexto. Pero los textos y las nociones no son apreciadas sino en relación con los problemas y las preguntas. Véase: Miguel Ángel Mendoza, *Introducción a la didáctica de la filosofía* (Pereira: Editorial Papiro, 2003). Asimismo, este enfoque problematizador encuentra relación recíproca y consenso en la propuesta contemporánea de la enseñanza crítica, en tanto que promueve una tendencia educativa liberadora capaz de formar estudiantes más activos. Capaces de analizar críticamente las condiciones históricas en que se desenvuelven y en función de éstas, no sólo leen y describen el mundo que les rodea, sino que se implican para transformarlo desde la acción personal y social. Este punto común se expone en el capítulo XI: “Teoría crítica de la enseñanza” de Adela Hernández en el libro de *Tendencias Pedagógicas en la realidad actual* (Bolivia: Editorial Universitaria, 2000), 114-123. Ahora bien, teniendo presente estas especificaciones del trabajo en relación a este enfoque, la presente investigación se centra propiamente en el análisis del sustento teórico problematizador planteado por Freire en sus obras pedagógicas y en sus acciones educativas que llevó a cabo.

2.1 LA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA DE PAULO FREIRE, UNA CAJA DE HERRAMIENTAS

2.1.1 Datos biográficos de Freire⁶⁶

La propuesta pedagógica de Paulo Freire está estrechamente ligada a las condiciones de vida y a las características sociopolíticas, económicas, culturales y educativas del contexto latinoamericano de su tiempo. Era un hombre de su época y de su tierra. De ahí, resulta de suma importancia presentar una breve reseña biográfica que facilite una mejor comprensión de sus planteamientos, postulados, propuestas y realizaciones pedagógicas en su pensamiento.

Paulo Freire nace en 1921 en Recife (Brasil). Estudia Derecho en su pueblo natal, pero no ejerce su abogacía para ingresar en la División de Educación y Cultura de la administración brasileña, una de sus más grandes pasiones. Se casa con Elza, profesora de Primaria con quien tuvo cinco hijos, gracias a los cuales el sentido y el valor de la familia se fortalecieron, por lo cual, desde sus posteriores cargos en educación trabaja por involucrar a las familias en la escuela y aumentar su connotación política y participativa dentro de la misma.

Freire entabla contacto con la educación de adultos y ve la necesidad urgente que tiene la gente pobre de ser alfabetizada para liberarse del yugo de la opresión, y de ahí nace el interés por pensar en una mejor educación en las escuelas para una posterior emancipación de los escolares en su edad adulta en los espacios políticos y públicos. En efecto, propone el método de alfabetización porque cree fuertemente en la necesidad de emancipación y liberación del pueblo a través de la educación y del uso de la palabra propia. Por tanto, funda

⁶⁶ María Teresa Gómez, "Paulo Freire: un educador para el siglo XXI", *Escuela Abierta*, Campus Universitario, no. 11 (2008): 194.

el Movimiento de Cultura Popular y crea los Círculos de Cultura como mecanismos de experiencias prácticas educativas en favor de la alfabetización del pueblo y lucha por concientizarlo de su derecho a la participación y transformación social desde la palabra como discurso y acción.

Tras el golpe militar de 1964 y la instauración de la dictadura en Brasil, sus ideas fueron consideradas revolucionarias y peligrosas, por consiguiente, fue destituido de sus funciones, apresado y exiliado en Bolivia, y después en Chile, junto con su esposa y sus hijos. Sin embargo, esta situación y sus contrariedades no le impidieron continuar con su planteamiento educativo, de modo tal que escribió varias obras, entre las cuales se destacan: *La educación como práctica de libertad* (1967), *La pedagogía del oprimido* (1970); *La pedagogía de la Esperanza* (1992); *Profesor Sí, No Tía: Cartas a Aquellos que se Atreven a Enseñar* (1993); y *Pedagogía de la Autonomía* (1996). De las cuales, *La pedagogía del oprimido* y *La pedagogía de la Esperanza* -estrechamente vinculadas-, son consideradas fundantes de su propuesta pedagógica denominada “*educación problematizadora*”.

Su método de alfabetización y su pensamiento se extiende por diversas regiones de América Latina y se lleva a cabo en diferentes países africanos como Tanzania, Guinea-Bissau, Angola o Mozambique. Después de 15 años de exilio vuelve a Brasil y se instala en San Paulo donde muere en 1997 a los 76 años de edad. Su trabajo es reconocido mediante numerosos premios y su influencia en el pensamiento pedagógico actual y en las experiencias educativas ha sido y sigue siendo muy importante en todo el mundo. Freire es, sin duda, uno de los pedagogos más importantes del siglo XX que ha dejado un legado de ideas y prácticas en la educación contemporánea.

2.1.2 Pensamiento pedagógico de Freire

2.1.2.1 Crítica a la educación bancaria

Paulo Freire plantea en varias de sus obras que el sistema educativo propone en su planteamiento pedagógico, expuesto en varias de sus obras, que en el sistema educativo de la mayoría de los países de América Latina existen dos formas de comprender y entender la educación: por un lado, el *vertical y unidireccional* y, por otro, el *horizontal y bidireccional*. En el primer caso, conocido como el modelo tradicional, el uso de los medios educativos, de los recursos y espacios, reproducirá una unidireccionalidad, acriticidad y una imposibilidad de una relación dialógica entre profesores y estudiantes, los sujetos del acto pedagógico. En el segundo, se considera al educando como sujeto de un proceso en el que se aprende de y con los otros y cuyos protagonistas son verdaderos interlocutores. Así, al primer modelo Freire lo llamará *educación bancaria* y al segundo, *educación problematizadora*⁶⁷.

La *educación bancaria*, también conocida como paradigma tradicional, concibe la educación como “el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos. Esta mirada no supera jamás la contradicción educador – alumno. Sus características fundamentales son la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural”⁶⁸. En efecto, educación es sinónimo de transmisión, en tanto el proceso tiende a una unidireccionalidad por el cual, la tarea del educando se reduce a la memorización mecánica de los contenidos que el profesor deposita. Este proceso de transferencia teórica se basa principalmente mediante descripciones y exposiciones de conceptos, objetos de memorización y repetición. De hecho, según esta concepción, “el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente”⁶⁹.

En este marco de ideas, la escuela se convierte en un espacio donde impera la cultura del silencio, puesto que la palabra o el diálogo entre estudiantes y docentes es impensable, dado que son expresión de debilidad del educador quien es considerado el poseedor y dueño del conocimiento y su tarea es transmitirlo. Por tal razón, el aprendizaje consiste en la

⁶⁷ Gilda Sotomayor, “De la educación bancaria en el aula, a la educación problematizadora en la red”, *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, Publicación Cuatrimestral (2000): 2.

⁶⁸ Eduardo Olivera, Ángela Orellana, “Escuchemos a Paulo Freire: una mirada a la educación popular”, *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, no. 10 (2005): 43.

⁶⁹ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 74.

memorización mecánica de los contenidos con los que son llenados los estudiantes y la metodología de trabajo y evaluación denotan un notable ejercicio fundamentalmente verbalista y memorístico. Los educandos se piensan como recipientes vacíos a los que hay que llenar, sujetos pasivos dentro del acto educativo y pocos protagonistas de su aprendizaje, a la manera de archivadores que van guardando en sus memorias un listado de contenidos transferidos por sus docentes.

En consecuencia, “la escuela, completamente sometida al contexto mayor de la sociedad global, no pudiera hacer otra cosa que reproducir la ideología autoritaria”⁷⁰ es decir, la representación real de un sistema donde unos tienen el conocimiento y el poder – profesores- y los otros la disciplina, la obediencia y el deber –educandos-. De ahí, la función de los primeros es activa y transmisora, y la de los segundos, reproductiva y receptiva. A saber, cuando los procesos, recursos y contenidos son canalizados desde esta perspectiva tradicionalista y siguiendo estas prescripciones de una visión transferencial y depositaria, el educando en la escuela se ahoga en el anonimato, imbricado en un índice de masificación en las aulas, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es *sujeto*. Se rebaja a ser puro *objeto*, se “cosifica”⁷¹, en tanto, la búsqueda personal de la construcción de su ser es reemplazado por las pretensiones de otros que indican qué se tiene que aprender y qué se debe ser, según ideologías del contexto mayor imperante.

Por consiguiente, ésta es una perspectiva esencialmente de carácter narrativa y discursivo donde se implica un solo sujeto que aparece como agente indiscutible- el que narra y diserta- y unos objetos pacientes, oyentes, recipientes: los educandos. La tónica de la educación tradicional es preponderantemente narrar, siempre narrar. En esta línea, el modo de entender la educación se vincula estrechamente con ese presupuesto y certeza ideologizada en la sociedad según la cual:

El estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esta es una “sombra” tan fuerte, tan pesada y tan abrumadora, que el profesor difícilmente logra percibir

⁷⁰ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, (México: Siglo XXI Editores, 2011), 39.

⁷¹ Paulo Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faúndez. (México: FCE, 1985), 14.

que, al enseñar, él también aprende, primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar, que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, mas también porque revisa su saber en búsqueda del saber que el estudiante hace⁷².

En este sentido, la concepción bancaria no admite la dialéctica como recurso, método y camino de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el diálogo representa aparentemente signos de debilidad por parte del educador, dar paso a la participación, la palabra, la crítica o la intervención de un estudiante es expresión de ignorancia en los contenidos o inexperiencia en los procesos de enseñanza⁷³. A mayor pasividad en el escolar, mayor adaptación y más lejos estará de transformar la realidad, de modo tal, la calidad y la competencia de un maestro residen en su capacidad indeclinable de “llenar” desde la transmisión, depósito y transferencia de un tema o materia que se memoriza mecánicamente y no se cuestiona.

2.1.2.2. Supuestos de la educación bancaria

Esta concepción de la educación bancaria criticada por Freire, propone algunos supuestos y principios que justifican y fundamentan esa forma de entender la educación, y por los cuales, durante muchos años fue considerada pertinente y aceptada en el contexto latinoamericano, en tanto, respondía a intereses particulares de organizaciones o instituciones fuentes de opresión desde diversas índoles. *Opresión* que es entendida como las fuerzas sociales superiores, caracterizadas como clases dominantes y privilegiadas que obstaculizan al oprimido para que busque su afirmación como persona, bajo el hecho de lograr *tener más*, a costa de los menos favorecidos. Para lo cual, la adaptación a la ideología desarrollista y la falta de consciencia del entorno, son supuestos necesarios para mantener la dinámica de dominación en favor de una minoría opresora⁷⁴.

⁷² Freire, *Hacia una pedagogía*, 2.

⁷³ Freire, *Hacia una pedagogía*, 1.

⁷⁴ Javier Ocampo López, “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, no.10, Tunja, (2008): 60.

2.1.2.2.1 Acriticidad

Esta visión de la educación resulta ser un enfoque fundamentalmente narrativo, discursivo, y disertador que refiere a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado, que sólo amerita en esencia una adaptación de los estudiantes a este parámetro. Por tal razón, denota importancia hablar o disertar sobre diversos temas o contenidos completamente ajenos a la experiencia existencial de los educandos, en tanto, deviene realmente, la suprema razón de esta educación en un proceso de asimilación y adquisición sin alguna lectura o comprensión de contextos⁷⁵.

A partir de estos supuestos, la palabra del docente está encaminada a narrar y discurrir a partir de textos ya establecidos, mientras la palabra del discente carece aún de sentido, acaece vacía porque está frente a una negación de decirse o expresarse; de ahí, subyace la ausencia de una actitud crítica y comunicativa en la educación, acontece una carestía de cualidad performativa, lo cual provoca como resultado en un verbalismo alienado y alienante basado en la memorización y reproducción. De tal manera que bajo estas condiciones el estudiar se torna tedioso y casi siempre entendido como una carga, una obligación amarga que se debe cumplir, no se halla alegría ni placer, puesto que la pasividad y la falta de protagonismo en el proceso de aprendizaje no ayudan a revelar índices de una mejor calidad educativa.

La curiosidad, el cuestionamiento y la criticidad del estudiante, frecuentemente, conmueven y desafían la certeza del profesor y su empoderamiento en el saber. Por lo que son actitudes no toleradas ni aceptadas en la enseñanza, en tanto, representan una posibilidad de concientización y, con ello, de liberación y transformación, ideales peligrosos que atentan contra el escenario que sirve a la opresión y dominación global. Por cuanto, se considera que

⁷⁵Freire, *Pedagogía del oprimido*, 77.

el inicio significativo de la construcción del conocimiento reside en el preguntar, criticar y transformar⁷⁶.

2.1.2.2 Antidialogicidad: educador-educando

En esta dirección bancaria de la educación se entretreje las relaciones escolares por criterios y patrones de poder, en tanto, quien es dueño del saber, tiene el poder, es decir, el profesor. Entonces, muchas experiencias educativas son caracterizadas por visiones de autoritarismo, puesto que permean de inhibición, abstinencia y, en algunos casos, represión de la capacidad de los educandos de preguntar, opinar, o expresar alguna consideración. De hecho, la palabra importante resulta ser la del educador, mientras el educando ha de asumir la negación del derecho de decir su palabra, de pensar correctamente, ha de ser representado por otro, sin la posibilidad de diálogo. En efecto, sin diálogo no puede leerse el mundo, el entorno, la propia existencia, y sin actitud crítica es difícil cuestionarles o transformarles, sólo queda imbricarse en la adaptación a un sistema y a una realidad que sirven al dominador.

Por tal razón, el quehacer educativo no podrá ser problematizante con la ausencia de la palabra y el diálogo como mediación en las relaciones del ser humano consigo mismo, con el mundo que le rodea y con los otros seres, puesto que la problematización surge del admirarse y preguntarse, actitudes ligadas a la curiosidad humana y la acción comunicativa. De ahí, este principio antidialógico de la educación bancaria asume como sujeto principal del acto pedagógico al educador y considera que:

- a. el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;
- b. el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;
- c. el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;
- d. el educador es quien habla; el educando, el que escucha;
- e. el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de depósito;

⁷⁶ Freire, *Hacia una pedagogía*, 3.

- f. el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe;
- g. el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto⁷⁷.

En este marco de ideas, se presenta una especie de asistencialismo y paternalismo en esta concepción educativa por parte del docente que desde un monólogo narrativo encarna las funciones activas y protagonistas del proceso, mientras el discente sólo escucha, archiva y memoriza. En consecuencia, en esta tendencia asistencialista no hay responsabilidad del alumnado, no hay decisión, sólo hay gestos que revelan pasividad y "domesticación". Gestos y actitudes que acomodan en un *status quo* o *adaptación* al estudiante y le obstaculizan trascender a una observación detenida, a una lectura del mundo y un cuestionamiento que desemboque en una acción de transformación. Da cuenta de ello, la falta de oportunidad para decidir y para participar responsablemente desde la palabra, entendida como reflexión y acción, en la construcción existencial en cuanto a la vocación del hombre a ser sujeto, y a la democratización fundamental.

En verdad, lo que se precisa urgentemente es “dar soluciones rápidas y seguras a sus problemas más angustiosos. Soluciones con el educando y nunca sobre o simplemente para él”⁷⁸. Entonces, deviene una revisión de este paradigma educacional para apostar a una comprensión con mayor carácter crítico, liberador y emancipador donde, tanto educandos como educadores, encarnen los roles activos y protagonistas de la construcción de conocimientos y la vivencia de experiencias. Consideraciones entendidas desde una lucha conjunta, un trabajo mancomunado y un camino de humanización individual y colectiva.

2.1.2.3 Hacia una educación problematizadora

Paulo Freire frente a la crítica justificada de esta concepción tradicional de la educación, direcciona su pensamiento pedagógico hacia la propuesta de una nueva forma de entenderla y de superar dicho paradigma unidireccional y vertical que ha imperado en el ámbito escolar

⁷⁷ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 80.

⁷⁸ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 86.

popular. Consecuentemente, encamina la reflexión teórico-práctica hacia una educación preeminentemente *problematizadora y liberadora*, que responda a la necesidad existencial y contextual de los sujetos, es decir, que contribuya, en verdad, a la construcción de personas emancipadas con consciencia crítica y capacidad transformadora.

Por medio de este nuevo *sistema horizontal* en la educación, los educandos se sienten “sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros.”⁷⁹ Entonces, el diálogo, el trabajo conjunto y la relación entre contenido y praxis cotidiana retoman sentido y refuerzan el ideal educativo de buscar una consciencia crítica, un camino de liberación y un proyecto de cambio como condiciones necesarias para la anhelada superación de la opresión. En efecto, la educación no sólo se entiende dentro del espacio físico de la escuela como un acto pedagógico donde se construyen conocimientos, sino sobre todo fuera de ella, en la construcción sociopolítica y ciudadana, en tanto, es allí el ambiente propicio para poner en práctica lo aprendido, y pasar del hecho de ser simples "habitantes" de un lugar a ser agentes emancipadores y transformadores del mundo.

