

Enseñanza de la filosofía con jóvenes escolarizados. Conceptos para repensar el pensamiento crítico en educación escolar

Teaching Philosophy to Young Scholars: Concepts
for Rethinking Critical Thinking in School Education

Yesid Niño Arteaga

Doctor (c) en Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño.

Mesa temática: 10. Educación, cultura y sociedad.

yesidnrio@udenar.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.22267/rceilat.2556.140>

Resumen

Se presenta una reflexión a partir de resultados de una Investigación Filosófica Participativa con jóvenes escolarizados. Se busca analizar y describir filosóficamente la manera en que comprenden y vivencian el pensamiento crítico. Apoyándose en los principios de la Investigación Acción Participación - IAP, en notas de campo del trabajo en terreno con jóvenes, trenzamos un ejercicio de comprensión a través de la reinterpretación, cuestionamiento e inventiva conceptual fundamentada en la tradición filosófica occidental, el pensamiento crítico latinoamericano, postulados de la pedagogía crítica e investigaciones en el campo de la enseñanza de la filosofía. Se concluye que, es de vital importancia repensar y conceptualizar los elementos que permitan filosofar a partir de los problemas humanos como posible acción de fortalecimiento del pensamiento crítico, ya que se busca una crítica de sí mismo y una responsabilidad para con el otro desde la misma experiencia de vida de los estudiantes.

Palabras clave: pensamiento crítico, educación, filosofía, enseñanza de la filosofía, jóvenes escolarizados, vulnerabilidad social.

Abstract

This paper presents a reflection based on the results of a Participatory Philosophical Research project with young scholars. It seeks to philosophically analyze and describe how they understand and experience critical thinking. Drawing on the principles of Participatory Action Research and field notes taken during fieldwork, we weave together an exercise in understanding through reinterpretation, ques-

tioning, and conceptual inventiveness grounded in the Western philosophical tradition, Latin American critical thought, postulates of critical pedagogy, and research in the field of philosophy teaching. It is concluded that it is vitally important to rethink and conceptualize the elements that allow for philosophizing based on human problems as a possibility for strengthening critical thinking, as it seeks to foster self-criticism and responsibility for others through the students' own life experiences.

Keywords: critical thinking, education, philosophy, philosophy teaching, young scholars, social vulnerability

Introducción

El artículo presenta algunos resultados de una investigación de doctorado que aborda el campo de la enseñanza de la filosofía en educación escolar¹. Por medio de una Investigación Filosófica Participativa con jóvenes escolarizados en la ciudad de Ipiales, Colombia, se busca explorar, analizar y describir filosóficamente la manera en que comprenden y viven el pensamiento crítico. Apoyándose en los principios de la IAP, en el trabajo en terreno con jóvenes cuyas cotidianidades giran en contextos de vulnerabilidad social, trenzamos un ejercicio de comprensión a través de la reinterpretación, cuestionamiento e inventiva conceptual fundamentada en la tradición filosófica occidental, el pensamiento crítico latinoamericano, postulados de la pedagogía crítica e investigaciones en el campo de la enseñanza de la filosofía.

1. Artículo de reflexión derivado de la investigación: “Enseñanza de la filosofía con jóvenes escolarizados. Potenciando el pensamiento crítico en contextos de vulnerabilidad social”.

Se presenta la hipótesis que la enseñanza de la filosofía puede potenciar un pensamiento crítico en educación escolar, a la vez que reconoce y afirma el sentipensamiento de jóvenes a partir de sus propias experiencias de vida. Para eso se presentará a lo largo de sus dos partes, elementos, orientaciones, preguntas y conceptos, desde la relación filosofía y educación, para comprender el cómo realizarlo.

En ese orden de ideas, este artículo presenta algunas intuiciones, confusiones y conceptualizaciones que hacen parte de la experiencia como profesor de filosofía. Nos proponemos presentar un acercamiento a la pregunta por la educación y la investigación educativa desde la enseñanza de la filosofía. Enseñanza que parte de un deseo por el saber y el reconocimiento del no saber que permite un poder pensar-con.

