

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA**

**UNAD**

**LICENCIATURA EN FILOSOFÍA**

**ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**-ECEDU-**

**Aportes de la Pedagogía crítica a la finalidad de la filosofía en la educación media como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica.**

**Estudiante**

**Alexis Rojas Donado**

**Cód. 84009424**

**Director**

**John Fredy Vélez Díaz**

**Cead – La Guajira**

**2018**

La filosofía debe ser estudiada, no por las respuestas concretas a los problemas que plantea, puesto que, por lo general, ninguna respuesta precisa puede ser conocida como verdadera, sino más bien por el valor de los problemas mismos; porque estos problemas amplían nuestra concepción de lo posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y disminuyen la seguridad dogmática que cierra el espíritu a la investigación; pero, ante todo, porque por la grandeza del Universo que la filosofía contempla, el espíritu se hace a su vez grande, y llega a ser capaz de la unión con el Universo que constituye su supremo bien.

**Bertrand Russell**, *El valor de la Filosofía*.

## RESUMEN ANALÍTICO DEL ESCRITO

<b>Tipo de documento</b>	Monografía
<b>Título de la monografía</b>	Aportes de la Pedagogía crítica a la finalidad de la filosofía en la educación media como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica.
<b>Línea de investigación</b>	Filosofía y educación
<b>Autor</b>	Alexis Rojas Donado
<b>Fuentes bibliográficas</b>	Henry Giroux, Paulo Freire, Peter McLaren, Gustavo Cerletti, Augusto Salazar Bondy, J. Torres, entre otras.
<b>Año</b>	2018
<b>Resumen</b>	Esta monografía es el resultado de un proceso investigativo documental con revisión bibliográfica sobre los aportes que la pedagogía crítica puede hacer al desarrollo de pensamiento crítico. Los autores principales cuyas visiones ofrecen aportes relevantes son Henry Giroux y Paulo Freire, de los cuales se destacan el desarrollo de la autonomía, el enseñar a pensar a cambio de la transmisión de datos, la implementación de las habilidades dialógicas dentro del aula. El problema de la relación entre procesos educativos repetitivos y del bajo desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico se refleja en la similitud de los resultados de lectura crítica en el último trienio. Este estudio se justifica sobre la utilidad de los resultados a la autocritica de la tarea docente, a la revaloración de los procesos de aula, a la concepción misma y revaloración de la filosofía de la educación que subyace en las metodologías de la enseñanza de la filosofía en la educación media. Los bajos índices de lectura crítica pueden estar relacionados con un bajo desarrollo de las habilidades propias del pensamiento crítico.
<b>Palabras claves</b>	Pedagogía crítica, Pensamiento crítico, Filosofía, Lectura crítica, Docencia crítica.
<b>Contenidos</b>	<p>CAPÍTULO 1. Los principios y aportes pertinentes de la Pedagogía crítica a la tarea de la filosofía en el aula como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica desde la perspectiva de la autonomía.</p> <p>1.1. La Finalidad de la Educación, Fundamento Ontológico de Humanización en Freire</p> <p>1.2. Las exigencias esenciales de la enseñanza: investigación, curiosidad, rigurosidad y criticidad.</p> <p>1.3. Transmitir conocimiento no es formar: el papel de la racionalidad y la intencionalidad en los postulados de la Pedagogía crítica.</p> <p>1.4. La finalidad de la filosofía en la educación media desde la perspectiva de la Pedagogía crítica.</p> <p>1.5. Los estudiantes como centro del procesos de aprendizaje llegan a ser “sujetos” y no objetos.</p> <p>1.6. El rol de los ambientes dialógicos promovidos por el docente de la Pedagogía crítica en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.</p>
<b>Problema de investigación</b>	El problema del desarrollo del pensamiento crítico se puede relacionar con las prácticas pedagógicas en el aula de clases basadas en modelos

	pedagógicos de tipo instruccional que corresponden a la pedagogía tradicional o clásica. El docente funge con la autoridad del erudito, sujeto activo que instruye, que posee el conocimiento, y el estudiante como sujeto pasivo. Este problema se puede evidenciar en la deficiencia de habilidades prácticas relacionadas al pensamiento crítico tal como lo es la lectura crítica.
<b>Pregunta de investigación</b>	¿De qué manera la Pedagogía crítica puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, en tanto finalidad esencial del proceso de formación de la Filosofía en la Educación Media en Colombia?
<b>Objetivo general</b>	Determinar los aportes de la Pedagogía crítica que pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico a través del proceso de formación de la Filosofía en la Educación Media en Colombia.
<b>Objetivos específicos</b>	<p>Describir los principios fundamentales de la Pedagogía crítica y su relación con la filosofía de la educación.</p> <p>Reconocer los principios generales de la Pedagogía crítica y sus posibles aportes a la finalidad de la filosofía en la educación media.</p> <p>Señalar los aportes de la Pedagogía crítica al desarrollo del pensamiento crítico a través la filosofía.</p>
<b>Metodología</b>	<p>Enfoque Cualitativo, Técnica de Revisión documental sobre el tema.</p> <p>Consulta de Fuentes primarias.</p> <p>Consulta base de Datos del ICFES</p> <p>Lectura y sistematización de las fuentes primarias.</p> <p>Interpretación Hermenéutica.</p>
<b>Resultados</b>	El pensamiento crítico pues se genera en el entorno de relación dialógica entre docente y discente en torno a los contenidos filosófico que se estudian, ambos en una relación dialéctica con el texto deben extraer las cuestiones fundamentales de los filósofos sobre la realidad. El texto filosófico se aborda como un proceso de diálogo entre quien lo estudia y la mente quién lo concibió. En dicha relación, muchas veces dialéctica se desarrolla la capacidad de poder proponer una Síntesis autónoma. El factor determinante del pensamiento crítico es la autonomía, la libertad y la autoconsciencia. El proceso educativo se comprende desde la génesis de sus fundamentos en la intencionalidad política, cultural o social. Por ello los aportes de la pedagogía crítica están centrado en los procesos, en los sujetos (docente-discente) como partícula transformación social. Enseñar no es transmitir, por tanto enseñar filosofía no es transmitir conocimientos, sino generar una reflexión de carácter crítico alrededor de sus postulados en sus diferentes autores.
<b>Conclusiones</b>	El pensamiento de Paulo Freire y Henry Giroux constituyen el centro de la Pedagogía crítica. La Filosofía es entonces un saber dinámico como el pensamiento, dialógico y reflexivo. La filosofía es dinámica y crítica, no se caracteriza por la concepción de conocimientos y saberes acabados. Es un proceso dialéctico permanente que permite generar nuevas formas de interpretar y pensar sobre el fundamento de lo complejo. De ahí que el pensamiento crítico sea analítico frente a la realidad, por ende la lectura crítica también debe fungir un papel coherente con la naturaleza de la Filosofía.
<b>Revisor</b>	John Fredy Vélez Díaz

## ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN .....	6
JUSTIFICACIÓN .....	8
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....	12
OBJETIVOS .....	16
Objetivo general .....	16
Objetivos específicos.....	16
MARCO TEÓRICO.....	17
ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	37
Enfoque .....	37
Tipo de Investigación.....	40
Línea de Investigación .....	41
RESULTADOS.....	43
CAPÍTULO 1.....	47
Los principios y aportes pertinentes de la Pedagogía crítica a la tarea de la filosofía en el aula como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica desde la perspectiva de la autonomía.....	47
1.1. La Finalidad de la Educación, Fundamento Ontológico de Humanización en Freire.....	49
1.2. Las exigencias esenciales de la enseñanza: investigación, curiosidad, rigurosidad y criticidad.....	57
1.3. Transmitir conocimiento no es formar: el papel de la racionalidad y la intencionalidad en los postulados de la Pedagogía crítica.....	60
1.4. La finalidad de la filosofía en la educación media desde la perspectiva de la Pedagogía crítica.....	63
1.5. Los estudiantes como centro del procesos de aprendizaje llegan a ser “sujetos” y no objetos.....	68
1.6. El rol de los ambientes dialógicos promovidos por el docente de la Pedagogía crítica en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.....	71
DISCUSIÓN .....	77
CONCLUSIONES .....	81
Bibliografía .....	86

## INTRODUCCIÓN

La Pedagogía crítica comprende la educación desde su universalidad, sus implicaciones políticas, sociales y culturales. Se relaciona de manera intrínseca con la Filosofía crítica. Comprende la educación como una dimensión humana transformadora de realidades. Esta tiene diversos puntos de mirada que se preguntan por los fines a los cuales está orientada la educación, esta pregunta lejos de ser por la mera utilidad se interroga por el ser y la finalidad de la filosofía en la educación media, la pregunta por el fin de la filosofía en la escuela tiene vinculación estrecha con el ser ontológico de la misma, desde sus motivaciones, origen y destino en la vida del hombre en su devenir histórico, que se patentiza en las diferentes formas de interactuar, interpretar y reflexionar sobre su realidad. Se parte de la problemática del cómo desarrollar el pensamiento crítico a través de la filosofía, además se pretende extraer los aportes de la Pedagogía crítica que puedan potenciar la enseñabilidad de la filosofía y que esta pueda repercutir en la mejora de la lectura crítica. Sin embargo, la categoría central de este trabajo es el pensamiento crítico, la lectura crítica es sólo la evidencia de que el mismo se encuentra desarrollado en un nivel competente. Es por ello que partimos de la noción de que el hombre es un ser crítico potencialmente y que dicha facultad la puede desarrollar a través de la enseñanza filosófica orientada por una pedagogía acorde a su naturaleza: la Pedagogía crítica. Entonces partiendo de esta noción de la cualidad crítica que hace parte constitucional del ser humano podríamos pensar que de hecho hace parte de su cotidianidad, que no se limita sólo a los contenidos curriculares que pueda codificar, es decir que la capacidad crítica debe ser una constante en su cotidianidad.

En el campo de reflexión crítica sobre la educación se destacan los aportes de autores como Paulo Freire y Henry Giroux, entre otros, los cuales han podido observar cómo a través del devenir histórico de la sociedad latinoamericana la educación ha venido siendo convertida en una herramienta de reproducción social a través de la transmisión de contenidos. Quien posee el conocimiento es poseedor de poder porque cuenta con la conceptualización suficiente para dirigir su voluntad, en cuanto que posee pleno conocimiento de su cualidad educable y la explota al máximo y se convierte en maestro de sí mismo. Entonces la educación en el devenir histórico ha pasado de ser la fuente de la humanización de la sociedad, el regreso al ser humano, y ha sido

convertida por los intereses particulares de algunas sociedades en medios de replicación de modelos socio-políticos-económicos, apartándola de su finalidad última: la generación de pensamiento crítico y la humanización. De la misma manera no se puede pensar el problema de la educación media sin pensar que las mismas problemáticas afectan también a la enseñabilidad de la filosofía. Se pretende destacar de igual forma la relación entre pensamiento crítico, lectura crítica y Pedagogía crítica, y cómo esta última puede ser un elemento potenciador de las dos primera a través de la enseñanza filosófica.

Por ello en este documento monográfico se analiza la finalidad de la filosofía en la educación media alienada de su verdadera finalidad, de su fundamento ontológico, es decir en el reconocimiento de que ha sido apartada de su verdadero espíritu: observar, valorar, reflexionar la realidad y transformarla. Se analiza entonces cómo a través de la visión humanizante de la educación en Paulo Freire es contributiva a la filosofía como saber vivo y actualizable, y que la misma responde como alternativa de superación del esquema o modelo educativo socio económico bancario. Empero, hoy en día la educación sigue siendo objeto de alienación en cuanto es convertida en un medio de transmisión y reproducción no sólo de modelos socio-económicos bancarios. De igual modo este estudio vuelve la mirada sobre Giroux y se concluye que su crítica y protesta es contra todo intento de hacer de la escuela y la educación un medio para reproducir modelos sociales, económicos o políticos, quien comprende la educación como una dimensión humana, como una vocación humana. Mediante este despertar de la crítica freiriana podemos comprender cómo la educación es la hélice del espíritu humano, cómo es el motor de la conciencia y el pensamiento crítico y libre.

En este documento monográfico se contrastan investigaciones que descubren los alcances de la Pedagogía crítica y sus aportes para trabajar en conjunto en la resolución de problemas, pretende así plantear nuevas perspectivas pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía, con ello se busca transformar la pedagogía de la filosofía en una fuente generadora de pensamiento crítico que descubre la filosofía en nuevos espacio problematizadores, en específico las aulas de clase y los encuentros entre estudiantes y docentes. Entre los hallazgos de esta investigación está la de que la enseñanza de la filosofía no se reduce al marco lecto-escritural, apunta a la problematización de la vida cotidiana, los fenómenos socio-culturales como meta texto de una hermenéutica cotidiana.

## JUSTIFICACIÓN

En el último trienio los resultados promediados a nivel nacional de las pruebas Saber 11, en cuanto al componente de lectura crítica, no ha podido superar la barrera de 52.6, indicando pues que el nivel del componente es específicamente interpretativo (ICFES, 2017, p. 21), lejos pues de un nivel más complejo que se puede relacionar al pensamiento crítico: el asumir una postura reflexiva y valorativa frente a lo que la realidad textual le presenta. Un nivel interpretativo en la competencia lectura crítica es el antecedente necesario para poder llegar al nivel propositivo. Sin embargo, en tres años ha sido poco lo que se ha avanzado en el desarrollo de la competencia crítica ya que son tres periodos consecutivos, cuyos resultados son casi iguales, aclarando que son tres grupos distintos. Este estado es un buen punto de partida que se requiere para poder llegar al desarrollo efectivo de la capacidad del pensamiento crítico, capacidad que se puede medir a través de la reflexión y toma de postura propositiva frente a la realidad interpretada. Tres grupos distintos en tres años distintos y resultados similares puede ser un índice que los procesos que se han implementado en dichos periodos se han quedado limitados o se han repetido, por ello se hace necesario recurrir a la filosofía, que por su naturaleza crítica puede aportar herramientas suficientes para desarrollar la capacidad propositiva y reflexiva, y así la crítica, mediante su implementación desde enfoques pedagógicos críticos podría ayudar a desarrollar la autonomía, ese es uno de los componentes del problema que se pretende resolver aquí.

La pertinencia de este estudio se asienta sobre la necesidad de descubrir aportes que puede hacer la Pedagogía crítica a la enseñanza de la filosofía y que puedan contribuir a mejorar significativamente la capacidad de lectura crítica de los estudiantes mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico; la filosofía impulsada por la Pedagogía crítica podría ser una opción viable, en tanto que ambas apuntan a generar el pensamiento crítico en la educación media. Así también cómo esta, a través de su implementación orientada por esta pedagogía puede contribuir a desarrollar efectivamente las habilidades de lectura crítica. Por ende, responde a la necesidad de dilucidar los aportes de la Pedagogía crítica para desarrollar el pensamiento crítico. También pretende aportar bases conceptuales y reflexivas sobre el papel que juega el ejercicio filosófico en el aula. Este estudio parte de un constante cuestionamiento por el sentido de la tarea de filosofar en la educación media, y su implicación en el desarrollo del pensamiento crítico, lo

que se evidencian en la capacidad de lectura crítica, entendiendo pues que la lectura crítica no se limita al texto sino a la comprensión de las realidades semánticas que le subyacen. Los resultados analizados de lectura crítica de las pruebas Saber 11 de los años 2015, 2016 y 2017 no alcanzan a ubicar a los estudiantes evaluados por encima de la mitad del nivel 3 de desempeño indicado por el ICFES, es en el cuarto nivel de desempeño que el estudiante posee el gran porcentaje de habilidades de comprensión, interpretación y reflexión acerca de un texto, es en nivel 4 donde el estudiante puede dar cuenta de que tiene desarrolladas las habilidades reflexivas, valorativas y críticas (ICFES, 2017), que lo orientan para asumir y comunicar una postura propia. El eje motivador de este estudio es la necesidad de poder encontrar aportaciones que permitan incentivar el desarrollo del pensamiento crítico, y que puedan repercutir en la habilidad de lectura crítica, a través de la filosofía implementada desde un enfoque pedagógico crítico buscando entender la importancia del rol propositivo del docente. El desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico forma parte de los principios fundamentales que justifican la enseñanza de la filosofía en la educación media, no sólo como competencia sino también como actitud; el carácter crítico, reflexivo y creativo de la filosofía la hace un medio propicio por medio del cual los estudiantes pueden desarrollar el pensamiento crítico como una capacidad necesaria para actuar no sólo frente pruebas estandarizadas, sino también les permitirá a los estudiantes asumir una postura crítica frente a problemas de carácter ético, moral, político, cultural, social y científico que encuentren. Sin embargo, para poder desarrollar capacidades cognitivas o racionales y actitudinales de orden crítico puede ser necesario adaptar los procesos de enseñanza de la filosofía a propuestas de naturaleza crítica, y que comprendan el aprendizaje no como la mera adquisición de conocimientos sino también como el desarrollo de habilidades racionales y emocionales que les permita adaptar al estudiante ante cada situación que se presente y responda de una manera creativa y propositiva.

La Pedagogía crítica puede realizar aportes para contribuir al enriquecimiento de la reflexión sobre la finalidad y ejercicio de la filosofía en el aula, en tanto que se busca que sea generadora de pensamiento crítico; es necesario saber entonces si un cambio de una pedagogía tradicional hacia una Pedagogía crítica puede incidir en un desarrollo efectivo del pensamiento crítico. Esta perspectiva pedagógica se fundamenta en la metodología de la interpretación racional de los hechos actuales y vuelve a sus fuentes para reconfigurar sus enunciados, estableciendo así una relación de coherencia entre la finalidad de la Pedagogía crítica que es la de formar personas

autónomas, críticas, racionales y creativas desde una perspectiva de transformación social. Se hace necesario aclarar que el raciocinio crítico, creativo y actualizado, no es compatible con la metodología de la pedagogía tradicional de la transmisión de saberes para ser codificados que basa las prácticas docentes en la repetición del discurso y la reproducción por parte del estudiante a través de la transcripción y evaluación. Es necesario superar la metodología de la reproducción evidente en la generación de resultados similares en tres años y grupos distintos, es necesario un proceso didáctico orientado a un aprender a filosofar como proceso que trasciende en la vida y circunstancias propias de los estudiantes más allá del aula de clases y las calificaciones escolares. La filosofía es contrapuesta a toda repetición de lo que otros han dicho sobre una realidad ajena a estos, critica todo absolutismo desde el académico hasta el político. Es por ello que mediante el esclarecimiento de la finalidad de la filosofía en la educación media, proporcionará los principios fundamentales para la toma de decisión del mejoramiento de las prácticas docentes en el aula en la enseñanza de la filosofía. De la misma manera a través de la determinación la finalidad de la filosofía en la educación media con los aportes de la Pedagogía crítica se podrá comprender la tarea en aula como un *aprender a filosofar*.

Se podrá comprender a través del presente trabajo monográfico que es necesario una determinación clara de la finalidad de la filosofía en el aula coherente con la naturaleza de sus procesos de producción de conocimiento; estos son necesarios los aportes de la Pedagogía crítica para revitalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la misma, que a partir de dichos aportes se debe avanzar de la repetición constante de saberes preestablecidos hacia la evolución cognoscitiva de los razonamientos que parten del cuestionamiento de la realidad social propia de la *polis*. Por ello una educación que se base en la repetición de conceptos temáticos preestablecidos es una educación que recae en la reproducción social de una realidad aceptada, estática, antecedente a mentes actuales que la perciben. En este sentido es necesario cambiar de una concepción de la educación como *dispositivo de reproducción* hacia una concepción de la educación como un medio de emancipación y desarrollo de la autonomía. En consecuencia el poder desestructurar las metodologías repetitivas basadas en la conceptualización evaluable, y no el dinamismo productor de los conocimientos propios, es decir el de la búsqueda y descubrimiento de la verdad a partir de la propia interpretación, nos conduce a interesarnos por los aportes que la Pedagogía crítica puede hacer para dinamizar procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan como

finalidad el despertar de la propia conciencia, la producción de un pensamiento crítico y la percepción de la realidad como un objeto de interpretación susceptible a la transformación. Es por ello que la pertinencia de la Pedagogía crítica en este tema es primordial ya que sus prácticas pedagógicas no se fundan en la reproducción de conceptos, sino que los analiza y transforma su significado semántico a través de una transposición didáctica contextualizada que se orienta a una emancipación del pensamiento hacia un pensamiento crítico.

## DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El problema del desarrollo del pensamiento crítico se puede relacionar con las prácticas pedagógicas en el aula de clases basadas en modelos pedagógicos de tipo instruccional que corresponden a la pedagogía tradicional o clásica, donde el docente funge con la autoridad del erudito, sujeto activo que instruye, que posee el conocimiento, y el estudiante como sujeto pasivo. Este problema se puede evidenciar en la deficiencia de habilidades prácticas relacionadas al pensamiento crítico tal como lo es la lectura crítica. Podemos evocar aquí como ejemplo el sistema estandarizado de aprendizaje por medio de descriptores de desempeño que rigen los currículos a nivel nacional. Estos emanan desde el discurso político oficial destinado a la reproducción social y no a la generación de nuevos planteamientos y nuevas interpretaciones de la realidad que impliquen la asunción de una manera de pensar creativa, autónoma y transformadora. Así la enseñanza se transforma en un proceso de codificación de saberes oficialmente prescriptos, aprobados y universalmente aceptados. De esto dan cuenta Garcés (1996) en su artículo *informe sobre el estado actual de la práctica pedagógica* en el cual de manera concluyente describe la práctica pedagógica como una transferencia de información a ser evaluada; Tamayo (2007) quien hace un recuento de las diferentes pedagogías con mayor tendencia en Colombia donde se reconoce a la *Pedagogía como Dispositivo* entre las presentes en Colombia. Desde dicha perspectiva el conocimiento impartido en las aulas de clase de educación media se suele transformar pues en un dogmatismo científico-social. Desde este enfoque la finalidad de la educación, entendida como técnica, se ha limitado a reproducir modelos sociales por medio de la estandarización como mecanismo de instrucción civil; este proceso se lleva a cabo implementando didácticas de repetición de saberes. De esta forma no puede haber posibilidad de desarrollar pensamiento crítico, ya que este debe ser reproducido literalmente en los instrumentos de evaluación. De igual manera las ciencias sociales y humanas también han sufrido en el enfoque de su finalidad crítica y creativa, centrándose en la codificación y repetición discursiva del saber enseñado y aprendido, por ende se han convertido en un cuerpo de saberes teóricos transmitidos de manera literal alienados de su dimensión crítica.

Por ende nace la necesidad de implementar el pensamiento crítico dentro del aula como un eje dinamizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de superar los modelos

tradicionales de enseñanza dentro de la escuela actual que sigan parámetros reproductores de sistemas estructurales centrados en los contenidos y no en los procedimientos de razonamiento crítico. En Colombia los niveles de pensamiento crítico se encuentran en un punto medio de desarrollo. En este nivel según el ICFES (2017) “El estudiante que se ubica en este nivel interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos” (p. 21). Hay que tener en cuenta que según el mismo documento destaca la “valoración y contrastación de elementos de la realidad con la posición propia” (p. 20), lo cual requiere una toma de postura y una actividad de pensamiento crítico; es una elaboración de una propuesta propia frente aquello que la realidad le presenta como fenómeno inteligible.