2.1.2.4 La educación como acto pedagógico y político

En este marco de ideas, para comprender la educación desde este enfoque problematizador y libertador, es de suma relevancia concebir que el acto pedagógico no resulta ajeno a la realidad sociopolítica de los sujetos, que se relaciona con ella y, de ahí, genera impactos trascendentes. La educación está estrechamente conexas con las condiciones de la política, las estructuras sociales y la dinámica económica, cuestión que los educadores todavía deben descubrir. Para ello es necesario el rechazo definitivo de esa percepción fatalista frente a los débiles, vulnerables, iletrados y pobres, porque son seres capaces de superación y transformación, no se conforman con la escueta adaptación; por lo cual, resulta ineludible “renunciar a esa actitud de leer con criticidad, a ese derecho de decidir y como consecuencia

⁷⁹ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 147.

de reinventar el mundo. El objetivo del ser humano es protagonizar su historia, y la educación debe contribuir a que ello sea posible⁸⁰.

Por consiguiente, las actividades de aprendizaje en el ambiente escolar, que orientan los educandos considerados sujetos cognoscentes, han de formar parte de sus acciones sociales y sus prácticas vitales en diversos entornos, de modo tal, que lo que se construye y aprende en la escuela se logre aplicar en concreción dentro y fuera del ámbito académico. Entonces, el acto pedagógico evidencia un notorio trabajo de articulación entre lo que se aprende y lo que se vive en la cotidianidad, es decir, la búsqueda permanente de un acuerdo bidireccional entre vida y escuela. De hecho, se genera el aprovechamiento de los aprendizajes informales y las necesidades extraescolares que los estudiantes poseen y se logra desligar, emancipar de cierta enajenación histórica y real que acaece de la transmisión mecánica de contenidos y temas. De ahí, la actitud crítica se adhiere y se entiende la tendencia humanista y liberadora en la educación que desemboca con resultados prácticos en las acciones políticas y sociales de los sujetos en los contextos más próximos.

2.1.2.5 Concepción problematizadora de la educación

El pedagogo brasileño plantea la necesidad de incursionar este nuevo enfoque, en contraposición a esa mirada tradicional de la educación, por tanto, expone “la propuesta de una educación preminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora; y por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción. Y esto es lo más importante”⁸¹. De ahí que, al plantear este proceso, se ubica en el eje central al educando y su mundo abordado como un problema, con ello, se está exigiendo una permanente postura dialógica, reflexiva, crítica y transformadora. De tal manera que según esta nueva concepción, la necesaria enseñanza de los contenidos y los temas no puede prescindir del conocimiento, de la lectura, del análisis y de la actitud crítica de la vida individual y de las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas del

⁸⁰ Paulo Freire, *A la sombra de este árbol* (Barcelona: Editorial El Roure, 2002), 26.

⁸¹ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 79

contexto de los educandos implicados en el proceso⁸². Se trata, entonces, de una estrecha relación entre reflexión y acción.

En consecuencia, el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa. Así ambos se transforman en sujetos activos y protagonistas del proceso en el que crecen juntos y se ayudan de forma recíproca en la construcción significativa de conocimientos, puesto que ahora ya “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo”⁸³. En efecto, el acto educativo involucra algunos valores esenciales para conceder sentido y significatividad a la relación pedagógica y dialógica entre docente y discente, en primera instancia, la humildad que concede el terreno para reconocer que nadie lo sabe todo, que nadie lo ignora todo, todos saben algo, y todos ignoran algo, supuesto que impulsa el trabajo colaborativo en la educación. Así mismo, exige una “amorosidad”⁸⁴, que no refiere únicamente un afecto a los educandos, sino para el propio acto de la enseñanza, en tanto, entrega dedicada y dispone la virtud de aprender a descubrir lo diferente y original en el aula, a convivir, aprender y respetar lo diferente, es decir, una escuela que se enriquece en la diversidad y se educa en la pluralidad.

Así, estos elementos conllevan una fuerte carga optimista de la educación que le brinda la oportunidad a los estudiantes y profesores de reconocer su naturaleza como seres inacabados, en continua construcción, en una búsqueda constante de realización individual y colectiva, de un ímpetu por transformar la realidad que le rodea, cuya percepción en sus relaciones con ella, orienta la asimilación de la existencia como un devenir histórico y, de ahí, luchar y defender la vocación ontológica de humanizarse. En efecto, esta educación problematizadora plantea “una escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece”⁸⁵. Por tal razón, se presenta

⁸² Freire, *Cartas*, 91.

⁸³ Freire, *Cartas*, 85.

⁸⁴ Freire, *Cartas*, 79.

⁸⁵ Freire, *Cartas*, 84.

la superación de un modelo basado en el depósito de contenidos abstractos y, fundamentalmente, verbalista a una comprensión problematizante de la vida, del conocimiento y del mundo donde la participación y la palabra recobran importancia. En consecuencia, la educación asume el carácter de problema, y por tanto, de desafío.

El acto educativo facilita no sólo discursos y disertaciones narrativas, sino situaciones existenciales y gnoseológicas donde los educandos se transforman en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. En esta perspectiva, acontece un adelanto conjunto de todo tipo de condición obstaculizadora para transitar a los sujetos imbricados en el proceso, de un conocimiento nivel *doxa* a la construcción de verdadera *episteme*. No obstante, estos progresos ameritan de una *inserción crítica* y de una *acción dialógica* de docentes y discentes en su mundo concreto y su multiplicidad de relaciones entretejidos en él⁸⁶.

2.1.2.6 Principios de la educación problematizadora

2.1.2.6.1 Teoría de la acción dialógica

Un verdadero educador humanista percibe y reconoce que la vida tiene un sentido comunicacional y que la autenticidad del pensamiento se mediatiza por el lenguaje y la intercomunicación. El existir es una realidad dinámica que se basa en procesos de comunicación que implica fundamentalmente un diálogo perpetuo del ser humano consigo mismo, con la naturaleza, con los otros seres y con su Creador. Así, la comunicación de la persona con el mundo interior y exterior que le interpela, con sus problemas, desafíos, retos y frustraciones, es lo que concede variable a la existencia y le hace histórico, es decir, significa su vida en tiempo y espacio. “Comunicar es vida... Comunicar es nutrirse del amor a la vida⁸⁷.”

⁸⁶ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 93.

⁸⁷ Olivera y Orellana, “Escuchemos a Paulo Freire”, 41.

A tenor de lo anterior, la comunicación en la educación problematizadora involucra el diálogo, en tanto, el diálogo es una exigencia existencial. Por ende, según esta visión, el diálogo se comprende como un encuentro a través de la palabra –de la cual se puede decir que es el diálogo mismo- que solidariza y articula la reflexión y la acción de los sujetos en cuestión encausados hacia la lectura del mundo, al cual consideran debe ser liberado, emancipado, humanizado⁸⁸. De tal manera, la palabra no puede reducirse a la simple concepción de medio para que el diálogo puede producirse, ni al elemental acto de transferir ideas de un sujeto con relación a otro, una sencilla conversación para compartir opiniones. El diálogo como encuentro es indispensable en la educación en tanto exige una interacción entre maestros y estudiantes a través de la palabra, de la propia palabra, de la expresión explícita de decir la propia palabra. Por tal razón,

No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indivisibles, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres⁸⁹.

De ahí que, la perspectiva bancaria impide esta posibilidad de valerse de la propia palabra, por el riesgo que significa esta actitud frente a los sistemas comunes de adaptación y resignación, circunstancias cruciales para perpetuar la dominación. Por tanto, decir la verdadera palabra expresa un acto de liberación y emancipación individual, por cuanto desemboca directamente en la praxis cotidiana, es decir, en la transformación del mundo local, y de ahí, del mundo global; puesto que, "solamente el diálogo, que implica el pensar crítico y el decir performativo, es capaz de generar un espacio de creación. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación"⁹⁰. De hecho, el diálogo se convierte en ese espacio privilegiado, en el ambiente simbólico personal y colectivo de reconocimiento y valoración de la capacidad para la transformación del universo a través de la palabra, por lo cual, resulta ser una condición necesaria no sólo para la educación, sino para toda la existencia humana. La verdadera palabra conlleva cambios desde su enunciación.

⁸⁸ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 102.

⁸⁹ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 3.

⁹⁰ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 107.

Por esto, el diálogo es un acto creador desde el cual se percibe y se lee el mundo, se genera una invención y reinención, una reflexión crítica y una autorreflexión de la propia existencia y de los demás. A saber, el mundo particular de cada individuo es la primera e inevitable base de la comprensión del mundo global con sus relaciones involucrados en él y de la construcción del conocimiento. Sin embargo, si en el diálogo la palabra niega alguna de sus partes constitutivas –reflexión y acción-, pierde su sentido genuino; porque si evade la acción es sólo *palabrería o verbalismo*, y si sacrifica la reflexión se convierte en mero *activismo*⁹¹, de ahí que la verdadera palabra debe mantener la unión inmutable entre estas dos dimensiones.

A partir de estas ideas, se asume que la transformación sólo es posible desde la educación dialógica problematizadora donde se ofrecen encuentros entre “educadores y educandos que *pronuncian* su mundo y el mundo desde el saber y la vivencia, es la conquista de los sujetos dialógicos, una conquista para la liberación y humanización”⁹². Éstos son los ideales educativos que facilitan a los estudiantes crear la sociedad con sus propias manos, tener una verdadera inserción en su historia, en la historia de los suyos, es decir, estar en la capacidad de participar, criticar y proponer, pero ya no como un espectador sino como actores y protagonistas.

2.1.2.6.2 Conciencia crítica

Freire, indignado con la visión fatalista del sistema educativo tradicional procura oponer a este tipo de educación, la idea de una conciencia transformadora, crítica y posible, susceptible de ser formada a través de una mejor educación. No existe un verdadero proceso de liberación y emancipación sin tener como condición una consciencia crítica formada en el educando que le impulse a la resistencia y al cambio. Por lo tanto, vale la pena aclarar que el término "concienciar" en esta propuesta pedagógica, no es sinónimo de "ideologizar" o de proponer consignas, eslóganes u otros esquemas estructurados, puesto que sólo resultaría en trasladar

⁹¹ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 105.

⁹² Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 102.

al estudiante de una forma de conciencia oprimida a otra. Aquí concienciación se considera como un “despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad... y una acción eficaz y transformadora si no está realizando su vocación ontológica de humanizarse”⁹³.

En consecuencia, la educación problematizadora deviene como una práctica concreta, un acto de socialización intersubjetivo que brinda las posibilidades para la formación en esta conciencia. De hecho, la conciencia sólo se empieza a determinar en el encuentro-contacto con los otros seres humanos y ubicados en una realidad concreta geográfica, histórica y culturalmente⁹⁴. El educando adquiere conciencia crítica frente a sí mismo, los demás y su contexto próximo cuando comienza a darse cuenta y a analizar críticamente sus situaciones, realidades, condiciones, problemáticas que le oprimen y decide mejorar su existencia y su acción vital en una concreción histórica determinada. Ésta es una praxis de la libertad.

Ahora bien, la conciencia crítica resulta ser una situación concreta de transformación del sujeto social, de sus relaciones materiales con los otros y con el mundo, porque los cambios se generan entendidos en una relación, en tanto, cambiar la identidad histórico y material de cada individuo sólo es posible, cuando ese cambio es producto de la transformación del otro y del mundo al mismo tiempo, conexos por escenarios de interacción⁹⁵. De hecho, la conciencia crítica no es sólo una cuestión individual, se considera un deber colectivo, una significación existencial de los sujetos sociales comprometidos con el mismo ideal de humanización y emancipación desde el cambio en la sociedad, y esto sólo nace del trabajo colaborativo.

Por ende, cuando los educandos y educadores logran formar una conciencia crítica, juntos, impulsan una inserción y transformación de su mundo y el mundo en general entendido como:

Realidad natural y cultural a la vez. Natural porque es una realidad fáctica que existe independientemente de la conciencia y es cultural en tanto, la individualidad social toma conciencia de esa existencia y en su búsqueda de entenderla y usarla, la

⁹³ Olivera y Orellana, “Escuchemos a Paulo Freire”, 37.

⁹⁴ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 89.

⁹⁵ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 48.

transforma en una realidad humana, cultural. El conocimiento no es sólo un movimiento de la conciencia, sino que una interacción de ésta con el mundo que, al entenderlo y usarlo humanamente, se transforma en un producto objetivo, material y social. Es decir, cultural⁹⁶.

La capacidad crítica en estrecha articulación con la acción dialógica, componentes propios de la problematización en la educación, se direcciona a través de la responsabilidad social e individual que asume los docentes y discentes, en tanto sujetos sociales en un contexto determinado, para la acción de cambio real del mundo, de la cultura y de las diversas estructuras sociopolíticas y económicas que constituyen el substrato o la base material de la sociedad. Por esta razón, la conciencia crítica orienta una verdadera significación existencial por cuanto posesiona al educando ante su propia realidad vital y, de ahí, vincula orgánica y sistemáticamente la condición y situación social transformadora a una colectividad de pares con el mismo ideal y e igual intención de cambio⁹⁷.

Ahora bien, no se trata de concebir el mundo y el *aquí* como un hábitat, es decir, con la categorización de una estructura o entorno físico con el que se puede entrar en contacto sensible, sino que trasciende simbólicamente a un espacio histórico, en tanto, es volcado al devenir y la concreción una historia, individual y comunitaria. Allí, los sujetos viven en una relación dialéctica entre los condicionamientos de un tradicionalismo y su decisión por la libertad, lo cual implica la superación de barreras determinantes que deviene de la opresión. De este modo, en el instante mismo en que se pone de manifiesto la conciencia crítica en las acciones, se genera una dimensión significativa del contexto y, con ello, se desarrolla un temple de esperanza y optimismo que impulsa y motiva a los educandos y educadores a abolir toda aquella situación que acontece como obstáculo de la liberación y de la realización existencial. Ésta es la razón de fondo que refiere al enfrentamiento e intervención explícita del sujeto con su realidad y que sólo puede y debe ser hecha históricamente.

2.1.2.6.3 Liberación y autonomía

⁹⁶ Olivera y Orellana, "Escuchemos a Paulo Freire", 48.

⁹⁷ Olivera y Orellana, "Escuchemos a Paulo Freire", 49.

En Freire, la liberación y la autonomía en educación se entienden como la “acción totalizadora de la experiencia humana; es cambiar el mundo, a los otros y a sí mismo, en la perspectiva de humanizar la vida social”⁹⁸. Frente a esta acción, la educación cumple un papel esencialmente humanista, en tanto a través de sus mediaciones problematizadoras busca intencionalmente generar una ruptura en la actitud resignada de los educandos en relación a su *ser*, comprendido como un proyecto acabado, construido o condicionado frente a un educador tiene el saber y, con él, el poder. En consecuencia, la atmósfera educativa permite desenmascarar esa especie de mitificación que idealizaba la adaptación a los sistemas para evitar correr riesgos, y tiende a buscar la plena realización de la tarea humana: “la transformación constante de la realidad para la liberación de los sujetos sociales”⁹⁹.

De ahí, según Freire, se transita de un *ser adaptado* o un *ser más*¹⁰⁰, es decir, se inscribe en un proyecto de elaboración existencial asumiéndose como un ser en transformación, en proceso, en construcción, para lo cual, amerita una profunda vinculación práctica que tiene como supuestos básicos y elementos de interacción: la actitud de la conciencia crítica y la acción dialógica con el acto de ser libre y autónomo. Porque sólo así se inicia en la educación problematizadora el camino a la humanización y emancipación.

Entonces, se trata de asumir ese imperativo existencial de *ser más* a través de la educación como práctica de libertad. Esta connotación cuestiona la reducida visión hegemónica fatalista del ser humano destinado a la invasión cultural, la manipulación y la resignación frente a un tiempo y mundo en los que le correspondió vivir. Así mismo, la categoría del *ser más* se inscribe hacia la pérdida de esa tradicional “cultura del silencio” donde es ilícita alguna manifestación o expresión particular espontánea mediante la palabra, en tanto, el poder de pronunciar el mundo, le pertenece exclusivamente a quien posee el saber y con él, le sirve al sistema de opresión. En este sentido, *el ser más* implica un “incomodar” esa cultura del silencio, ese *status quo* de adaptación, puesto que, con la toma de conciencia,

⁹⁸ Inés Fernández Mouján, “Paulo Freire: su propuesta de educación problematizadora”, *Universidad Nacional de Río Negro*, no. 10 (2008): 49.

⁹⁹ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 125.

¹⁰⁰ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 100.

la praxis dialógica y el pronunciamiento con carácter performativo se desestabiliza, se libera y se humaniza, de forma individual y social. Es una exigencia para una escuela agente –y no paciente- que amerita la autorreflexión del propio tiempo y espacio para generar una significativa inserción en la historia particular y general, desde la toma de decisiones y opciones.

Es así como, los educandos superan el miedo a la libertad y se distancian de ese carácter asistencial y paternalista del maestro en la educación bancaria, y se deciden prescindir de esos tutores que hasta el momento habían pronunciado su mundo, habían dicho su palabra, habían adaptado su existencia a cánones verbalistas y tradicionalistas. Entonces, se transita a emprender la responsabilidad de crearse un camino propio y autónomo de búsqueda de independencia, por lo cual, se promueve la empresa individual y social de la liberación a partir de “emitir la crítica, proponer soluciones y responsabilizarse de las consecuencias de ambas acciones”¹⁰¹. Es decir, encarnar su ser crítico, dialógico, reflexivo y proactivo como producto de una construcción subjetiva e intersubjetiva donde el mundo es mediación gnoseológica y antropológica.