Por eso nuestra pregunta de investigación: *¿cómo* potenciar el pensamiento crítico, como crítica de sí mismo y responsabilidad para con el otro, con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social?, implica considerar la conjunción “con” desde aquella migaja que permite tanto apertura como descen-

tramiento, amor al saber y al no-saber, a lo que somos, pero también a lo que podemos llegar a ser.

1. Aprender a pensar

Aprender a pensar es desaprender el sentido de competición que creemos infalible cuando se habla de enseñanza. Consideramos que la filosofía, del griego “*philos*” y “*sophia*”, no es una aspiración a ser sabio, sino más bien la aspiración a un amor por el saber y a un saber amar, como llegada a la creación de lo posible, a algo distinto que involucra el rastro, la búsqueda, el llamado, la constitución subjetiva de la palabra desde la propia relación con la ignorancia y con un saber compartido.

Dussel (2016) y también Kusch (1999), nos dicen que la filosofía solo es filosofía cuando piensa la realidad. Gabriel (2021), refiere que la indagación por lo humano permite conocer los alcances de una ciencia o disciplina del saber, en el caso de la filosofía, primeramente, se procura estar al tanto de cómo esta se constituye y cómo se despliega en el presente. Siguiendo el pensamiento crítico latinoamericano, la concepción de filosofía se presenta como una emergencia de la reflexión sobre la realidad y lo humano como gozne al autoconocimiento que se divisa en lo educativo.

Luego de nuestra interacción con jóvenes escolarizados, mediante las conversaciones y observaciones participantes, mediante diálogos con profesores y profesoras en ejercicio, siguiendo nuestras conversaciones con estudiantes de filosofía y docentes en

formación; tras visitar otras escuelas, por medio del aprendizaje con investigadores e investigadoras en nuestro proceso de formación en Colombia y también en nuestra pasantía en Chile, compartimos la preocupación de que las verdaderas problemáticas de un pensar crítico no están tanto en la estrategia, en la planificación estricta según el tiempo de un objetivo o un resultado (el cual siempre falla, porque toda metodología o planeación, al llevarse a la pregunta por lo humano es tendiente, tarde o temprano, a demostrar que nuestra naturaleza también es el error), sino en no comprender que ese amor a la sabiduría solo se hace posible si sale del sí mismo y es compartido.

Afirmamos con esta errancia inevitable que el pensamiento crítico es pensamiento crítico si nos remite a posiciones éticas, políticas y estéticas ante lo que vivimos como seres humanos incompletos y tendientes al error, porque la sabiduría conlleva a dialogar con esa parte inmanente que nos atraviesa para también destellar en sí una experiencia del amor: filo-sofía.

Este aguante desde el pensamiento crítico es precisamente aguante en tanto la indicación de mantenerse en pie sobre el débil trazado orientado a la fuga, es decir, pensamiento vinculado a la exploración, y de allí, al encuentro, a la irradiación, a fragmentarse, finalmente, a compartir-se.

Este amor por el saber (*philosophia*), se origina mediante la afirmación de nuestra condición de vulnerabilidad y de allí el recorrido existencial a través del preguntar como apertura hacia la comunicación de lo que pensamos y

también buscamos compartir desde el encuentro con el pensamiento de los otros (*logon didonai*). De allí que se interroge por los conceptos y por las maneras en que la enseñanza de la filosofía permitiría potenciar un pensamiento crítico, en tanto crítica de sí mismo y responsabilidad para con el otro, con la participación activa de los jóvenes escolarizados en contextos de vulnerabilidad social.

Presentamos el concepto de educación como el espacio concreto donde se donan y reciben elementos para crear y afirmar relaciones humanas desde una multiplicidad de saberes y diversos campos de sentido. Abogamos con esto, posiciones de salida y un cuestionamiento filosófico respecto a la idea de rentabilidad (Nussbaum, 2017), que se aproxima tanto a las concepciones cognitivistas computacionales como a los discursos de la competición llevados a las prácticas pedagógicas mediante la estructura de una educación escolarizada. Pensamos en el respeto de las posiciones, pero consideramos que la coherencia pensada desde paradigmas computacionales cognitivistas no cuestiona para nada el legado mercantilista de la competición en educación. En ello, el cuestionamiento propio de un pensamiento crítico no cuestiona o queda en estado de apariencia al no tomar en cuenta el influjo del capitalismo cognitivo ni de la mercantilización impuesta al cuerpo que piensa.