Para el año 2015 los resultados promediados en lectura crítica fueron de 48,6, para el 2016 según datos de la revista Semana (2016) y datos del ICFES (2016), el promedio de lectura crítica a nivel nacional fue de 51,2%, tan sólo 1 punto por encima del nivel 2; para el año 2017, según datos del ICFES (2017) dicho promedio a nivel nacional decayó a 51,6%, siendo 100 el máximo. Este resultado ubica a los estudiantes que presentaron la prueba en todo el país en el nivel básico. Según este dato los estudiantes tuvieron un bajo desempeño y no lograron ubicarse de manera satisfactoria en el nivel 3. Este nivel indica que el estudiante debería de jerarquizar, inferir y establecer relaciones de validez entre distintos argumentos, pero es necesario el proceso de pensar críticamente para asumir una postura propia, afirmarla y defenderla. Aun así, los estudiantes que lograron entrar en este nivel con tan sólo un 1,6% tienen las competencias señaladas en un nivel bajo. Es decir que hay un mínimo de lectura crítica en el que subyace un bajo desarrollo de pensamiento crítico, un nivel bajo comparado con el que se desearía, aproximadamente entre 66 y 100 (Nivel 4) en el cual se indica un uso efectivo de las habilidades propias del pensamiento crítico que podríamos resumir como “reflexionar a partir de la información proveniente del mundo externo, valorar la veracidad de la información y elaborar un juicio propio frente a la misma” (ICFES, 2017, p. 21). De la misma manera en las pruebas PISA del año 2015, el país no se encuentra en un nivel satisfactorio en el ámbito de la Lectura Crítica, ya que se encuentra 68 puntos por debajo de la media (493) (ICFES, 2016). Esta bajo desempeño en la competencia de lectura crítica indica un bajo desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico, ya que las habilidades que involucran el desarrollo de la lectura crítica dependen del razonamiento propositivo y crítico.

En la educación media se diseña el currículo con base en estándares orientados a la reproducción de modelos de identidad nacional y cultural desde un enfoque pedagógico instrumental. Las prácticas docentes pueden llevar a aplicar dicho diseño también al proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, lo cual constituye un anagrama pedagógico. Por ello se implementan algunas prácticas docentes como formulas metodológicas, aplicadas de manera estandarizada para que el sujeto-estudiante pueda cumplir una función dentro de la sociedad o el sistema político-económico; de esta manera la escuela también adquiere una función social al servicio de las necesidades del sistema socio-político de ser reproducido permanentemente en la educación como instrucción social, a causa de que “los contenidos de enseñanza [en la Pedagogía Tradicional] constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno” (Rodríguez, 2013, p. 39). En la metodología tradicional de la enseñanza los estudiantes deben reproducir lo que el docente enseña, deben responder estrictamente lo que el docente controlador evalúa de manera estandarizada, lo impartido desde el tablero como cátedra. Este proceso es un círculo cerrado, al mismo tiempo su finalidad es la reproducción de los conocimientos aceptados como verdades absolutas, universales e irrefutables, cuya fuerza ha determinado el conocimiento societal como una ideología desligada del contexto de los estudiantes. En consecuencia, no hay lugar a un despertar del pensamiento crítico u oportunidad de ser creativos y poder producir un pensamiento nuevo frente a lo que le fue instruido, sólo debe repetir y contestar lo requerido a través de, como afirma Torres (1998): “un sistema de evaluación reducido casi exclusivamente a lo que conocemos como exámenes que avalan ante el resto de la sociedad los méritos y deméritos alcanzados por el alumno” (p. 14). Giroux (2003) aborda este problema desde una *reflexión pedagógica crítica* que busca superar la visión funcionalista de la escuela como dispositivo de reproducción de sistemas sociales y económicos basados en la repetición de saberes sin problematizar la realidad.

En relación con lo anterior, la finalidad de la educación filosófica en la educación media también se ha visto afectada por la permanencia de estas prácticas pedagógicas de la reproducción, “[...] el pensamiento filosófico se convierte en pensamiento afirmativo; la crítica filosófica cuestiona dentro del marco social y estigmatiza las nociones no positivistas como meras especulaciones, sueños o fantasías” (Marcuse, 1964, p. 172. *Citado en* Giroux, 2003, p. 69), dando

por sentado una conceptualización de la Filosofía como un saber codificable y evaluable a través de la repetición conceptual, sin posibilidades de nuevas interpretaciones y desligado de la realidad. Desde este enfoque el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía se reduce a la explicación de conceptos por parte del maestro, a la recepción y acopio mediante notas de texto por parte del estudiante, el repaso nemotécnico y la reproducción conceptual vigilada y controlada por el docente a través de la evaluación y clasificados según su escala de manera cuantitativa. En este orden de ideas podemos evidenciar que la finalidad emancipadora de la filosofía del pensamiento crítico es encubierta por el cumplimiento cuantitativo del plan de saberes, sin que el paso por dichos saberes conlleve una reflexión y cuestionamiento de la realidad. Las metodologías de la enseñanza se basan en el discurso docente unilateral, un saber discursivo que se plasma en la libreta pero que muy poco está influyendo en el desarrollo del pensamiento crítico. Esto lo evidenciaba ya Freire (1973), definiendo la praxis docente tradicional como un “llenar a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (p. 69). La pedagogía tradicional de la filosofía en la educación media y los resultados expuestos de la misma, se encuentran determinados por las estructuras sociales, ya sea activa o pasivamente, la labor del docente de filosofía se queda en lo estático, en repetir año tras año el mismo diseño curricular basado en contenidos temáticos, se ha tornado repetitiva, en contraste con el objeto de la filosofía que es el cuestionamiento continuo de la realidad total y una toma de postura frente a la misma, es por ello que surge la pregunta: ¿De qué manera la Pedagogía crítica puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, en tanto finalidad esencial del proceso de formación de la Filosofía en la Educación Media en Colombia?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Determinar los aportes de la Pedagogía crítica que puedan contribuir al desarrollo del pensamiento crítico a través del proceso de formación de la Filosofía en la Educación Media en Colombia.

### **Objetivos específicos**

Describir los principios fundamentales de la Pedagogía crítica y su relación con la filosofía de la educación.

Reconocer los principios generales de la Pedagogía crítica y sus posibles aportes a la finalidad de la filosofía en la educación media.

Señalar los aportes de la Pedagogía crítica al desarrollo del pensamiento crítico a través la filosofía.

## MARCO TEÓRICO

Describir la Pedagogía crítica conlleva un desafío por la diversidad de sus proposiciones, ésta, de acuerdo a autores como Ortega (2009), Cascante y Martínez (2013), Di Caudo (2013), entre otros, no se puede comprender como un cuerpo sistemático de teorías prescriptivas de lo que es la educación. Con todo, a través de sus proposiciones realizan mancomunadamente una crítica al sistema educativo tradicional al comprender este como un instrumento orientado a reproducir modelos de sociedad desde las necesidades de los sistemas políticos, económicos, culturales y sociales; esto es lo que Cascante y Martínez (2013) denominan “su vocación de relacionar la educación y la situación social” (p. 16). A través de su crítica propone que el centro y fin de la educación es el sujeto libre. Los principales conceptos en los cuales se sustenta la Pedagogía crítica devienen de alguna manera de la corriente de la Filosofía Crítica, cuyos temas o preocupaciones son, *emancipación, liberad, sujeto, individuo*. Por tanto, sus principales desarrollos teóricos giran en torno a educar para la libertad, la autonomía, el desarrollo de la razón como actividad y la transformación de las circunstancias propias del individuo activo frente a una realidad problemática, componentes que propician la búsqueda de medios para desarrollar el pensamiento crítico. En consecuencia “la Pedagogía crítica puede entenderse como un conjunto de teorías o reflexiones más o menos sistemáticas y un conjunto de problemas que tienen en común ligar la educación a la emancipación de los sujetos” (Serra, 2011, p. 32 *citado en* Di Caudo, 2013, p. 20).

Es necesario destacar que el término *Pedagogía crítica* no es unívoco ya que recoge en sus contenidos fuentes de la teoría crítica que son interpretados desde las necesidades propias de cada contexto. De dicha interpretación se derivan las didácticas críticas que buscan una aplicación de las perspectivas críticas a un espacio delimitado del quehacer docente, de la misma forma que la Pedagogía crítica, “Esta comprensión de la Didáctica Crítica se nutre de teorías sociales críticas que ponen en cuestión el concepto de «cultura» dominante, así como las prácticas sociales que se han legitimado «falsamente» a través de ella” (Gimeno, 2013, p. 81). El horizonte tanto de la Pedagogía crítica como sus didácticas emergentes tienen como objeto el desarrollo del pensamiento crítico de parte de los sujetos, pensamiento desligado de las prácticas técnicas de instrucción mediante la mimesis; podríamos sintetizar esta breve descripción afirmando que “la

Pedagogía crítica en palabras de Giroux, consiste, sobre todo, en una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente”. (Ortega, 2009, p. 28).

Al hablar de Pedagogía crítica se podría establecer una relación de esta con la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt. Ciertamente existen relaciones no limitadas más allá de la terminología. Sin embargo, aunque la Teoría crítica no demostró de manera directa un interés por la pedagogía, sí es posible discernir de ella aportes importantes al replanteamiento de la pedagogía y a la determinación de la Pedagogía crítica; a esto agrega Di Caudo (2013) que los “principios filosóficos, políticos, económicos, sociales, culturales, epistemológicos no pueden nunca escindirse de la tarea pedagógica porque atraviesan a los sujetos de la educación a sus instituciones y currículums, a las políticas y discursos educativos, a la construcción del conocimiento” (p. 19), al igual que la teoría crítica, la Pedagogía crítica bebe de las fuentes del marxismo renovado que inspiraron formas de pensar tales como la pedagogía del oprimido, pedagogía liberadora de Henry Giroux y Paulo Freire y la filosofía de la liberación que tuvo una importante difusión en Latinoamérica. La Pedagogía crítica recoge conceptos claves de la teoría crítica tales como emancipación, autonomía, razón, justicia e igualdad (Di Caudo, 2013).

Vázquez (2012) caracteriza la Pedagogía crítica dentro del marco de la Filosofía de la Educación como perspectivas reflexivas con implicaciones socio-políticas, con capacidad de transformar distribuidas en dos vertientes que tiene cada una fundamentos epistemológicos y objetuales diferenciados, ambos con un mismo enfoque crítico, emancipador.

La Pedagogía crítica o radical, de orientación socio-política, cuyos representantes más conocidos son H. Giroux (1985, 1988, 1989, 1992, 1994) y P. McLaren (1991, 1992, 1994, 1995). La teoría crítica de la educación; con elementos más filosóficos, inspirada principalmente en los trabajos de Jürgen Habermas. En esta línea es relevante el trabajo de W. Carry St. Kemmis (1986), referido al ideal crítico en la formación de los alumnos, traducido al castellano y ampliamente usado en nuestro medio. En la primera línea el docente es conceptualizado como un intelectual público cuya principal tarea, y por tanto el fin de la educación, es llevar a sus alumnos a situarse activamente en el contexto socio-político, como

agentes de una praxis transformadora del discurso de reproducción de las estructuras de poder que se pretende desde el curriculum vigente. (Vázquez, 2012, pp. 75-76).

Esta perspectiva que presenta Vázquez (2012) sobre la Pedagogía crítica concibe al estudiante como sujeto sustantivo de la educación, el sujeto es el fin último de los procesos de enseñanza-aprendizaje; estos procesos se encuentran relacionados de manera inseparables con los contextos políticos, sociales y económicos propios de los estudiantes y constituyen el ambiente donde los mismos se forman como sujetos críticos. Se suma a dicha tarea práctica la dimensión reflexiva que gira en torno a la necesidad de auto determinarse y auto examinarse. Esta perspectiva obliga a repensar la forma en que el pensamiento crítico se intenta desarrollar, por ello fue necesario relacionar el concepto de pensamiento crítico a los términos de lectura crítica y escritura, dado que no se puede tratar de desarrollar la lectura crítica desligado del ámbito de pensamiento crítico como algo no objetual, sino como una facultad humana que articula la interioridad del sujeto con la exterioridad de la realidad, esto se puede esclarecer desde la perspectiva de Gimeno (2013) al afirmar que:

Todo esto implica que nuestro concepto de crítica supere en mucho lo que podría ser un mero procedimiento cognitivo, lo que nos lleva a cuestionar los discursos educativos oficiales, cuando estos hablan del aprendizaje del pensamiento crítico, denominación que omite interesadamente el adjetivo que le da significado emancipador: crítico-social (p. 82).

Aunque la perspectiva de la Pedagogía crítica es amplia y diversa, y en consecuencia se podría hablar de *pedagogías críticas*, ya que cada perspectiva es adaptativa a los contextos que se problematizan desde la misma, este estudio se delimita en las aportaciones que Henry Giroux y Paulo Freire hacen a la reflexión crítica de los sistemas educativos, son relevantes para este problema ya que han sido los que han tenido mayor impacto en el pensamiento Latinoamericano. La Pedagogía crítica de Henry Giroux se articula desde una crítica frontal al sistema educativo entendido como un instrumento técnico de instrucción de saberes de orden repetitivo y controlado desde los procesos de evaluación. Su abordaje del problema del pensamiento crítico y su pobre desarrollo a través de prácticas tradicionales lo abordaremos en apartes más adelante. La pedagogía de Giroux es un intento por desterritorializar la educación, es decir despejando de ella

todas las concepciones que la determinarían como un instrumento de reproducción social, como un medio para la instrucción civil. La educación desde esta perspectiva es un espacio que no se puede excluir de la política, social y cultural (González, 2006), por ello problematiza sobre las diferentes formas que ejercen control sobre ella, su intención no es aislar la educación de esas tres dimensiones sino de buscar que se eduque un sujeto capaz de poder asumir una postura propia frente a la misma, evitando replicar modelos no pertinentes al ámbito local contextual. Henry Giroux elaborará entonces una pedagogía fronteriza o de los límites, en la cual plantea delimitar el “ámbito de intervención” de sus proposiciones, uno de ellos es la práctica didáctica llevada a cabo por los docentes sobre el cual versa el rol del docente en la generación de pensamiento crítico en Giroux (1990), y otra en los cuales reflexiona sobre la importancia de la teoría y la cultura para la enseñanza en Giroux (2003).

La Pedagogía crítica de Giroux propone entre los fines de la educación: “Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes” y “Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad” (González, 2006, p. 84), entiende pues la educación como un espacio de resistencia y formación de sujetos críticos y creativos que más allá de replicar los conocimientos que se han dado se atrevan a crear nuevas formas de interpretar la realidad. Las prácticas docentes que inspira esta perspectiva implica unos referentes éticos y políticos que se cimenten sobre la autonomía, la libertad y la responsabilidad. Dentro de estas proposiciones el docente y el estudiantes juegan roles de guía y descubridor, el docente debe ser un intelectual y conocedor de las formas por las que se ejerce el control y conocer las formas de resistencia, es un generador de espacios para el desarrollo de la autonomía a través del reconocimiento de la diversidad, “los docentes y los académicos deberían combinar los roles mutuamente interdependientes de educador crítico y ciudadano activo” (Giroux, 2013, p. 17), no puede reconocer un estudiantado como un grupo homogéneo. El estudiante por su parte es el descubridor y eje principal del aprendizaje, se entiende como sujeto en desarrollo de sus capacidades y libre más no como objeto de instrucción, es entonces “*el que cruza fronteras, como gente que entra y sale de los límites construidos en torno a coordenadas de diferencia y poder*” (González, 2006, p. 85). Los estudiantes llegan al aula con narraciones ya desarrolladas en el exterior, su historia representa ya una forma subjetiva de

comprender el mundo; sin embargo, ello se pone en riesgo cuando llegan al sistema educativo hegemónico.

La Pedagogía crítica de Paulo Freire se centra más al quehacer y proyección de la educación. Su principal crítica es precisamente la *a-criticidad* de la educación. En el sistema educativo que critica se ven estructuras metodológicas y teóricas que sólo reproducen contenidos. La educación vista de esta manera sólo cumple una función social. La educación se encuentra alienada pues su finalidad se ha desplazado de la humanización del sujeto hacia la tecnificación para ocupar un puesto en la estructura social vigente. La educación no tiene como fin sólo preparar al hombre para cumplir una función social ya que “para Freire, la educación, que es necesidad ontológica de humanización, es también una actividad esencial y radicalmente política, ideológica y axiológica” (González, 2007, p. 55), debería estar orientada a la formación del hombre a través de la problematización del saber que existen lo cual es muy distinto al proceso de sólo asimilar. Esta perspectiva prioriza la actitud crítica de los estudiantes sobre las funciones que puedan ejercer en la sociedad. La educación como un proceso sistemático que como una experiencia vital del ser humano en el cual el fin último de su formación es mejorar condiciones para el ejercicio de la libertad. Existen pues alternativas para la educación que van más allá de la memorización de conocimientos; desde los docentes la tarea es la de problematizar la realidad con el fin que los conocimientos aprendidos tengan una relación directa con la realidad

El contexto teórico Freiriano como soporte para un modelo pedagógico crítico y constructivista comprende la educación como un encuentro, en el que los estudiantes comprenden que todos los seres humanos necesitan de los otros a través de la dialogicidad. El estudiante al apreciar de forma crítica su actuar frente a los otros y al sistema en particular, puede aportar cambios significativos en las problemáticas que a diario se presentan de conflictos sociales, que mediante la interacción con los otros puede buscar y encontrar soluciones apropiadas para los problemas de la sociedad, mejorando así la calidad de vida de su comunidad. Sin el pensamiento crítico el estudiante pierde su ser, “un ser que, teniendo por vocación la humanización, se enfrenta sin embargo, con el incesante desafío de la deshumanización, como distorsión de esa vocación” (Freire, 1997, p. 22). El análisis crítico que hace Freire de la educación está relacionado con su influjo político y su proyección social. Freire ve en la educación una posibilidad de transformación

social que nos lleve a vivir con mayor equidad e igualdad en el sistema educativo, esto se da por medio de lo que él llama *Pedagogía de la Autonomía* (Freire, 1997). Una de las ideas que maneja el autor es la de la permanencia de la educación, en contraposición a las corrientes que ven en la educación un proceso sólo de preparación del niño a adolescente, de este a adulto y de adulto a estar capacitado para un trabajo; Freire ve en el hombre un ser educable desde su nacimiento hasta su muerte, es decir que la educación resulta no sólo una vocación como lo llama él mismo, sino también un estilo de vida como lo percibimos nosotros, por ello dice Freire (1997): “La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que éste tiene de su finitud” (p. 23).

El problema de la finalidad de la educación tiene una doble dimensión, en primer lugar para Lauweys y Cowen (1981) desde un enfoque humanista se entiende a la educación como fuente de la formación humana mediante la construcción intelectual de una manera de pensar propia, es decir la educación es constitutiva de lo humano, desde dicho enfoque se interpreta la educación enmarcada en la dimensión social, ya que “los seres humanos tienen que aprender, además de las habilidades manuales e intelectuales para actuar dentro de su medio físico, las requeridas para conducirse en su medio social” (Lauweys y Cowen, 1981, p. 20). Y por el otro lado desde el enfoque de la crítica a la finalidad político-institucional de Bourdieu y Passeron (1996), la educación se ha estructurado como un medio de instrucción social orientado a reproducir modelos aceptados de sociedad, desde los valores morales, costumbres, ideologías y principios hasta los intereses nacionales; la educación depende del modelo político de una nación, es decir “las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo” (Giroux, 1986, p. 03). Desde una perspectiva teleológica:

La educación como práctica política es un proceso basado en una intensa y extensa interacción orientada a la estructuración de los seres humanos como sujetos, con capacidad de comprender y construir los diversos sentidos que sostienen la vida social, pero al mismo tiempo, con capacidad de actuar sobre la realidad, generar nuevas prácticas y relaciones sociales que posibiliten la transformación de sí mismos y del mundo. (Bravo, 2008, p. 77).

Ante esta cuestión, a saber, cuál es la finalidad de la educación, frente a los nuevos desafíos de la sociedad que la impelen a crear resistencia surge una más grande acerca de la finalidad propia de la enseñanza de la filosofía; Cerletti (2008) ya se hacía tal cuestión desde un punto de vista más allá de la enseñanza de la misma, llegando hasta el paradigma de la *utilidad del saber filosófico* de caras a las nuevas realidades cotidianas actuales como son los principios de mercado y reproducción social que inciden en los currículos escolares en los cuales el docente de filosofía se ve enfrentado a dar cuenta de la utilidad de su saber enseñable para la vida de los estudiantes. En su tesis recalca la necesidad de la filosofía, encargada de mantener su unidad con su origen y finalidad en referencia a las premisas educacionales de la tecnicidad del conocimiento, advierte que “si la enseñanza filosófica tratara de adaptarse a los parámetros de utilidad del mercado y al formato espectacular correría el riesgo de irse desdibujando en una suerte de instrumentalismo, más o menos oportunista” (p. 31), por ende la finalidad de la filosofía en la escuela es propiamente liberadora, no se reduce a la reproducción sistemática de contenidos de una sociedad o cultura, sino que busca permanecer políticamente neutral pero éticamente comprometida en la formación de una mentalidad crítica en los estudiantes, desde esta perspectiva lo configura el siguiente enunciado condicional: “si la finalidad se inscribe en un horizonte de transformación, la educación debe ser entendida como una práctica política, en la medida en que la política no es el “arte del buen gobierno”, sino la posibilidad de realizar acciones no reguladas por el Estado” (Bravo, 2008, p. 76) que emanan directamente de los sujetos involucrados en ella. Desde esta reflexión axiológica y teleológica las pedagogías críticas de Henry Giroux y Paulo Freire se perfilan como mediaciones significativas para poder establecer unos principios pedagógico-críticos y filosóficos para reelaborar una finalidad de la enseñanza de la filosofía. La filosofía es opuesta a toda ingeniería de la conducta, su fundamento es el cuestionamiento permanente sin la pretensión de establecer una verdad absoluta; estimula mentes críticas resistentes a todo sistema de homogenización o estandarización tecnológica de lo humano. Desde la perspectiva historicista se puede evidenciar la interdependencia entre educar y dialogar.

La educación filosófica, propuesta como ejercicio del diálogo, se proponía encontrar nuevos sentidos a la vida en el examen de los mejores argumentos y de las razones más fuertes, formulados alrededor de profundas preguntas sobre la realidad, la belleza, el bien, la verdad

y otras preocupaciones que recorren la historia de la humanidad desde los inicios de la Filosofía hasta nuestros días. (Gaitán *et al*, 2010, pp. 15-16).

La finalidad de la educación hace referencia a lo que comprendemos a través de la pregunta ¿Para qué educar? Afirma Bravo (2008) que “pretender comprender la educación pasa necesariamente por entender el mundo, el conocimiento, el ser humano, las relaciones que se establecen entre éstos, así como las finalidades que nos proponemos a partir de situarnos en ese mundo” (p. 76). Es decir que se trata del papel o el rol que tiene la educación en una sociedad, en este sentido la reflexión se aplica a la finalidad de la enseñanza de la filosofía en la educación media generando dos cuestionamientos que nos guiarán en este proceso ¿para qué enseñar filosofía? Pregunta que sin duda nos llevará a plantearnos ¿cómo enseñar filosofía en el aula? La filosofía se orienta a desarrollar el pensamiento crítico en las instituciones, que a partir de la *Ley General de Educación* 115 (Art. 5) contempla al *pensamiento crítico* entre las finalidades de la educación, lo cual permite comprender la educación como un medio en el cual se deben generar competencias cognitivas creativas y propositivas, tales competencias no se reducen pues a la memorización y repetición de conceptos, sino a la articulación de los mismos con la realidad social, política, cultural y global.