En este orden de ideas, la liberación y la autonomía devienen de una conquista y de un compromiso. Una conquista que acontece en la lucha constante de los educandos por arriesgarse a leer su mundo, su realidad -no estática, sino dinámica y variante-, de criticar la propia existencia y la de los demás, de esperar ser más en un proyecto de búsqueda de sentido y de elaboración conjunta con los compañeros y docentes. En esta medida, resulta un compromiso, en tanto implica una labor de trabajo vitalicio, que día a día exige la acción y la participación de los sujetos, que se nutre de las críticas pronunciadas, de las alternativas de solución propuestas y los efectos asumidos consciente y responsablemente. El sujeto es capaz de ser protagonista del cambio por sí mismo en diversos campos de la vida social. Es un trayecto que se recorre con el conocimiento y con la acción, con la teoría y con la práctica, en una vinculación recíproca porque “la liberación auténtica, que es la humanización en

¹⁰¹ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 50.

proceso, no es una **cosa** que se deposita en los hombres. Es **praxis**, que implica la acción y la reflexión de los educandos sobre el mundo para transformarlo”¹⁰²

2.1.2.6.4 La esperanza

La situación tradicionalista de la educación como mera transmisión e instrumento de dominación, conlleva en los sujetos un latente clima de desesperanza, una desesperanza como algo concreto, real y vigente con justas razones históricas, económicas y sociales que la explican y fundamentan. Por tal razón, en la propuesta freireana, la esperanza en la educación se propone optimista como “una necesidad ontológica, un imperativo existencial histórico. De ahí que, es necesario apostar y construir una esperanza crítica que se fundamente en la calidad ética de los maestros y, que se ancle en la práctica docente”¹⁰³. Porque, en este caso, las prácticas pedagógicas problematizadoras deben descubrir las posibilidades para la esperanza en medio de las situaciones que acontecen como problemas, pero que se interpretan como retos y desafíos cognoscitivos y existenciales. En efecto, se trata de una esperanza necesaria e importante, no concebida como una utopía o una ilusión ingenua, alejada de toda realidad o posibilidad, al contrario, se requiere una esperanza crítica y realista, que represente los ideales de los sujetos presentes en el acto educativo liberador.

La esperanza educativa y social se convierte en fundamento necesario para el proyecto liberador y humanista de la sociedad y es un constructo colectivo que va haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, juntos, como estudiantes y maestros, participando como seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación a él. A partir de esta condición, “la educación tendrá en el sueño de ser más un motor de la historia, en tanto, no hay cambio sin sueño, como no hay sueño liberador sin esperanza educativa”¹⁰⁴. Por lo cual, a pesar de los fracasos y de los diversos obstáculos que puedan acaecer en este paradigma de educación, la esperanza deviene como elemento impulsor para continuar esta

¹⁰² Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 90.

¹⁰³ Olivera y Orellana, “Escuchemos a Paulo Freire”, 44.

¹⁰⁴ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 145.

conquista desde la formación de sujetos críticos, reflexivos y transformadores en los ambientes escolares.

2.1.2.7 Categorías de la educación problematizadora

El modelo de educación problematizadora junto a los principios, expuestos anteriormente, que justifican su planteamiento, presenta unas categorías entendidas como elementos y/o herramientas metodológicas. Éstas sirven para la etapa operativa y aplicativa de dichos supuestos en la praxis educativa, y el logro de la tarea primordial de dicha propuesta pedagógica. En este sentido, se dan a conocer dichas categorías como superación de las contradicciones de la educación bancaria y constituyen referentes de esta caja de herramientas teóricas volcadas a la práctica emancipadora.

2.1.2.7.1 El problema o situación problemática

Freire califica la nueva concepción de la educación como “problematizadora” puesto que se considera que en este modelo “el educador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos...quienes a su vez, se transforman en investigadores críticos a partir de problemas”¹⁰⁵. En efecto, la práctica problematizadora involucra los problemas como eje transversal de trabajo y una de las categorías relevantes para la tarea de buscar la liberación y humanización de los sujetos a través de la educación. De este modo, se considera la noción de “problema”, en este enfoque como “las distintas situaciones cotidianas que funcionan como un desafío (...) Son situaciones-problema codificadas, que guardan en sí elementos que serán descodificados por los grupos con la colaboración del coordinador¹⁰⁶.”

En la medida en que las situaciones de la vida social ordinaria, que acontecen dentro y fuera del ámbito académico, y a las cuales se estaba inmerso y ajustado, representan un

¹⁰⁵ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 92.

¹⁰⁶ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 130.

meollo que no está a favor de las libertades sino en contra de ellas, irrumpe la consciencia crítica y la acción dialógica de los sujetos que reclaman la superación del yugo de la adaptación. Estas situaciones inherentes al devenir existencial se tornan objeto de reflexión y de praxis, en tanto, aparecen como una realidad espesa que los envuelve, los confronta e interpela, es decir, algo más o menos nublado donde se expresa una situación límite que involucra la angustia, la preocupación y, con ellas, el deseo del cambio. De la inmersión del sujeto en la situación problemática emerge un pensador y transformador capacitado para insertarse en la realidad general que a su paso va descubriéndose.¹⁰⁷ El papel que a esto le corresponde refiere a la necesidad de una educación basada en la problematización de situaciones habituales que involucren el protagonismo de los educandos y educadores, comprendidos como constructores críticos, propositivos, comprometidos y responsables de *pronunciar la verdadera palabra (reflexión y práctica)* en y con su mundo.

De ahí, se entiende que los problemas en el ámbito educativo encarnan esos eventos que codifican y complejizan las situaciones locales, próximas y relacionadas al contexto particular y la realidad individual o social específica. De este modo, se proporcionan espacios simbólicos y reales que dan paso a la mirada crítica, a la autorreflexión, al cuestionamiento, a la vinculación del saber con la vida concreta, es decir, la aplicación de las herramientas teóricas en la practicidad de la existencia, para una formación relacionada al mundo, puesto que no se concibe una verdadera educación distanciada de un contexto. No obstante, dichos problemas singulares y de materia local, también abren perspectivas y posibilidades para la lectura, análisis y reflexión de problemas regionales, nacionales y globales. Porque de la transformación más próxima, se proyecta el cambio a círculos más lejanos, en tanto, implica la existencia de aquellos a quienes directamente involucran dichos problemas.

Así mismo, la presencia del educando como sujeto social del mundo, le define también en un “ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De la apertura a la realidad, de donde urge el ser de relaciones que es, resulta eso que llamamos -estar con el mundo-”¹⁰⁸. La red de relaciones establecidas *en* el mundo,

¹⁰⁷ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 131.

¹⁰⁸ Freire, *Hacia una pedagogía*, 95.

consigo mismo, *con* el mundo y *con* los otros implica indudablemente, y de ahí, devienen las posibilidades de hacer historia y saberse configurado por ella, en tanto, la “lectura” de su existencia, de su espacio y de entorno, resulta en la lectura del mundo en general y el sentido de pertenencia como ser social *en y con ese* mundo.

El debate en torno a ellas, como el que se hace con las que nos dan el concepto antropológico de cultura, irá llevando a los grupos a concientizarse para que concomitantemente se alfabeticen. En este sentido, se garantiza, no sólo la mera presencia como “habitantes” de ciertos lugares físicos, sino que implica la concientización, la participación, el diálogo y la innovación frente a las situaciones desafiantes que acaecen en la cotidianidad de la vida, puesto que del problema que se hace consciente, surge la pregunta y el ímpetu para la investigación y la acción social.

2.1.2.7.2 La técnica de la pregunta: la pregunta problematizadora

En la tradicional enseñanza de la educación bancaria se olvidaron las preguntas, tanto el profesor como el alumno las olvidaron. Una seria situación dada a causa de la concepción de la pregunta como un interrogante desafiante que representa retos ante el saber y el poder del docente en el ámbito educativo. La pregunta conlleva una carga de cuestionamiento dirigidos hacia esos principios y parámetros dados como cánones aceptados, por lo cual, no hay momento en el programa para refutar o interpelar, en tanto, preguntar genera inseguridad, desestabiliza, perturba. En este sentido, resulta mejor y menos riesgoso escuchar, asimilar, aprehender y no cuestionar, ni curiosar.

No obstante, cabe destacar que para la educación problematizadora la pregunta juega un papel esencial para la construcción del conocimiento y del proyecto personal existencial, puesto que “todo conocimiento comienza por la pregunta. Comienza por lo que se llama curiosidad. ¡Y la curiosidad es una pregunta!”¹⁰⁹. Sin embargo, ¿qué es preguntar? Pues bien, en este modelo de educación, *preguntar*:

¹⁰⁹ Freire, *Hacia una pedagogía*, 3.

No es un juego intelectual, sino vivir el asombro, vivir la indagación. Vivir la curiosidad. El problema que, en verdad, le aparece al profesor, en la práctica, es de "espantarse", al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar. Todo comienza, como ya lo decía Platón, con la curiosidad y, unida a la curiosidad, la pregunta. El origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar, por lo cual, lo primero que debe aprender aquel que se dedica a la enseñanza es a saber preguntar¹¹⁰.

De este modo, es erróneo considerar el preguntar desde el nivel más bajo de la pregunta por la pregunta, un simple enunciado lingüístico en el aspecto literal, pero carente de intencionalidad existencial o cognoscitiva, es decir, cuestiones que se orientan a lo transitorio y olvidan lo esencial. Es así como resulta necesario tener claro que la centralidad de la pregunta como principio de todo conocimiento hunde de sus raíces y toma verdadero sentido problematizador en tanto se direcciona a la decodificación de esas realidades nubladas que aquejan su ser, cuyo significado desea indagar y descubrir. Por ende, es importante unir, siempre que sea posible, la pregunta y sus alternativas de respuesta a las acciones, bien, ya realizadas o por ejecutar¹¹¹.

Por esta razón, las preguntas deben partir de la cotidianidad del educando, de sus acontecimientos de asombro, de sus problemas del día a día o de sus curiosidades frente a los cuales han tomado consciencia y se ha interpelado. Porque “una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento¹¹²”. De tal manera que las prácticas educativas deben evitar mutilar la dimensión imaginativa, curiosa y trascendental de los educandos puesto que de allí surgen las preguntas, los interrogantes que abren caminos posibles hacia el conocimiento y la realización humana. La educación ha de liberarse de ese muro que detiene las esperanzas de admirar, contemplar y deliberar ya que estas condiciones del espíritu expresan aspiraciones de *conocer y ser más*.

¹¹⁰ Freire, *Hacia una pedagogía*, 5.

¹¹¹ Freire, *Hacia una pedagogía*, 8.

¹¹² Freire, *Hacia una pedagogía*, 6.

Se trata de situar experiencias y vivencias para aprender a preguntarse desde la propia existencia con un carácter auténticamente dialógico, donde se “exige la búsqueda de respuestas desde el análisis y la reflexión, y todo ese proceso pregunta-respuesta constituye el camino del conocimiento”¹¹³.

2.1.2.7.3 Temas generadores

Las inquietudes y las preguntas presentes en los educandos se relacionan estrechamente con diversos tópicos que, según esta visión freireana, son organizados en la enseñanza a través de un contenido programático. Sin embargo, dicha ordenación no es una donación o imposición- informes para narrar y archivar- sino que se fundamenta en una constante búsqueda, investigación, diálogo y elección conjunta, entre maestros y estudiantes, de las cuestiones que interesan e interpelan en sus relaciones con visiones impregnadas de esperanzas, expectativas, aspiraciones, anhelos, dudas, preguntas, miedos, desafíos.

De este modo, la preocupación del educador como orientador, facilitador y promotor en el acto educativo, subyace en torno al contenido de las acciones dialógicas, pues es el fundamento a propósito del contenido programático de la enseñanza. En este orden de ideas, el programa atañe al conjunto de diversos “temas generadores” que expresan el pensamiento, lenguaje y acción referidos a la realidad gnoseológica y vital de los discentes, en tanto en ellas se encuentran envueltos sus aspiraciones, intereses, retos y cuestionamientos de índole personal y social.

La noción de “tema generador” refiere aquí “a una concreción del saber en la vida, a la se llega a través no sólo de la propia experiencia existencial sino también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombres-mundo y hombres-hombres, implícitas en las primeras”¹¹⁴. De modo tal, el planteamiento de este universo temático para los educandos es el producto de la vinculación entre escuela, vida y mundo, por lo cual, no se trata de una creación arbitraria o un programa invasivo que intenta imponer contenidos ajenos a la

¹¹³ Freire, *Hacia una pedagogía*, 6.

¹¹⁴ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 119.

realidad social y existencial de los sujetos, al contrario, en este caso, implica una apertura a la investigación e indagación en la educación de donde suceden los temas comunes.

Estos temas, entonces, se denominan generadores en tanto desde sus posibilidades y disposiciones para emprender una comprensión o incitar una acción -condiciones tácitas en su naturaleza- guardan en sí mismos la posibilidad de desdoblarse en otros diversos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas para cumplir. De ahí toma sentido el vínculo entre problema, pregunta y tema, como medicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se asume como substrato material y simbólico al mundo para dicho cometido.

En consecuencia, la humanización o deshumanización del educando, su afirmación como *sujeto* o su minimización como *objeto* dependen en gran parte de la captación o no de esos temas y su comprometida participación en el trabajo y solución de los mismos. Es la palabra y el tema que haga libre al educando al reafirmar su identidad gracias al pensamiento, porque constituye la incorporación activa de los ciudadanos en el devenir de su sociedad como promotores de su propio bienestar¹¹⁵. Es decir, establece la operación primera de toda práctica de libertad individual y comunitaria, y de ahí, acontecen la superación de lo accidental, la presentación reveladora de lo fundamental y la puesta en evidencia la realidad concreta.

Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que son contenidos en la unidad epocal más amplia que abarca toda una gama de unidades continentales, regionales, locales sobre el contexto histórico que exige la relación con la percepción de los educandos frente al mundo y su historia¹¹⁶. Dichas unidades epocales están estrechamente vinculadas la una a la otra en la dinámica de continuidad histórica, puesto que, los temas se encuentran integrados y articulados, e implican las *tareas* que a ellos compete, las cuales, al cumplirse representan el acto cognoscente, la práctica de la libertad y la autonomía y el trabajo cooperativo en la construcción, con las propias manos, de una sociedad humaniza y emancipada.

¹¹⁵ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 135.

¹¹⁶ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 127.

2.1.2.7.4 Tarea problémica

Las tareas problémicas que devienen de los temas generadores “son las respuestas de los individuos a través de la acción histórica”¹¹⁷ a las diversas codificaciones que está inmersas en el tema generador, los cuales, a su vez, responden a una pregunta problematizadora ligada a la situación histórica y al contexto. Es decir, son el producto de una búsqueda investigativa que se desarrolla de manera personal y colectiva, donde entran en juego la curiosidad, las necesidades, los intereses, las aspiraciones y las dudas en una manifestación cognoscitiva y existencial admitidos como desafíos y retos.

A saber, resulta ser la síntesis del análisis y la práctica de una dimensión significativo-existencial presente en los temas, que posibilita a los educandos una nueva postura, también crítica, frente a las “situaciones límite”, las situaciones desafiantes, problémicas. En este caso, la captación y la comprensión de la realidad se rehacen en el cumplimiento de las tareas como espacio propio para el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad personal a través de la práctica, y se descubre que la razón del *ser*, *conocer* y *hacer*, no está fuera de la realidad concreta. Por consiguiente, la tarea que compete directamente al protagonismo del educando, le inserta en un ejercicio, de una forma consciente y reflexiva, para pensar el propio mundo, para erradicar esa concepción del conocimiento como un universo aparte, misterioso y extraño a la vida cotidiana y a la realidad social.

La tarea refiere al *hacer* frente a una situación existencial concreta, lo cual implica un movimiento en el *pensar* de ida y vuelta, de lo general a lo concreto, del *ser* investigativo, de las plenarias en trabajo conjuntos, de la búsqueda y del espíritu de indagación que se da en el análisis de un problema o situación codificada y que concurre con la percepción crítica¹¹⁸ y la asimilación de un mundo no espeso, ni nublado, sino en la ejercitación para la consciencia, para la crítica, para pronunciar el mundo con la propia palabra, para transformar la realidad vislumbrada a través del conocimiento y la aplicación del mismo en la concreción histórica del individuo y la comunidad.

¹¹⁷ Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 126.

¹¹⁸ *Ibíd.*, 130.

2.1.2.8 Proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación problematizadora

La revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta mirada problematizadora de la educación, supone la comprensión del papel del educador y del educando en esta cuestión y de la didáctica inherente a ella que justifican y determinan la superación de la relación contradictoria planteada anteriormente en la visión “bancaria”. En este sentido, se presenta la concepción del docente y del discente en esta propuesta educativa y la función de la lecto-escritura en la alfabetización como un punto de partida para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje que trasciende a la liberación y transformación.

2.1.2.8.1 Educador problematizador

La educación problematizadora hace hincapié en la superación de la relación contradictoria entre educador-educando propia de la visión “bancaria”. En este sentido, presenta Freire el perfil del maestro humanizador que se compromete en el acto educativo y lo plantea como espacio propicio para la libertad, la humanización y la formación social, tanto del cuerpo docente como del estudiantado. Para lo cual, se parte de la idea que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del estudiante trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores¹¹⁹.