Cuando se habla de habilidades de pensamiento crítico, controversia, análisis de información, toma de decisiones, no se llega a la posible transfor-

mación de subjetividades, no se hace un esfuerzo ante el reconocimiento, la redistribución o la dimensión política que una actitud crítica implicaría. Cuestionar, obviamente no es criticar por criticar, pero, ¿sobre cuál razón se razona, qué tipo de racionalidad se busca transmitir, qué actitud crítica acompaña dicho cuestionamiento?

Asumimos que la enseñanza de la filosofía podría posibilitar otros rumbos o un cambio de orientación en un pensamiento crítico que se ha olvidado de cuestionarse a sí mismo, pero para que eso sea probable podemos empezar por ser más conscientes de las problemáticas humanas y para que sea realizable no podemos dejar de concebir el sentido, de reflexionar desde la vida, de dialogar con los otros/otras que no son expertos ni especialistas.

El problema también está en la aceptación sin más de un capitalismo cognitivo en educación, el cual funciona por el discurso de las habilidades, pero concebidas desde un saber monologado, desde relaciones verticales, desde teorías neurocéntricas y relaciones mercantilistas que piensan el tiempo de la vida desde el tiempo de la prueba, que encuentran el sentido de la educación en la calidad estandarizada.

¿Es eso el fondo del pensamiento crítico? ¿Qué actitud crítica expresa? ¿Cuáles son sus principios filosóficos, éticos, estéticos? ¿De qué epistemologías se fundamenta esta proyección de lo humano? ¿Cómo pensar la relación entre pensamiento crítico y transformación social y subjetiva?

2. Una actitud crítica no tiene porqué dejar de cuestionar el sentido de la competición

Aunque estamos de acuerdo en que la educación escolar se preocupe por el ser humano del futuro, consideramos que la diferencia ontológica del ser humano se da en la vida, en el tiempo y su camino a la verdad desde un cuestionamiento no estandarizado, desde una reflexión que más adelante no encontraremos nunca, sino reflexión por el hoy-que solo es, hoy. Esta inquietud por el presente de lo educativo no puede reducirse a la adaptación a los patrones laborales ni a los valores mediados por la competición que también se forjan en la escuela; queremos decir con esto más bien que la pregunta por las posibilidades de estar, ser y saber junto al otro/otra, se encuentra en todos los ámbitos de la vida y esta búsqueda no tendría por qué agotarse en la, quizás menos verde, quizás más desértica, trampa de la escolarización².

Nuestra pregunta por *cómo potenciar el pensamiento crítico* busca afirmar esta parte de lo humano, la errancia, la cual permite apartamos del exceso de claridad de que el sentido de desarrollo y potenciamiento de un

2. Calvo (2017), logra argumentar sobre dicha diferenciación y sugiere que podría resultar clave para los procesos transformadores de la escuela en Latinoamérica. Quien pretenda enseñar, sea filosofía o cualquier disciplina, pensaría primero lo conveniente de poder diferenciar entre el educar y el escolarizar y sugerir así la pregunta por el cómo se manifiesta el sentido de la experiencia y el tejido de relaciones.

pensamiento crítico se obtenga por las “pedagogías” de los discursos mediados por la competición. Ganar mayor habilidad técnica no implica potenciar una reflexión sobre la existencia, aspirar a la ganancia de lo estandarizado no lleva en sí la transformación del sujeto que pueda generar experiencias por fuera del consumismo, parafraseando a Deleuze (2014), seguir el concepto de la competición no es tan “sano” como parece.

Esta aspiración a examinar otros tipos de racionalidad para referirnos a pensamiento crítico nos invita, ante una posible afirmación del espectáculo consumista que ha llegado hasta la escuela hasta llevarla al emprendedurismo, la autoexplotación, el rendimiento neoestóico, el afán por los resultados y la anestesia intelectual, a concebir la escuela desde otra potencia.