Las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (conocido como *Documento No. 14*), texto divulgado por el Ministerio Nacional de Educación, que referenciamos como (Gaitán, López, Quintero, y Salazar, 2010), autores del mismo documento que abordaremos con un interés crítico más que prescriptivo, en el cual se comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía como un modo y estilo de vida en el cual el estudiante debe desarrollar competencias de pensamiento crítico, el cual se fundamenta consecuentemente en un buen desarrollo de la lectura crítica. Sobre la tarea de la Filosofía en la educación media Gaitán *et al* (2010) coinciden en que la finalidad central de su estudio es la formación integral de la persona como sujeto, esta perspectiva interpreta la formación no orientada hacia el individuo, sino hacia el sistema social, cuando hace referencia a la formación del ciudadano lo expresa a través del argumento: “los educadores griegos dieron forma al ciudadano de acuerdo con las normas de la polis” (p. 15), pero dicha afirmación no debe confundirse con reproducción social, sino como crítica y autonomía al orientarse por la idea socrática de educación vista como un proceso

educativo de interacciones dialógicas mediante el discurso para descubrir el conocimiento. Más adelante propondrán la Filosofía como el cuestionamiento de las propias ideas y de las estructuras externas de la realidad a partir de la pregunta constante del *porqué* su presencia en la escuela, como guía hacia la madurez personal e intelectual, aquí podemos referenciar la reflexión sobre la madurez desde la perspectiva crítica de Kant (2009) en su ensayo *¿Qué es la ilustración?* el cual se aborda desde esta perspectiva. Gaitán *et al* (2010) sostienen que: “Los propósitos educativos de una sociedad siempre dependen de los contextos culturales e históricos que enmarcan su entorno, pero también de las relaciones sociales que configuran tal sociedad” (p. 13), tesis desde la cual perfilan la finalidad formativa de la filosofía en la educación media ligada al contexto propio de donde se ejecutan las prácticas docentes. Acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje argumentan que “los resultados de un proceso formativo no se producen al modo de los objetos técnicos, ni responden a objetivos exteriores, sino que surgen de un proceso interior” (Gaitán *et al*, 2010, p. 19). El eje principal de las proposiciones para desarrollar el pensamiento crítico de la perspectiva de Gaitán *et al* (2010) gira en torno a la filosofía como una mediación entre los sujetos del aprendizaje y la meta a ser alcanzada, no como un corpus de conocimientos a ser aprehendidos o como una habilidad sino más el ser mismo de la persona.

En relación con la formación integral de la persona, a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando. (Gaitán *et al*, 2010, p. 23).

A esta proposición de la finalidad de la filosofía en la escuela podemos sumar la problematización que hace la UNESCO (2011) sobre la tarea de la Filosofía como una escuela para la libertad, que implica procesos de enseñanza-aprendizaje que se orienten a la formación de ciudadanos libres y con pensamiento crítico. Destaca entre los principales obstáculos para el pleno desarrollo de las potencialidades del estudio de la filosofía un aumento en el desarrollo de las competencias científicas y técnicas dando un segundo lugar a las ciencias humanas y sociales. De la misma manera el informe reconoce las falencias de la enseñanza de una filosofía netamente occidental, siendo reconocida esta por las culturas locales como un cuerpo de conocimientos de otros países, en especial europeos (UNESCO 2011, p. 53), este reconocimiento pone en cuestión

nuevamente la enseñanza basada en didácticas de transferencia de contenidos temáticos apartados del contexto local de los estudiantes.

El saber filosófico, o aprender a Filosofar como lo llamó Salazar (1995), desde la perspectiva de la Pedagogía crítica está ligado a un constante cuestionar, no sólo de la realidad exterior, sino también la forma en cómo se percibe la misma; no se queda en la respuesta verificable de las ciencias positivistas como la matemática, las ciencias naturales, sino que su abordaje es la cualidad del raciocinio de la persona, por ello la filosofía destaca entre las disciplinas propias de las teorías de las resistencias porque llaman al pensamiento crítico, en cuanto el pensamiento crítico no es una competencia exclusivamente cognitiva, sino que involucra circunstancias mucho más profundas de la relación del sujeto con la realidad problemática. Sin embargo, las teorías de la reproducción, de la resistencia y de la finalidad de la filosofía no se articulan o teorizan solas, sino que depende de los sujetos docentes desde sus diferentes discursos de resistencia ya que “nunca hay garantías de que los valores e ideologías capitalistas tendrán éxito automáticamente” (Giroux, 1986, p. 6). Entre las necesidades de las prácticas pedagógicas en la escuela para superar estas falencias, Giroux propone: “Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes y crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad” (González, 2006, p. 84). La apropiación de saberes no es más importante en este paradigma que el desarrollo de la capacidad de observar la realidad, interpretarla y valorarla de acuerdo a las necesidades que se presenten en el ambiente, ya que son las tomas de decisiones a través de la responsabilidad ética las que guían el pensamiento crítico.

Afirma Gutiérrez (2008) que “filosofar es, por experiencia, el ejercicio del uso propio y libre de la razón que culmina en la creatividad crítica” (p. 66), por tanto la filosofía es una chispa que enciende el pensamiento libre, propio, creativo y crítico, contrapuesto a lo que actualmente se aplica mediante la aceptación acrítica de la autoridad docente, en reemplazo de la validez argumentativa basada en la evidencia y la lógica interna de los enunciados. Lo contrario de esto es reproducir el discurso sin el uso de la creatividad propia y la articulación con su contexto local. En este aspecto la Pedagogía crítica puede valerse de la dialogicidad y la comunicación discursiva como una mediación para buscar el desarrollo del pensamiento crítico a través de dinámicas

dialécticas que propicien el desarrollo de la autonomía contextualizada al proponer una interpretación propia y sólida de la realidad, en palabras de Gimeno (2012): “una confrontación dialéctica” (p. 49).

Por consiguiente se puede afirmar, con la mayor cautela posible, que el pensamiento crítico se podría interpretar como un proceso de razonar del sujeto de manera lógica y creativa creando un puente entre su raciocinio y la realidad externa. Sin embargo, esta interpretación no es prescriptiva ni mucho menos hegemonzadora, ya que podrán existir otras interpretaciones del pensamiento crítico respecto a lo que la realidad exija en el contexto donde reflexione sobre el término. En lo que sí coinciden las fuentes consultadas es en que el pensamiento crítico no es la memorización o repetición de saberes, no se podría decir desde esta perspectiva que es la suma de todos los contenidos que una persona posee. Entonces se puede reconocer que el pensamiento crítico es una habilidad y disposición frente a los problemas e informaciones que presenta la realidad determinada por la autonomía y la libertad, entendido de manera clara en las palabras de Facione (2017):

A esas habilidades y actitudes o hábitos a los que nos referimos arriba, los expertos las clasifican como habilidades cognitivas y disposiciones. De las habilidades cognitivas, esto es lo que los expertos consideran como lo esencial del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación (p. 4).

Desde este análisis se puede conocer los rasgos principales del pensamiento como “actitudes” y “hábitos” que hacen parte pues de la persona. Lo actitudinal y lo habitual hace parte del ser del sujeto, no se podría decir entonces que son accidentes, sino que son la esencia misma del sujeto crítico. Los contenidos conceptuales se pueden olvidar pero las actitudes y hábitos de un sujeto permanecen, puesto que dependen del ejercicio diario de la consciencia. En esta última idea aparece una exigencia, el pensamiento crítico siempre deberá estar en constante ejercicio, es pues una tarea del sujeto que se desarrolla cuando se establece ese puente entre el mundo y de su interioridad. Ciertamente esta perspectiva tiene claro que la memorización y la recuperación de la información codificada de manera exacta sin la problematización de la realidad no genera resultados; indica que hay que saber diferenciar lo pertinente de lo no pertinente, desafiar de

manera disruptiva los paradigmas acríticamente aceptados por cuestiones de moda, no es estático y siempre está abierto a nuevas interpretaciones, realiza juicios de valor mediante la confrontación de lo real con lo formal, aunque las definiciones sobre pensamiento crítico no son unánimes ni homogéneas tienen en común un espíritu de autonomía y diversidad desde las categorías de la relación razonamiento y realidad problemática, “el pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva” (Facione, 2017, p. 3). Desde la Pedagogía crítica también ha sido un desafío tratar de dar una definición de pensamiento crítico, por ello parte de la siguiente definición que es la más aceptada:

La definición más convincente, aunque limitada, de pensamiento crítico proviene de la tradición positivista en las ciencias aplicadas y adolece de lo que yo he llamado actitud de «coherencia interna». Según los propugnadores de la actitud de «coherencia interna», al pensamiento crítico se le asigna en primer lugar la función de enseñar a los estudiantes a analizar y desarrollar tareas de lectura y escritura desde la perspectiva de los patrones formales y lógicos de coherencia. En este caso, al estudiante se le enseña a examinar el desarrollo lógico de un tema —«organizadores de avance», razonamiento sistemático, la validez de las pruebas—, y a determinar si la conclusión se desprende de los datos estudiados. (Giroux, 1990, p. 108).

Sin embargo, para Giroux la anterior definición se queda corta puesto que omite establecer los principios de relación que existe entre la teoría y el hecho, expone esta insolvencia de la siguiente manera: “Primero, existe una determinada relación entre teoría y hechos; segundo, el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos” (1990, p. 108). El problema de la definición que describe Giroux radica en que, a pesar de que se describe con exactitud un proceso racional de lectura analítica para resolver un problema con las variables internas, se delimita sólo al campo de aplicación de una temática, es decir que se presenta como un proceso racional interno sin vinculaciones con los fenómenos de la exterioridad. En las ciencias humanas este proceso racional es pertinente a la vez que se implementa con una perspectiva de confrontación dialéctica entre la internalidad del sujeto y el mundo externo, con un rasgo distinto de las disciplinas aplicadas: que no se le dan a su consciencia como problemas

controlados o planificados. Por consiguiente, la Pedagogía crítica replantea el pensamiento crítico de la siguiente forma, sin que ella excluya nuevos descubrimientos y adaptaciones, el pensamiento crítico,

[...] se entiende aquí como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta..., de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento. (Gouldner, 1978, *citado en* Giroux 1990, p. 108).

En síntesis, podríamos interpretar que el pensamiento crítico desde la perspectiva de la Pedagogía crítica se caracteriza por volver sobre sí mismo y poder pensar. Es un pensamiento que a partir de la retroacción es capaz de poder plegarse sobre la realidad y al mismo tiempo pensarse plegado sobre la realidad. El pensador crítico, o sujeto crítico, es capaz no sólo de analizar y cuestionar la realidad social dada como lo aceptado, proponer un cambio y de la misma manera hacer una crítica de sí mismo, sus rasgos generadores pueden ser “la caridad, veracidad, certero, preciso, relevante, profundo, amplio, extenso, lógico, asertivo, justo y comprometido” (Paul y Elder, 2005, p. 57). Haciendo una exégesis de las palabras de Giroux, se puede afirmar que este se relaciona con las problemáticas sociales, es el movimiento personal de la autonomía hacia la transformación de la situación problemática.

La Pedagogía crítica al orientarse a la formación de sujetos críticos, autónomos y consientes de los problemas de la realidad aporta un marco de soluciones pertinentes para la promoción del pensamiento crítico. Sus postulados no son compatibles con las prácticas pedagógicas y didácticas de la asimilación y de la modificación conductual, sino que versa sobre lo que define al sujeto como tal que es su autoconciencia y su relación frente al mundo. En consecuencia, la Pedagogía crítica a partir de estos elementos es una fuente de creatividad pedagógica. Una causa que se puede encontrar al bajo desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva crítica es el limitado impacto que las pedagogías tradicionales de la enseñanza de las letras pueden causar en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que en este sentido la escritura y la lectura se reducen a herramientas básicas, no incluyendo en sus presupuestos que tanto la lectura crítica como la

escritura dependen en gran medida del bajo desarrollo de pensamiento crítico, esto se puede afirmar de la siguiente manera: “la pobreza en la escritura refleja pobreza de pensamiento, y lo que los profesores consideran a menudo simplemente un «error» en la escritura es de hecho el reflejo de un error en el pensamiento mismo” (Giroux, 1990, p. 99). Como solución a ello la Pedagogía crítica hace hincapié en que los procesos de aprendizaje de la escritura, del mismo podemos afirmar que la lectura, dependen en gran medida de la capacidad de relacionar los saberes aprendidos con la realidad, es decir que depende de la problematización de los saberes, de tal manera que el docente y el estudiante median a través de la problematización de saberes y no sobre la instrucción y asimilación, por ende la pedagogía crítica de Giroux (1990) comprende que “epistemológicamente, la escritura debe contemplarse más como un proceso dialéctico que como una habilidad instrumental” (p. 104); de esta perspectiva se involucra los procesos de escritura, y por ende de lectura, con la capacidad de pensamiento desarrollado a través de la dialéctica.

No es posible hablar de lectura sin que se hable de escritura. No se puede leer si no se sabe escribir y viceversa, esto es un hecho empírico. Giroux en su estudio resalta las falencias de la pedagogía tradicional de la escritura que en su contexto norteamericano está designada a los profesores de inglés (1990, p. 99), que en el contexto del castellano podríamos afirmar se encuentra asignada a los docentes de español, organizada desde un enfoque de la enseñanza a leer desde los estándares básicos. En esta misma obra en el apartado sobre la comprensión de Giroux, la pedagogía tradicional de la escritura se sostiene sobre tres ejes: a) la técnica como gestión de la instrucción repetitiva de la acción para desarrollar una conducta guiada por reglas y normas, b) la *mimesis* o imitación que involucra la replicación de las acciones del otro hasta hacerlas propias, esta hace uso de la sintaxis y la semántica con la finalidad de dotar de sentido la relación escritura-contexto textual, pero no avanza hacia la toma de una postura propia frente a lo que se lee o escribe, se limita a la realidad comprensiva. Su técnica se fundamenta en la lectura de los clásicos (como Platón, Homero, entre otros) con el fin de que el estudiante asimile el estilo abordado y aprendan mediante la asimilación contraponiéndose a ello afirma Giroux (1990) que “el hecho de leer los escritos de autores famosos no garantiza ni que uno vaya a pensar mejor, ni que vaya a ser un buen escritor” (p. 102); y por último encontramos c) el romanticismo, que “se apoya en la premisa de que existe una relación causal entre el hecho de que los estudiantes «se sientan bien» y la mejora de sus habilidades de escritura” (p. 102), la misma hace eco de una pedagogía de la gratificación

al buen escritor y de la relación entre el ambiente emocional y la predisposición para escribir sin tener en cuenta las circunstancias contextuales de la realidad. Entonces, la buena escritura queda supeditada a un condicionamiento internalista determinado únicamente por las emociones. En las tres concepciones pedagógicas tradicionales sobre la escritura no hay una relación causal de la misma con la capacidad de pensamiento crítico, que a juicio de Giroux es una falencia sustancial de las escuelas tradicionales, ya que parte del principio de que primero es necesario aprender a pensar antes que aprender a escribir, o por lo menos que ambos procesos vayan de la mano. En este aspecto Giroux en su concepción se aleja, sin minusvalorar la dimensión afectiva, de las interpretaciones clínicas y sicologistas, puesto que dan mayor relevancia a las sensaciones que al pensamiento, y se centra en las dimensiones políticas y sociales del desarrollo del pensamiento crítico.

Para sintetizar la comprensión de Giroux sobre la relación existente entre escritura y pensamiento crítico, se debe partir del presupuesto de la correlación entre escritura y pensamiento crítico, se debe correlacionar igualmente a estas dos la lectura; desde esta premisa la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de las letras se encuentra invertida, pues da mayor preponderancia al desarrollo de la escritura como capacidad técnica desligada de lo que se puede comprender como pensamiento crítico, esto lo interpreta Giroux desde un enfoque deontológico en su planteamiento sobre la pedagogía tradicional al implementar una finalidad tecnicista, en consecuencia afirma que: “la escritura como forma de actuación, como una manera de estructurar la conciencia, es contemplada simplemente como una habilidad técnica, reducida a un simplista y crudo instrumentalismo divorciado del contenido, la ideación y los refuerzos normativos” (1990, p. 101); las características mencionadas de la pedagogía tradicional son propias de las instituciones orientadas a la reproducción social, este último término no es posible desligarlo de la finalidad de la educación y en consecuencia de la filosofía.

Autores como Bourdieu (1996; 2011), Passeron (1996), y (Bernstein, 1998; 2001) describen la educación y la escuela como uno de los medios o dispositivos a través de los cuales se realizan procesos de reproducción e instrucción social y cultural, argumentan pues que desde las políticas estatales se elaboran estrategias cuya finalidad es la de propiciar la replicación y perpetuación de modelos de sociedad y cultura; estas estrategias se basan en el carácter

instruccional, repetitivo y reproductor de las prácticas en el aula. Estos a su vez percibieron en los códigos de enseñanza la presencia de cánones de reproducción de las desigualdades sociales, mediante la determinación de una visión funcionalista de la educación. Comprenden la educación como instrumento de reproducción de modelos sociales, políticos y económicos, que se constituye como la asimilación de conocimientos previamente autorizados y programados por el *establishment* a través de las políticas públicas de estandarización, y son preparados por el docente autorizado para ser depositados en función de una predeterminación.

Giroux evidencia la politización de la educación como institución al servicio de las necesidades del modelo político-económico predominante. Identifica además otros dos puntos fundamentales en los cuales se evidencia la finalidad reproductora social, cultural y económica de la educación, a saber:

Se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado. (Giroux, 1986, p. 03).

Sin embargo, en esta teoría de la educación como *dispositivo de reproducción* también hay una marcada línea teórica de la escuela como foco de resistencia, la cual genera espacios de contraposición a los intereses de los modelos económicos que constantemente crean modelos estructurales laborales que deben ser alcanzados a través de la educación como medio de instrucción para que el estudiante pueda cumplir una función social, económica, ideológica o política. Esta teoría de la resistencia representa para Giroux (1986) un medio esperanzador para replantear la finalidad de la enseñanza de la filosofía como fuente para el desarrollo de la autonomía de la educación y resguardar la posibilidad de cada individuo encuentre de manera crítica su lugar en el mundo sin la predeterminación de ello a través de un currículo oculto. Ante una *filosofía de la educación* como aparato de reproducción propuesta por las ideologías económicas de mercado de los modelos neoliberales, mediante la reproducción estatal del principio del bienestar del negocio y el capital sobre el bienestar del individuo, *la Pedagogía crítica de la*

*educación* se desarrolla como un proceso de transformación. Ante ello la escuela se propone como centro de resistencia intelectual a través de la práctica pedagógica, aunque subsisten formalidades políticas que propenden hacia una enseñanza meramente instructiva alejada de un enseñar a pensar y más cercana a un quehacer técnico. El constante favorecimiento de los estados a los grupos económicos e industriales, en detrimento de lo social y humanista, generan a los centros de estudios exigencias en la adecuación estructural hacia un currículo orientado a la instrucción técnica y certificación mediante políticas educativas prescriptivas estatales.

Giroux reconoce tres dimensiones del modelo reproductivo de la Educación, dimensiones que se estructuran como un *currículo oculto* (Giroux, 1990), que no se implementa de manera tácita en la estructura educativa, pero que sí se presenta como condiciones sociales, económicas, culturales y políticas de acuerdo a las cuales se deben alinear el currículo escolar, exigencias externas que transforma el quehacer intramural de la escuela. Se trata del *modelo reproductivo económico* “la escuela puede comprenderse solamente en términos del rol que juega en la producción de la fuerza laboral” (Giroux, 1986, p. 09), desde la cual la ideología del desarrollo económico es el argumento de las macro economías generando en la educación la necesidad de instruir dos tipos de ciudadanos, el ciudadano trabajador que se prepara técnicamente para ocupar un puesto de trabajo y por el otro lado el *ciudadano consumidor* de los bienes y servicios producidos por el sistema de economía industrial y financiero. El *modelo reproductivo cultural*, que reproduce la cultura mediatizada como un todo dependiente de los intereses de los grupos económicos y políticos dominantes, esta noción de la reproducción cultural bebe de las fuentes del trabajo sobre la violencia simbólica de Pierre Bourdieu (Giroux, 1986, p. 12), que identifica la mediatización de los símbolos del capitalismo, el consumismo y la obsolescencia como factores neo-predominantes en la cultura neoliberal mediatizada, a través de los cuales las ramas del saber son estratificados, acorde a sus implicaciones económicas bajo los criterios de una profesión o una disciplina, organizando las materias del currículo en una escala según su relevancia para la estructura social dominante, colocando en la parte superior las materias como matemáticas, física e inglés y en la parte inferior las materias humanísticas como ética y filosofía; y el *modelo reproductivo del Estado hegemónico*, que articula sus procesos pedagógicos de acuerdo a las necesidades gubernamentales para producir y reproducir un modelo de sociedad predefinido política e ideológicamente desde la perspectiva de la transmisión de la identidad nacional.

Frente a los tres modelos mencionados que surge la resistencia como esperanza para lograr una filosofía de la educación con vocación de un aprender a pensar críticamente y creativamente, alejándose de la reproducción. Torres (1998) reconoce en el sistema educativo un *currículum oculto* heredado de principios económicos empresariales que determinan al estudiante, mediante estándares de calidad, como “producto final”, lo cual constituye una finalidad político-económica que se orienta hacia un menor gasto en la educación y hacen de esta un dispositivo productor de personas aptas para ejercer una función laboral. El currículo oculto obedece a un principio de reproducción social estandarizado de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales actuales. De esta manera la finalidad de la educación como mecanismo de reproducción se basa en los supuestos psicológicos del conductismo en detrimento de los supuestos filosóficos, a lo cual los principios conductuales sólo se limitan al proceso instructivo mediante la metodología *estímulo-respuesta*, “la educación dentro de este modelo tiene como meta la socialización de los alumnos y alumnas con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes” (Torres, 1998, p. 56), en la cual la tarea del docente y de la escuela es la legitimación de las estructuras existentes.

La educación se puede entender de dos maneras, desde sus fines más procedimentales hay quienes la comprenden como un medio para estructurar los sistemas socioeconómicos, políticos y culturales y aquellos que ven en ella un medio por el cual se pueden generar importantes transformaciones en la calidad de vida de los ciudadanos (Torres, 1998). Desde esta idea los discursos del primero se orientan a mantener, preservar y replicar el modelo vigente. No buscan cambio sino por el contrario, sentar las bases para la continuidad de los mismos, lo que consiste en una reproducción social. La educación en este enfoque tiene el papel de transmitir a los educandos los contenidos necesarios para replicar los modelos, es decir que su finalidad es la de reproducir los modelos de acuerdo a las necesidades de las instituciones que ejercen el poder político y económico a partir del cual se define los esquemas culturales y sociales pertinentes con el mismo. Desde el segundo punto de mirada se busca por medio de la educación crear una disrupción entre el modelo vigente y las nuevas formas éticas por las cuales se puedan guiar los individuos en una sociedad. En el primer enfoque se consigue entrever que para que las estructuras permanezcan se hace necesario la hegemonización del saber a través de la estandarización que se logra a través de lo curricular, “las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad

tienen una prolongación en el sistema educativo” (Torres, 1998, p. 13). Por el contrario, la transformación de la sociedad a través de la educación implica una educación direccional y transversal en la cual se formen sujetos libres y con la capacidad de proponer sus propias ideas de sociedad antes que replicar las ya existentes. A través de la conservación de modelos sociales, económicos, políticos y culturales es que se hace posible la legitimación de la estandarización como una necesidad de instruir la sociedad de acuerdo a las necesidades de las estructuras. Esto se hace a través del discurso político, a través del establecimiento de esquemas de lo que los estudiantes deben de saber al salir de la escuela, todos deben saber lo mismo, independientemente de que sean de diferentes escuelas o regiones, con algunas variaciones mínimas como la etnoeducación por ejemplo, sin embargo, al final todos pasan por una prueba estatal elaborada de manera estandarizada.