En este sentido, el educador va transitando de esa comprensión de la educación como depósito y transferencia *al* educando, para determinar una construcción del aprendizaje *con* el educando. De este modo, el modelo vertical autoritario donde el maestro encarnaba el poder de la escuela, en tanto, poseía el saber acumulado, se debe ir transformando y las prácticas pedagógicas unidireccionales pasar a una relación horizontal y cercana, de la cual emerge el

¹¹⁹ Freire, *Cartas*, 41.

espíritu de familia, el clima de confianza entre los sujetos. Por tal razón, existe la necesidad de que el maestro, cuando proporciona los espacios dialógicos a los estudiantes, los contenidos del diálogo les resulten cercanos y accesibles a la comprensión del mundo que ellos tienen¹²⁰, de lo contrario, la distancia y el desfase entre contenido y realidad, produce descontento y desánimo.

En este orden de ideas, el docente en la concepción problematizadora es “humanista” en tanto, es su tarea la búsqueda prolongada por sacar lo humano de sus estudiantes, liberar del yugo ajeno e impulsarles a construir su existencia con las propias manos y, junto a esta convicción, acompañar desde una relación pedagógica fundamentada en la riqueza de humanidad, para que se torne cada vez más tolerante, sincero, transparente, el arte de enseñar. De tal manera, el enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer cada vez más crítico, cada vez más curioso, que implica “re-conocer”, es decir, concederle el rol, el papel y la función de actor, y no de mero espectador, al discente en la construcción del aprendizaje y en la elaboración del proyecto de vida. Así mismo, atañe a la posibilidad de reconocerle como *sujeto* y no *objeto*, y de ahí, su potencial en saberes previos, su riqueza en experiencias y vivencias, su capacidad para “leer” el mundo y su determinación para hacer historia en el mundo.

Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los "saberes de experiencia hechos" con que los educandos llegan a la escuela¹²¹ porque éstos se constituyen en la base, el substrato del cual el acto educativo puede partir para la búsqueda y la construcción de aprendizajes significativos. De un modo general, este cúmulo de saberes y vivencias representan el mundo concreto y propio del educando, en el cual subyacen muchas creencias, opiniones o percepciones de su forma particular de ver y comprender la realidad, pues bien, el educador trabaja en conjunto por elevar esa “*doxa*” a la categoría de conocimiento “*episteme*”, sin minimizarlo o negarlo, puesto que expresa la mutilación de un elemento importante en la educación como práctica de libertad y humanización.

¹²⁰ Freire, *Cartas*, 44.

¹²¹ Freire, *Hacia una pedagogía*, 80.

Sumado a ello, un docente con un ideal optimista, humanista, liberadora, en su discurso y acción, se identifica, desde luego, con las aspiraciones de los estudiantes. De este modo, el ejercicio docente debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos para archivar. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creer en su poder creador¹²². Por consiguiente, el maestro no impone contenidos, no invade la comprensión de la realidad con teorías abstractas ajenas, al contrario, él motiva, incita, promueve, acompaña, orienta y guía, desde una relación dialógica con los educandos, la creación del saber y de la existencia teniendo al mundo como mediación concreta.

De modo tal, que durante el desarrollo del proceso y el discurrir de las herramientas gnoseológicas, se permite reconocer errores, falacias o vacíos y, sobretodo, admitir que "como profesor, tal vez tenga parte de la verdad, no la tengo en su totalidad, parte de ella está con ustedes — busquémosla juntos"¹²³. De hecho, se opera desde un nuevo término: no ya educador sobre educando, sino educador con educando, por lo cual, ambos se transforman en sujetos activos del proceso y se inscriben en la empresa conjunta donde crecen juntos.

En efecto, al educador le compete una lucha constante por reavivar y reactivar "la curiosidad de profesores y alumnos, en acción, porque esta condición existencial humana se encuentra en la base del enseñar-aprender"¹²⁴. No puede ser la del depósito y la donación de contenidos, sino la de la problematización de los educandos en sus relaciones con el mundo, ya que en nombre de un modelo que custodia "la preservación de la cultura y del conocimiento", se sacrifica el verdadero saber y la construcción cultural significativos.

En este sentido, el maestro no asume su subjetividad cognoscente sólo al orientar la clase o dentro del lugar físico donde se sitúa la enseñanza, él es siempre cognoscente, desde la preparación del tema generador pasando por el desarrollo del diálogo con los estudiantes hasta los momentos de investigación en los cuales se tiene contacto directo con el saber y el mundo. Puesto que "la conciencia y el mundo -señala Sartre- se dan al

¹²² Andrés Paiva, "La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del Pensamiento", *Revista Ciencias de la Educación*, Vol. 2, no. 26 (2005): 138.

¹²³ Freire, *Cartas*, 2.

¹²⁴ Freire, *Cartas*, 105.

mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella”¹²⁵. El sujeto le otorga *intención* a la realidad en tanto se inserta desde sus relaciones.

Se trata pues, en suma, de la labor comprometida del educador con el proyecto de la educación que nace de la necesidad de “establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo (...) cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están”¹²⁶. Lo que quiere decir, una vinculación armoniosa entre el pensar, el reflexionar con el actuar y el proceder, en tanto, converge en la transformación individual y social.

2.1.2.8.2 El papel del educando

En la relación dialógica –no contradictoria- dispuesta en la concepción problematizadora, el educando recupera un papel protagónico y activo en el proceso, frente al condicionamiento de espectador y recipiente considerado en la tradicional educación. En este sentido, asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento¹²⁷. En el fondo, lo que se quiere afirmar es que al estudiante se le reconoce y concibe como seres que *están siendo*, es decir, inacabados, inconclusos con proyectos existenciales en construcción permanente, de lo cual se entiende que están ubicados en un contexto histórico particular, pensado también como un devenir al igual que la vida.

El educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos, puesto que los estudiantes tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. De lo cual resulta que no basta con suponer que un estudiante logre leer la frase: “Eva ha visto un racimo de uvas”, la significatividad real subyace cuando él aprende a entender a Eva

¹²⁵ Jean-Paul Sartre, *El hombre y las cosas*, (Buenos Aires: Ed. Losada, 1965), 26.

¹²⁶ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 96.

¹²⁷ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 66.

en su contexto social, cuando descubre quién ha trabajado para producir el racimo y quién se ha beneficiado de este trabajo¹²⁸. Razón por la cual se enuncia que no existe verdadera educación si la construcción del conocimiento ignora, subestima o niega la realidad histórica que enmarca el acto educativo. En suma, “el fenómeno vital y la situación cognoscente no pueden comprenderse fuera de la trama histórico-social, cultural y política”¹²⁹.

De ahí que, el educando reclama una directa inserción en el proceso y por ello:

Su injerencia, salvo por accidente o distorsión, no le permite ser un simple espectador, a quien no le es lícito interferir en la realidad para modificarla. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo —el de la historia y de la cultura¹³⁰.

En esta perspectiva, el educando se involucra en la construcción del propio aprendizaje, a partir de la comprensión de las múltiples relaciones que se construyen en el día a día con la realidad, producto de su contacto, a través de los actos de creación, invención, reinención y decisión, puesto que así se va dinamizando el mundo concreto y próximo. Por lo tanto, el aprehender en la escuela problematizadora se genera cuando el discente va moldeando la realidad, es decir, interpretándola y construyéndola con las propias manos, humanizándola, acrecentándola con toda acción creadora de pensamiento y de práctica. Va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura salvo bajo ciertas condiciones, en las que el educando se lanza al debate, al examen de sus problemas y de los problemas comunes, en los que se hace “partícipe”¹³¹ desde la lectura y comprensión del mundo, en tanto, es la práctica social de la cual forman parte.

En este sentido, toma suma importancia la dialéctica en el acto cognoscente porque se genera un diálogo entre los saberes previos que poseen los estudiantes de sus experiencias *a priori* al ingreso en el aula y la construcción o descubrimiento de los nuevos. De este modo, se debe partir del “saber de la experiencia vivida” para elevarlo a la vinculación con el

¹²⁸ Paiva, “La educación liberadora”, 139.

¹²⁹ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 102.

¹³⁰ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 12.

¹³¹ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 93.

conocimiento “*episteme*”. Porque nadie se aventura ni se apasiona a estudiar auténticamente si no halla relación entre su vida, su realidad y el contenido; al contrario, cuando el acto cognoscente parte del aprendizaje informal del educando adquirido fuera de la escuela, se puede asumir, frente al conocimiento o al objeto de estudio, una actitud inquieta y curiosa. Por lo que la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra, supone al educando en una práctica de liberación, en tanto, no es considerado ya un recipiente u objeto paciente, ahora se reconoce como agente y protagonista¹³².

En base a esta idea, estudiar resulta una oportunidad valiosa para el ejercicio de la libertad, la autonomía y la humanización, por cuanto, involucra un quehacer crítico frente a diversas situaciones que aquejan, creador y recreador que supera toda mentalidad fatalista sobre su mundo y conquista, en pensamiento y acción, cambios en y con realidad histórica. De modo tal, las diversas dimensiones y sucesos sociales o naturales se ubican frente al educando como un “texto” para leer con compromiso, lectura que incita a una reflexión crítica y, que por tratarse de cuestiones cercanas, producen gusto, curiosidad, compromiso y necesidad intelectual abordarlos¹³³.

2.1.2.8.3 Didáctica problematizadora

En la concepción problematizadora la metodología (*cómo*) expresa uno de los elementos fundamentales de la propuesta, en tanto, constituye una base que orienta hacia la libertad contra autoritarismos de toda ideología. De ahí, la didáctica en esta visión surge de la práctica social y, después de la reflexión y el análisis crítico, vuelve sobre la misma práctica para transformarla. Por ende, es una forma de proceder ligada fuertemente a la realidad en que se ubica el acto educativo y es determinada por el contexto histórico, por lo cual, se trata de un trabajo construido por maestros y estudiantes, desde su rol de sujetos cognoscentes, con

¹³² Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 44.

¹³³ Freire, *Cartas*, 43.

capacidad para leer el mundo y cambiarlo. De hecho, esta didáctica al referirse a la práctica social, a la existencia y al mundo, siempre guarda en su dinamicidad y ejecución una constante reformulación.

En este sentido, el proceso didáctico tiene como punto de partida para Freire la “alfabetización”, en tanto que, se entiende como “el proceso de iniciación, preparación y ejercitación en la lecto-escritura básica que permite una educación en la que la experiencia teórica, o escolar, dialoga con la experiencia sensorial e inmediata de la vida cotidiana”¹³⁴. Por ende, leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído, bien sea un texto escrito o simbólico (problema, realidad, práctica, existencia...), y escribir es construir y transformar a partir de la palabra; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. En esta particular forma devienen como elementos necesarios el aprendizaje y la profundización de la “propia palabra”, la palabra que otros siempre pronunciaron, ahora el educando la dice con autonomía, libertad y decisión porque se reconoce como ser en la historia, es decir, capaz de ser autor de su propia vida, constructor de la existencia.

Además, “la lectura no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la lectura del mundo. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente”¹³⁵. Por tanto, leer una palabra, una frase, un enunciado, jamás significa rupturas o desfases con la “lectura” de la propia vida y del mundo, es decir, la alfabetización en esta comprensión, denota un sentido trascendente y profundo, puesto que refiere a la percepción crítica del contexto y resulta en la creación. De modo tal, que dicho acto productor se articula con la escritura como la posibilidad de crear mediante la práctica consciente, se trata de “escribir” y “re-escribir” la historia, ser autores de las propias vidas y de las transformaciones sociales.

¹³⁴ Eduardo Martínez Gómez, “La alfabetización crítica según Paulo Freire”, *Unibarcelona.online* (Consultado 02 Julio 2018), URL: <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/educacion/la-alfabetizacion-critica-segun-paulo-freire>

¹³⁵Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación* (México: Siglo Veintiuno Ed, 1984), 94.

En la medida en que la comprensión del texto no ignore o niegue la percepción de relaciones entre el texto y el contexto, y se oriente a una interpretación existencial, la lectura de la palabra será la lectura de la “palabra-mundo”¹³⁶. Con ello, se considera que la lectura parte de la realidad, se reflexiona críticamente -crea y re-vive en la palabra y se re-crea, re-vive en la continuidad de la primera, es decir, la lectura del mundo. Por lo cual, se representa así la síntesis de una metodología activa, dialógica y crítica.

A partir de estas ideas, se considera que la alfabetización, lectura y escritura de la “palabra-mundo”, se desarrolla a través de tres etapas¹³⁷:

a. Palabra y Tema generador: los educadores escogen una palabra relacionada con la vida cotidiana de los educandos, para descomponerla en sílabas que son recombinadas por los últimos, para formar nuevos grupos silábicos, y luego nuevas palabras. Es importante que estas palabras generadoras tengan algún tipo de relación con la vida esquivando parcialmente el peligro de que el proceso de alfabetización se convierta en simple dominación letrada o el depósito del saber.

b. Codificación: o representación de la realidad en el que viven los educandos. Se trata de imágenes o situaciones que refieren a una parte de la realidad o en su totalidad donde están presentes, de manera oculta, los elementos esenciales que se relacionan a las palabras generadoras. Una posible codificación de la palabra “pesca” puede ser una fotografía de un barco pesquero faenando, otra puede ser la palabra “árbol” representando todo tipo de árboles.

c. Descodificación: se analiza la codificación dando paso a leer la realidad y analizarla críticamente. Así, y través del debate auspiciado por los animadores culturales, el educando puede leer y escribir, leer el texto y el contexto, su realidad e intervenir, o inscribirse, en ella a través de historias posibles.

Estas fases desembocan en la producción, creación y recreación de acciones y prácticas individuales y sociales que favorecen el reconocimiento subjetivo e intersubjetivo de educadores y educandos, al igual que el compromiso de la transformación del mundo local,

¹³⁶ Freire, *La importancia*, 106.

¹³⁷ Martínez Gómez, “La alfabetización crítica”, 2.

regional y global. Por consiguiente, resulta de suma relevancia la formación en lectura y escritura en los estudiantes, pero no como procesos referidos únicamente a enunciados y palabras, sino que competen a un contacto con realidades verdaderas y posibles, una esperanza de libertad y humanización desde el pensamiento y la acción. De ahí, educador-educando son autores, lectores y escritores de su propia vida, testigos de su propia historia, conscientes de la existencia y protagonistas de los cambios sociales.

En suma, luego de exponer las principales herramientas teóricas pedagógicas de Freire en su aporte desde la educación problematizadora como superación de la concepción tradicional “bancaria”, se busca desarrollar una reflexión filosófica-pedagógica, a manera de propuesta, con la iluminación de estos instrumentos antes presentados, que servirán de lentes en la siguiente exposición que pretende justificar la vigencia de la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana desde la formación como actitud crítica que involucra un aprender filosofía y aprender a filosofar, en dirección a un trabajo interdisciplinario en las instituciones educativas.

CAPÍTULO III

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO PENSAMIENTO CRÍTICO- TRANSFORMADOR EN LA EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA

Este apartado sugiere la reflexión sobre la posibilidad de una enseñanza de la filosofía, en el marco de su escolarización en la educación media colombiana, desde las perspectivas, herramientas teóricas, conceptuales y prácticas de la educación problematizadora planteada por el pedagogo brasileño Paulo Freire. En este sentido, se desarrolla la presentación de una visión pedagógica como producto de la lectura crítica de una problemática -descrita en el primer capítulo-, a la luz del sustento teórico de la educación problematizadora de Freire – expuesto en la sección anterior-. Así mismo, sirve de referente pedagógico para exponer, en esta parte, una propuesta problematizadora de la enseñanza de la filosofía.

Una propuesta que recupera la concepción natural de la filosofía y sitúa el proceso educativo a orientarla para formar estudiantes colombianos filósofos caracterizados por su pensamiento crítico-liberador. Se trata de la perspectiva de la construcción de sujetos críticos, responsables de sí mismo y de su estar en el mundo y con capacidades analíticas que le posibiliten jugar un papel activo en la sociedad.

En esta medida, el planteamiento se dirige a la educación del nivel medio, en tanto que, son los educandos que encarnan las nuevas generaciones de ciudadanos pensantes y actuantes en el país. Están en una etapa escolar y existencial privilegiada para el discernimiento, la curiosidad, la interpelación, la opción y decisión de sus proyectos de vida; ejercitan el uso de su propio criterio de razón y acción para sus existencias, y se revitaliza la capacidad de curiosidad y pregunta frente a la realidad y todo cuanto acontece en relación a ella. Es la posibilidad de ver la vida y el mundo como un desafío. De estas generaciones se gestan las transformaciones socialmente útiles, puesto que no basta con ciudadanos nuevos que reemplacen, se amerita de colombianos renovados que contribuyan a la renovación.

Por tal razón, se considera vigente la filosofía en los procesos de enseñanza escolar en el país, y se asume que su importancia va ligada a su comprensión como saber y como práctica que relaciona el conocimiento, el mundo y la vida de los educandos.