Creemos que, mediante la enseñanza de la filosofía, se posibilitarían más bien espacios para desenredar elementos que apunten a reconsiderar lo humano en el aprendizaje y la enseñanza y que se han visto trastocados por perspectivas oclusivas que no permiten indagar sobre lo que resulta crucial para la existencia.

Posibilitar la creación de relaciones que no estén basadas en la adaptabilidad o sometimiento de las subjetividades, pero tampoco en los deseos y la sensacionalidad del mercado, sino en pensar realmente un buen vivir-con lo que nos rodea.

Imaginamos que el pensamiento crítico no es solamente un conjunto de habilidades ordenadas jerárquica-

mente en una teoría cognitivista que adapta el sentido de la cognición desde paradigmas cuestionables, ya que no dicen nada ante la adaptación de los principios de la educación a los mandatos de una sociedad del mercado.

No creemos adecuado seguir el rumbo del economicismo en educación o perseguir la poca reflexividad sobre lo educativo como si ya se hubiera dicho suficiente. No es posible considerar filosóficamente un pensamiento crítico que no responda a problemas como el economicismo, el interés por la guerra o los valores del militarismo. Contenarse con una noción de pensamiento crítico que se adecúe a la banalidad del mercado en el fondo termina siendo una actitud economicista (y poco o nada crítica).

La actitud crítica de la que hablamos es más bien una posición de hermandad cósmica con lo que nos rodea, un requerimiento de ampliación de los conceptos que usamos para vivir y habitar el mundo y el tiempo.

3. Conceptos para repensar y resignificar el pensamiento crítico en educación escolar

Potenciar filosóficamente un pensamiento crítico es ahondar en lo sencillo y lo potente, lo que implica el ejercicio reflexivo sobre la libertad y desde la responsabilidad, una actitud que permita salidas a la mercadotecnia de las ideas y a crear alternativas ante la facilidad de formar sujetos cuyas ideas sean solamente responsables con el mercado. El asombro, el misterio, que son elementos filosóficos, devienen como parte del proceso

dialógico ligado a la responsabilidad radical de entender y solidarizarse con los otros/otras.

A continuación, reconocemos que potenciar el pensamiento crítico es pedagógicamente complejo, pero posible, vital, humano, no competitivo, no temporalmente reducible, pero para iniciar un camino en esto es posible no desentendernos de la filosofía, las artes y las humanidades, de poder volver a pensar el pensamiento crítico, siempre y cuando se logre distinguir la diferencia radical entre escolarización y educación.

3.1 Cuestionamiento oclusivo y cuestionamiento filosófico

Estanislao Zuleta (2020) proyecta a la filosofía como la posibilidad de conformar, apoyándose en las diversas artes, un camino o pasaje que busca la salida o alternativas a la adaptación y domesticación de la existencia.

Para el filósofo colombiano, la experiencia de la filosofía le permite al ser humano tener tanto capacidad como una actitud para participar del autoconocimiento que requiere la vida y el deseo de saber. Esta se encuentra en estrecha relación con la crítica, entendida esta última como una actitud de sospecha “organizada, exigente y rigurosa” (Zuleta, 2016, p. 118), cuyo compromiso radicaría tanto con el sí mismo como con una fuerte responsabilidad con el Otro.

Sin embargo, cierto enfoque naturalista emparentado con la idea de verdad, se ha venido constituyendo, antes que, en un referente teórico y metodológico, en una perspectiva

de pensamiento que resulta oclusiva tanto en las humanidades como en las ciencias de la educación, puesto que sospecha de la actividad reflexiva, crítica y creativa, a manera de una especie de subproducto. Y conjetura al pensamiento, como algo que se explica solamente mediante la relación con datos de índole empírica.

A ese sustrato ideológico, se le conoce como neurocentrismo; la asunción sin más de esta ideología implicaría una crisis del sentido de lo humano que, según el filósofo Markus Gabriel (2019), llevaría a adaptarse a un esquema mentalista que tiende a rechazar y a desdibujar las dimensiones social y espiritual como accesorias o inoportunas.