Las ciencias de la educación, la psicología, la sociología, etc., todas aquellas disciplinas que inciden en las prácticas y políticas de educación pensadas, planificadas o avaladas por gobiernos y/o grupos conservadores y tecnocráticos, hacen así acto de presentación bajo la máscara del desinterés y en defensa de una eficiencia decidida a priori sólo por algunos grupos sociales, aquellos que detentan el poder, fundamentalmente, el económico. (Torres, 1998, p. 15).

Pero que tiene ¿Qué ver la estandarización curricular con el pensamiento crítico? ¿Puede realmente un sistema basado en el desarrollo de competencias generar el pensamiento crítico? La estandarización, aunque trata de establecer los criterios sobre lo que es el pensamiento crítico lo hace de una forma estandarizada, es decir la institución evaluadora es la que determina y defina lo qué es y no es el pensamiento crítico, aunque su intención es bondadosa sus alcances son limitados puesto que no tiene en cuenta la creatividad y la subjetividad. Las ciencias de la educación, en especial las humanidades tienen el potencial de implementar procesos que desarrollen el pensamiento crítico, no obstante, sus agentes docentes se encuentran limitados por el cumplimiento de estándares curriculares y el lleno de los requisitos para la promoción académica, en este sentido la subjetividad queda en segundo lugar, “Antonio Gramsci utiliza el concepto de *hegemonía ideológica* para profundizar en este último matiz; para comprender la unidad existente en toda formación social concreta” (Torres, 1998, p. 19). El desarrollo del pensamiento crítico bien

pueda partir de los estándares. No obstante, estos se toman como un punto de partida para llegar a los mismos, más no en el posible máximo alcanzado, la objetividad es una base de inicio de lo que se puede llegar a alcanzar, esta no es el límite superior; para la Pedagogía crítica la objetividad debe ser repensada y gestionada contextualmente dado que “en nombre de la objetividad, una buena parte de nuestros currículos en estudios sociales universaliza normas, valores y puntos de vista dominantes que representan perspectivas interpretativas y normativas sobre la realidad social” (Giroux H. , 1990, p. 106). A través de los aportes de la Pedagogía crítica la enseñanza de la filosofía se podrá comprender que sus procesos de enseñanza-aprendizaje deben atender a la generación del pensamiento crítico; no se puede comprender una filosofía enseñada y anquilosada a la mera aprehensión<sup>i</sup> de conceptos y a la evaluación de la misma desde la fundamentación repetitiva de conceptos que se reflejan en cualquier variable porcentual de una nota numérica ya que el carácter mismo de la filosofía se enmarca en el *paso del mito al logos*.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

La implementación de este estudio que se ubica de manera particular en la línea de investigación Filosofía y educación, se realiza una investigación documental profunda, un acercamiento a las fuentes documentales que soportan las prácticas del maestro de la filosofía, con el fin de poder analizar la filosofía crítica de la educación que subyace en el paso de una pedagogía instruccional a una pedagogía analítica, propositiva y crítica, como base de los procesos de enseñanza aprendizaje de la filosofía en la educación media en Colombia propiamente. Este estudio se realiza especialmente en el campo concerniente a la Filosofía de la Educación, la pedagogía que de ella se desprende y a las aportaciones que hacen Giroux y Freire a la solución de esta problemática.

### **Enfoque**

El enfoque de esta investigación es Cualitativo, los instrumentos para la recolección de la información pertinentes a este proceso documental son las fichas bibliográficas, la reseña de los estados del arte y antecedentes de estudios anteriores. Sin embargo, no descarta la necesidad de poder acceder a datos y mediciones de las pruebas Saber 11, interpretadas desde un enfoque hermenéutico crítico. Sobre este enfoque Hernández, Fernández, y Baptista (2014) afirman que:

El enfoque cualitativo (también conocido como investigación naturalista, fenomenológica o interpretativa) es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos. Se utiliza en primer lugar para descubrir y perfeccionar preguntas de investigación (p. 19).

La técnica que se sigue en este trabajo monográfico es de revisión bibliográfica. Las fuentes primarias pertenecen a la literatura elaborada por Henry Giroux y Paulo Freire. Las fuentes secundarias están basadas en Peter McLaren, Pierre Bourdieu, Passeron, entre otros críticos de la escuela como dispositivo de reproducción social. Las fuentes terciarias están basadas en la literatura de artículos científicos sobre la Pedagogía crítica y sus posibles contribuciones desde la perspectiva de la autonomía. Las fuentes fueron ubicadas en Bases de datos y repositorios virtuales

de artículos como *Redalyc* (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), libros digitalizados, entre otros. La literatura encontrada se aborda desde la hipótesis de que el desarrollo de las competencias de lectura crítica depende del desarrollo del pensamiento crítico, posibilitado por la implementación de la enseñanza de la filosofía en la educación media, guiada por los principios y aportes de la Pedagogía crítica. Se hace un análisis de los promedios nacionales en lectura crítica de las pruebas Saber 11 de los años 2015, 2016 y 2017; respectivamente se comparan con los resultados de las pruebas PISA 2015.

Se implementa un enfoque hermenéutico crítico para el análisis del material bibliográfico recuperado. El enfoque hermenéutico nos permite un acercamiento a la realidad desde la interacción dialéctica con el problema asumido como sujeto, cuyo objetivo es la transformación de la realidad social, “en este... enfoque de investigación se busca reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico” (Cifuentes, 2011, p. 30), esta comprensión nos permite reconocer las aportaciones de la Pedagogía crítica necesarias para la enseñanza de la filosofía en tanto que saber motivador del pensamiento crítico. Se logran reconocer dichas aportaciones desde el establecimiento de la correlación de la realidad del mismo con los supuestos teóricos de la pedagogía crítica. A través de la interpretación de los resultados desde este enfoque se puede comprender la situación actual de los supuestos teóricos y procedimentales que guían la enseñabilidad de la filosofía. Este enfoque nos permite además acercarnos de manera intersubjetiva y crítica a los resultados y tratarlos no como meros objetos sino desde la comprensión que los ejes fundamentales del mismo son los sujetos docentes-discentes y las relaciones dialécticas que entre ellos se establezcan determinados por la intencionalidad del primero. En palabras de Ricoeur (1984),

Entendemos la Hermenéutica como una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo. (*Citado en Arráez, Calles, y Moreno de Tovar, 2006, p. 174*).

El enfoque crítico nos permite desde una perspectiva compartida con la hermenéutica realizar un análisis crítico de los contenidos simbólicos y textuales presente en la documentación revisada y hacer una comparación de la misma con el contexto actualmente estudiado. Este enfoque exige un acercamiento dialéctico a la realidad social estudiada, partiendo desde la no aceptación de una afirmación o supuesto como válido antes de ser analizada de manera deconstructiva y contextualizada, este enfoque permite comparar todos los supuestos frente a un tema o problema con los hechos de la realidad y los datos encontrados en referencia del mismo, así las diferentes fuentes documentales son examinadas desde esta perspectiva para conseguir los resultados necesarios para la solución del problema. Sobre la naturaleza interpretativa de este enfoque Cebotarev (2003) afirma que:

Para la Teoría Crítica, el mundo es complejo y jerárquico, dividido en grupos con intereses conflictivos. Las percepciones culturalmente construidas del mundo con frecuencia esconden su verdadera naturaleza. Esto es particularmente engañoso en relación con las relaciones de poder que gobiernan la existencia humana [...] La tarea de la CC es descubrir estos errores ideológicos en las visiones del mundo de la gente y habilitarlos para reconocer la "verdadera" naturaleza del mundo y sus propios intereses "verdaderos". (p. 15).

A partir de la revisión documental de la bibliografía existente sobre el tema en cuestión se interpretan las diferentes categorías explícitas en la pregunta de investigación, desde su actualización contextual y aplicación en los procesos pedagógicos que guían la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia. De otro lado se interpretan de manera crítica los resultados de las pruebas Saber 11 encontrando similitudes en los tres años mencionados lo cual nos da a entender que tres resultados similares en tres años distintos con tres grupos diferentes de estudiantes, los procesos pedagógicos y didácticos de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía como promotora de habilidades de pensamiento crítico han sido estáticos. De la misma manera en la inmersión documental se puede evidenciar cómo los presupuestos de la pedagogía crítica pueden llevar a enriquecer la pedagogía de la enseñanza filosófica desde el aspecto procesual de la misma frente al proceso de enseñanza basado en el aprendizaje de contenidos.

## **Tipo de Investigación.**

EL tipo de investigación de este trabajo es de revisión documental, dando como resultado a un texto monográfico. Consiste en la revisión analítica de la literatura disponible para comprender el estado del arte, análisis de datos registrados de resultados de Lectura Crítica en las pruebas Saber 11 de los años 2015, 2016 y 2017 e informe sobre las pruebas PISA 2015, se busca comprender las diferentes perspectivas que versan sobre el problema planteado con el fin de poder elaborar un marco teórico pertinente al mismo que oriente de manera correlacionada los resultados. Este tipo de investigación es definida por Hernández *et al* (2014) como:

La revisión de la literatura implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación (p. 61).

La revisión documental de este trabajo partió de la determinación de los argumentos teóricos de los autores de la *Pedagogía crítica*, *Reproducción social* y *Pensamiento crítico* y la escuela como instrumento donde se replican o transforman las variables estudiadas, mencionados en el planteamiento del problema. Así mismo se hizo una lectura y análisis de la literatura concerniente a las aportaciones de las *teorías de la Pedagogía crítica*. Se abordan los diferentes aportes teóricos de la Filosofía de la Educación, tanto de parte de los documentos oficiales como de los críticos de los sistemas de reproducción a través de la escuela. Así pues se analizaron los textos sobre la reproducción social en la escuela, los textos que promueven la enseñanza de la filosofía desde el enfoque crítico, textos de la Pedagogía crítica y reproducción social de Henry Giroux y textos de la Pedagogía crítica de Paulo Freire.

Se realizan reflexiones críticas de las prácticas docentes de la enseñanza de la Filosofía con el fin de poder determinar qué características deberían tener algunos modelos didácticos que se implementan en el uso de la enseñanza de la filosofía en la educación media. Por último a través del contraste de las teorías citadas en este trabajo, el análisis de los datos estadísticos de los resultados de la competencia de Lectura crítica en las pruebas Saber 11 (2015, 2016 y 2017) se

podieron determinar de los aportes de la Pedagogía crítica Henry Giroux y Paulo Freire al mejoramiento de procesos que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico como competencia interdependiente con la lectura crítica.

### **Línea de Investigación**

Este trabajo se toma como hoja de ruta los lineamientos de Investigación del Programa de Licenciatura en Filosofía, específicamente en la línea de “Filosofía y educación” ya que es la línea que promueve de manera más completa los aportes para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la argumentación mediante el desarrollo de metodologías filosóficas como la hermenéutica, la dialéctica, el diálogo y el seminario alemán. Su enfoque procedimental se encuadra enmarcado en “motivar la reflexión filosófica en torno a la educación, desde sus fundamentos, sus relaciones y sus avances” (Piragua, 2010, p. 61). La misma es fundamentada de la siguiente manera:

La educación en un mundo globalizado requiere ser reconocida como un escenario dinámico, en continuo cambio, por tanto, requiere una reflexión constante en torno a la base filosófica y epistemológica que le subyace a cada uno de los modelos educativos apropiados de diversas formas en Latinoamérica y más específicamente, en Colombia, donde las connotaciones particulares de una idiosincrasia pluriétnica y multicultural requieren de discusiones constantes frente a planes curriculares, inclusión de nuevas estrategias educativas, de tecnologías actuales, de modelos novedosos, entre otros. Es aquí donde la línea de Filosofía y Educación actúa, abriendo condiciones de posibilidad para tales discusiones y reflexiones en pro de la construcción de tejido social. (Piragua, 2010, p. 61).

Así podremos afirmar que el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje filosófico es el desarrollo del pensamiento crítico, que se traduce en la formación de estudiantes con la capacidad de elaborar sus propias proposiciones. Así pues tiene la tarea de formar ciudadanos activos en la sociedad civil, que sean capaces de continuar con su autoformación aun estando fuera del aula de clases. No se limita por tanto a la cantidad de contenidos conceptuales se deposite en los estudiantes, sino a la propiciación de pedagogías críticas autorrenovables capaces de comprender

los signos de los tiempos. Esta línea de investigación hace eco de las necesidades actuales de la educación y por ello indaga en sus fundamentos subyacentes cuando “se comprende la pedagogía como el ejercicio reflexivo sobre las prácticas educativas, salta a la vista la vocación pedagógica del filosofar y la irrenunciable necesidad de volver filosóficamente sobre la acción de educar” (Gaitán *et al*, 2010, p. 14), esta acción de educar se da precisamente a través de las mediaciones didácticas pertinentes a la naturaleza de la filosofía como procesos dialógicos y discursivos sobre la realidad contextual, con el fin de desarrollar la subjetividad mediante una formación para la libertad y la autonomía. Todas estas potencialidades y prácticas de la pedagogía generadas por la línea de investigación *Filosofía y educación*, que comprende la educación como “un proceso que ha de estar en constante progreso, de lo contrario se anquilosaría” (Piragua, 2010, p. 62), fomentan el diseño y puesta en práctica de una cultura de la *Pedagogía crítica* que impulsa el desarrollo de personas reflexivas y capaces de transformar la realidad mediante una didáctica que oriente al estudiante a explotar los beneficios de la filosofía a favor de su formación crítica e integral como ser social, cultural y político.

## RESULTADOS

Después de una lectura exhaustiva de las fuentes primarias y secundarias, y apoyarlas en las de tercer grado. Se puede ver como resultado que los aportes de la Pedagogía crítica están orientados al docente como eje motivador y ejecutor del proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, para Giroux (1990) resulta necesario revindicar el papel del profesorado más allá de la gestión educativa, superar la visión de un docente que se limita a escoger documentos y libros y suministrarlos a los estudiantes sin siquiera establecer un criterio de análisis y valoración de los principios subyacentes en los contenidos que enseñan. Desde esta perspectiva Henry Giroux plantea la necesidad de un docente intelectual que pueda ser productor mismo de conocimientos y hoja de ruta para los estudiantes al mismo tiempo que es capaz de incentivar y sostener el diálogo con sus estudiantes. Es aquí donde el pensamiento crítico comienza a generarse, desde el momento que se supera la sola interpretación textual y se comienzan a generar alternativas de pensamientos frente al saber explicado. Desde la propuesta de Giroux (1990) “los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen” (p. 176). Desde la Pedagogía crítica es el docente quien toma las decisiones dentro del aula de clases, es quien determina los pasos a seguir de acuerdo a las necesidades del contexto donde se encuentra. Si bien la existencia de currículos, planes de área y lineamientos institucionales pueden determinar y limitar su accionar, es éste desde su experiencia en el campo de trabajo docente quien interactúa contextualizado con los estudiantes dentro del aula percibiendo las características particulares de cada estudiante dentro de un espacio y tiempo muchas veces ajeno a las determinaciones curriculares. Por ende la Pedagogía crítica puede aportar al desarrollo del pensamiento crítico a través de la filosofía en la medida que el docente se convierta en un docente crítico, un docente que promueva el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes desde la problematización de la realidad, de la articulación de los contenidos curriculares con la cotidianidad del aula, la implementación de la dialogicidad como puente de encuentro con la alteridad, a este aspecto es pertinente acotar las palabras de Cebotarev (2003), quien afirma que “los usos del pensamiento crítico desafían una definición simple o un resumen, debido a que el pensamiento crítico es (o debe ser) auto-reflexivo y auto-correctivo, evolucionando constantemente en respuesta a los contextos cambiantes en los cuales se usa” (p. 3).

La Pedagogía crítica tiene un compendio de categorías que ayudan a delimitarla y a orientar sus aportes concretos a un mejor desarrollo de la tarea docente. Si bien la Pedagogía crítica deconstruye el proceso educativo desde la génesis de sus fundamentos en la intencionalidad política del Estado en cuanto establecimiento político rector y predeterminador, también señala las responsabilidades que tiene la misma institución educativa y la sociedad circundante en los procesos educativos. Más aun es en última instancia los docentes los que pueden controlar y dirigir efectivamente el proceso. Para los autores de la Pedagogía crítica estudiados en este trabajo la responsabilidad de que los procesos educativos puedan llegar a tener éxito recaen sobre el docente, ya que los docentes liberadores e intelectuales manejan los procesos educativos desde valores inclusivos. “Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él” (Freire, 1973, p. 74), esto no quiere decir, aunque la Pedagogía crítica contemple al estudiante como *tabula rasa*, el estudiante por su puesto es aquí el centro del proceso educativo, pero no es exclusivo pues comparte el proceso con el docente como compañero guía, entonces entre ambos se entabla un proceso dialógico mas no instructivo, al menos en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales, humanas y filosofía se trata. Las categorías a las cuales la Pedagogía crítica apunta a su deconstrucción se pueden sintetizar en el siguiente texto a continuación,

En la Pedagogía crítica, los conceptos de currículo, enseñanza y aprendizaje se concretan en las representaciones de la realidad (cómo es y cómo debería ser) y tienen efectos reales. El discurso sobre el currículo crea una idea social y pragmática del sujeto. El papel de la escuela, especialmente el de la escuela pública, no se interpreta sólo como espacio de reproducción ideológica y social, sino como escenario de investigación y de resistencia contrahegemónica. En este contexto, el saber escolar no soslaya las realidades culturales presentes en el aula, es un espacio de intercambio y de cruce cultural que genera competencia cultural e ideológica y, por tanto, capacidad para afrontar problemas diversos y respuestas alternativas. (Ramírez, 2008, p. 114)

Docente controla el ambiente del aprendizaje crítico, pese a ello, no se puede confundir con la noción de docente como autoridad, sino como guía del proceso educativo dentro del aula, un docente más abierto a las necesidades contextuales inmanentes. La Pedagogía crítica resalta en el docente toda la responsabilidad del acto educativo. Pero el docente crítico es un docente que actúa basado en la ética deontológica puesto que su tarea responde no es un mero compromiso laboral sino también una responsabilidad humana, social y política. El conocimiento en este proceso es el objeto de aprendizaje, para comprenderlo mejor, podríamos decir que el conocimiento es el objeto de mediación didáctica; esto apunta a que el conocimiento no es el contenido en sí a ser consumido por el estudiante sino más bien una herramienta a través de la cual el mismo se pueda liberar. Así pues el conocimiento en este sentido adquiere un sentido vivo, se convierte en medio para la liberación intelectual. Esta es la ética por la cual el docente crítico, el docente intelectual, debe orientar su actuación dentro del aula con la finalidad de conseguir a través del ejercicio filosófico que los estudiantes desarrollen la capacidad crítica, los ejercicios acordes a esta pedagogía son coherentes con los que demarcan Gaitán *et al*, (2010) tales como “lectura y análisis de textos críticos”, estrategias de “seminario alemán”, “disertación filosófica”, el “debate filosófico”, entre otros. Estrategias que se pueden potenciar a través de las categorías de la Pedagogía crítica, aunque primordialmente el docente como intelectual y el docente crítico que asume su postura de guía e implementa tales estrategias críticas que incentivan el diálogo y la producción intelectual propia. Para Freire (1997b) es necesario que haya una disposición al diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto cambia rotundamente las relaciones docente-discente dentro del aula de clases, desde la misma posición espacial de la misma, en lo que él llama *Apertura*, “El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia” (Freire, 1997b, p. 130). Desde la perspectiva de la Pedagogía crítica el docente juega un papel emancipador frente a los estudiantes, no moldea su pensamiento sino que más bien le orienta a encontrar una comprensión propia frente a las complejidades de la realidad que se le presenta, Vásquez (2012) lo define de la siguiente manera:

Se concibe el docente como aquel que lleva al aula una síntesis de, por un lado, los llamados conocimientos previos, muchas veces (dice esta teoría) introducidos de manera no consciente, (creencias, etc.), y por otra el saber académico. Entonces una tarea fundamental

sería promover la reflexión crítica del docente, la autoconciencia crítica acerca de los conflictos y contradicciones que anidan en esa síntesis y en su praxis docente. Y a partir de allí sería posible promover la autoconciencia crítica del alumno. (p. 78).

Pensar críticamente es reflexionar, interpretar y emitir juicios, pero nadie realiza este proceso a partir de la nada, o no se puede tampoco pretender reducirlo a un texto en un momento determinado para evaluar, sino que es una actitud constante que se da en la vida, insertado en la sociedad y todo lo que la pertenencia a ella implica: política, economía, religión, moral, educación, cultura, entre otros. Esto implica la autocrítica que los docentes deben hacer de sus metodologías en todas las esferas del saber, es ser consciente de que el conocimiento científico y cualquier otro conocimiento es susceptible de ser superado y de ser repensado. El positivismo científico que critican Karl Popper y Thomas Kuhn impone su conocimiento como verdad universal irrefutable, y conlleva como tal que sea predicada y replicada no sólo de cultura en cultura sino también de una esfera social a otra. Es aquí donde actúa el docente crítico y el docente intelectual a través de la resistencia y la intencionalidad de transformar la realidad junto con los estudiantes críticos. Estas consideraciones ontologizantes se evidencian en la manera cómo los estudiantes expresan su pensamiento crítico usando las habilidades de lectura crítica en cualquier contexto vital, como una de tantas, no se debe reducir someramente a una prueba estandarizada.

## CAPÍTULO 1.

### **Los principios y aportes pertinentes de la Pedagogía crítica a la tarea de la filosofía en el aula como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica desde la perspectiva de la autonomía.**

Al abordar la literatura disponible a nuestro alcance sobre la finalidad de la educación, los valores y actitudes que motivan los procesos de aula, las posibilidades generación de un pensamiento crítico, entre otros temas de índole educativa en Paulo Freire y Henry Giroux se evidencia que sus posturas críticas y filosóficas sobre esta, hay importantes convergencias que se retroalimentan desde los aspectos críticos de la intencionalidad de los procesos educativos. Se reconoce la educación como un fenómeno social, en el cual todos los sujetos son educables y están potencialmente dotados para el aprendizaje. Se entiende entonces que el hombre es educable y que la capacidad de aprender es propia del mismo. Ambas visiones filosóficas de la educación parten desde un enfoque histórico crítico, en el cual se entiende la educación desde sus implicaciones políticas y sociales. Así se puede encontrar pues una crítica profunda a la manipulación de la cual puede ser objeto la educación. En ambas posturas se entiende que la educación como fenómeno social, político y cultural ha sido diseñada bajo un concepto de la preservación y promoción de los modelos políticos y socioeconómicos establecidos en la sociedad.

Estos autores también critican la metodología educativa conservadora en la cual el servicio educativo es ofrecido como un producto terminado, en el cual los docentes son los agentes cuya función es transmitirlo del mismo modo que lo reciben y los estudiantes son los receptores pasivos cuya tarea es reproducirlos de manera mimética. Señalan el hecho de que la educación sea establecida como un sistema ajeno al contexto propio y situado del estudiante, en el cual se reproducen conocimientos ya pre-establecidos con los cuales se llena a los estudiantes entendidos como *tabula rasa* (Freire, 1973, p. 72). De igual forma ambos autores coinciden en reconocer que la educación instruccional tradicional no suele aportar al desarrollo del pensamiento crítico, ya que esta es acrítica y estandarizada; si bien aporta conocimientos conceptuales importantes, pero no aporta una operatividad crítica, no sólo al nivel del aprendiz sino desde la parte activa de la enseñanza, el docente. De otro lado “la Pedagogía crítica le apuesta por formar a un sujeto que se

interrogue por su propia práctica y desde allí indague su acción pedagógica en relación con los aportes teóricos que provoca cada uno de los espacios donde actúa” (Ortega, 2009, p. 31). Sin embargo, ambos autores aunque parten de críticas distintas terminarían dando fines distintos al fenómeno de la educación.