3.1 VIGENCIA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA

En esta época resulta en diversos sectores del país, incluido el educativo, la subvaloración de la filosofía como una disciplina necesaria para enseñar en las instituciones educativas, y de ahí, deviene una fuerte promoción de una denominada “liquidación de la filosofía emprendida hoy con una seriedad como jamás se diera, por parte de la ciencia y de los avances tecnológicos. Una seriedad que tiene su propio peso porque hace mucho tiempo el mundo ha querido desembarazarse del aparato conceptual doctrinal al que estuvieron determinados”¹³⁸ los procesos formativos de la persona. Esa tradicional concepción que remitía al estudio teórico y conceptual de la tradición filosófica de occidente.

Sin embargo, la filosofía aún se presenta vigente, y su presencia acaece pertinente en la fundamentación humanística dentro del sistema educativo colombiano, desde la concepción de esta área como un campo competente y abierto para las relaciones entre razón y realidad. En este sentido, se contraponen a los intentos de liquidación la condición que existe una adecuación entre las cuestiones filosóficas y la posibilidad de responderlas, en medio de los grandes avances técnicos y los últimos grandes descubrimientos científicos. Entonces, se plantea el reto de enseñar filosofía y hacer filosofía, es decir, filosofar.

De ahí que, resulta importante en esta propuesta problematizadora recalcar la necesaria armonía entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar. De hecho, consiste en orientar la educación hacia un proceso de estudio, reflexión y construcción del saber filosófico en directa relación con la ejercitación metódica y actitudinal del filosofar, es decir, una aplicación de las herramientas teóricas en situaciones problemáticas prácticas. Así entonces, esta enseñanza se considera, en los marcos de la escolaridad, como un proceso activo y constructivo que involucra actividades o acciones “teórico-prácticas”.

En consecuencia, este desafío educativo requiere evitar caer en extremos de los fines formativos desde la filosofía: limitarse a estudiar doctrinas y sistemas de pensamiento a partir de textos o volcarse a ejercitar la práctica filosófica sin una debida introducción a dicha

¹³⁸ Theodor W. Adorno, *La actualidad de la Filosofía* (Barcelona: Paidós Ibérica, 1991), 83.

ciencia académica. Se trata pues de pensar y crear un “equilibrio” que involucra la iniciación a la lectura interpretativa de textos filosóficos y la promoción de situaciones pragmáticas donde se pueda hacer uso de las competencias desarrolladas a partir de este aprendizaje. De ahí, se asume que no se puede aprender a filosofar sin contenidos, ni es significativo limitarse al estudio del compendio de la filosofía occidental que se ha ido construyendo históricamente. En efecto, “la filosofía ya no se puede hacer sólo desde la vertiente académica, desligada de la realidad, en la que repetimos escolásticamente lo que han dicho unos filósofos u otros. Nos urge sacar la filosofía a la calle”¹³⁹.

3.2 HACIA UNA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y DEL FILOSOFAR

La vigencia de la disciplina filosófica, y su contribución formativa, reside en esa posibilidad de continuar hacia una enseñanza de la filosofía y del filosofar. La primera se entiende desde el sentido histórico-crítico, la segunda desde el práctico-performativo. Así pues, la filosofía se considera una ciencia, una materia propedéutica y necesaria para iniciarse en la actividad racional, personal, autónoma y libre. De hecho, esta área del conocimiento se asume necesaria para adentrarse en el estudio de otras disciplinas académicas en tanto brinda las herramientas conceptuales y el desarrollo de facultades superiores del pensamiento para dicho cometido. En este sentido, se define la filosofía como:

Ciencia, esto es, como saber riguroso por medio del cual el alma humana se eleva en la medida en que comprende lo universal...[Generalmente] se concede que, para conocer las otras ciencias, es necesario haberla estudiado y que, para juzgarlas, se necesita estar facultado por aquel conocimiento¹⁴⁰.

¹³⁹ Vicent Martínez Guzmán, “La filosofía de la paz y el compromiso público de la filosofía”, en *Teoría de la paz* (Valencia: Nau Llibres, 1995), 76.

¹⁴⁰ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, trad. José Gaos, (Madrid: Alianza Editorial, 1980), 145.

En esta medida, se entiende el papel que cumple la filosofía en la formación de los sujetos y de la cultura, y el lugar que necesita en la enseñanza, la historia de la filosofía como condición necesaria para el aprendizaje filosófico. Se trata de un proceso riguroso y metódico que orienta a los estudiantes a conocer, leer, estudiar, criticar y comprender los sistemas de pensamiento y sus autores. Entonces, se prepara para sentirse y saberse capaz de cuestionar, posicionarse, objetar, es decir, una actitud de argumentar racionalmente su punto de vista. A partir de las anteriores precisiones, se considera la finalidad de “enseñar filosofía” no de “transmitir conceptos filosóficos”. Pero esto sólo puede conseguirse distanciándose de lo mitológico o tradicional, mediante la determinabilidad de los conceptos e ideas filosóficas y un modo de proceder coherente y metódico. La filosofía debe poder procurar aquella ejercitación del pensamiento mediante posturas determinadas y, de esta manera, preservarla de desviaciones confusas en sus interpretaciones¹⁴¹.

No obstante, esta formación filosófica de los estudiantes no puede centrarse en el aprendizaje de la filosofía, sino que a éste le complementa –según Kant- el aprender a filosofar, puesto que no puede llamarse filósofo alguien que no sepa filosofar, entendiendo este concepto como “el ejercicio y el uso propio de la razón. [...] sólo puede considerar todos los sistemas de filosofía como historia del uso de la razón y como objetos para el ejercicio del talento filosófico, es decir, instrumento esencial”¹⁴², catalogado sustrato material para la ejercitación pragmática. De modo que, la construcción de aprendizajes se elabora a partir del uso propio del razonar, son el resultado de atreverse a pensar por sí mismo, de mantener una mirada crítica-reflexiva frente a postulados o propuestas de pensamiento. En este sentido, “aprender a filosofar” exhorta a una actitud humana de emancipación y liberación, seres capaces de autonomía, responsabilidad y pensamiento. En efecto, se considera que:

El verdadero filósofo tiene que hacer, pues, como pensador propio, un uso libre y personal de su razón, no servilmente imitador. [...] Para la utilidad del ejercicio en

¹⁴¹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, edit. Ramón Valls Plana, (Madrid: Alianza Editorial, 1997), 130.

¹⁴² Immanuel Kant, *Sobre el saber filosófico*, (Madrid: Universidad Complutense, 1998), 27.

el pensar propio o filosofar, tendremos que mirar más al método del uso de nuestra razón que a las proposiciones mismas a que por medio de él hayamos llegado¹⁴³.

Por tal razón, para la didáctica de la filosofía resulta importante mantener la “armonía”, la “complementariedad” entre lo conceptual y procedimental, puesto que ésta permite pensar y orientar una formación filosófica problematizadora hacia el desarrollo del pensamiento crítico-liberador de los educandos que implica: “saber” y “praxis”. Hacia este punto de “equilibrio”, leído desde una concepción problematizadora de la educación, se dirige esta reflexión de la enseñanza de la filosofía.

3.3 ENSEÑAR FILOSOFÍA COMO PENSAMIENTO CRÍTICO-TRANSFORMADOR EN UNA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA

La necesaria vinculación y complementariedad del enseñar filosofía y enseñar a filosofar supone la superación de la concepción de la *educación bancaria* y el paso a una lectura crítica desde el paradigma problematizador que permite entender otra forma alternativa de enseñar la filosofía en el nivel de la educación media colombiana. La pedagogía tradicional que pone relieve en la historia de la filosofía y su estudio desde procedimientos verbalistas y memorísticos, desemboca en una comprensión de contenidos, ideas y compendios de una tradición cultural propia de occidente. Sin embargo, deviene una disociación o desarticulación de las temáticas con la vida y la realidad de los educandos, de ahí, acaece el rechazo, la apatía o subvaloración de esta disciplina en diversos sectores de la educación.

En este orden de ideas, pensar o formular una enseñanza de la filosofía, basada en la educación problematizadora, implica tener presente la estrecha vinculación entre el contenido teórico filosófico y las ejercitaciones prácticas del filosofar. Un proceso que se concentra en situaciones problematizadoras cuyas preguntas y temas generadores involucran e interesan al equipo de estudiantes y docentes. En efecto, esta concepción orienta la tarea de enseñar filosofía como un pensamiento crítico-liberador que, sin duda, incluye el estudio de

¹⁴³ Kant, “Sobre el saber”, 29.

la historia del pensamiento y los presupuestos dogmáticos que le justifican en tanto es disciplina académica, pero no se limita a este cometido.

Así que, la filosofía –que incluye lo “teórico y práctico”- encaminada al desarrollo del pensamiento crítico-liberador significa el despertar en los estudiantes la consciencia de su condición de “seres históricos”. De ahí, el conocimiento filosófico debe ser puesto al servicio de la emancipación del educando-sujeto: sometiendo a análisis crítico todo aquello que limita o coarta su libertad, ya sean supersticiones, autoridad o tradición; transformando la naturaleza para ponerla a su servicio¹⁴⁴.

Por tal razón, la filosofía es organizada y enseñada con miras a formar *la consciencia crítica, una condición pensante* que subyace en los deseos de liberación, en tanto, es una praxis, que implica la acción y la reflexión de los educandos sobre su mundo para transformarlo. En esta medida, la criticidad y la liberación se entienden en la enseñanza filosófica como la tarea de humanizar la vida, -en palabras freireanas- de *ser más*. Es decir, un ser en transformación, construcción que se pone frente a sus situaciones cognoscentes y vitales como problemas para responder individual y colectivamente.

De esta manera, la filosofía conlleva a que los discentes -profundizando la toma de consciencia de su situación- se “apropien” de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos¹⁴⁵ desde las herramientas intelectuales desarrolladas. Es por ello que en la concepción problematizadora, esta disciplina tiende a hacer emerger la humanidad en el estudiante, acceder a la universalidad de la razón, a formar el juicio del ciudadano en potencia, en suma, a desarrollar el pensamiento crítico-liberador. Se puede plantear a partir de este análisis los ejercicios problematizadores que permitan desarrollar esta capacidad vital¹⁴⁶.

En consecuencia, esta propuesta pensada hacia la formación del pensamiento crítico-liberador, desde la educación problematizadora freireana, implica necesariamente en los ambientes educativos enseñar la filosofía como 1) una actitud problematizadora, 2) una

¹⁴⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 90.

¹⁴⁵ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 99.

¹⁴⁶ Gómez Mendoza, *Introducción*, 69.

lectura interpretativa de la palabra y el mundo, 3) una articulación entre teoría y práctica, 4) una praxis transformativa y 5) un proyecto interdisciplinario problematizador.

3.3.1 La filosofía como actitud problematizadora

El eje que permite unir y desarrollar este cometido de la formación de la enseñanza de la filosofía como pensamiento crítico-liberador, no implica únicamente la fidelidad a ciertos elementos de doctrina o historia, sino, la consolidación y permanente reactivación de una actitud en el educando. Es decir, de un *ethos*¹⁴⁷ filosófico que se caracteriza por sus cualidades de criticidad, límite, historicidad e índole performativo que se traducen en una mirada permanente del ser histórico. De este modo, la principal finalidad de “estudiar filosofía no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas en relación con la vida”¹⁴⁸.

En la medida que se constituye una relación privilegiada para la razón y la realidad, se abre paso a la prolongación en la vida. Por consiguiente, hay que intentar hacer el análisis del ser en tanto *está siendo* porque está en una concreción contextual, puesto que ha sido históricamente determinado por una realidad. Esto implica una formación filosófica, desde una serie de reflexiones y acciones históricas, que debe resultar en la *actitud filosófica problematizadora*, que no ha de estar exclusivamente centrada hacia el núcleo de la racionalidad teórica. Dicha actitud estará encaminada hacia “los límites” actuales de las situaciones necesarias, es decir, hacia aquello que es indispensable para la constitución de los estudiantes como sujetos responsables, autónomos, pensantes y actuantes¹⁴⁹.

La enseñanza de la filosofía como una actitud problematizadora no sólo implica una cuestión de doctrina o de estudio sistemático del compendio de la historia del pensamiento, se adhiere a este camino metodológico la formación de *un modo de ser más*, es decir, de una disposición y de un despertar en la mente, en el corazón y en las manos orientado hacia la búsqueda de actos creadores como sujetos actores. En efecto, implica la superación del papel

¹⁴⁷ Michel Foucault, *¿Qué es la Ilustración?* Trad. Jorge Dávila, *Actual*, no. 28: 1994, 11. Pdf.

¹⁴⁸ Freire, *La importancia*, 53.

¹⁴⁹ Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”, 14.

pasivo del educando en la concepción tradicional de la educación y el paso a las funciones protagonistas, constructivistas y prácticas en la cimentación de conocimientos y en la promoción de acciones. Es decir, los simples espectadores observantes se convierten en actores, creadores y transformadores desde la palabra y la actitud. Se trata del cultivo de una *consciencia actitudinal* que -según Freire-, implica conocimientos, motivaciones, sentimientos y comportamientos volcados a una alteración positiva de la realidad social.

En este sentido, esa actitud filosófica ha de caracterizarse, en primer lugar, como una *actitud crítica*. No se trata de una cuestión de rechazo en comportamiento o discurso. Se trata pues de una crítica práctica, es decir, el principio de una crítica y de una creación permanente de la existencia en la autonomía; un fundamento que está en el núcleo de la consciencia actitudinal histórica. En consecuencia, la criticidad involucra el despertar de la consciencia, cambiar la mentalidad acomodada para pensar y pronunciar el acto cognoscente y el acto existente y, de ahí, desarrollar esa vocación ontológica de humanizarse. Esto significa “la actitud crítica de adentramiento, en percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento, frente al estudio, el mundo, la realidad, la existencia”¹⁵⁰.

Esta “mirada” crítica sucede como si fuese una especie de “decodificación” de los diversos fundamentos que justifican la manera de relacionarse con los demás y con el mundo, puesto que:

La función crítica de la filosofía significa que ésta pone bajo examen los supuestos en los que se basa nuestra sociedad, los pone en duda, duda de las apariencias que comúnmente aceptamos como naturales como miembros de una determinada cultura. Esta duda no es gratuita, pretende poner a prueba la validez de los fenómenos, en la búsqueda por saber cómo vivir y *convivir* mejor¹⁵¹.

En segundo lugar, este camino formativo induce a forjar *una actitud límite*. La crítica –antes presentada- se relaciona para responder al análisis de los límites y la reflexión sobre ellos. Esta caracterización actitudinal filosófica imbrica una relación con las situaciones límite que articulan lo que se piensa, se dice y se hace como eventos históricos de la vida que

¹⁵⁰ Freire, *La Importancia*, 49.

¹⁵¹ Vicent Martínez Guzmán, Irene Comins Mingol y Sonia París Albert. “La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz”, *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, No. Esp. (2009), 110.

entretejan codificaciones y complejidades. De ahí que, la situación límite problematiza e interpela al sujeto cognoscente: educando, para lo cual exige el “análisis de la dimensión significativo-existencial que posibilite a los estudiantes una nueva postura, también crítica, frente a dichas situaciones límite”¹⁵².

De hecho, en esta actitud filosófica subyace una capacitación y comprensión de la realidad que se rehace con motivo del acto creador adherido a la *lexis* y a la *praxis* de cada estudiante, porque se siente y se sabe interpelado e invitado a insertarse en ese espacio histórico donde acontecen las situaciones límite, es decir, en el mundo, en su mundo.

En un tercer lugar, aparece la necesidad de potenciar la actitud filosófica como *una actitud histórica*. En efecto, esta condición en la enseñanza problematizadora incluye un dominio de búsquedas históricas, y la capacidad de someterse a la prueba de la realidad, de la actualidad, de la concreción situacional, en tanto no puede enajenarse de ella ningún pensamiento o acción filosófica. Por tal razón, el pensar filosófico no se da fuera de la vida de los educandos, sino en y entre ellos, enmarcados en una realidad particular. Este supuesto conlleva la necesaria aceptación de procesos de lectura, producción, análisis y construcción, tanto en el discurso como en la práctica, encaminados a reflexionar sobre la propia *situacionalidad*¹⁵³ del estudiante. Es decir, se orienta al pensar crítico de la propia condición de existir en tanto se está en una situación específica que responde a condiciones de tiempo y espacio como un *ser histórico*.

Por último, resulta en la problematización de la educación filosófica la disposición y esfuerzo por consolidar en los educandos *una actitud performativa*. De este modo, se comprende una correlación del análisis histórico volcado a una práctica de transformación de índole personal con trascendencia social. En este ámbito reside la posibilidad de canalizar trabajos y ejercitaciones en la construcción ciudadana basada en el respeto y la solidaridad desde contextos intersubjetivos propios de la realidad estudiantil: los amigos, la familia, la escuela, el barrio, la ciudad. En este marco de ideas, la cualidad performativa de la actitud

¹⁵² Freire, *Pedagogía del oprimido*, 129.

¹⁵³ Freire, *La importancia*, 136.

filosófica refiere a la posibilidad de generar transformaciones sociales como consecuencia de una necesidad ontológica de construir, contribuir, humanizar y emancipar.