Este rechazo, que bien podría llamarse una perspectiva de pensamiento oclusiva, lleva consigo a pensar la reflexión y el cuestionamiento bajo un taponamiento de la existencia basado en, lo que Gabriel (2019), denomina, los errores filosóficos del materialismo y el empirismo.

Esto es, asumir perspectivas de pensamiento bajo la apariencia de modelos de investigación científica que poseen una exclusividad ontológica y epistemológica para pensar problemas como el problema mente-cerebro o mente-realidad.

En la era digital, amparados en los cúmulos de información, argumenta Gabriel, estos errores se extienden de sobremanera generando vocabularios mentalistas donde abundan representaciones que llevan a un reduccionismo

y a valores morales donde prevalece el autoengaño.

Ante eso, Londoño et al (2020), exponen que la enseñanza de la filosofía resulta en un inconveniente para ideologías hegemónicas que harían parte de los contextos educativos debido a su naturaleza disruptiva y cuestionadora. Además, es determinante mencionar que en la actualidad educativa persisten elementos de una “crisis global” (Duch, 1997, p. 13), que podríamos relacionar con lo que Gabriel ubica como una “crisis del ser humano”, una profunda crisis de valores que desdicen del amplio conocimiento científico que se ha conseguido como humanidad (Gabriel, 2021, p. 9).

La brutalidad con la que se ha explotado la Naturaleza, la creación de sistemas económicos fatales para la comprensión de lo humano, la autodestrucción, la desigualdad, la codicia, el desinterés por lo colectivo. ¿No merecen estos problemas un cuestionamiento distinto, una reflexión más humana?

La pensadora Silvia Rivera Cusicanqui será directa: la crisis que viven hoy nuestras sociedades es “una crisis de valores y una crisis epistémica” (Rivera, 2020, p. 93). De allí la relevancia de lo que Gabriel (2021) denomina como un cuestionamiento filosófico sobre la realidad en la que coexistimos.

Para la educación escolar, igualmente sería: comprender y vivenciar la importancia de la experiencia filosófica, vivenciar el cuestionamiento de lo que somos y aspiramos a ser como parte del sentido que otorgamos a nuestra condición como seres humanos. En tiempos

de crisis, se necesita encontrar nuevos valores para que sí se puedan desplegar otros rumbos éticos y reflexivos.

3.2 De la Reflexión a la Reflexividad

La hipótesis a considerar es que si hay una crisis de lo humano preexiste entonces una crisis del pensamiento crítico. Si solamente concurren aspectos científicas y economicistas sobre nuestra relación con la realidad, se desfigura el saber de las humanidades, se otorga así un papel privilegiado a las neurociencias como a una concepción del pensamiento humano desde normativas psicologistas.

Lo que sería adecuado en parte, pero también se debe tomar conciencia que lo anterior no logaría mantener abierto el debate ante problemas que trastocan los discursos educativos como el problema de la verdad, el problema mente-cerebro, el problema de una posible brecha explicativa o el problema de una crisis en los valores humanos y de una crisis planetaria. Esto haría parte de una discusión pedagógica contemporánea que bien se podría proponer como parte de una alternativa epistemológica y ontológica respecto a lo humano.

Una objetividad objetivísima o una noción de objetividad que se considera a sí misma irreductible e incuestionable, cuya pretensión de trascendencia configura una objetividad interesada en demoler y sepultar relaciones horizontales entre los sujetos y los objetos, comienza con la negación del pluralismo epistemológico, para con ello remitirse a concebir la mente y el pensamiento humano a partir del cono-

cimiento reduccionista del naturalismo (Gabriel, 2019; Harman, 2016).

Ejemplo de ello, dice Gabriel, es la neuromanía y la darwinitis que se pretende instaurar en diversos campos de la investigación científica, cuyo interés por lo humano se reduce para dar paso a un interés que puede ser de índole empresarial, militarista, ideológicamente conservador y poco disruptivo, como se creería, un poco ingenuamente, de la actividad científica.