En la posición crítica y reformadora que podría contribuir a la humanización del sistema educativo podemos ubicar a Henry Giroux, este pensador hace una crítica más profunda al sistema educativo. En su producción intelectual señala que el sistema educativo no sólo es manipulable sino que también es aparato de reproducción de la sociedad basado en un sistema estructural positivista que se extiende a todas las áreas del saber, afirma Giroux (2003) que “en la visión positivista del mundo, los hechos se separan de los valores, la objetividad socava la crítica, y la idea de que la esencia y la apariencia pueden no coincidir carece de sentido” (p. 69), generando que a través de la educación, como sistema de control, se perpetúen estructuras del saber acordes con las necesidades de la estructura de producción, con sus estratificaciones sociales y su funcionalismo convencional. La crítica de Giroux al sistema educativo se basa en la estratificación misma que ha sufrido el conocimiento, puesto que la meta de los estudios es alcanzar un máximo contenido de saberes aprendidos y dar cuenta de ellos en un examen, planteado generalmente para medir la cantidad de saberes acumulados. Desde su posición, la sociedad comprende que el conocimiento es un producto de consumo el cual se desactualiza y es obligatoria toda desactualización con el fin de no quedar por fuera del sistema socio-económico.

La educación entonces pierde toda su finalidad de formar al hombre desde los valores de la autonomía, el pensamiento crítico, el desarrollo de la capacidad transformadora del sujeto sobre la sociedad, para convertirse en un dispositivo de conservación y reproducción en el que todos estudian para cumplir una función social o meramente técnica. Por ello no es suficiente la reestructuración del sistema educativo que proponía Paulo Freire, también es necesario transformar toda la estructura educativa a través de una finalidad que apunte a la formación para la libertad intelectual, o la formación desde la autonomía. Entonces desde esta perspectiva podemos interpretar que es necesario superar la instrumentalización de la educación como dispositivo de reproducción de saberes, para posteriormente alcanzar un modelo dinámico que contribuya al desarrollo de competencias de raciocinio crítico, una pedagogía en la que los

docentes se autoformen constantemente mediante el análisis y autocrítica de sus prácticas en el aula en referencia a la intencionalidad de sus acciones. El fundamento de toda esta propuesta está basado en la capacidad del ser humano para aprender por sí mismo sin la necesidad de un sistema que organice de forma curricular sus procesos de aprendizajes y objetive los mismos en metas para alcanzar objetos de medición cuantitativa. La autoeducación y el auto aprendizaje son viables y efectivos, pero no es una cualidad generalizable que todos los procesos de auto educación sean efectivos y éxitos, y por demás de que todos los individuos tengan la misma inclinación hacia su auto educación.

### **1.1. La Finalidad de la Educación, Fundamento Ontológico de Humanización en Freire**

Si bien la educación tiene un carácter eminentemente antropológico con lo cual constituye su esencia humanizadora, no se puede dejar de lado el carácter político, cultural y social que esta conlleva. Como punto de partida para esta reflexión debemos establecer que la educación está orientada de manera exclusiva hacia la construcción del ser humano. El ser humano es un ser en sociedad, su naturaleza es la constitución de pensamiento en un ambiente socio-político. Por ello la educación no sólo está delimitada por el campo de la antropología sino que también debe ser pensada desde la filosofía político-social, entendiendo pues que sus implicaciones directas están sujetas al medio administrativo de la política pública y su impacto es esencialmente social y cultural. Esta relación práctica entre educación y política es radical en el pensamiento de Paulo Freire, quien advierte que la educación no sólo es medio para la preparación humana y la formación social sino que también puede ser utilizada por las estructuras del poder como un medio de replicación de modelos políticos, económicos o sociales, ante el cual el docente debe plantar una posición crítica desde una ética de la responsabilidad que le lleve a la constante vigilancia de sus propios procesos y resultados, “es precisamente ese imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática y le impone la vigilancia permanente en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica” (Freire, 1997a, p. 43). Omitir esta responsabilidad constituye aceptar un reduccionismo de la educación al dejarla relegada como un mero instrumento de imprimación y/o clonación de modelos sociales alejando la escuela de la dinámica científica, como centro del saber y limitándola a una función político-social y hasta económica.

Según la interpretación del autor, la educación ha sido instrumentalizada como un aparato de legitimación de modelos sociales, económicos, culturales y hasta políticos, siendo pues los centros donde a los jóvenes más que educación reciben una instrucción sustentada con el argumento de formarlos para la sociedad. En el pensamiento de Paulo Freire los esquemas políticos se materializan en las mismas prácticas pedagógicas en el aula de clases. Uno de los temas centrales de su literatura gira en torno a la figura y el rol del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para Freire el docente es el actor principal del proceso en cuanto es quien desde su rol guía al estudiante hacia la emancipación, esto lo consigue a partir de la intencionalidad del mismo, lo que pone al docente en un lugar importante en donde se toman las decisiones sobre la finalidad del proceso del aprendizaje, podríamos interpretar incluso que el docente es el actor principal y sobre el cual recae toda la responsabilidad. Freire (1997a) afirma que “la naturaleza formadora de la docencia, que no podría reducirse a puro proceso técnico y mecánico de transferencia de conocimientos, destaca la exigencia ético-democrática de respeto al pensamiento, a los gustos, a los celos, a los deseos, a la curiosidad de los educandos” (p. 44), lo que implica que el docente además de su actividad laboral de transmitir el conocimiento conlleva una responsabilidad ética desde la cual su accionar estará delimitado por el sentido crítico de lo que enseña, autoevaluar sus propias motivaciones para incentivar el aprendizaje significativo en los estudiantes. El docente define los alcances y los límites de sus prácticas desde las metas que proponga. Otra de las problemáticas que Paulo Freire identifica es el individualismo, que contradictoriamente se apodera más de la sociedad hoy en plena era de a intercomunicación. El individualismo se convierte cada día en un problema grave para la sociedad que ha llegado a contagiar el ambiente educativo, pues llega a ser tan fuerte que ante el dolor humano y la necesidad del otro se huye y se busca ignorar la realidad, se elude el compromiso y responsabilidad con la sociedad inmediata que rodea la escuela.

La Pedagogía crítica descubre que se han confundido igualdad y equidad con uniformidad u homogeneidad, dejando a un lado los valores de diversidad y de particularidad de cada sujeto en el campo del aprendizaje (Freire, 1973). Por ello la filosofía de la educación de Paulo Freire es crítica frente a los sistemas homogeneizadores que hacen de la educación un proceso de replicación de los modelos políticos, sociales y económicos. El pensamiento Freiriano toma distancia de dichos modelos educacionales de replicación, puesto que, por el contrario, entiende la educación

como libre en sí misma y su relación con la política no es de subordinación sino que se basa en promover la libertad en la misma. Por ello la concepción de Freire no responde a un tiempo y espacio históricos delimitados, sino a una circunstancia que se actualiza en las distintas formas de dominación y control en el devenir histórico, donde la educación se reviste de un carácter meramente utilitarista de acuerdo a las pretensiones del estamento gubernamental vigente. Y es que la educación tiene dos implicaciones importantes, en la primera, es algo que reconoce Freire (1997a), que está ligada de forma dinámica a la vida política, social y cultural de la nación, y la segunda que puede ser objeto de manipulación institucional. Sin embargo, la segunda es producto de la anulación de la relación de los alcances del proceso educativo con las dimensiones sociales y culturales de la población. Para Freire la educación reviste un ámbito no sólo político sino que está relacionado a todas las esferas que componen la vida humana, es decir que la educación abarca al todo de la vida humana.

Para Paulo Freire la educación está estrechamente ligada con la existencia del hombre en cuanto ser material con dimensiones ontológicas dotado de auto-conciencia, “es una respuesta de la finitud de la infinitud. La educación es posible en el hombre, porque es inacabado y se sabe inacabado... la educación, por tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre” (Freire, 2002, p. 8). Por tanto no se puede reducir el pensamiento del autor a un sólo mero ámbito político, sino que su visión de la educación se actualiza en la medida que las estructuras alienantes de la conciencia y del pensamiento crítico se van transformando estructuralmente conservando la misma intencionalidad, de la opresión político-militar al embelesamiento del entretenimiento y el consumismo. El pensamiento Freiriano toca en primera instancia al estamento político, ya que este es el encargo de manera directa en la administración de la educación y el que regula los procesos de enseñanza y contenidos que deben ser enseñados. No se puede pensar la educación sólo como un proceso transitorio para el ser humano, sino más bien constante, permanente, duradero y actualizable; la educación permanente exige un cambio de pensamiento en tanto que se supera la limitada concepción de la educación como *instrucción técnica*, ya sea para la vida o para el trabajo, y se convierte por el contrario, en el estilo de vida de la sociedad. Esto representa a una sociedad humanizada, que no se queda con los saberes tecnificados aprendidos en un tiempo determinado para dar respuesta a un examen; la educación dejaría de ser

una mera herramienta y se convertiría en el *ethos* de la vida social y en eje motivador de la finalidad de la vida de las personas.

Tal vez quien lea estas líneas pensará que tal concepción escapa de los límites que se han aceptado bajo acuerdos sociales, y es por el mismo hecho que así se nos ha educado, así nos hemos desarrollado intelectualmente; desde los primeros años de estudios se comienza a inculcar en la mente del estudiante que se estudia para ser “*alguien en la vida*”, para ser “*el profesional de la casa*”, para cumplir una determinada función social. Por ello hay dificultad en abandonar tales idealismos, porque el sistema está diseñado para replicar y mantener un modelo de sociedad, político y económico desde temprana edad. Por esta razón importante es que Freire pone su mirada en primer lugar en el sistema político, como hegemónico. Por ello para el docente pensador crítico lo importante en la educación no consiste tanto en la formación o la instrucción como tal, “y otra es el cuidado, el desvelo, la preocupación (o la falta de ellos) que trascienden el instinto con que los padres humanos se dedican a sus hijos” (Freire, 1997a, p. 23), por tanto la finalidad de la educación desde la interpretación freiriana está orientada hacia la humanización, se podría afirmar a pesar de ello, que a nivel de realidad esta se encuentra en un punto de tecnificación de la sociedad, estadio que es necesario superar. Además, el cuidado de los estudiantes también cambia, con lo cual en la Pedagogía crítica cambia la noción sobre el educador y el educando, no como sujetos comunicados por la autoridad sino mediados horizontalmente por el diálogo en el camino del desarrollo humano.

Desde el punto de vista deontológico de Freire, la educación no puede ser una maquinaria de replicación de contenidos, saberes, actitudes y modelos sociales, porque el hombre no está hecho, el hombre se va creando conforme se educa, de allí que la humanidad es un sinfín de posibilidades, la educación adquiere entonces su más alto grado de existencial, en la cual es la compañera del hombre, es su medio para la autoconstrucción, “nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tornamos parte” (Freire, 1997a, p. 88). La educación como liberadora genera una pregunta, ¿de qué libera? La actualización del mensaje de Freire exige descubrir los nuevos medios de alienación hacia la conciencia crítica, hoy podemos encontrar la alienación en los medios masivos de comunicación, en especial aquellos dedicados al entretenimiento, a los que satanizan el tiempo libre y lo tratan de llenar de insignificancia, incluso aquellos que promueven

el descanso del estudio, dando a entender que el estudio es agotador y se requiere descansar del mismo. Con Freire esta reflexión se adentra a una propuesta donde la educación es permanente pero también es creativa, es crítica, es transformadora. Es por lo tanto una educación liberadora, cuyos efectos no deben ser confundidos con posturas extremas que llevan a la violencia pasiva, sino que promueven la liberación de las cadenas mentales, de los mitos, de los metarelato que apagan la conciencia y determinan los contenidos de aprendizaje, entonces los nuevos poderes de dominación, ejercen su determinación a través de la estructura política de la educación, dictando al docente lo que es de actualidad tratar en el aula de clases (Freire, 1970).

Una de las principales vías por las cuales se construye el hombre para Freire es precisamente la actitud dialógica. No se puede pensar sociedad educada sin el diálogo. Así mismo la escuela también debe estar orientada hacia procesos de diálogo en el que los estudiantes desarrollen la capacidad de comunicarse con sus pares como cuando entabla comunicación con un filósofo a través de un texto, entendiéndolo, comprendiéndolo, interpretándolo, y tomando postura frente al mismo. Toda democracia parte un diálogo intersubjetivo, una construcción desde la alteridad. Así mismo el aula de clases en la Pedagogía crítica es un reflejo de pensamiento crítico, no sólo desde el campo filosófico sino desde todas las áreas del saber. Desde la perspectiva freiriana es necesario hacer de la educación un estilo de vida, debe dejarse de lado la concepción bancaria (Freire, 1973) de que la educación está orientada a lograr la meta de conseguir un buen empleo o solamente un proceso obligado y transitorio en la vida del estudiante y ser más bien un espacio donde se autoconstruya como ser humano ético, crítico y comprometido con el desarrollo de las libertades civiles. La educación es vida, es construcción del hombre, del ser humanizado, por lo tanto la educación no se limita a las estructuras funcionalistas de la sociedad sino que se incorpora al espíritu libre del hombre, ese mismo que en el *liceo* nace a través del dialogo, y es recuperado en el renacimiento y se proyecta hasta nuestro tiempo, pero que en algún punto de su revolución se relegó a cumplir una mera función técnica. El pensamiento liberador en Freire se aparta de los modelos tradicionales de la educación en los cuales el objetivo es hacer de la educación no un medio para el pensamiento crítico y autónomo sino como medio para replicar un modelo socio-económico y político que predica unos valores distintos que pero que obra de manera contraria. Por último, hay que tener en cuenta que no sólo los sistemas políticos alienan al hombre, también los sistemas religiosos, los sistemas económicos y de las nacientes sociedades virtuales. Así pues

más que proceso técnico, la educación en la Pedagogía crítica es un camino de construcción intersubjetiva que se traza con la dialogicidad.

Uno de los términos que Freire resalta es la concepción bancaria de la educación, entendida como aquella que propone un modelo educacional en el que se agencia un conocimiento experto para ser suministrado a los estudiantes que son comprendidos en dicho modelo como receptores desconocedores del mismo, pasivos y necesitados de dicho contenido para poder participar del mundo. Uno de las categorías de dicha crítica es la relación que existe entre docente-discente, Freire describe la relación dada entre ambos dentro del modelo bancario como una relación de “naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora...* narración de contenidos” (Freire, 1973, p. 71). Describe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso solamente narrativo en el que el docente cumple la función de transmitir, y el estudiante es un oyente pasivo en dicho proceso. Así la educación bancaria centra su interés en el desarrollo de contenidos o bibliografías más que en el desarrollo de capacidades críticas, autónomas o de pensamiento auténtico, en el modelo bancario,

El educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. (Freire, 1973, p. 71).

Existe en este proceso una poca significación de lo transmitido con la realidad propia del estudiante, es decir que se trata de un discurso deslocalizado centrado en el cumplimiento de planes instructivos, alejado de la internalidad del sujeto y que se enfoca en la objetividad como fuente legitimadora de la validez de todo saber posible. Las relaciones entre docente y estudiante por tanto desde la crítica freiriana constituyen el centro de la formación de un pensamiento auténtico, pues es en dichas relaciones donde a través de los procesos comunicativos se construye el mundo de la vida; de otra parte, en la educación bancaria el mundo ya está dado y la única tarea del estudiante es llenarse de él, en consecuencia reproducirlo en la consciencia, mientras que a través del pensamiento auténtico el sujeto que aprende es partícipe de la construcción del mundo porque su tarea es reflexiva y activa sobre la realidad. En la relación bancaria el discurso docente es

totalmente imperante, “una de las características de esta educación disertadora es la sonoridad de la palabra y no su fuerza transformadora” (Freire, 1973, p. 72), la sonoridad es la fuente de la memorización, es a través de ella que el estudiante recibe los fragmentos de mundo que el docente trata de comunicar, de esta manera “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 1973, p. 72), relación de reproducción conceptual esquematizada a partir de la cual no existe espacio para la creatividad ni mucho menos para transformar el estudiante que llega al aula en un sujeto crítico, ya que su aprendizaje fue determinado por la práctica tradicional de depositario del saber.

En la educación agenciada que comprende al estudiante como espectador pasivo del mundo, como consumidor de saberes, este es objeto del proceso, es objeto pensado por el educador en cuanto que le dirige y predetermina la meta a ser alcanzada y posteriormente medida. El educador es el sujeto que piensa, el que escoge de un cuerpo documental los contenidos a ser aprendidos. Entonces la función del estudiante no se acerca un poco a la producción, sino a la reproducción basada en lo aprendido a través de la escucha del discurso del docente. Para que haya desarrollo del pensamiento crítico es necesario reconocer al estudiante como sujeto pensante y con posibilidad de producir y darle un papel protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje. En la comprensión del autor podemos encontrar el término "pensamiento crítico" como pensamiento auténtico, cuyo rol es reflexivo, activo y transformador; no se queda en la mera pasividad de recibir el mundo que se le dona sino que actúa activamente sobre el mismo, no adaptándose a la realidad encontrada sino transformándola de acuerdo a sus necesidades localizadas contextualmente en la alteridad, posición que se puede cotejar con la siguiente:

El sujeto solamente se construye en la intersubjetividad, en el encuentro con los otros, el cual es posible a partir de la experiencia comunicativa y allí, en la comunicación, surge la comprensión: la posibilidad de dar razón de uno mismo en relación a la tríada objetividad–subjetividad–intersubjetividad. (Unigarro, 2017, p. 33).

De tal modo que desde a reflexión freiriana la educación debe promover el compañerismo, basado en la intersubjetividad como promotora de la construcción de un conocimiento nuevo a través del diálogo, en este entorno docente y estudiante no pueden ser referentes opuestos o

enfrentados sino dialogantes que construyen a través del encuentro reflexivo un conocimiento que transforma la realidad desde la generación de un pensamiento auténtico. El docente no tendría la necesidad de prescribir o domesticar al estudiante sino más bien que es un docente problematizador que propone al estudiante problemas éticos, morales, sociales y políticos con el fin de que mediante su reflexión dialogada pueda desarrollar la autonomía de pensamiento, primordial al momento de hablar de un pensamiento crítico que es necesariamente creativo. En este paradigma el docente es un docente compañero, un docente humanizador, un docente promotor de la liberación a partir de la autonomía. Mientras que la pedagogía de la educación bancaria, criticada por Freire, promueve el aprendizaje deslocalizado, a través de contenidos pensados de manera vertical basados en el argumento de la autoridad, “hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo” (Freire, 1973, p. 78), en este sentido la Pedagogía crítica freiriana propone un estudiante comprendido como sujeto situado en el mundo cuyo pensamiento auténtico y consciente es fuente de transformación.

En el conocer de la conciencia sobre el mundo, esta no es pasiva, es totalmente activa en cuanto conciencia-mundo se encuentran completamente vinculados en un entorno de relaciones recíprocas de mutua transformación. En esta concepción la conciencia no es un recipiente vacío que aprehende la realidad como un contenido más, sino que es parte eficaz del ejercicio de la conciencia, ya que esta actúa sobre el mundo, lo percibe, lo interpreta, reflexiona acerca del mismo, todo esto le conlleva a plantear una posición propia llamada juicio o postura crítica. De este modo la conciencia no es pasiva ante el mundo sino que es completamente activa, de la misma manera que lo es el pensamiento crítico, desde la perspectiva de Paul & Elder (2005) quienes conciben entre las actitudes necesarias para el pensamiento crítico, la de ser conscientes de aquello que se aprende ya sea de manera conceptual o experiencial, asumir una postura reflexiva frente a todo aprendizaje con algunos distanciamientos en el énfasis que los autores hacen en el papel de la memorización. En el pensamiento freiriano la relación docente-discente debe superar la contradicción, ambos deben por tanto corresponderse como sujetos activos del proceso de pensar el mundo, inclusive en esta relación se podría hablar más que de aprendizaje, de construcción del conocimiento, en donde “el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación” (Freire, 1973, p. 80), en consecuencia desde los propósitos del quehacer

docente y sobre todo desde la deontología académica para Freire la finalidad de la educación debe ser la liberación del sujeto en la consciencia y el diálogo horizontal, es allí donde se da “la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres” (Freire, 1973, p. 84).

## **1.2. Las exigencias esenciales de la enseñanza: investigación, curiosidad, rigurosidad y criticidad.**

Uno de los principios fundamentales que encontramos en la Pedagogía crítica de Paulo Freire es la necesidad de transformación de las situaciones negativas a partir de un análisis y reflexión sobre los hechos, toda situación de la educación que esté fallando en su finalidad esencial debe ser superada. Uno de los principales ejes para que ello se pueda dar es practicando la esperanza crítica. Es la postura propicia frente a la desesperanza, la desesperanza o el fatalismo en la educación para Freire es aceptar que las situaciones precarias en la educación no se pueden cambiar, es pensar que no se puede hacer nada para transformarlas, “en cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta” (Freire, 2015, pág. 25). La esperanza sin embargo, implica la acción del docente sobre los procesos para poder comenzar a cambiar una situación negativa en una positiva. La esperanza entonces sin acción recae en el fatalismo, en el anquilosamiento y preservación de los modelos tradicionales por ende los resultados siempre resultarán iguales siempre. Tales argumentos los podríamos confrontar con los resultados promediados de los últimos tres años que han sido muy similares, lo que nos podría llevar a afirmar que se han seguido los mismos modelos y procesos durante dichos periodos sin prever la necesidad de buscar un cambio, de transformar la situación actual de pensamiento crítico reflejado en los resultados de lectura crítica. Afirma Freire (2015) de manera tautológica que la “Desesperanza y desesperación, [son la] consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo” (p. 25), a partir de esta afirmación podríamos sopesar que la necesidad de la acción se hace patente en la medida que el docente y las instituciones se hace consciente que se requiere cambiar de paradigmas y de prácticas para poder alcanzar resultados distintos, y para alcanzar un nivel de desarrollo de pensamiento crítico superior es necesario implementar procesos que involucren las facultades críticas del estudiantes, como la interpretación, la reflexión y la toma de postura propia. Sin embargo, como sustento de posibilidad para que ello se dé es necesario pasar de la reflexión a la

acción, no necesariamente desde las conminaciones de las leyes sobre la educación sino también desde la propia motivación interna que dirige las intencionalidades. Enseñar en conclusión exige tener la certeza de que todo cambio es posible y por sobre todo que no es transferir conocimiento (Freire, 1997b). Una Pedagogía crítica, que está basada en el estudiante como eje principal del proceso, no observado como cliente o receptor del servicio, sino como productor o constructor mismo del conocimiento, se preocupa no de los resultados parciales en el cumplimiento de planes curriculares sino en lo observable y medible del saber hacer del sujeto estudiante,

Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña malo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor. (Freire, 2015, pág. 107).