En este sentido, los educandos encuentran un verdadero sentido a lo teórico en la filosofía, en tanto se relaciona con su vida y crea nexos cercanos con su propia realidad, necesidades e intereses. Las actividades de aprendizaje en el ambiente escolar han de formar parte de las acciones sociales y las prácticas vitales de los educandos y de sus entornos más próximos y comunes, para que de lo que se aprende en la escuela se logre hacer uso práctico fuera de ella. Es decir, es hora de incentivar la participación en situaciones límites reales, eventos problematizadores que promuevan la interacción con la realidad social a partir de la reflexión teórica. De modo tal, que se evidencia una relación entre lo que se aprende fuera y dentro del ámbito académico, y pueda servir de sustrato para el estudio, análisis, apropiación y aplicación del pensamiento filosófico en situaciones cotidianas reales.

En el fondo, este carácter performativo de la actitud filosófica se conecta con ese imperativo existencial freireano de *ser más*, es decir, negar la condición del “siempre se ha hecho así” y desacomodarse de “la imposibilidad del cambio”. De ahí que, se genere como resultado estudiantes actores, lectores y escritores de textos y de contextos con un fuerte compromiso de transformación social desde la actitud filosófica problematizadora.

3.3.2 La filosofía como lectura interpretativa de la palabra y el mundo

La filosofía, en la concepción problematizadora de la educación, también acaece como una lectura interpretativa, en tanto, “el ideal de la ciencia es la investigación, el de la filosofía, la interpretación”¹⁵⁴. En efecto, esta precisión expresa la importancia del acto de leer interpretativo que “no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o el lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo”¹⁵⁵, del propio mundo. Por lo cual, lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente en la lectura filosófica.

¹⁵⁴ Adorno, *Actualidad*, 87.

¹⁵⁵ Freire, *La importancia*, 94.

En este orden de ideas, la enseñanza de la filosofía se encauza en la formación de la capacidad de lectura que ha de proceder a interpretar una y otra vez, y siempre con la pretensión de la verdad, en el texto y el contexto. Por tal razón, en esta concepción el acto de leer no sólo refiere a la comprensión crítica de la palabra, del discurso y del texto, implica la percepción de relaciones entre lo que se lee y lo que acontece, es decir, la vinculación entre palabra y mundo cercano. En efecto, los ejercicios facilitan el proceso de lectura, estudio y comprensión de las obras que contiene los sistemas de pensamiento de la tradición filosófica. No obstante, proporciona además una lectura y “re-lectura” de la cotidianidad, de la experiencia existencial, del mundo como conjunto de situaciones.

La formación del pensamiento crítico-liberador en la filosofía involucra el desciframiento de la palabra en los textos y su interpretación, y fluye naturalmente en estrecha vinculación con la “lectura” del mundo particular¹⁵⁶. En esta medida, se concede la importancia de la lectura crítica del texto, de la obra, sin embargo, el acto de leer no se agota ahí, esto resulta punto de referencia para trascender a la lectura del mundo, de la realidad, a partir de las categorías conceptuales asimiladas y aprehendidas en la comprensión lectora de la palabra. De esta manera, “la comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo constante de quien se siente problematizado por él, en su mundo y en su existencia”¹⁵⁷.

Se trata entonces de la “interpretación filosófica como la exigencia de dar cuenta en todo momento de las cuestiones de la realidad con que tropieza sin rebasar la extensión que cubre el problema”¹⁵⁸. También, es una exigencia para el educando que se forma en filosofía para construir claves, herramientas que le permita abrirse de golpe a la realidad. Una realidad que se lee, analiza y reflexiona desde periódicos, revistas, noticieros, documentales que reflejan la historicidad de un mundo global y cultural, hasta las situaciones codificadas que irrumpen en el diario vivir del mundo propio de cada estudiante.

El acto de leer expresa que es tarea del estudiante filósofo “interpretar una realidad carente de intenciones mediante la construcción de figuras, imágenes a partir de los

¹⁵⁶ Freire, *La importancia*, 99.

¹⁵⁷ Freire, *La importancia*, 53.

¹⁵⁸ Adorno, *Actualidad*, 99.

elementos tomados de la realidad”¹⁵⁹, es decir, la participación crítica y creadora de los estudiantes en el proceso de reinención de su historicidad, de su sociedad. Una comprensión crítica que se va generando en la práctica misma de participar y que debe ser incrementada por la práctica de pensar la práctica¹⁶⁰, en tanto se convierte en una auto-reflexión constante.

De este modo, la autenticidad de la lectura interpretativa filosófica se direcciona hacia la idea de “lo intencional, de lo significativo del texto y de la realidad, la iluminación de la palabra y de lo real mediante esa interpretación”¹⁶¹ que acaece en el ejercicio mismo del leer. Sin embargo, la interpretación filosófica, a través de la lectura, no concluye con comprender la palabra y el mundo de diversas formas, se trata pues de transformarlo *pronunciando* y *actuando*. Entonces, resulta la necesidad de concentrar las preguntas filosóficas sobre los complejos lingüísticos de los textos y los intrahistóricos concretos del mundo, de los que no debería desprenderse la enseñanza de la filosofía.

3.3.3 La filosofía como articulación entre teoría y praxis

La principal finalidad de la educación problematizadora es la transformación de la realidad social. En consecuencia, el acto de enseñar filosofía –desde esta visión- implica la unión de pensamiento y acción en tanto se orienta a alcanzar una sociedad más justa, a partir del convencimiento de que el futuro de la humanidad está unido al pensamiento crítico, liberador y transformador. Para ello, es necesario recuperar la articulación entre teoría y praxis construyendo una nueva forma de racionalidad, rechazando la racionalidad instrumental y apostando por una razón emancipadora que esté al servicio de la liberación del ser humano¹⁶².

En este sentido, la filosofía conlleva a que los conceptos y referentes teóricos no se usen exclusivamente desde el espacio de fundamentación o explicación abstracta, sino que sean utilizados como una herramienta, unos lentes que permiten observar con criticidad la

¹⁵⁹ Adorno, *Actualidad*, 89.

¹⁶⁰ Freire, *La importancia*, 129.

¹⁶¹ Adorno, *Actualidad*, 90.

¹⁶² Francisco Gómez Gómez, Félix Herrador Buendía y Vicente Martínez Sierra, “Habermas: Intervención Social y Política Social”, (Ponencia en VII Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo Social Universidad Complutense de Madrid, 9-11 de abril de 2008), 1.

realidad y para operar de manera práctica sobre este objeto de lectura e interpretación. En suma, se trata de una integración de la dimensión cognitiva y práctica de modo más armonioso a la hora de enseñar filosofía en las instituciones educativas.

3.3.4 La filosofía como praxis transformadora

Así mismo, en la enseñanza problematizadora, la filosofía se entiende ubicada en una forma histórica concreta, y se da un alto al movimiento del pensamiento hacia las especulaciones, suposiciones, elucubraciones y abstracciones distantes. Puesto que “la productividad del pensamiento se acredita en tanto se proyecta en una concreción histórica”¹⁶³. De ahí que, se entiende formar en filosofía como una praxis transformadora que consiste en asumir la función de transformación filosófica ligada a una práctica (praxis) donde la productividad del pensamiento reside en la acreditación dialécticamente dada en una concreción histórica. Se trata de una acción o actividad vinculada al carácter performativo –antes expuesto- que implica interrelaciones con otras prácticas que atañen a otros campos o disciplinas particulares que se involucran en dicho proceso de generación de cambios.

En efecto, resulta importante superar la visión de una pretensión filosófica como la presentación de contenidos o tópicos con alto contenido dogmático y abstracto, que tienden a transmitir o transferir planteamientos doctrinales, pero de manera fragmentada o aislada y, en muchos casos, descontextualizada de la realidad histórico-social de quienes la estudian.

De este modo, se asume la filosofía como praxis transformadora en tanto implica una *experiencia de vida* que educa para la misma vida, es decir, un modo de *ser más* pensante críticamente, activo, participativo y libre. De manera tal, que dicha praxis se constituye desde las dimensiones de la reflexión y la acción, el pensamiento y la práctica en un *condición pensante* que resulta en una transformación auténtica en tanto se traduce en una construcción significativa del proyecto personal existencial, procesos de vida comunitaria, y espacios de intersubjetividad. En esta medida, cuando la cuestión de la praxis sucede vacía de la condición pensante o carente del carácter performativo, se silencia, pasa desapercibida, se

¹⁶³ Adorno, *Actualidad*, 101.

acomoda y simplemente sirve al sistema del *status quo* imperante en el momento. De ahí que, sin palabra ni actitud, sin consciencia ni acción, no acontece el compromiso y la responsabilidad de cambio ni alteración y, por ende, la ausencia de una praxis filosófica auténtica.

La praxis filosófica verdadera se abre a la acción dialógica, puesto que está adherida a la vida del educando y la existencia humana. Las relaciones sociales no se comprenden mudas, calladas en la cultura del silencio y de la opresión, puesto que, “existir involucra, de manera necesaria, *pronunciar*”¹⁶⁴ y *actuar*. Se trata de una praxis que expresa la síntesis armoniosa entre el discurso y la acción, la palabra y el acto que se vuelca sobre el mundo y la realidad, que se impulsa y se eleva a través del cambio. De este modo, la realidad acaece problematizadora frente a los estudiantes, los interpela desde sus situaciones límites del día a día, en conexión con sus actos cognoscentes del ambiente escolar.

Por consiguiente, el contexto cuestiona a los educandos en tanto sujetos cognoscentes e históricos y les demanda una construcción intelectual, emocional, pragmática, existencial, social y política en el trabajo, la acción y la praxis transformadora. En este sentido, esta condición pensante no refiere “al gusto de unos o privilegio de otros, sino que acaece como un compromiso y un derecho de todos”¹⁶⁵. Por ende, la praxis se presenta como ese espacio de multiplicidad y posibilidad de opiniones donde se da paso a la apertura, a la vinculación con otros programas disciplinarios y escenarios “para irrumpir en lo pequeño, hacer saltar en lo pequeño las medidas de lo meramente existente”¹⁶⁶ que interesa y cuestiona.

De hecho, en esta cuestión se concibe la filosofía encaminada hacia la transformación de una situación concreta, donde la praxis tiende a poner de manifiesto los conceptos y los procedimientos de dicha transformación. A saber, la acción filosófica de un estudiante-sujeto se arraiga en el contexto de trabajo en conjunto interdisciplinario, donde ocurre la transformación y, con ella, el desarrollo del conocimiento. Por eso, la filosofía se inscribe en un campo vigente en la actualidad de la enseñanza al canalizar su tarea en una tendencia interpretativa, es decir, el subrayado sobre su función crítica-transformadora más que su labor

¹⁶⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 107.

¹⁶⁵ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 106.

¹⁶⁶ Adorno, *Actualidad*, 102.

fundacionista. De ahí, deviene la posibilidad de pensarse a manera de *caja de herramientas* que sirve de instrumentos, referencias con diversidad de funciones para abordar y operar desde el conocimiento en situaciones concretas ligadas al contexto histórico-social que enmarca dicha *situacionalidad*.

3.3.5 La filosofía como proyecto interdisciplinario problematizador

En este orden de ideas, pensar la enseñanza de la filosofía en la educación media –desde la concepción problematizadora- implica, sin duda, entenderla en el marco de un proyecto interdisciplinario donde “educación e investigación [...] se tornan momentos de un mismo proceso”¹⁶⁷. En efecto, dichos momentos son concebidos como puntos de referencia para el desarrollo del pensar crítico y del accionar transformador de los educandos en su *situacionalidad* histórica.

En esta medida, pensar en la filosofía en un proyecto interdisciplinario problematizador amerita una mentalidad de procesos, itinerarios, prácticas y recursos que permitan visionar la organización proyectual como “un universo temático”¹⁶⁸. De este modo, el contenido filosófico se traduce en temas generadores, los cuales involucran preguntas problematizadoras e impulsan los momentos de trabajo e investigación. En este sentido, el proyecto establece relaciones de sinergia y articulación desde un trabajo en un equipo interdisciplinario que a partir de problemas ubica en convergencia conocimientos de otros campos y disciplinas afines.

Entonces, en esta nueva mirada la filosofía no podrá quedarse “pura”, aislada y totalizante, sino deberá trabajar con las otras ciencias, en una retroalimentación interdisciplinaria y transdisciplinaria¹⁶⁹, es decir, un universo temático problematizador que incluye el aporte de diversas disciplinas. La filosofía ha de tener una relación con estas áreas, conservando su identidad como disciplina autónoma de estudio, pero en conexión y dirección

¹⁶⁷ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 136.

¹⁶⁸ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 137.

¹⁶⁹ Martínez, Comins y París, “La nueva agenda”, 93.

a una labor de formación crítica-actitudinal que, sin duda alguna, ha de facilitar la creación de espacios, programas de integración conceptual y procedimental.

En el núcleo de este proyecto interdisciplinario se descubren las preguntas problematizadoras y su relación con los temas generadores que acaecen como la formulación de la lectura, interpretación y búsqueda en acción, de diversas situaciones complejas que emergen codificadas y por tanto, interpelan a los estudiantes. De ahí, el interés, el diálogo y el consenso orientan la estructuración del proyecto o el universo temático filosófico que involucra el acto cognoscente y el acto de la existencia histórica.

De modo tal, la enseñanza de la filosofía en esta visión se puede ver traducida en la posibilidad del desarrollo del proyecto desde *semilleros de investigación en filosofía*, es decir, semilleros de pensamiento crítico como espacios novedosos, llamativos y pertinentes para transitar en ese esfuerzo de articular el pensamiento con la acción en esta área del conocimiento. Esta propuesta acontece como un ambiente de iniciación, ejercitación y disfrute de los momentos de investigación donde se promueve el reconocimiento, la participación y la indagación de los estudiantes a partir de preguntas, problemas y temas generadores de interés y curiosidad común.

En efecto, los maestros se posicionan frente el desafío de cultivar en ellos y en los estudiantes la curiosidad, el arte de preguntar, el trabajo en equipo y la capacidad crítico-propositiva. Un trabajo interdisciplinario involucra vinculación de contenidos, procedimientos y actitudes para la consecución del desarrollo del pensamiento crítico y la consolidación de acciones transformadoras de la realidad individual y colectiva.

Se trata, pues, de una oportunidad para que los estudiantes transiten hacia una *condición consciente y pensante en filosofía*, plasmada en la producción de textos y proyectos de investigación donde se aborden problemas y preguntas problematizadoras en un ámbito particular de los temas filosóficos organizados en el programa e intentar una filosofía aplicada a la realidad. En esta medida, se rescata el estudio de los contenidos filosóficos y sus variadas aplicaciones en situaciones cotidianas del ambiente escolar, es decir, el desafío de cultivar y promover una cultura filosófica estudiantil que impulse el espíritu filosófico junto al espíritu investigativo de educandos y de educadores.

Del mismo modo, resulta la posibilidad de pensar en una *matriz didáctica de la filosofía problematizadora*, es decir, la organización de los temas generadores en relación a las preguntas que involucra ciertos problemas de la tradición filosófica y que, directa e indirectamente, se vinculan con los cuestionamientos cotidianos de la vida de los educandos. Entonces, la filosofía saldría de ese figurado aislamiento que tendía a distanciarla de todo trabajo interdisciplinario y se orientaría a una enseñanza de un saber, un hacer filosófico que se articula con un ser, traducido en una consciencia actitudinal.

En efecto, resulta el reto pedagógico frente al maestro para organizar dicha matriz desde el universo temático con tareas y ejercitaciones que respondan al quehacer filosófico tanto de los problemas que atañen a la tradición de la filosofía como cuantos acaecen en la vida escolar, familiar, social de los estudiantes. De este modo, se da una forma de participación activa, trabajo cooperativo y de relación con los demás saberes. De ahí, retoma sentido un continuo camino de formación problematizadora de la filosofía, donde los profesores tienen claro que los estudiantes son capaces de:

Definir una noción, que sepan hacer una distinción conceptual, que desarrollen un proceso de *conceptualización* [...] que adquieran la capacidad de cuestionar ya sea una afirmación, hacerla problemática o bien que sean capaces de reflexionar sobre los presupuestos o consecuencias de lo que dicen. Es decir *problematizar* [...] donde ellos dicen lo que ellos piensan, cuando intentan pensar lo que ellos dicen [...] son capaces de *argumentar* racionalmente, significa que la argumentación les sirvió para fundamentar una tesis que es una respuesta posible a una pregunta, o para hacer una objeción¹⁷⁰.

De tal manera, en la matriz didáctica no se puede negar la realidad particular con la que llega el discente, puesto que de ahí, se parte para permitirle llegar a ser libre pensador. Hay elementos que hay que tener en cuenta su persona, su medio, su cultura, su manera de pensar¹⁷¹ si se desea lograr este progreso en el desarrollo de habilidades intelectuales. Por tal

¹⁷⁰ Gómez Mendoza, *Introducción*, 61.

¹⁷¹ Gómez Mendoza, *Introducción*, 72

razón, en esta cuestión el texto filosófico es un pretexto y un soporte para desarrollar las competencias intelectuales y pragmáticas¹⁷² con miras a operar en un contexto histórico.

En suma, resulta la necesidad de relacionar esta visión en el marco de realidades concretas históricas del país, y de ahí, la posibilidad de revisar el papel de la filosofía en la agenda de paz, y cómo dilucidar su contribución desde esta lectura problematizadora de la educación que se desarrolla en esta argumentación.

3.4 EL PAPEL DE LA FILOSOFÍA PROBLEMATIZADORA EN LA AGENDA DE PAZ HOY

La continuación de este re-pensar la enseñanza de la filosofía en el país, pone de frente la cuestión histórica que enmarca la realidad educativa actualmente: el proceso de paz dentro del pos-acuerdo y el posconflicto. Entonces, se reflexiona sobre el papel de la filosofía en estos esfuerzos por consolidar en Colombia ese paradigma de una *cultura de paz*. Tarea que sólo es posible plantear entendiendo la definición de *cultura de paz* como el:

[...] conjunto de valores, actitudes, y conductas que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos, tratando de atacar sus causas y buscando soluciones a los problemas mediante el diálogo y la negociación, y que garantizan el pleno ejercicio de todos los derechos y proporcionan los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad¹⁷³.

En este orden de ideas, es posible deliberar sobre la necesidad de contribuir a esta cultura desde una *educación filosófica problematizadora para la paz y la democracia* que, sin duda, involucra los componentes de la enseñanza de esta disciplina académica en la educación media. En este sentido, al asumir la filosofía como el desarrollo del pensamiento crítico-transformador –expuesto antes-, su propósito se orienta a definir las condiciones

¹⁷² Gómez Mendoza, *Introducción*, 65.

¹⁷³ Asamblea General de las Naciones Unidas (15 de enero de 1998, A/ 52/ 13).

discursivas que permitirían crear una *conscienciación cognoscitiva y actitudinal* a partir de la enseñanza de las categorías problematizadoras.

Se trata de crear intervenciones pedagógico-filosóficas que eduquen para pasar de una *cultura político-social violenta*, basada en el conflicto con entes catalogados “enemigos del Estado” y la lucha por el poder, hacia una *cultura político-social pacífica*, basada en la acción dialógica y la búsqueda del bien común a través del diálogo, el consenso comunicativo y la acción transformadora de la realidad social¹⁷⁴.

En esta medida, se plantean los cuestionamientos ¿en qué puede contribuir específicamente la filosofía en este marco del posconflicto en el país? ¿Qué se propone, desde la educación media, transformar la filosofía para ayudar a la cultura de paz? Pues bien, el objetivo se dirige –como se ha subrayado en el desarrollo de la presente propuesta- a formar la *praxis filosófica* en los educandos, la nueva generación de ciudadanos. Refiere a la *consciencia actitudinal y pensante* como una síntesis entre la aprehensión teórica del pensamiento filosófico y la acción práctica referida al acto cognoscente y existencial, es decir, un modo de *ser más*, una forma de vida que facilite la construcción de subjetividades protagonistas desde la escuela. Entonces, los estudiantes de media, se conciben como sujetos activos, participativos, democráticos y solidarios con la cultura de paz en el país, haciendo uso operativo de la “filosofía comprometida con la recuperación y la visibilización del potencial humano para la paz”¹⁷⁵.

En efecto, la contribución filosófica a esta cultura reside en la respuesta al desafío de construir subjetividades activas, participativas y solidarias que, desde las relaciones dialógicas, la acción comunicativa y las prácticas performativas, promuevan la intersubjetividad, la paz y la reconciliación desde los ambientes escolares. Es decir, la educación filosófica en este nivel medio debe estar centrada en la condición humana de los discentes, en la construcción de subjetividad y de democracia, una condición y herramienta fundamental en la constitución de la anhelada cultura de la paz. Esta pretensión requiere una ciudadanía participativa, propositiva, con responsabilidad cívica y de convivencia, con

¹⁷⁴ Ismael Cortés Gómez, “15 años de Filosofía para la Paz. El lugar de la ética en la investigación para la Paz”, *Revista de Paz y Conflictos*, no. 7, Universidad de Granada, España (2014), 201.

¹⁷⁵ Martínez, Comins y París “La nueva agenda”, 108.

consciencia de sí misma y del mundo, que actúa acorde a sus propias convicciones y criterios, formados desde el camino educativo de la consciencia actitudinal filosófica problematizadora. Se trata de explicitar la condición pensante y la acción transformadora como el resultado consecuente del alto sentido de compromiso con el conocimiento, la vida y la sociedad.

3.4.1 La enseñanza de la filosofía como construcción de subjetividad e intersubjetividad

La construcción de la cultura de la paz en el marco de la realidad colombiana pone de relieve que la principal tarea, de la enseñanza de la filosofía desde el paradigma problematizador, se orienta a la superación de la tentativa tradicional de “cosificar” a los educandos, y arriesgar a la construcción de “verdaderos sujetos”. Desde luego, esta labor de formar subjetividades en la agenda de paz, supone subrayar que “la capacidad de transformar las relaciones sociales o las estructuras políticas del país, no reside en el poder concedido a los instrumentos estatales, solamente radica en los propios sujetos que participan en ellos¹⁷⁶. De ahí, resulta la relación bidireccional entre la *consciencia* y la *praxis filosófica* interiorizada en la subjetivación del educando, en tanto acontece como una constante construcción de sí mismo para dar respuesta desde la realidad misma a los desafíos que implica la transformación de la sociedad.

De modo tal, cualquier alternativa de solución frente a estos retos inherentes a los intentos de cimentar una cultura de paz, en el ámbito del pos-acuerdo y posconflicto, implica necesariamente una acción educativa problematizadora. Acción en la cual el educando pasa de considerarse un individuo minimizado, sin consciencia, un “objeto-recipientes” para llenar de saber, a la acción por el mañana del país, por una nueva nación, donde el estudiante se sabe sujeto en sí mismo, se considera subjetividad y con los otros construye intersubjetividad y, de ahí, se convierten en sujetos actores, creadores, re-creadores y protagonistas de su historia¹⁷⁷.

¹⁷⁶ Cortés Gómez, “15 años de filosofía”, 202

¹⁷⁷ Freire, *La educación*, 25.

En efecto, la formación filosófica comprendida en el camino de contribución a la consolidación de una cultura de paz en el país, articula la reflexión del pensamiento con la puesta en práctica real de los mismos, es decir, la promoción y participación que se traduce en el reconocimiento y afirmación del estudiante en “sujeto”. Se trata, pues, de propósitos educativos encaminados a la transformación conjunta de educandos, junto a docentes, en una auténtica subjetividad; subjetividad que se entiende en esta concepción problematizadora como:

La construcción de un sujeto comprometido y con sentido de responsabilidad actúa de acuerdo con sus propias convicciones, pero simultáneamente toma en cuenta las de los demás, pues trata de ajustar su conducta a valores humanos universales. La estructura de la responsabilidad social subjetiva [...] es la unidad de tres componentes: cognitivo, motivacional y comportamental. El componente cognitivo, incluye el sistema de conocimientos de una persona acerca del compromiso social, incluyendo la esencia, los estándares y normas del comportamiento responsable¹⁷⁸.

De hecho, la dinámica de construcción subjetiva e intersubjetiva se entiende en la medida en que se respeta y promueve en el estudiante su vocación ontológica de constituirse a sí mismo como “sujeto”. Este proceso deviene de estimular la integración, la comunión y la participación en ambientes escolares democráticos, sociales y solidarios, puesto que son disposiciones activas que requieren en la práctica, la capacidad del educando de involucrarse, insertarse y alterar la realidad que le interpela históricamente. Por consiguiente, una cultura de paz nacional surge de las semillas, los inicios de concienciación y relación de paz que se promueve, se crea y se construye en los contextos escolares locales, en tanto, de ahí se gestan los intereses y los motivos para alterar socialmente la realidad, lo cual demanda una construcción de subjetividades auténticas.

A saber, la formación de sujetos activos y con alto sentido de pertenencia a sus contextos y colectividades, se basa en la relación y vinculación del componente cognitivo, motivacional y conductual en la *consciencia actitudinal filosófica*. El fundamento de esta consciencia

¹⁷⁸ Mariela Sánchez Cardona, “La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho, *Revista VIA IURIS* [en línea] no. 9 (2010), Julio-Diciembre, [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2018], Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273919441007>>, 144.

implica la visión y la lectura crítica del mundo, incluye el sistema de motivos, intereses, necesidades y curiosidades que atañen a la existencia propia de los educandos y que inducen a tener comportamientos socialmente responsables: estas motivaciones son las que dirigen las acciones y alteraciones sociales útiles, a nivel individual y colectivo.

Así mismo, respecto de la noción del educando como sujeto político supone un sujeto trascendental capaz de identificarse con el interés común de la sociedad por encima de los intereses particulares que se discuten en la arena política¹⁷⁹. Un compromiso de *ser más*, donde el educando como “verdadero sujeto” puede constituirse en un instrumento de cambio de la realidad, de lo que resultará su afirmación como sujeto de derechos.¹⁸⁰

En suma, la construcción de la subjetividad y la intersubjetividad trae como resultado tres condiciones indispensables para este cometido, que permite entender la construcción de ciudadanía y la transformación social. La necesidad de sujetos “activos, participativos y solidarios”.

3.4.1.1 Liderazgo activo

La formación de una subjetividad activa desde la educación filosófica problematizadora se centra en la capacidad del educando-sujeto de asumir la *consciencia actitudinal* y la *condición pensante* traducidas en pensamiento y acciones, es decir, en el uso práctico de su saber, su hacer y su ser para constituirse en actor, creador y protagonista de las transformaciones.

Entonces, significa la integralidad del estudiante donde se supera ese rol de simple espectador receptivo que se adapta, se acomoda al sistema que todo le transfiere y le evita la tarea de pensar y actuar. Se trata del impulso de un liderazgo activo donde el discente se aventura a re-crear, revitalizar y criticar lo que se dice, se hace y se cree tradicionalmente, no simplemente como una actitud de rechazo o resistencia sin fundamento. Es un liderazgo que busca la transformación social para el bien común, el respeto, la liberación y la humanización.

¹⁷⁹ Cortés Gómez, “15 años de filosofía”, 203.

¹⁸⁰ Freire, *La educación*, 15.

De ahí que, en esta visión de la *filosofía crítica-liberadora*, se niega un liderazgo que manipula a los otros, que “cosifica los sujetos”, que les prohíbe decir su propia palabra, es decir, es imposible aceptar cualquier forma de arbitrariedad o autoritarismos¹⁸¹. La acción es el medio por el cual el estudiante genera la alteración de su experiencia cognoscitiva, existencial e histórica, sólo si encarna la autonomía, el acto creador y el pronunciamiento del propio mundo.

3.4.1.2 Unión participativa

La *praxis filosófica* que consolida una subjetividad participativa, se orienta a una acción personal y social, que parte de la apertura, de una capacidad receptiva, creativa y propositiva. Se traduce en sujetos que se sienten y se saben “parte activa” de su realidad, de su mundo, por lo tanto, desde la crítica, la lectura, el trabajo y el encuentro, se inserta, se involucra, se identifica. En este sentido, resulta una práctica no sólo individual sino comunitaria, una acción que depende de la experiencia histórica y existencial de un grupo enmarcada en un contexto específico. Por tal razón, esta cuestión amerita necesariamente apertura, diálogo y respeto en tanto lo fundamental reside en crear acuerdos, consensos, convergencias que resulten en acciones de transformación social, es decir, se busca la unión.

La unión es un quehacer que se ejercita en la comprensión de una condición subjetiva de sentirse parte de un colectivo y saberse responsable del mismo, es decir, en la constitución del sentido de pertenencia.

En este sentido, lo fundamental de la acción filosófica-liberadora está en lograr que los educandos se perciban como sujetos activos y descubran su condición de *estar siendo con otros* dentro de diversos círculos sociales: familia, escuela, amigos, barrio, ciudad, etc. Se trata de una participación de la vida colectiva a través de una modalidad de acción cultural,

¹⁸¹ Freire, “Pedagogía del oprimido”, 233.

dialógica, problematizadora de sí mismos y de los otros desde una lectura interpretativa de la palabra y del mundo¹⁸².

3.4.1.3 Colaboración solidaria

En este sentido, el liderazgo activo y la unión participativa toman importancia en relación con el cultivo de un compromiso de colaboración solidaria en los estudiantes. De ahí, puede comprenderse *la praxis filosófica transformadora y la consciencia actitudinal problematizadora* como condiciones y logros de la enseñanza de la filosofía en la educación media. En esta medida, la construcción de subjetividades colaborativas y solidarias involucran en su proceso la consolidación de la intersubjetividad donde los educandos-sujetos se forman y se inician en la cultura del encuentro, en la posibilidad de que diversos individuos se encuentren para la pronunciación de su palabra y de su mundo y la alteración, en colaboración. De igual manera, el encuentro adecúa las condiciones para ayudar solidariamente a “otros” oprimidos, descartados, no tenidos en cuenta, relegados en las periferias físicas y existenciales.

No obstante, esta solidaridad no se encauza como especies de “paternalismo o asistencialismo”, más bien, se trata de ayudar a empoderar a los demás de su papel de actor, de ser en construcción, de creador de su propia historia, de protagonista de su situacionalidad particular y social.

En consecuencia, el encuentro solidario se abre desde la acción dialógica y la consciencia pensante que adhiere al proceso una inclusión y reconocimiento del otro. Mas, ese otro se convierte en un “tú”, es decir, de un anónimo pasa a ser un cercano. De ahí, el otro dialécticamente es un tú que se inserta y se relaciona con un “yo”, para ser un “nosotros”, por lo cual, la solidaridad en esta visión educativa implica el reconocimiento subjetivo e intersubjetivo en el encuentro del yo-tú.

¹⁸² Freire, *Pedagogía del oprimido*, 228.

A la luz de esta precisión, la formación en filosofía –teoría y práctica- contribuye a iniciar en los discentes y docentes, su sentido de solidaridad desde eventos y acciones en sus contextos próximos que les llevarán a practicarla en ambientes sociales más amplios. Por tal razón, un estudiante-sujeto solidario se comprende como un *ser sensible* ante el dolor, la opresión, la alienación y la necesidad ajena, se conmueve con el otro y se compadece de las carestías o vulneraciones que sufre. La consciencia actitudinal filosófica no le permite ser indiferente o distante. La solidaridad es una condición necesaria para la construcción de ciudadana y la cimentación de la cultura de paz, en tanto se fundamenta en el encuentro de sujetos que trabajan en equipo por la búsqueda del bien común.

De esta manera, se expresa el *ser filósofo y ciudadano colombiano* en potencia que contribuye de pensamiento y acción, que cuestiona de discurso y acto, que altera de palabra y actitud. Es la visión esperanzadora de una educación problematizadora que se justifica en una transformación social a través de la cual se “denuncia el régimen que segrega la justicia y engendra la miseria”¹⁸³, silencia el pueblo y oprime la libertad en los diversos contextos que enmarcan la existencia histórica de los jóvenes que asisten a las instituciones educativas del país.

3.4.2 El reto de la enseñanza problematizadora de la filosofía: la escuela para la paz y la democracia

El camino investigativo conlleva a pensar y re-pensar en “lo que viene”, en la agenda de trabajo para el sector educativo en este momento histórico particular. Se trata de asumir los retos y desafíos que devienen de la lectura analítica de esta situación problemática y de la propuesta sugerente para enseñar la filosofía en sintonía con los anhelos de una cultura de paz en el país. Entonces, acaece la necesidad de apostar por consolidar “escuela para la paz y la democracia” centrada en la formación del joven colombiano como sujeto crítico de transformación social. De este modo, se incentiva una escuela que busca la acción comunicativa basada en el diálogo, la colaboración, trabajo en común, respeto a la diferencia,

¹⁸³ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 225.

la convivencia sana y pacífica. Es hora de superar la visión de competición en la educación por una cooperación intersubjetiva.

En este sentido, la escuela para la paz se ve consolidada por una renovación, resignificación y actualización de la enseñanza de la filosofía desde la perspectiva problematizadora de la educación. En esta medida, *la paz, la justicia, el perdón y la reconciliación* son los ideales de este desafío educativo en las escuelas colombianas. Éstos son los ejes generadores, transversales que deben permear toda atmósfera educativa y toda intencionalidad formativa en la escuela. La propuesta esperanzadora educativa frente a un pasado histórico flagelado y herido por la violencia, exige desde las aulas pensar en un presente y un futuro que enseñe a perdonar, sanar, incluir, respetar y proyectar mejores condiciones para una nación de paz.

Así mismo, la escuela para la democracia se vincula necesariamente con las pretensiones de consolidar una atmósfera de paz. La paz se construye sólo si hay una formación auténtica en la democracia. De tal manera, la democracia en la comunidad educativa deviene como la posibilidad de fortalecer los valores, principios y prácticas que favorecen un buen ejercicio de la ciudadanía. Este desafío, según Philippe Meirieu, involucra *tres exigencias formativas*¹⁸⁴, tres tareas apremiantes que vinculan a la democracia con el ambiente escolar:

- a. **Enseñar valores emancipadores.** Esta exigencia conlleva a reflexionar a los docentes para entender que los saberes construidos en conjunto con los estudiantes no son archivos para guardar. Los saberes no sólo permiten al estudiante leer, conocer y comprender el mundo, sino inscribirse en su historia, proyectarse y transformarlo desde su acción. En esto consiste enseñar un saber emancipador, en tanto que se convierte para el educando en una herramienta para conquistar su emancipación, liberación. Entonces, se orientan los saberes para que faciliten entender la construcción histórica y aplicarlos en ella, como instrumentos

¹⁸⁴ Philippe Meirieu, “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica” (Conferencia presentada en el Ministerio de Educación de la República de Argentina, Buenos Aires, 30 de octubre, 2013)

de formación de los ciudadanos. Se trata de emanciparse desde el conocimiento y no desde la violencia.