Los procesos de enseñanza aprendizaje desde el enfoque de la Pedagogía crítica freiriana exige que los docentes sean primeros ellos mismos pensadores críticos, pues sólo aquel que conoce el camino podrá enseñarlo a quien viene detrás o a quien pretender servirle de guía. Los procesos de enseñanza-aprendizaje entendidos desde la pedagogía de la autonomía exigen la presencia de procesos de indagación que permitan al estudiante poner en juego su curiosidad y la estimulen por medio de la capacidad de generar preguntas problematizadora, pero ello no se logra en una metodología discursiva en la cual la tarea del estudiante es sólo escuchar y tomar nota, sino unas mediante las cuales el estudiante se vea estimulado a preguntar e indagar más allá del aula. La capacidad crítica se genera a partir de la oportunidad de preguntar por lo que genera problema en la administración del conocimiento. La importancia de la curiosidad y la indagación para la generación de pensamiento crítico se comprende en la medida que se abre el espacio para que el discente cuestione sobre los procesos de aprendizaje y los conocimientos alrededor de los cuales gira dicho proceso, acentuando la autonomía del mismo. Estos principios son los que llevan al pensar de manera acertada sobre un aspecto de la realidad presente en el proceso, “pensar acertadamente, en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando *curiosidad epistemológica*” (Freire, 1997b, p. 30), en

consecuencia esto se traduce en procesos pedagógicos que conlleven un aprendizaje a razonar de manera analítica, en conclusión *enseñar exige investigar*.

Para la Pedagogía crítica aplicada en el aula, esto implica el respeto los saberes previos que el estudiante lleva al aula y desde allí mediante la elaboración de un proceso de conceptualización a raíz de las experiencias vividas pueda articularlos con la realidad meta-textual a través de preguntas problematizadoras, por tanto “debe discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos” (Freire, 1997b, p. 31), también está de acuerdo con que las aulas son espacios de discusión sobre problemas que se presentan en la actualidad del momento y localización respecto a la realidad concreta del estudiante. Propone el planteamiento de problemas de orden social, ético, moral, político y ambiental que podrían ser resueltos desde muchas de las áreas del saber presente en las escuelas que podrían ejercitar su responsabilidad ética desde este proceso. Esto implica que haya una interdisciplinariedad en todo currículo. Tal como él mismo lo señala, la antítesis de este principio que motiva un proceso de discusión crítica que se gesta desde la Pedagogía crítica sería pensar que la escuela “tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, éstos operan por sí mismos” (Freire, 1997b, p. 32). De esta perspectiva emana la concepción de que *enseñar exige crítica*, partiendo desde el enunciados que los estudiantes aunque llegan al aula con saberes previos obtenidos a través de la experiencia en su medio local, deben superar toda ingenuidad para poder llegar a la crítica. La superación de dicha ingenuidad se logra según este mismo pensamiento a través de la curiosidad crítica. La curiosidad crítica es generadora de la curiosidad epistemológica, esta es comprendida a su vez como la organización sistematizada e intencionada de la motivación al aprendizaje dentro de la Pedagogía crítica.

La Pedagogía crítica se construye y se moviliza desde la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, el cuerpo, el poder, los saberes y las prácticas que configuran nuestras actuaciones. La Pedagogía crítica se constituye en un espacio para la denuncia y el anuncio. Denuncia de las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes –económicas, políticas, culturales y educativas–. (Ortega, 2009, p. 32).

La curiosidad epistemológica es en sí misma la generadora de la capacidad de investigación a partir de las categorías planteadas en la cita anterior, esta actitud implica un estar despierto, atento y enfocado en el objeto estudiado, en este aspecto la Pedagogía crítica plantea la necesidad de rigurosidad analítica y disciplina intelectual, que exige el poder pensar críticamente. Es determinante indicar que la curiosidad es innata en el sujeto que como capacidad de asombro que “al hacerse crítica, al volverse entonces... curiosidad epistemológica, "rigorizándose" metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud” (Freire, 1997b, p. 33).

### **1.3. Transmitir conocimiento no es formar: el papel de la racionalidad y la intencionalidad en los postulados de la Pedagogía crítica.**

El marco central de la Pedagogía crítica se encuentra en el ejercicio de la racionalidad, la Pedagogía crítica, y en especial la perspectiva de Henry Giroux recibe aportes de la perspectiva crítica de la escuela de Frankfurt (Martin, 2013), uno de los principios fundamentales de la comprensión de Giroux sobre la educación y su papel generador de pensamiento crítico se basa en el desarrollo de la capacidad racional. La racionalidad articulada con las diferentes esferas de la realidad es uno de los principales ejes en donde se configuran las posibilidades del pensamiento crítico, esta perspectiva tiene dos formas de comprender la racionalidad:

En primer lugar, se refiere al conjunto de supuestos y prácticas que hace que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y a las ajenas. En segundo lugar, se refiere a los intereses que definen y cualifican el modo en que cada uno vertebra y afronta los problemas que se le presentan en la experiencia vivida. (Giroux, 1990, p. 43).

Estas nociones de racionalidad apuntan a dos nociones diferentes formas de entender la racionalidad. Por un lado la racionalidad comprendida como conjunto de contenidos, pasivos para ser comprendidos, objeto de aprendizaje por los estudiantes. Por el otro lado encontramos la racionalidad entendida como práctica, como actividad viva del sujeto que se ejecuta hacia el mundo como objeto y espacio de la vida al mismo tiempo. La primera noción es la que se puede encontrar en los materiales didácticos escolares que el docente recibe de las instituciones y que le

sirve como una rúbrica de qué y cómo debe transmitirlos a los estudiantes, en este sentido “la racionalidad, como constructo crítico, también puede aplicarse al material escolar, como los libros de texto y el material audiovisual” (Giroux, 1990, p. 43), la base para los sistemas estandarizados y de los currículos estructurados desde las instituciones gubernamentales y no desde las comunidades locales es la racionalidad universalizada para toda la población estudiantil. Los materiales didácticos son los que rigen las decisiones que toman los seguidores desde la perspectiva de Giroux, el docente es pues un administrador del conocimiento dado y su capacidad operante en cuanto ejerce una intencionalidad de generar pensamiento crítico se encuentra limitada a la comprensión de dichos contenidos aportados en textos y audiovisuales. Por tanto se puede afirmar desde el punto de vista de este autor que el sistema estandarizado limita al docente en su ejercicio consciente y contingente de la autonomía propositiva, tasando su acción al suministro del material didáctico con los saberes prestablecidos por los organismos que los diseñan y acordados por las instituciones que se circunscriben bajo sus lineamientos. El espacio para desarrollar procesos educativos contextualizados queda delimitado por los alcances de los valores y saberes que le subyacen. Los docentes ante este hecho tienen el reto de adaptar los contenidos al contexto local, es ahí donde entra el ejercicio la libertad intelectual del docente, la tarea del docente tradicionalizado consiste, desde esta crítica, en la de transmisor de un mensaje, y los estudiantes sus receptores, “a los estudiantes apenas les queda espacio para generar sus propios significados, para actuar sobre sus propias vidas vividas, o para desarrollar su sensibilidad para el pensamiento crítico” (Giroux, 1990, p. 58).

Para la Pedagogía crítica es necesario la dialéctica del saber para generar nuevos conocimientos, aquí transmitir conocimiento no es enseñar, sino que enseñar se convierte en una actividad dialógica y crítica frente al mundo tanto textual como fenoménico. La comunidad educativa según Giroux debe “afirmar sus propias experiencias culturales y su historia” (Giroux, 1990, p. 47) a través de las cuales la articulación entre los saberes que arriban al aula a través de los materiales didácticos en consonancia con los estándares y de la capacidad crítica de la comunidad local, es con su articulación que se da la dialéctica de los saberes a partir de las cuales nuevos saberes y experiencias nuevas se generan en el aula, concediendo espacio para el desarrollo de la capacidad creadora que se evidencia a través de la producción de nuevos significados de la realidad. Giroux (1990) invita a elaborar “un modelo crítico de enseñanza que integre y no

prescinda de la historia y la práctica crítica” (p. 47), en dicho modelo las prácticas pedagógicas y didácticas deberán apuntar hacia la incentivación del diálogo y la crítica como mediaciones para conocer el mundo y desarrollar un aprendizaje que se podría llamar contextualizado y que realmente responde a las necesidades propias de la comunidad estudiantil y docente. Este paradigma nos pone de frente a la importancia que adquiere el capital cultural, ya que es el que los estudiantes tienen de primera mano aprendido, este capital cultural por lo general en las aulas suele chocar de manera disruptiva con los saberes contenidos en el libro o texto. Así el libro o texto debería de cumplir la función de promover una reflexión frente al capital cultural y al conocimiento dado en los textos; para que ello se dé es necesario que la pedagogía que oriente el proceso se enfoque en objetivos que están más allá de la memorización y la codificación. No obstante, esta perspectiva de la pedagogía le da validez a la posibilidad de ofrecer a los estudiantes mediante los textos estandarizados “una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos” (p. 46).

En la misma corriente de Henry Giroux podemos situar al autor McLaren (1994) que comprende la escuela como un espacio susceptible de reproducción social y cultural, pero que entre sus aulas se gestan de igual manera actitudes de resistencia frente a los valores y saberes contenidos insertados desde el aparato institucional. Este autor evidencia en su país (Estados Unidos de Norteamérica) que la educación es el umbral a través del cual se educan valores arraigados a una supra valoración de la cultura propia por sobre las demás. Uno de los principios que rigen su reflexión en torno a la Pedagogía crítica es el de la necesidad de que los docentes tomen el papel de sujetos críticos y transformen la forma de abordar los contenidos para los estudiantes, propone una forma de abordar dichos contenidos desde una dialéctica entre el estudiante y el texto, resalta la relación dialéctica existente entre sujeto que aprende y el objeto conocido (valores y contenidos), afirma que “los educadores críticos han continuado captando de manera particularmente firme el lazo existente entre las formas reales que adopta la actividad escolar y las articulaciones estructurales más amplias de la sociedad” (McLaren, 1994, p. 15), desde esta proposición no se plantea que los contenidos hayan de ser reemplazados por la mera dialogicidad, sino que los mismos deben ser fuente de debate, así pues la tarea del docente será pues el buscar medios para desarrollar el pensamiento crítico, más que la de hacer que el estudiante codifique, por ende en este orden de ideas la finalidad del proceso educativo cambia, y se enfoca en formar un ciudadano crítico. Esto lo argumenta McLaren de la siguiente manera:

La tradición educativa crítica ha suministrado a los maestros formas de reflexión autocrítica mediante las cuales pueden hacer la transición de considerar lo que ellos hacen en el aula como cuestiones aisladas e individuales, a considerarlo como cuestiones de naturaleza profundamente social que reclaman una *praxis* pedagógica que sea capaz de modificar reflexivamente la base de conocimientos de la enseñanza que imparten. (McLaren, 1994, p. 16).

#### **1.4. La finalidad de la filosofía en la educación media desde la perspectiva de la Pedagogía crítica.**

Desde la visión Cerletti (2015) y Habermas (1975) la finalidad de la filosofía en la escuela se puede fundamentar desde una pedagogía profundamente crítica y generativa. Esta de naturaleza especulativa y no prescriptiva o descriptiva, es por ello que una pedagogía y didáctica de la filosofía ha de ser en todo momento dinámica y creativa, la estructura rígida de los métodos tradicionales de la filosofía la convierten en un conocimiento que ya se encuentra establecido, es por ello que se suele quedar como un saber limitado por el ámbito educativo y no trasciende a la vida cotidiana de los estudiantes, ante ello es concerniente afirmar que “desafiar a los educandos en relación con lo que les parece su acierto es un deber de la educadora o el educador progresistas. (Freire, 2015, p. 108). No existe una única metodología de la enseñanza de la filosofía ni unos esquemas que prescriban su manera de ser enseñada, “cuando se aprende “filosofía” se aprende también a enseñar filosofía, por lo general” (Cerletti, 2015, p. 29), la didáctica de la filosofía es aleatoria en cuanto que se trata de una enseñanza en torno al pensamiento crítico, es una didáctica creativa que no se queda en la mera trasposición de conocimientos sino que su meta es el despertar el pensamiento crítico de los estudiantes. En concordancia con este aspecto metodológico arraigado a la naturaleza crítica misma del pensamiento filosófico, Salazar (1995) afirma que “no es posible enseñar filosofía sino sólo a filosofar” (p. 20). Así pues se comprende que los estudiantes no son recipientes a ser llenados de instrucciones ni tampoco son reclutas a ser instruidos sino que son sujetos dotados con pensamiento dinámico y crítico, y a la filosofía como un conjunto de teorías sino un quehacer racional y crítico. Podríamos afirmar entonces que la enseñanza-aprendizaje de la filosofía es un encuentro dialógico y abierto capaz de crear nuevas realidades,

las metas las impone el camino que tome dicho diálogo, en cuanto que “cualquier enseñanza implica encuentros, y por lo tanto está expuesta siempre a la irrupción de lo imprevisible” (Cerletti, 2015, p. 30), por tanto su didáctica no puede ser prescriptiva ni verificadora vertical de conocimientos. El hecho de entender la estandarización de la educación como homogenizadora de las formas de pensar, interpretar y juzgar la realidad es una propensión indirecta a establecer una didáctica predeterminada, rígida, sistemática y univoca a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía se presenta como una transmisión de saberes ya aceptados, la filosofía por el contrario, es constante novedad, no hay una noción de cualquier rama de la filosofía que se considere acabada como un saber a transmitir de la misma manera que se transmiten conocimientos las ciencias aplicadas. Enseñar y aprender filosofía no es un acto de instalación y reproducción de contenidos, sino un medio para la emancipación intelectual, el aprender a filosofar y pensar de manera crítica sobre la marcha de lo aprendido, es necesario que el estudiante además de aprender filosofía y a filosofar, también valla cuestionando todo aquello cuanto aprende. La filosofía no es un saber instalado, sino en constante cambio de acuerdo a las condiciones de la realidad propias del lugar donde se lleva a cabo el encuentro de aprendizaje, es una mayéutica que se adapta a los cambios socio-culturales, enseñar filosofía pues es enseñar a indagar profundamente en los fundamentos de los fenómenos de la realidad con actitud epistemológica, en especial según acontece en los fenómenos humanos, se convierte en un proceso de superación de ingenuidades para llegar a la certeza; se trata de una superación de la ingenuidad y curiosidad común, “los científicos y los filósofos superan, sin embargo, la ingenuidad de la curiosidad del campesino y se vuelven epistemológicamente curiosos” (Freire, 1997b, p. 33).

La enseñanza de la filosofía se da en encuentros, en cada encuentro hay como supuesto inicial: una novedad, ello implica que cualquier diseño didáctico para la enseñanza de la filosofía puede ser interpelado por las condiciones de diálogo que se generen entre la interacciones entre docentes estudiantes y entre pares estudiantes, se puede decir que todo diseño didáctico en filosofía estará basado en la dinámica misma del conocimiento. En la enseñanza de la filosofía no hay resultados de aprendizajes planteados como objetivos o metas predecibles, la novedad y el pensamiento crítico llevan por senderos inesperados y es desde allí que se comprende que la enseñanza de la filosofía se aleja de toda instrucción, se aleja de la institucionalidad política que determinen sus finalidades, la finalidad de la filosofía es la emancipación del pensamiento, el

desarrollo y fortalecimiento de una razón crítica, por tanto de aparta de los esquemas estatales que conciben la educación como un medio de reproducción. La didáctica de la filosofía no reproduce conocimientos sino que los pone en tela de juicio para generar un pensamiento propio, es un *enseñar a filosofar*. Por ello se puede afirmar que “esta concepción pone límites también a algunas formas de plantear la transmisión como mera reproducción (...), ya que nunca la manipulación de ciertas condiciones (...) va a prefigurar, de manera completa, la totalidad de sus posibles resultados [como] aprendizajes reales” (Cerletti, 2015, p. 32).

De este modo la relación de la Pedagogía crítica con la filosofía tiene un sentido y finalidad propios que emanan de la naturaleza misma de la filosofía como totalidad de lo universal que se abstrae en el pensamiento crítico, por ello “la caracterización del aprender filosofía indicada no se ajusta a la mera transmisión de un contenido filosófico establecido”, ya que en sí misma la filosofía no es un saber acabado, es una disciplina de vida que se caracteriza por la emancipación intelectual, busca poder dar a los estudiantes herramientas para que construyan una visión propia del mundo a partir de la crítica constante de la realidad, por ende la enseñanza de la filosofía “no supone el simple pasaje de un conocimiento de un lado a otro y la consecuente verificación de la eficacia de dicho pasaje” (Cerletti, 2015, p. 32). Por ende el proceso de enseñanza y aprendizaje filosófico, aunque se da dentro de un plano objetivado por el grupo, se encuentra subjetivado en cuanto que queda sujeto a las interpretaciones propias del pensamiento de cada estudiante, por tanto no es un saber verificable conceptualmente sino que se evidencia en las competencias desarrolladas a partir del pensamiento crítico del estudiante, por ello la Pedagogía crítica subyacente a la filosofía se patentiza mediante una didáctica creativa que puede variar según las condiciones que se generan en el proceso de diálogo entre los integrantes del encuentro dentro o fuera del aula.

La enseñanza de la filosofía en el aula se basa en un sistema de prácticas pedagógicas basadas en el estudio de contenidos conceptuales los cuales deben ser sustentados en la presentación de una prueba. Tradicionalmente se ha enseñado filosofía en los colegios a modo de una clase de historia de lo que escribieron los clásicos, los medievales y modernos en cuanto a la misma. El propósito de la clase tradicional de filosofía, que aún hoy en día se practica, se reduce al desarrollo de habilidades lecto-escriturales, disminuyendo las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico, la habilidad cognitiva de criticar la realidad, la facultad de poder desmontar las falacias del

discurso. Así pues, la enseñanza de la filosofía se convierte en un proceso de instrucción en el cual el estudiante sólo aprende a leer y escribir mejor, pero como práctica y técnica y no como un acceso al pensamiento crítico, autónomo y emancipado. La finalidad de la enseñanza de la filosofía está ligada a la política, en cuanto que el pensar de manera crítica es poder participar plenamente y libremente en la construcción de la sociedad desde un enfoque de autenticidad y libertad.

La causa del problema subyace de manera histórica en la concepción somera de la filosofía como una rama limitada a la lectura y a la escritura sin tener en cuenta los procesos cognitivos importantes que pueden llegar a transformar el pensamiento del estudiante y del significado a partir del cual le dé a la realidad social, política y económica. Así la formación docente en la especificidad de la enseñabilidad de la filosofía se ha limitado a la instrucción como un modelo repetitivo de ideas y pensamientos, el enseñar a filosofar y a pensar de manera filosófica el mundo queda relegado al ámbito de la educación superior. La didáctica de la filosofía multi-sensorial busca desarrollar en el estudiante “funciones cognitivas complejas tales como la reflexión, la transferencia y la crítica” (Oviedo y Villa, 2013, p. 38).

La Pedagogía crítica propone un docente crítico capaz de auto cuestionar sus prácticas e intencionalidades, este proceso lleva al docente a darle una significativa importancia al mundo propio de cada uno de sus alumnos. Parte de la idea de que todos son diferentes y todos necesitan la atención necesaria para que desarrollen las habilidades necesarias para ejercer la autonomía, que se cuestionen por lo que no entienden, que se asombren por lo que descubren y que defiendan sus propias ideas. Las palabras de cariño, de afecto, de respeto, hacia sus dicentes, amarlos y valorar sus ideas, escucharlos, es la base para que ellos se enamoren de lo que aprenden. Echar mano de la dialogicidad, más que de la narración de contenidos, para desarrollar una experiencia significativa de aprendizaje y entender que ellos son la base de la educación crítica, lo cual se configura como uno de los principios fundamentales de la Pedagogía crítica. En esta pedagogía podemos observar como la educación da un giro igual al copernicano, al poner al alumno en el centro, rompiendo el paradigma del docente como único poseedor de conocimiento y encargado de agenciarlo. En síntesis el docente debe corregir, reconocer los logros, aprobar una respuesta o refutarla, reconocer los errores para que ellos aprendan, es la finalidad de esa bella labor. El tipo de docente que propone la Pedagogía crítica trasciende aquellos escenarios socioculturales en

donde se generan procesos de transformación contribuyendo a la emancipación de los propios sujetos como de sí mismos como docentes en cuanto que son auto críticos de su accionar como docentes agentes del conocimiento y compañeros de los estudiantes a medida que les guían hacia la liberación intelectual, que se traduce en madurez. Es un maestro capaz de descifrar cómo inciden las políticas públicas de distinto orden en los procesos escolares y a partir de allí toma decisiones en favor de potenciar la autonomía y el pensamiento auténtico de los discentes.

Sin embargo, para ello es necesario que se configure la institucionalidad con las intencionalidad del docente en favor de los estudiantes, “potenciar desde lo pedagógico las actuaciones de los maestros, significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que los sitúan como reproductores de órdenes y prácticas” (Ortega, 2009, p. 31). La deconstrucción de discursos disciplinarios implica la búsqueda de procesos que permitan la actuación completa del estudiante en la construcción del conocimiento, como menos comenzar a descubrir las primeras luces del saber; esto supone pues que el docente como guía de todo proceso de emancipación sitúa al estudiante frente a la realidad problematizada; la superación de la técnica evoca pues la reflexividad basada en pensarse accionando sobre la realidad. Se trata de desarrollar un aprendizaje situado, pero no en la individualidad sino sustentado en la cooperatividad mediante comunidades que den sentido a los fenómenos sociales, políticos y culturales que se les donan. Esta relación de comunidad de sentido y saberes genera una tensión entre la escuela entendida como dispositivo de reproducción y la escuela entendida como fuente de la libertad, la autonomía, y el pensamiento crítico, habría que preguntarse por las condiciones de posibilidad de tales relaciones dialogantes en un contexto que promueve la repetición discursiva de saberes agenciados desde las necesidades económico-políticas. Desde esta perspectiva el maestro se constituye como un constructor de reflexividad en tanto que posibilidad abierta y no como aprensión de saberes. Los docentes a partir de la comprensión que se ha mencionado antes se convierten pues en sujetos, ya no legitimados por la posesión del conocimiento, sino como promotores del desarrollo de pensamiento autónomo y crítico de los compañeros estudiantes, desde tal argumentación la escuela se convierte en un vínculo entre la subjetividad del discente y el mundo que se le dona,

En este horizonte, abordar la escuela como posibilitadora del vínculo requiere de la legitimación de los sujetos a fin de hacer rupturas con la construcción tradicional y positivista

en la que se ha fundamentado, ocupada principalmente en reproducir acontecimientos y comportamientos con el único afán de ejercer controles; por ello, se requiere asumir posturas críticas que posibiliten generar espacios de acercamiento al mundo institucional, sin desconocer los mundos de vida de maestros y estudiantes que asisten y son acogidos en ella. (Ortega, 2009, p. 31).

El sentido de la práctica pedagógica es fuente de la reflexión de la finalidad de la educación, son las acciones del docente las que configuran el quehacer de la educación. Es decir que la práctica en cierta medida aporta los presupuestos necesarios para definir su finalidad deontológica, “de manera que la práctica pedagógica se constituye en una práctica intencionada; por consiguiente, es una práctica orientada por fines” (Ortega, 2009, p. 31), por consiguiente esta dimensión de la finalidad de la educación está direccionada por su responsabilidad ética y por su reflexividad política, como espacios de construcción de sujetos con pensamiento crítico. La intencionalidad es el eje de esta reflexión por el sentido y finalidad de la educación, de tal manera que la relación de la Pedagogía crítica y la finalidad de la educación está circunscrita por la intención del docente en cuanto agente dinamizador de los procesos educativos, sobre él recae, desde el enfoque de esta pedagogía la responsabilidad de poder generar espacios de formación para el desarrollo del pensamiento crítico, enfocando así la finalidad de la educación en filosofía hacia la emancipación intelectual, mediante el desarrollo de las habilidades de interpretación, reflexión y juicio frente a la realidad en la que se encuentre, de tal propuesta se puede comprender por qué “los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos (McLaren, 2005, p. 256).