- b. **Compartir valores.** Esta tarea de la escuela apunta a formar en los valores fundadores de la democracia, los cuales surgen del principio del respeto de la alteridad en la construcción del bien común. En este sentido, la tolerancia, la aceptación y valoración de la diversidad, la comunicación y la solidaridad retoman importancia en el acto educativo. En la escuela y en la democracia no es el más fuerte, el que más grita, el que más intimida, es el que sabe *consensuar dialógicamente*. La democracia en la escuela se basa en la acción comunicativa que resulta en el acuerdo y el consenso cuyo principal fin es la consecución del bien común.

Es necesario volver a esos valores esenciales del pensamiento, la comunicación, el respeto y el trabajo colaborativo.

- c. **Formación para el ejercicio de la democracia.** La escuela tiene el deber y la obligación de enseñarle al educando a pensar, ayudarle a preguntarse cuál es la mejor opción que puede hacer en diversas situaciones de la vida y ser responsable de sus actos. En este sentido, una escuela que no los orienta en tomar elecciones en relación a su vida personal y social, tampoco logra formarles en la capacidad de elegir ciudadana y políticamente. Sancionar y castigar no es suficiente para formar, es vital educar para la libertad, en eso radica lo fundamental. Se trata de formar para la elección desde la autonomía, la cooperación y la responsabilidad.

En efecto, la significatividad de la escuela democrática implica la necesidad de la didáctica problematizadora de la filosofía que plantea la relación de su enseñanza con el contexto escolar específico y su vinculación con la paz como supuesto para el ejercicio democrático de la elección, la libertad y la responsabilidad ciudadanía por parte de los educandos. Una consciencia que les hace transformadores de la realidad que los rodea.

De este modo, esta reflexión educativa debe interpelar y cuestionar desde los docentes y estudiantes, hasta los padres de familia y estamentos gubernamentales para apostar, arriesgar y trabajar desde el *ethos filosófico* en *cómo* insertarse, involucrarse, comprometerse y responsabilizarse en consolidar las instituciones educativas como escuelas para la paz y la

democracia. Una escuela que todos los colombianos sueñan en este momento histórico crucial para el país entero.

A partir de estas precisiones, se puede pensar, re-pensar y hacer viable la propuesta optimista y esperanzadora de una enseñanza diferente de la filosofía en las escuelas de educación media que se fundamente en un paradigma problematizador en tanto que, aboga por la formación filosófica de los educandos y educadores desde, en y para la vida. En este sentido, nunca es pretensión en esta investigación demeritar o negar el necesario estudio de los contenidos de la tradición filosófica, antes bien, se trata de conceder su valor en articulación con el ejercicio práctico del filosofar desde las problemáticas del contexto y los sujetos. Un fin que se orienta a la formación del joven colombiano como sujeto de transformación social y constructor de paz y democracia.

CONCLUSIONES

Esta reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media desde el enfoque problematizador, resulta importante en tanto que conlleva a re-pensar la didáctica de esta área dentro del ambiente escolar colombiano. En este sentido, el trabajo investigativo rescata y subraya el estudio constante, riguroso y progresivo del contenido de esta área. Es un elemento sustancial y necesario en el proceso educativo. No obstante, se resalta la importancia de cultivar, incentivar y mantener vivas las actitudes naturales humanas y cognoscentes del *asombro, la curiosidad y el preguntar*, en tanto son condiciones básicas y esenciales para insertarse en el campo filosófico. De este modo, la propuesta desarrollada correlaciona el ejercicio del filosofar con la vida cotidiana del educando, sus problemáticas propias y sus intereses enmarcados en una concreción histórica determinada.

Entonces, la propuesta problematizadora de Freire, permite leer, analizar y entender la enseñanza de la filosofía más contextualizada y vital, es decir, la existencia, el conocimiento y el mundo en su carácter concreto como problemas fundamentales para ser filosofados. En efecto, la filosofía en esta investigación acontece como un referente, un punto de reflexión, un eje de trabajo para todos aquellos que orientan con pasión su enseñanza en las instituciones educativas del país, sobretodo de la forma más pertinente posible. Por tal razón, se subraya la prioridad de re-significar la praxis docente y las mediaciones empleadas para la enseñanza actualmente.

En esta propuesta se brinda las perspectivas y las condiciones esenciales para la formación del pensamiento crítico-transformador que todo educador encargado de orientar la filosofía debe tener presente, que ha de apelar para su ejercicio práctico, en tanto que sirven para re-significar la comprensión y sustentar la vigencia y actualidad de esta disciplina académica en la realidad de una sociedad capitalista, global y digital. Son los referentes que se presentan como *una caja de herramientas pedagógicas y didácticas* que permiten operar y trabajar en la clase de filosofía con pertinencia y significatividad para docentes y discentes.

De esta manera, se logra constatar que cuando se asume la vida, el conocimiento y el contexto como cuestiones que implican, involucran, envuelven al educando, y su educador, en este proceso acontece un compromiso, una responsabilidad, un trabajo colaborativo, una pasión común. Por tal razón, el papel del docente-filósofo es esencial en estas pretensiones y, de ahí, la necesidad de enfatizar en esta investigación en el constante deber de reflexionar y significar la praxis docente en las clases. Se trata de que el educador promueve lo que vive y lo que piensa, que apuesta a una práctica que aboga por la vida; está llamado a dar ejemplo, testimonio, a ser referente, no sólo de enseñar la filosofía, sino de hacer filosofía, de filosofar con y para sus educandos en el ambiente educativo.

En esta medida, la enseñanza problematizadora de la filosofía se convierte ahora en posibilitar un *ethos filosófico* –en palabras de Foucault- de los sujetos, que se traduce en una consciencia actitudinal, una condición pensante (crítica) y una praxis transformadora del mundo. Una praxis que involucra pronunciar desde el discurso y alterar desde la acción. El *ethos filosófico* se entiende en tanto que se expresa en la construcción pacífica, democrática y ciudadana del entorno. De ahí, se constituye el substrato para la construcción de los jóvenes colombianos como sujetos activos, participativos y solidarios capaces de transformar la realidad para consolidar una cultura de paz en el país. Una cultura de paz que es responsabilidad de todos los colombianos. Para tal fin, se propone la organización didáctica problematizadora que educa en la lectura interpretativa de la palabra y el propio mundo, al igual que en la escritura creadora, argumentativa de historias posibles y de acciones socialmente transformadoras.

Este planteamiento ofrece referentes y puntos de reflexión para encaminar hacia una enseñanza de la filosofía y del filosofar que permite considerar la oportunidad de revisar y renovar la praxis educativa y arriesgar a proyectar innovaciones en los ambientes escolares. Se trata de un trabajo holístico y pragmático que concede actualidad a las cuestiones filosóficas acerca del modo de dar sentido a la propia vida, al propio mundo, a la propia comunidad. Del mismo modo, incide en la concreción histórica, puesto que no se puede ser ajeno al contexto que enmarca el sistema educativo del país en este momento. De ahí, es indispensable la referencia a intervenciones problematizadoras y formaciones filosóficas en

los educandos para la cultura de paz que se anhela construir en el proceso del pos-acuerdo y el posconflicto que afronta actualmente el pueblo colombiano. Es el reto significativo de la educación filosófica ahora: contribuir a construir escuelas para la paz y la democracia.

En efecto, esta propuesta de la formación filosófica en un proyecto interdisciplinario problematizador fundamentado en la reciprocidad de teoría y práctica, orienta la integralidad de sujetos con consciencia actitudinal, con condición pensante y acciones transformativas y plantea la necesidad de crear condiciones educativas que se enfoquen en la disposición para la comunicación, la democracia y la paz. Entonces, los fines de esta perspectiva de enseñanza apuntan al liderazgo activo, la unión participativa y la colaboración solidaria como principios necesarios en la construcción de sujetos protagonistas socialmente.

En consecuencia, se constata la importancia de una formación filosófica que eduque a docentes y discentes en la tolerancia, el respeto por la diversidad, la aceptación de la opinión distinta, la valoración del otro como sujeto y en la construcción de ambientes comunicativas que favorezcan el diálogo, el consenso y la intersubjetividad. Se trata del establecimiento de una cultura filosófica que revitaliza, re-crea y rescata el valor de la convivencia, de la pluralidad, de la democracia y de la búsqueda del bien común. Es un valioso reto que se debe asumirse con pasión educativa.

En esta medida, ésta es una propuesta viable y referencial que se inscribe en los anhelos de una mejor calidad educativa, que no sólo compete al Ministerio de Educación Nacional, a las instituciones, los directivos o a los maestros de filosofía en el país, sino que es una responsabilidad que implica a todos los colombianos que sueñan una patria mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, Diana y Prada, Maximiliano. “Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica”, *Revista Colombiana de Educación*, no. 72 (2017): 15-37.

Adorno, Theodor W. *La actualidad de la filosofía*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

Asamblea General de las Naciones Unidas (15 de enero de 1998, A/ 52/ 13).

Bauman, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. trad. Mirta Rosenberg y Jaime Arrambide Squiru. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Bauman, Zygmunt. *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

Cárdenas, Gloria L. Cárdenas, “Notas sobre la enseñanza de la filosofía” en *Revista Folios*, no. 22, Universidad Pedagógica Nacional (2005): 99 – 105.

CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida)*. Lima: Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (1996)

Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes). *Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2016-2020* [versión para discusión]. Disponible en <https://www.dnp.gov.co/conpes/Documents/Pol%C3%ADtica%20nacional%20de%20ciencia,%20tecnolog%C3%ADa%20e%20innovaci%C3%B3n.%20VDiscusi%C3%B3n.pdf> [recuperado el 22 de junio de 2016].

Cortés Gómez, Ismael. “15 años de Filosofía para la Paz. El lugar de la ética en la investigación para la Paz”, *Revista de Paz y Conflictos*, no. 7, Universidad de Granada, España (2014): 195-209.

Cortéz, Francisco Javier. “¿Eterno retorno? Reflexión acerca del fundamento”, *Scientia Helmantica, Revista Internacional de Filosofía*, no. 2, (2013):126-130.

Fabre, Michel. "Experiencia y formación: la Bildung", trad. Alejandro Rendón Valencia, *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Vol. 23, no. 59, (enero-abril 2011): 215-225.

Fernández Mouján, Inés. "Paulo Freire: su propuesta de educación problematizadora", *Universidad Nacional de Río Negro*, no. 10 (2008): 1-11.

Ferriol Sarbach, Alejandro. "¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación", (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España, 2005)

Foucault, Michel y Deleuze, Gilles. *Los intelectuales y el poder*, Estrategias de poder. Obras esenciales. Volumen II. Barcelona: Paidós, 1999.

Foucault, Michel. "Poderes y Estrategias". En: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza, 1985.

Foucault, Michel. "Microfísica del poder". Entrevista a Michel Foucault – Gilles Deleuze: *Los intelectuales y el poder*. Madrid: Ed. De la Piqueta, 1980.

Foucault, Michel. "¿Qué es la Ilustración?" Trad. Jorge Dávila, *Actual*, no. 28 (1994):pdf.

Freire, Paulo. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Editorial El Roure, 2002.

Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004.

Freire, Paulo. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faúndez. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, trad. Lilian Ronzini. Uruguay: Siglo XXI editores, 1997.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A. 2005.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 2011.

Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno Ed, 1984.

Gadamer, Hans George. *Verdad y Método I*. Salamanca, Sígueme, 1991.

García Moriyón, Félix. "La enseñanza de la Filosofía: algunos problemas que deben ser resueltos" en *Paideia*, n. 9-10 (Madrid, octubre-diciembre 1990): 29-42.

Gómez Gómez, Francisco; Herrador Buendía, Félix y Martínez Sierra, Vicente. "Habermas: Intervención Social y Política Social", (Ponencia en VII Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo Social Universidad Complutense de Madrid, 9-11 de abril de 2008)

Gómez Mendoza, Miguel Ángel. *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Papiro, 2003.

Gómez Mendoza, Miguel Ángel. "Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas", *Cuestiones De Filosofía*, no. 12, (2010): 1-22. URL: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/662/660

Gómez, María Teresa. "Paulo Freire: un educador para el siglo XXI", *Escuela Abierta*, Campus Universitario, no. 11 (2008):

Gvirtz, Silvana Gvirtz y Palamidessi, Mariano. *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE, 2006.

Hadot, Pierre. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ciruela, 2006.

Hegel, G. F. *Fenomenología del espíritu*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

Hegel, G. F. *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, trad. José Gaos. Madrid: Alianza Editorial, 1980.

Hegel, G. F. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, edit. Ramón Valls Plana. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

Herder, J. G. *Ensayo sobre el origen de la lengua*. Academia de las Ciencias de Berlín, 1772.

Herrera Casilimas, Gloria Elena. "Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas", *Educación y Ciudad*, no. 33 (2017): 41-51.

Kant, Immanuel. *¿Qué es Ilustración?* en Filosofía de la Historia. Trad. Concha Roldán y Francisco Pérez. Buenos Aires: Ed. Nova, 2001.

Kant, Immanuel. *Sobre el saber filosófico*. Madrid: Universidad Complutense, 1998.

Lapuerta, Francisco. “Para qué la filosofía”, *Revista electrónica Pensar Libre*, no. 1 (2011)

León Gómez, Adolfo. *¿Enseñar filosofía?* Colombia: Editorial Universidad del Valle, 2006.

Lytard, Jean Francois. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1984.

Ley 93 de 1903, *Reforma Uribe sobre la Instrucción Pública*, Diario oficial, art. 11, no. 11. pdf

Martínez Gómez, Eduardo. “La alfabetización crítica según Paulo Freire”, *Unibarcelona.online* (Consultado 02 julio 2018), URL: <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/educacion/la-alfabetizacion-critica-segun-paulo-freire>

Martínez Guzmán, Vicent. “La filosofía de la paz y el compromiso público de la filosofía”, en Martínez Guzmán, Vicent [ed.] *Teoría de la paz*. Valencia: Nau Llibres, 1995.

Martínez, Vicent; Comins Mingol, Irene y Parías Albert Sonia. “La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz”, *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, No. Esp. (2009): 91-114.

Meirieu, Philippe. “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica” (Conferencia presentada en el Ministerio de Educación de la República de Argentina, Buenos Aires, 30 de octubre, 2013): 8-15.

Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de Educación 115*. (Bogotá, Febrero 18 de 1994)

Ministerio de Educación Nacional. *Orientaciones Pedagógicas para la filosofía en la educación media, Doc. 14*. Bogotá: Revolución educativa: 2010.

Morales, Diego Eduardo. “Análisis de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico”, *Revista Escribanía, nueva época*, vol. 13, no. 1 (2015): 61-76.

- Morente García, Manuel. *Lecciones preliminares de filosofía*. Madrid: Ediciones Encuentro, 2000.
- Murillo, Susana. *El discurso de Foucault: estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: UBA, 1997.
- Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades, Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Kats Editores, 2010.
- Ocampo López, Javier. “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, no.10, Tunja, (2008): 57-72.
- Obiols, Guillermo. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: 2002.
- Olivera, Eduardo y Orellana, Ángela. “Escuchemos a Paulo Freire: una mirada a la educación popular”, *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, no. 10 (2005): 35-51.
- Ortega y Gasset, J. *Obras completas*. Buenos Aires: Revista de Occidente-Alianza Editorial, 1983.
- Paiva, Andrés. “La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del Pensamiento”, *Revista Ciencias de la Educación*, Vol. 2, no. 26 (2005): 133-142.
- Rengifo, Jhon Alexis y Pinillo, Elena Maritza. “Las problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en Colombia” *Fundación Investigación Creativos* (Cali-Colombia): 1-22.
- Ríos, Clara Inés. “Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer”, *Revista Educación y pedagogía*, no. 14-15 (1995): 16-35.
- Sánchez Cardona, Mariela. “La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derech2, *Revista VIA IURIS* [en línea] no. 9 (2010), Julio-Diciembre, [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2018], Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273919441007>>. 141-160.
- Sartre, Jean-Paul. *El hombre y las cosas*. Buenos Aires: Ed. Losada, 1965.

Splitter, Laurence. *La educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial, 1996.

Sotomayor, Gilda. “De la educación bancaria en el aula, a la educación problematizadora en la red”, *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, Publicación Cuatrimestral (2000):1-7.

Tozzi, Michel. “Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar”, *Diálogo filosófico*, no. 68 (2007), 207-216.

UNESCO, OREALC. *Balance de los 20 años del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Documento de trabajo. Santiago: UNESCO: 2001.

Vargas Guillén, Gerardo. *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la Filosofía*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

UNESCO. *La Filosofía: una escuela de la Libertad*. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro. Bajo la dirección de Moufida Goucha, Jefe de la Sección Seguridad Humana, Democracia y Filosofía. UNESCO: México, 2011.