### **1.5. Los estudiantes como centro del procesos de aprendizaje llegan a ser “sujetos” y no objetos.**

Desde el enfoque de la Pedagogía crítica el estudiante es el principal actor del proceso de aprendizaje, mejor, como se propone llamar en este estudio: productor del conocimiento, estos son los que pueden llegar a ser capaces de desafiar los límites del conocimiento del maestro (Freire, 2002) desde sus propias posibilidades y condiciones antropológicas. No es un estudiante que llegue

al aula de clases vacío de conocimientos, sino con una carga conceptual cultural innegable y que debe ser estructurada dentro de los procesos de discusión, diálogo y reflexión dentro del aula. Esa misma carga representa los signos de la realidad contextual en que se encuentra introducido el estudiante. Por lo tanto ya no se entiende como *tabula rasa* sino como un sujeto provisto de múltiples posibilidades de ser, posibilidades que se pueden patentizar a través de la liberación de la intelectualidad mediante lo que llamamos en este estudio, pensamiento crítico. La tarea del estudiante no es sólo aprender los conocimientos, sino aprender a aprender, que en el caso específico de la Filosofía es aprender a filosofar, pero esto se logra en la medida que se es consciente del significado de las palabras “enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil” (Freire, 2015, p. 92). El estudiante no reduce su evidencia de aprendizaje a través de la repetición sino de la proposición y argumentación de nuevos conocimientos acerca de la realidad en la que vive, siendo capaz de interpretar desde la intersubjetividad haciendo actual y local el conocimiento y proponiendo nuevas alternativas al mismo de ser necesarias. En este sentido se pueden comprender las afirmaciones de Freire,

La intencionalidad trascendental de la conciencia le permite retroceder indefinidamente sus horizontes Y. dentro de ellos, sobrepasar los momentos y las situaciones que intentan retenerla y enclaustrarla. Liberada por la fuerza de su impulso trascendentalizante, puede volver reflexivamente sobre tales situaciones y momentos, para juzgarlos y juzgarse. Por esto es capaz de crítica. La reflexividad es la raíz de la objetivación. Si la conciencia se distancia del mundo y lo objetiva, es porque su intencionalidad trascendental la hace reflexiva. (Freire, 1973, p. 11).

Desde la visión del hacer del estudiante que se desarrolla en la Pedagogía crítica frente a la dualidad y la yuxtaposición conceptual, la toma de conciencia es un primer paso hacia el distanciamiento del mundo en el mundo; distanciamiento posibilitador del filosofar que lleva al hombre a cuestionarse sobre la realidad de su propia existencia y la de quienes con él la comparten. De este cambio de actitud se deriva la diferencia entre el hombre que como simple “ser biológico” va pasando, “sin sentido” alguno, mientras llega la muerte, y aquel que afronta su realidad y le da significación desde la exploración consciente y razonada para cuestionarla, asumiéndola como su

responsabilidad y como agente de cambio transformador en la búsqueda de su felicidad al acercarse a la verdad y compartirla con ese otro yo que convertido en un nosotros conforma la sociedad en la cual se desarrolla la vida del individuo, no como arrojado al mundo sino como verdadero sentido existencial y ser de posibilidades abiertas. Desde estas reflexiones emanadas de los principios de la Pedagogía crítica se puede afirmar de manera certera que el eje central del aprendizaje de la filosofía cambia dramáticamente y de la misma manera se vuelve a la fuente de poder asombrarse por el mundo, con el mundo y en el mundo, es un proceso consciente, una actitud constante; ya no es la memoria el centro de gravedad de la filosofía sino el aprender a pensar críticamente. El pensamiento filosófico actual lleva consigo la plasticidad de poder adaptarse a las diferentes circunstancias existenciales donde se encuentra el estudiante. Así mismo el objeto de este pensamiento según (Rondín, 1999) cuando hace un gran análisis de la filosofía del Heidegger ya no son los *entes* sino más bien la existencia del hombre mismo, y con ello todo lo que esta conlleva (felicidad, pobreza, realidad, cotidianidad, fenómenos sociales, etc.); es un pensamiento cuyo objetivo es buscar la existencia autentica a partir de la elaboración de las propias propuestas filosóficas mediante una observación y reflexión crítica de la realidad en la cual se encuentra situado el estudiante. Por ello desde las distintas ramas de la filosofía se debe proponer un modelo de pensamiento a seguir, no como doctrina, sino cómo método hermenéutico, los estudiantes deberían aprender a pensar metódicamente, aplicando la duda metódica a la realidad que se les presenta en los medios masivos de comunicación. De esta manera el pensamiento se guía a través de la interpretación y el desvelamiento de la verdad. Entonces el pensamiento aquí es trasparente y crítico, es metódico y propositivo.

La acción de pensar críticamente es el mismo hecho del filosofar. Filosofar no se restringe a un mero proceso abstracto sino que tiene consecuencias en la actitud de la personas, es por ello que comenzamos a hablar de contenidos actitudinales. En la didáctica de la filosofía, el pensar es acción misma, sin embargo, no es acción estéril sino más bien transformadora. Se habla más de fenómeno, acción como quehacer del hombre en la sociedad. Este enfoque guarda más relación con aspectos éticos, lo que se espera que el estudiante sepa hacer, de acuerdo a su libertad y a lo que su reflexión crítica de la realidad le indique lo que debe hacer. Aquí entonces las acciones no nacen de una repetición, sino de la voluntad y la libertad del estudiante que mediante un razonamiento crítico elabora sus propios contenidos éticos y morales. La enseñanza clásica de la

filosofía sólo se ha limitado a un establecimiento de verdades y doctrinas filosóficas que si a la larga se continúan repitiendo de forma tan acrítica sin dar la oportunidad al estudiante de refutar dichas posturas, terminarían siendo dogmatismos puros y absolutos. A tal circunstancia es precisamente a la que se opone la filosofía, puesto que esta representa el *amor al saber*, este amor al saber es el deseo del hombre por conocer la verdad, es la pregunta por el *arjé* y la pregunta por la composición de las cosas, cuyas respuestas remiten ineludiblemente a la pregunta por el hombre, “sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada” (Freire, 1973, p. 73). Este proceso investigativo y reflexivo del hombre lo lleva siempre a un cuestionar la realidad fenoménica que se le presenta; por tanto no se puede hablar entonces de transmisión de saberes filosóficos como verdades absolutas e inmutables. La ruptura de este paradigma de la educación filosófica nos hace preguntarnos por el *qué* y el *cómo enseñar* en filosofía. Este giro pedagógico pues, nos lleva hacia un cambio en el método de la enseñanza filosófica, nos conduce a un método en el cual el estudiante *aprende haciendo*. Ya no se trata de una simple transmisión de información sino más bien un enseñar a hacer, y es precisamente el *Filosofar* el hacer de la filosofía, es poder percibir la realidad de forma crítica, interpretarla, comprenderla y transformarla cuando esta lo requiera.

#### **1.6. El rol de los ambientes dialógicos promovidos por el docente de la Pedagogía crítica en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.**

Los aportes encontrados en la Pedagogía crítica desde un enfoque interpretativo crítico y filosófico implican una reflexión esperanzadora que tienen gran implicancia en la manera de cómo percibimos los alcances de la pedagogía de la filosofía como fiel su naturaleza de saber no acabado sino siempre actualizable, dinámica y creativa. Parte del principio que la filosofía no puede ser enseñada como las ciencias naturalistas del saber pues su origen es el *pensamiento problematizador y creativo como fundamento*. En un camino cercano de las ciencias que parten de hechos y fenómenos verificables y predictivos pero no se queda en la sola descripción e interpretación de los mismos sino que tiende a una transformación. Se puede ver en la Pedagogía crítica de la filosofía un conjunto de prácticas problematizadoras promotoras de la autonomía que van cambiando y evolucionando de acuerdo a la recepción de los estudiantes. La filosofía como

saber enseñado no se queda en la aceptación de los datos transferidos del docente sino que debe pasare por el tamiz de la razón crítica de los estudiantes, y esta a su vez se hace *praxis*, ya que “pensar acertadamente es hacer acertadamente” (Freire, 1997b, p. 35). Es decir que la enseñanza y aprendizaje de la filosofía no se reduce al hecho de depositar conocimientos en un objeto estático, sino que adquieren un rol transformador del pensamiento de los estudiantes mediante la dialogicidad restaurando la condición de sujeto del mismo. El presupuesto principal de esta reflexión versa que no hay un método estático y rígido para enseñanza de la filosofía sino que mediante el aprendizaje de la filosofía también se aprenden diferentes dinámicas actitudinales para poder aplicarla a las distintas realidades sociales y semánticas en las que el estudiante se ve inmerso cotidianamente. Los efectos del cifrado de la práctica educativa en filosofía en Colombia; en este se entiende *cifrado* como el modelo tradicional que hace de la filosofía un saber incomprensible y reservado para grandes letrados. En consecuencia hace falta que el docente de la Pedagogía crítica asuma la posición del estudiante a través del acercamiento profesional y el compromiso con la necesidad de los mismos y con la finalidad de la enseñanza filosófica. Si no hay un compromiso emanado de la reflexividad que guíe su práctica los estudiantes no encontrarán esa chispa que encienda su capacidad de pensar críticamente y por ende en los resultados no habrá un cambio, “el compromiso sería una palabra hueca, una abstracción, si no involucrase la decisión lúcida y profunda de quien lo asume. Si no se diera en el marco de lo concreto” (Freire, 2002, p. 3).

Desde la Pedagogía crítica, ya tenemos claro que una de las metas de la enseñanza de la filosofía es el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Se busca superar el sistema clásico de memorización de saberes basado en contenidos, un proceso guiado por el uso del saber de manera efectiva en la resolución de problemas y en la producción de nuevas experiencias desde dicha perspectiva. Desde la perspectiva de la pedagogía basada en la autonomía de Paulo Freire se deduce el tránsito de la pasividad del alumno a un nuevo rol activo, participativo y propositivo frente a lo concreto de la realidad sin llegar a limitarse a lo abstracto del pensamiento crítico. Es decir que el desarrollo de un pensamiento crítico exige en consecuencia una actitud pragmática. Los estudiantes a partir de los ambientes dialógicos como mediación didáctica desarrollan mejor su habilidad de comprensión e interpretación a través de la comunicación horizontal, orientado a la búsqueda de formas para solucionar problemas ya sean filosóficos o sociales, textuales o meta textuales; es un proceso de descubrimiento de la realidad guiado por el docente acompañante. El

docente orientado por la Pedagogía crítica busca generar en el estudiante problemas de tipo interpretativos cuyas soluciones invocan procedimientos propositivos, problemas a resolver a través del pensamiento crítico, cuyo portal de entrada y salida es la lectura crítica. Esto requiere la construcción de ambientes dialógicos a través de diferentes metodologías que involucren las habilidades interpretativas y propositivas frente a problemas reales. Se pueden diseñar de manera más eficaz en entornos tales como seminarios guiados que involucren la cotidianidad de los grupos de estudiantes en un contexto multicultural que les permita dar pie al diálogo inclusivo y hermenéutico con los otros. Esto exige, sin embargo, desde la postura de Freire dar el espacio necesario para que el estudiante puede ejercer su autonomía más allá de los roles de autoridad dentro del aula asumiendo el papel del *docente como intelectual* propuesto por Henry Giroux asumiendo él mismo una postura crítica, afirmando con su ejemplo vital la veracidad de lo enseñado, en este sentido, para Freire (1997b) “no existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo. Al profesor no le es posible pensar que piensa acertadamente cuando al mismo tiempo [sobre expresa su autoridad]” (p. 36); en este sentido el ejemplo indica la existencia de un estilo de vida constituido en el docente, esto en resumen quiere decir que el docente debería ser crítico para poder generar procesos críticos y potenciar estudiantes críticos.

Sin embargo, es necesario, evitar caer en un error desde la perspectiva de la practicidad y la actividad propositiva, se debe evitar considerarla una materia subordinada a las otras materias de la enseñanza a nivel medio o bachillerato. Cerletti (2008) sostiene que antes recetas y justificaciones para aumentar el número de horas de la filosofía en la escuela es necesario, comenzar a preguntarse sobre ¿qué es lo que la filosofía debe pensar?, es decir sobre el objeto de lo que *se debe pensar filosóficamente*, partiendo de la renovación de la pregunta ¿Cómo enseñar Filosofía? desde estas preguntas se puede generar una Pedagogía crítica de la Filosofía que supera la *transmisión de conceptos e información* sino una pedagogía que oriente el camino para llegar a Filosofar; no se trata de dar respuestas a las preguntas de los estudiantes sino la de generar en ellos una actitud constante de *Preguntar* es entonces una generación de una actitud de sospecha frente a las estructuras, de crítica frente a todo sistema, un permanente cuestionar, las palabras de Freire (Freire, 1997b) al afirmar que “enseñar no es transmitir conocimientos sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47). Para que estos aportes puedan ser efectivos

requieren pues el compromiso del docente de asumir primordialmente una actitud crítica. Se deben abandonar las metodologías de la enseñanza de la filosofía a través de esquemas estáticos diseñados para prever los resultados acorde a los contenidos, los esquemas didácticos no se pueden limitar a transferir información. Se espera que los métodos y recursos usados en la enseñanza de la filosofía desde este enfoque de la Pedagogía crítica, impulsen al estudiante a ser sujeto crítico frente al mundo, la sociedad y el sí mismo, que sea crítico y reflexivo, que pueda despertar en él mismo un permanente amor a la sabiduría. Para que esta reflexión se pueda dar Freire (2002) reconoce la necesidad de poder retirarse hasta la periferia de la realidad para una vez fuera de ella se genere un pensamiento con garantías de ser autónomo.

Solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto, de "alejarse" de él para quedar con él; de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo, y transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, un ser histórico, solamente éste es capaz, por todo esto, de comprometerse. (Freire, 2002, p. 03).

La Pedagogía crítica puede concebirse pues, como una corriente que ha centrado su crítica a la concepción instrumentalista de la educación, por ende de la filosofía también; sobre todo rechaza el cientifismo y conductismo educativo enfocado al condicionamiento efectivo de los sujetos al cumplimiento de funciones meramente laborales dentro del sistema económico, social y político. Ve en la educación un sentido humanizador y esperanzador. Los aportes de los pensadores de la Pedagogía crítica se pueden inferir desde sus interpretaciones sobre las crisis de la educación. Pero no se puede hablar de crisis de la educación porque la filosofía está inmersa indudablemente en el currículo de la educación media. En consecuencia cualquier reflexión crítica sobre la educación toca y cuestiona el papel de la filosofía dentro de su contexto y sobre las contribuciones que esta puede hacer a la superación del problema. Pero este cuestionamiento toca de manera ineludible al docente de filosofía. Desde la interpretación crítica de la pos-modernidad y la actualidad, Morales (2016) afirma que “mediante las prácticas de la filosofía vigentes institucionalmente no se enseña a pensar [filosofar] sino a repetir información” (p. 104); sobre este mismo punto de mirada Giroux (1990) ha teorizado cuestionando las metodologías enfocadas a la instrucción aduciendo a posibles alternativas de soluciones basadas en los docentes como ejecutores y responsables de los procesos

de los procesos dentro del aula, lo que exige pues su compromiso.

La crítica al paradigma de la instrucción y la repetición de saberes acabados se ha hecho desde el campo de la filosofía crítica, desde la lingüística, entre otras corrientes. Freire (1997b) por su parte alude a la necesidad de que los docentes se guíen por la conciencia del inacabamiento. El inacabamiento es la pieza que determina que los procesos no se conviertan en ciclos repetitivos de enseñar todos los años lectivos el mismo saber, sino en actualizar los saberes al mismo tiempo que las prácticas y formas de afrontar el mundo. El profesor crítico no se concibe a sí mismo como un baluarte de conocimientos, sino como un investigador consumado que es consciente de los presupuestos epistemológicos de la ciencia, sobre todo la falsabilidad y su actualidad. Afirma Freire (1997b) que “En verdad, el inacabamiento del ser, o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento se tornó consciente” (p. 50). El inacabamiento se puede interpretar en este sentido como la noción del hombre como posibilidad siempre abierta al cambio, y de la misma manera como el inacabamiento propio del pensamiento filosófico, o el pensar filosófico para mayor exactitud. Entre los aportes destacados encontramos el de Giroux (1990) para el cual el mundo se constituye desde el pensamiento auténtico y es el diálogo uno de los principales canales del ejercicio de significación del aprendizaje, de esta manera la dialogicidad constituye uno de los pilares de la Pedagogía crítica subyacente en la enseñanza de la filosofía renovada. Desde la perspectiva de Giroux una de las formas de superar la problemática de la reproducción instruccional en la filosofía no es aboliendo lo enseñado de filosofías anteriores por actuales, sino reinterpretando todos esos conceptos desde la contextualización hermenéutica. Es de notar que es necesario un giro hermenéutico que lleve a una nueva reinterpretación de la finalidad de la enseñanza de la filosofía. Paralelamente Foucault pone en cuestión el conocimiento mismo, comprende que el conocimiento no es estático, absoluto, institucionalizado, sino que es un continuo devenir con constantes transformaciones. Es decir que hay que planear nuevos valores, elaborar nuevos *supuestos*, nuevas *reglas de juego*, en ese sentido se puede afirmar que “la filosofía es revolucionaria, inventiva, se manifiesta en contra de las opiniones dominantes, en contra de la voluntad de las mayorías” (Morales, 2016), noción desde la cual es necesario reelaborar constantemente las formas de su enseñabilidad; Kohan (2007) afirma que para Derrida “la experiencia de la filosofía no se transmite, no se enseña” (p. 34 *Citado* en Morales, 2016, p. 106 )

sino que es un espacio en el pensamiento. De esta disertación se desprende que es necesario superar el modelo clásico de enseñanza-aprendizaje de la filosofía mediante la superación de las limitaciones del rol del docente como *autoridad poseedora del saber* y el rol pasivo del estudiante como receptor, para que ambos agentes del proceso puedan llegar al desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido es necesario repensar las nociones de la finalidad de la enseñanza de la filosofía. Entonces hay que hacer un constante repensar de la pregunta ¿Para qué enseñar Filosofía? ¿Cómo enseñar Filosofía? Una de las corrientes actuales que puede generar un cambio en los fundamentos de la enseñanza de la filosofía se puede encontrar en Pedagogía crítica, ya que esta no parte de la pretensión de transmitir información generando como resultado un cuerpo acumulado de saberes acabados, sino que parte de un propósito representado en el compromiso con la vida representado en el pensamiento creativo de los jóvenes. Esto supone un reto y una oportunidad ya que genera la necesidad de salir de la pasividad y entrar unas nuevas revalorizaciones de las prácticas de la enseñanza de la filosofía; esto genera la necesidad de la formación de un maestro-investigador, un docente intelectual, un docente liberador. Las actuales didácticas de la filosofía deben se presentar el Filosofar como un estilo de vida, un constante cuestionar, reflexionar y actuar, superando el paradigma de la *estaticidad* del conocimiento. La Pedagogía crítica de la filosofía propone al estudiante y al docente un espacio de reflexión y crítica de la realidad que les es inmanente mediante un diálogo abierto, libre y democratizado.

## DISCUSIÓN

Es necesario reflexionar y redefinir constantemente el papel de la docencia crítica y emancipadora de la filosofía como una disciplina crítica y propositiva, transformadora, que se renueva y actualiza constantemente, saber que piensa y se piensa a sí mismo, el saber filosófico hace crítica a la realidad y se piensa a sí mismo criticando la realidad, por tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía deberían ser “una auto apropiación metódica de la conciencia humana en la historia y en un ejercicio concomitante de distinción, fundación e integración de los distintos universos del discurso y de la acción humanos en ella” (Sierra, 2005, p. 418) estableciendo puntos de rupturas transformadoras de los mismos procesos educativos, es aquí donde subyacen los aportes de la Pedagogía crítica, en la propuesta orientadora del docente crítico. Se comprende la filosofía no como un acumulación de conceptos, sino un uso conceptual y racional de los mismos en beneficio del individuo y la sociedad. Es por ello implementación de prácticas pedagógicas guiadas por los principios generales de la Pedagogía crítica con el fin de formar, no para la reproducción, sino para el desarrollo de estas competencias críticas, puede aportar a la enseñanza de la filosofía elementos esenciales que lleven al estudiante a la formación de un criterio de reflexión propio donde articule los saberes estudiados con las necesidades y problemas que la realidad le plantea tal como se propone en el Documento N° 14 sobre las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en la educación media (Gaitán *et al*, 2010).

Esta necesidad se hace patente en el modo en que se diseñan los currículos y programas de clases para el estudio de la filosofía, desde los cuales esta disciplina ha sido presentada como un cuerpo de teorías acumuladas en el devenir de la su historia, impartida sin una proyección o articulación con la realidad propia del estudiante. Los aportes de la Pedagogía crítica de Paulo Freire y su colega norteamericano Henry Giroux, son un cimiento transformador del modelo ejecutivo de docente, pues desde ella se exigen cambios que llevan de una mentalidad repetitiva a una racionalidad activa, contextualizada y creativa. El objetivo de la Pedagogía crítica es el cambio de paradigma educativo de un modelo educacional como dispositivo de reproducción social, con prácticas que promueven modelos de ciudadanos con saberes estandarizadas, hacia la escuela como centro del pensamiento crítico diferencial y fuente de transformación de la sociedad. Es decir

que las aportaciones que determinemos en este estudio de la Pedagogía crítica nos podrán llevar a repensar una filosofía de la educación comprendida como emancipadora, promotora del pensamiento autónomo, donde el docente como guía, desde su propia emancipación racional, lleva al estudiante al encuentro con el aprendizaje autónomo, libre y responsable. Las amenazas a la educación como centro del pensamiento crítico se pueden evidenciar al escuchar recientemente algunas propuestas que buscan la supresión de la filosofía de la educación media. La ausencia de una Pedagogía crítica coherente con la finalidad de la filosofía, hace que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la misma sólo cumplan con criterios institucionales basados en la instrucción de saberes y replicando de manera pasiva contenidos temáticos sin que pueda descubrirse su utilidad esencial en la vida de los estudiantes. Es pertinente que haya una compatibilidad entre el diseño didáctico para la enseñanza de la filosofía y una Pedagogía crítica, pues esta es coherente la esencia misma de la filosofía como disciplina del pensar crítico como un continuo cuestionar la realidad en sus diversos aspectos como el social, político, económico, académico y cultural.

Ahora bien, el pensamiento crítico presupone entonces una articulación conceptual en relación dialéctica con la realidad. Empero toda articulación conceptual requiere de la estructuración funcional que se dé a los conceptos usados; en nuestro caso los conceptos a articular (teniendo un previo conocimiento de ellos, por lo cual no hace necesario definirlos) los conceptos: docente, estudiante, cotidianidad, realidad, pensamiento, acción y contexto. En primer lugar podemos caracterizar aquí dos dimensiones: la primera constituida dentro del aula por el *docente-estudiante-pensamiento*, y una segunda constituida por la *realidad-cotidianidad-acción-contexto*. En la primera dimensión, el proceso enseñanza-aprendizaje, en el caso específico de la filosofía la mediación es el *pensamiento*. Esta mediación es específica a la filosofía porque es el *filosofar* y la disertación el puente en el que se establece la relación dialógica entre *estudiante-docente*; esta relación en un contexto actualizado de educación debe ser llevada a cabo como discípulo-maestro, aprendiz-tutor. El rol docente desde la Pedagogía crítica en esta relación horizontal, es semejante al presente en las escuelas de la *mayéutica clásica socrática*, donde diálogo entre estudiante y docente dan nacimiento a la construcción conjunta de nuevas conceptualizaciones. Es decir, entonces que pensamiento ya no sólo es la constitución mediática del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que se convierte también en el producto de esta relación dialógica. El estudiante

es ciertamente quien recibe la formación por parte del docente, sin embargo, en la educación significativa podemos observar un rol docente que guía al estudiante en la búsqueda del conocimiento, que en el caso de la filosofía es el logro o la conquista del pensamiento autónomo.

La segunda dimensión que contemplamos en la terminología implicada en la reflexión sobre la Pedagogía crítica, pensamiento crítico y filosofía, resaltan la *realidad, cotidianidad, acción-contexto*, que conforman el campo de acción de la filosofía. Pero ¿por qué hablar de *campo de acción* y no de objeto de estudio? Desde el desarrollo de la filosofía como superación de la filosofía como mera transmisión de teorías y pensamientos estáticos en una línea de tiempo en la Historia, se ha logrado llegar a un estudio de la filosofía como *filosofar*, precisamente ese filosofar está integrado a la realidad misma, la realidad problematizada se convierte en el espacio vital, el *aquí y ahora* de la reflexión filosófica contemporánea. Es en la cotidianidad donde el estudiante se ve arrojado a pensarla y preguntarse sobre su propósito en medio de esta; podríamos entonces decir que en la cotidianidad el estudiante encuentra su *ser-ahí*, en palabras de Heidegger, encontrándose interpelado por está despertando un interés significativo no sólo por la pregunta del *porqué* de las cosas sino también del *porqué* y el *para qué* de su existencia misma. Así dese la reflexión de la Pedagogía crítica y desde un punto de vista constructivista podemos inferir que este preguntarse sobre el *porqué* de lo que acontece en la realidad cotidiana del estudiante tiene un impacto directo de la sociedad, dado que por medio de su pensamiento filosófico se ejerce violencia contra la realidad, es el accionar del filósofo una búsqueda no sólo de sentido sino de transformar la realidad. En ello se fundamenta el concepto de acción en el campo del *filosofar* como metodología específica al proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Filosofar constituye en una práctica dentro del aula donde se gestan situaciones de diálogo reflexivo y constructivo entre los distintos sujetos que se interrelacionan, “la práctica es una acción dinámica. Se construye en su propio devenir, en tanto que los sujetos que actúan en ella llegan a ser eso, sujetos y no objetos” (Ortega, 2009, p. 30). Podemos entender también la incidencia del *contexto* dentro del estudio filosófico y su importancia en el aula de clases. Es el contexto uno de los principales determinantes del pensamiento del estudiante, y es el contexto donde encontramos inserta la realidad de la escuela y de sus estudiantes; el contexto es el generador de las claves de interpretación de la realidad cotidiana y es hacia el contexto donde se encuentra orientada la acción transformadora de la filosofía como pensamiento vivo y que se pregunta no sólo por *el sentido de la existencia*, sino

también por descubrir la verdad preguntarse *si la realidad que vivimos es la que realmente debemos vivir como sociedad*. Podemos concluir entonces que ambas dimensiones pensamiento crítico y contexto se relacionen en la medida que las metodologías usadas para la enseñanza de la filosofía deben superar la mera disertación como proceso de transmisión de saberes y llegar a un pensamiento transformador de la realidad. Se enseña a Filosofar antes que enseñar Filosofía.

## CONCLUSIONES

El pensamiento de Paulo Freire y Henry Giroux constituyen el centro de la Pedagogía crítica, puesto que ellos posicionan su visión pedagógica como un puente entre la teoría y la práctica; no se debe entender su pensamiento sólo en las categorías de la reducción a la que fue sometida la liberación en cuanto fue usurpada su verdadera actitud humanizante y se le confundió con posturas extremistas. Liberar aquí es motivar al estudiante mediante el ejemplo docente a poder alcanzar el desarrollo pleno de un pensamiento crítico, demostrando la necesidad y utilidad del mismo. Por ello es un menester que los docentes que se guíen por la Pedagogía crítica sean a su vez críticos y reflexivos frente a los componentes que enseñan. Una de las principales vías por las cuales se construye el hombre para la Pedagogía crítica es precisamente la actitud dialógica. No se puede construir sociedad avanzada sin el dialogo. No se puede generar una habilidad de lectura crítica si no se es capaz de pensar de manera crítica. El problema es que la lectura crítica se comprende de manera errada como una mera herramienta funcional dentro de una prueba, descartando su correlación con la actitud de pensamiento crítico que más que una herramienta es una forma de ser. La escuela también debe estar orientada hacia procesos de diálogo. Las prácticas del aula de clases deben estar orientadas por categorías del pensamiento crítico. La educación es vida, es construcción del hombre, del ser humanizado, por lo tanto, la educación no puede seguir limitada a las estructuras funcionalistas de la sociedad sino que debe incorporarse al espíritu libre del hombre a través de la reflexión activa del docente crítico e intelectual propuesto por Freire y Giroux. Este docente debe poner en práctica los valores de la enseñanza socrática, y que hoy a través de la Pedagogía crítica se proyecta en la escuela crítica. El pensamiento liberador en la actualidad propone a través de este documento un modelo de docente crítico e intelectual, crítico ante los contenidos y prácticas pedagógicas heredadas de otro contexto, e intelectual al ser propositivo. Un docente comprometido con los estudiantes a quienes suministra las herramientas necesarias para que desarrollen su pensamiento crítico y puedan consecuentemente leer críticamente.

Una de las corrientes actuales que puede generar un cambio en los fundamentos de la enseñanza de la filosofía y que puede aportar al desarrollo del pensamiento crítico se puede encontrar en la Pedagogía crítica, ya que esta no parte de una pretensión de transmisión de

información con resultados verificables, sino que parte de un propósito representado en el compromiso con la vida representado en el razonamiento libre de los estudiantes. La Pedagogía crítica mueve la enseñanza de la filosofía hacia la autenticidad y la actualización permanente de sus postulados y de sus prácticas. Por tanto, no es un saber estandarizado sino más bien un saber dinámico con la finalidad de desarrollar todas las capacidades intelectuales de los estudiantes de la educación media, entre estas están igualmente las actitudes dialógicas, discursivas y retóricas necesarias para poder establecer un puente comunicativo entre el sujeto y el mundo social. Esto supone un reto y una oportunidad ya que genera la necesidad de salir de la pasividad y entrar en nuevas revalorizaciones de las prácticas de la enseñanza de la filosofía. Desde este ángulo las nuevas didácticas de la filosofía que se basen en un modelo pedagógico crítico deben propender hacia el Filosofar como un estilo de vida, un constante cuestionar y preguntar, superando el paradigma de la estaticidad del conocimiento. La didáctica de la filosofía debería estar diseñada de acuerdo a las necesidades de la realidad propia del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe proponer al estudiante y al docente un espacio de reflexión y crítica de la realidad que les es inmanente mediante un diálogo abierto, libre y democratizado. Estos procesos, no obstante, no se pueden reducir a las técnicas de lecto-escritura, sino que en este proceso dinámico intervienen factores sensoriales como la dialogicidad, la discursividad, percepción de la realidad material, la problematización de la vida cotidiana, los fenómenos socio-culturales como metatexto de una hermenéutica cotidiana.

Las propuestas en cuanto a la relación docente-discente, y el rol que cada uno juega en torno al proceso de aprendizaje crítico, son un punto de apoyo para buscar una transformación radical de las prácticas en el aula en el ámbito de la enseñanza de la filosofía parten de las preguntas por la finalidad, posibilidad y sentido de su enseñanza. Estrategias como el seminario alemán y la disertación, guiadas desde los principios de la Pedagogía crítica pueden llevar a formar estudiantes capaces de enfrentar una situación problematizadora y aportar una postura propia. La Pedagogía crítica propone al docente mantener una postura crítica ante la realidad contextual. El docente crítico debe estar orientado a una posibilidad de la enseñanza de la filosofía sin la escuela, sumado a una búsqueda por generar en los estudiantes actitudes reflexivas, hermenéuticas y crítica mediante el uso dialógico de la retórica y el debate. Estos son algunos avances que se han podido lograr por medio de una implementación de una visión de la pedagogía de la filosofía más centrada

en el desarrollo del pensar del estudiante que en la adquisición del concepto en su forma abstracta. De igual manera se busca generar en los estudiantes preguntas sobre el sentido de su existencia para que a partir de las mismas puedan transformar su vida. Por ende, esta nueva Pedagogía crítica de la filosofía se deslinda del rigorismo de la instrucción del modelo clásico de la enseñanza y apuesta por nuevos enfoques pedagógicos más humanos y centrados en el aprendizaje significativo para la vida. Este nuevo paradigma de la enseñabilidad de la filosofía desde un enfoque intersubjetivo se basa en los principios propios de la filosofía reconociendo sus implicaciones políticas en cuanto genera ciudadanos críticos, involucrados en espacios donde el reconocimiento del otro/lo otro, de la alteridad sean parte de sus principios éticos del reconocimiento de la diversidad intelectual.

La enseñanza de la filosofía afronta nuevos retos, principalmente frente a la sobrevaloración de las ciencias naturales y la técnica a los intereses estatales. Desde los modelos de la educación como instrumento de reproducción, los procesos de enseñanza-aprendizaje se convierten en espacios de información y de instrucción para estandarizar modelos sociales, culturales y políticos necesarios que el ciudadano debe conocer para encajar en la sociedad como pieza de un sistema de engranaje. Algunos sectores educativos de la sociedad actual se basan en la reproducción de paradigmas de conocimientos, ya sea dados por los *mass media* o por las instituciones oficiales de la gestión y administración educativa, convirtiendo toda enseñanza en una instrucción cívica acorde con las necesidades del sistema, creando ciudadanos acríticos y obedientes. Esta situación que padecen todas las ramas del saber, basadas en la pedagogía tradicional y la finalidad instrumental de la educación que detrás de ellas se encubre, se supera a través de la Pedagogía crítica en la cual subyace el principio fundamental de una filosofía de la educación orientada hacia un *enseñar a filosofar* desde el desarrollo de la autonomía. Dicho desarrollo repercute sin lugar a dudas el desarrollo de la lectura crítica, la lectura crítica es la medida del desarrollo de pensamiento crítico ya que en ambos procesos se ven involucrados en mayor o menor medida factores como la comprensión, la interpretación y la reflexión, hay que sumarle a ello las habilidades de comunicación desarrolladas a través de la dialogicidad. Para fomentar el pensamiento crítico en el aula se debe superar las prácticas heredadas de la pedagogía tradicional como formación de ciudadanos aptos para cumplir una función social directamente a través del trabajo, basado en el conocimiento técnico. Desde esta perspectiva se pueden comprender la percepción de Giroux sobre

la educación al proponer una enseñanza desde la vitalidad del texto y los valores subyacentes en este.

Desde la Pedagogía crítica el maestro está llamado, entre muchas misiones, a ejercer el papel de mediador entre la realidad conceptual y la realidad histórica del estudiante, es por ello que ante la realidad contextual la respuesta es acorde con la necesidad del estudiante. Se enseña lo que el estudiante necesita y quiere aprender, por ello en el mundo actual, donde la imagen y la información de los medios de comunicación es más relevante que la de un libro, el docente debe ayudar a despertar el pensamiento crítico de los estudiantes; si bien el pensamiento es una cualidad humana, este se lo aprende a desarrollar según la formación que recibe, el pensamiento crítico debe ser promovido y despertado, no nace con la persona, no es innato en la persona. Es una cualidad que se desarrolla a través de la autonomía. Por ello el maestro entre sus misiones tiene la de ser luz para el estudiante. El despertar del espíritu crítico proviene de la problematización que el maestro proponga al alumno, pero no debería tratarse de una problematización abstracta sino acorde a la realidad en la cual se encuentra la escuela y se conoce como el radio de impacto de la tarea docente. El maestro desde los enfoques constructivistas y cognitivos de la educación es un guía para que el estudiante descubra, a través de sus propios medios, el mundo que le rodea; de igual forma su tarea no se limita en llenar al estudiante de conceptos sino de orientarlo a desarrollar herramientas para generar y descubrir su propio conocimiento. La autonomía del sujeto es componente esencial del proceso para poder desarrollar el pensamiento crítico, al motivarla y formarla el docente incide directamente en la sociedad. Es la relación horizontal que hay en el diálogo con los alumnos la que deja libertad a la consciencia de este para poder expresarse y patentizarse, hacerse historia. El docente crítico e intelectual trata a los estudiantes como iguales así y no como subordinados a su autoridad, incentiva en ellos el auto estima y la confianza en sí mismos sin la necesidad de recurrir a refuerzos conductistas negativos.

La implementación de la filosofía en la educación media debe ser un pilar para formar generaciones libres. La filosofía en la educación media debe preservar una sociedad libre. La política y la sociedad dependen de la educación, por lo tanto toda formación ciudadana en la escuela, y toda educación incide directamente en la misma. Por ello la educación en el contexto social forma al estudiante como persona comunitaria que es capaz de cooperar con los demás en

la construcción de una sociedad más humana y con principios de solidaridad y cooperación. Por el lado político, la educación promueve personas autónomas y críticas. La enseñanza de la filosofía como un saber vivido orientado por la Pedagogía crítica es una fuente para la formación de ciudadanos responsables con su propia libertad, ciudadanos capaces de participar activamente en las esferas de lo público y lo social de manera comprometida. En lo político y lo social la educación juega un papel liberador que desde la perspectiva de la Pedagogía crítica está ligado a la misión que tiene la educación de promover la construcción de un ciudadano con capacidad para responder a los problemas de su realidad contextual desde una formación crítica y constructiva.

## Bibliografía

- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (Diciembre de 2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>
- Bernstein, B. (1998). El dispositivo pedagógico. En *Pedagogía, control simbólico e identidad* (págs. 56-67). Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/6908446/Bernstein-Pedagogia-control-simbolico-e-identidad>
- Bernstein, B. (2001). La clase social y la práctica pedagógica. En *La estructura del discurso pedagógico - clases, códigos y control* (págs. 72-99). Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/203535795/Bernstein-La-Estructura-Del-Discurso-Pedagogico>
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. (Primera ed.). (A. B. Gutiérrez, Trad.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado el Abril de 2018, de <http://sociologiac.net/2013/10/28/descarga-del-dia-las-estrategias-de-la-reproduccion-social-pierre-bourdieu/>
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción - Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Segunda ed.). México D.F.: Editorial Laia S.A. Obtenido de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bravo, R. (2008). Elementos para pensar la Educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(4), 71-96. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846110004>
- Cascante, C., y Martínez, J. (Mayo-agosto de 2013). Pedagogía Crítica, treinta años después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 15-21. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138002>
- Cebotarev, E. ((enero - junio de 2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2-22. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310105>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (Primera ed.). Buenos Aires: Libros del Zorzal. Obtenido de <https://docs.google.com/file/d/0B8xEaAVgHCziaE5vN3poTTRESIE/view>

- Cerletti, A. (enero-abril de 2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 40(1), 27-36. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132892003>
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). Capítulo 2: Enfoques de investigación. En *Diseño de proyectos de investigación cualitativa* (Primera ed., págs. 23-43). Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Obtenido de <http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/200000021-47c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Di Caudo, M. V. (Julio-diciembre de 2013). Relaciones conflictivas: pedagogías críticas y currículum. *Praxis & Saber*, 4(8), 15-39. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4805890.pdf>
- Facione, P. (2017). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *California Academic Press*, 1-22. Obtenido de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido* (Octava ed.). (J. Mellado, Trad.) Mexico D.F. : Siglo XXI. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/77298386/Freire-Pedagogia-del-oprimido>
- Freire, P. (1997a). *Política y educación* (Segunda ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (Primera ed.). (G. Palacios, Trad.) México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio* (Quinta ed.). Buenos Aires. Obtenido de [http://derechoepja.org/wp-content/uploads/2015/05/freire-paulo\\_educacion-y-cambio.pdf](http://derechoepja.org/wp-content/uploads/2015/05/freire-paulo_educacion-y-cambio.pdf)
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Esperanza* (Novena ed.). Siglo XXI. Obtenido de <https://educacionparalasolidaridad.com/2017/03/15/pedagogia-de-la-esperanza-paulo-freire-libro-completo/>
- Gaitán, C., López, E., Quintero, M., y Salazar, W. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (Primera ed.). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_filosofia.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf)
- Garcés, J. F. (1996). Informe sobre el estado actual de las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Pedagogía*(16), 31-46. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2567013.pdf>

- Gimeno, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia Social*(16), 37-55. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4094155>
- Gimeno, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77(22,2), 77-92. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4840079.pdf>
- Giroux, H. (Enero de 1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*(17), 1-39. doi:<https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (I. Arias, Trad.) Barcelona: Paidós. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/151825317/Henry-A-Giroux-Los-profesores-como-intelectuales-hacia-una-pedagogia-critica-del-aprendizaje-1990>
- Giroux, H. (2003). Cultura y racionalidad en el pensamiento de la Escuela de Francfort: fundamentos ideológicos de una teoría de la educación social. En H. Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica* (H. Pons, Trad., Primera ed., págs. 63-110). Buenos Aires: Amorrortu editores. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/6855470/Henry-A-Giroux-Pedagogia-y-politica-de-la-esperanza-Teoria-cultura-y-ensenanza>
- Giroux, H. (Enero-diciembre de 2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, 17(1-2), 13-26. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. (Primera ed.). (H. Pons, Trad.) Buenos Aires - Madrid: Amorrortu editores.
- González Martínez, L. (agosto-enero de 2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*(29), 83-87. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014>
- González, J. (2007). La Pedagogía Crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *A Anuario Pedagógico*(11), 53-64. Obtenido de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/68376/2007f%20es%20ar%20Poveda%20StoDgo.pdf?sequence=1>

- Gutiérrez, C. (2008). La Filosofía y su historia. *Ideas y Valores*(137), 63-73. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/13835/1/1487-7119-1-PB.pdf>
- Habermas, J. (1975). ¿Para qué aún filosofía? *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 5(2), 189-211. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2045852>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México D.F., México: McGraw-Hill. Obtenido de <https://www.freelibros.org/metodologia-de-la-investigacion/metodologia-de-la-investigacion-6ta-edicion-roberto-hernandez-sampieri.html>
- ICFES. (2016). *Resultados agregados pruebas Saber 11 2016-2*. Bogotá. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2016-2>
- ICFES. (Noviembre de 2016). Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015. Obtenido de <http://www2.icfes.gov.co/docman/institucional/home/2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015>
- ICFES. (2017). *Divulgación 2017 de Saber 11 - Anexo 1 - niveles de desempeño Saber 11 - Lectura crítica*. Bogotá. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/docman/talleres-y-jornadas-de-divulgacion/saber-11-divulgaciones/divulgacion-2017-saber-11/documentos-2/3430-anexo-1-niveles-de-desempeno-saber-11-lectura-critica/file?force-download=1>
- ICFES. (2017). *Guía de orientación Saber 11°* (Cuarta ed.). Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/guias-saber-11/guias-de-lineamientos-del-examen-de-saber-11/4904-guia-de-orientacion-saber-11-para-instituciones-educativas-2018-1>
- ICFES. (2017). Resultados pruebas saber 11. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/resultados-saber11/4836-resultados-agregados-puntajes-promedio-saber-11-2017-2>
- Kant, E. (2009). ¿Qué es la Ilustración? *Foro de Educación*, 7(11), 249-254. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544586016>

- Lauweys, J., y Cowen, R. (1981). Aspectos teóricos. En Unesco, *Finalidades de la educación* (págs. 20-49). Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136050so.pdf>
- Martin, J. L. (2013). El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica. *El Equilibrista: Revista académica de la facultad de ciencias de la educación y de la comunicación social*, 1(1), 1-8. Obtenido de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/elequilibrista/article/view/1353/1703>
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* (Primera ed.). Rei Argentina: Aique Grupo Editor. Obtenido de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA\\_Mc\\_Laren\\_Unidad\\_7.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Mc_Laren_Unidad_7.pdf)
- McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En H. Giroux , & P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (Primera ed., págs. 41-78). Madrid - Buenos Aires: Miño y Darila Editores. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/129556362/Giroux-Henry-et-Peter-Mc-Laren-Sociedad-cultura-y-educacion-pdf>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (Cuarta ed.). (S. g. Castro, Trad.) México D.F.: Siglo XXI. Obtenido de [https://www.uaeh.edu.mx/profesorado\\_honorario\\_visitante/peter\\_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf)
- Morales Oyola, D. E. (2016). Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: perspectivas transversales e interdisciplinarias. *Revista Escribanía*, 14, 99 - 110. Obtenido de <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/download/1814/1897>
- OECD. (2016). Results from PISA 2015 Colombia. *Country Note*. Obtenido de <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf>
- Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*(31), 27-33.
- Oviedo Paredes, D. M., y Villa Restrepo, V. (enero - junio de 2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y nudos*, 4(33), 37-48. Obtenido de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/download/2282/2147>

- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico: una guía para educadores*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Obtenido de [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Piragua, J. A. (2010). Línea Filosofía y Educación. En A. Agreda, B. Amador, D. Landazábal, J. Bayona, J. A. Rivera, J. C. Hernández, . . . S. Ruiz, *Referentes básicos de la investigación en la escuela de ciencias de la educación en la UNAD* (págs. 60-64). Bogotá: UNAD.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 2(28), 108-119. Obtenido de [www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf)
- Revista Semana. (12 de Marzo de 2016). ¿Por qué los estudiantes colombianos no comprenden lo que leen? *Revista Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/cultura/articulo/pruebas-saber-11-nivel-de-lectura-sigue-siendo-falencia-del-pais/507868>
- Rodríguez Cavazos, J. (Enero-junio de 2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45. Obtenido de [http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagogía\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagogía_tradicional_y_humanista.pdf)
- Salazar Bondy, A. (1995). *Didáctica de la filosofía*. Lima, Perú: Fondo Editorial Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM. Obtenido de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/libros/2006/didact\\_filos/contenido.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/libros/2006/didact_filos/contenido.htm)
- Sierra Gutiérrez, F. (2005). La filosofía como meta-método. *Revista Theologica Xaveriana*(155), 413 - 431. Obtenido de [Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=191017489006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=191017489006)
- Tamayo, L. A. (enero-junio de 2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3(1), 65-76. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto* (Sexta ed.). Madrid, España: Morata. Obtenido de <https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/curr3adculo-oculto1.pdf>
- UNESCO. (2011). *La Filosofía: una escuela de libertad* (Primera ed.). México D. F., México: UNESCO. Obtenido de [unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf)
- Unigarro Gutiérrez, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. doi:doi: <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1833>

Vázquez, S. M. (2012). *La Filosofía de la educación: Estado de la cuestión y líneas esenciales* (Segunda ed.). Buenos Aires, Argentina: CIAFIC Ediciones. Obtenido de [http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez\\_2da\\_Ed.pdf](http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf)

### Notas

---

<sup>1</sup> Aprehensión [p. 36]: “Forma, actividad o proceso simple del pensamiento por el que se capta (se comprende y se convierte en contenido mental) la información percibida.” Diccionario de la Clínica Universidad de Navarra fuente <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/aprehension>