Problema que incluso alcanza a la pedagogía, puesto que parece común encontrar modelos y teorías educativas basadas en un vocabulario mentalista proveniente de las neurociencias (neuromanía) y la orientación de prácticas pedagógicas donde se sobreentiende la concepción ontológica de las personas “en términos de la biología evolutiva o la psicología” (p. 74). Esta pretensión de explicar el devenir de la mente humana por medio de modelos y métodos de las ciencias naturales, según la teoría de los campos de sentido de Gabriel puede considerarse filosóficamente errada.

Ante eso, una alternativa puede encontrarse en el trabajo de Bourdieu (2003), quien sugiere dar el paso de la reflexión a la reflexividad, lo que implica reconfigurar una noción de objetividad a partir de la experiencia colectiva, de compartir el conocimiento y permitir así distintos puntos de vista sobre un asunto. Si la reflexión remite a la capacidad de someter a juicio y evaluar una situación de manera individual, la reflexividad permitiría reconocer y analizar los alcances y límites de la propia posición de pensamiento, así

como considerar posibles afectaciones en el mundo que la recibe.

3.3. Intercriticidad

El pensamiento crítico no puede perder de vista su orientación hacia la pregunta por lo humano y lo que rodea a lo humano. Hemos señalado que apartar al pensamiento crítico de la reflexión filosófica es apartar de su vista el objeto propio que lo hace verdaderamente crítico, creemos, el fundamento o núcleo problémico que interroga a la realidad desde la existencia.

La reflexión filosófica, siguiendo a Kusch (2012), muestra la “doble vectorialidad en el pensar” (p. 63), esto es, no separación, sino diversidad de orientaciones, tanto a una objetividad que basa su trama ontológica en la perspectiva de las cosas prácticas, como a una objetividad de tipo emocional o más bien, contemplativa, que permite mantener las relaciones entre humanos y no-humanos.

Para Kusch (2012), esto representa dos aperturas del existente hacia los saberes. Relaciona conceptos epistemológicos de las investigaciones de Averroes y Heidegger, con perspectivas antropológicas de cosmovisiones andinas, puesto que en esta confluencia se teje una concepción del pensamiento humano que también se ocupa en gran medida de lo que no aparece de inmediato ante la mano o ante la observación.

El filósofo argentino denomina a esto como la dimensión de la “no a-manualidad”, que también se considera

parte fundamental de la cognición humana y esta exige una “significación filosófica” (Kusch, 2012, p. 66). Significación y propósito filosófico, puesto que buscaría una creación de conceptos que permitan comprender y describir el verdadero carácter del pensamiento humano.

Esto nos lleva a reevaluar si el pensamiento crítico respondería a una sola forma de racionalidad, generalmente descrita como moderna y matemizable. Si el criterio de objetividad que persigue o que le sirve para desglosar sus habilidades, se compenetra únicamente y exclusivamente con esa forma de racionalidad que concibe al conocimiento como algo concerniente al enfoque científico-naturalista.

Ante ese problema, extendemos el concepto de intercriticidad para repensar la noción de crítica que apoyaría una reflexión sobre conceptos, prácticas y diseños metodológicos y didácticos que se apoyan en ella (lectura crítica, pedagogía crítica, educación crítica, por nombrar algunos).

Amparar una noción de crítica no debería implicar una visión excluyente o hegemónica ni del conocimiento ni del mundo. Esto sería algo “inauténtico”, que consistiría en “conformarse con la utilidad del mundo” (Kusch, 2012, p. 69), en asumir equivocadamente que una objetividad naturalista lleva a una verdadera praxis o que la objetividad contemplativa conduce solamente al estadio de lo religioso.

Una noción de crítica desde una multiplicidad de campos de sentidos y desde el atreverse a repensar las

relaciones existentes para proponerse acompañar la creación de nuevas relaciones posibles, no para caer en un relativismo o, nuevamente en una neutralidad, que bien resultaría en extremo útil para los estándares cognitivos de la utilidad, sino en una crítica verdaderamente cuestionadora que asuma sus categorías a partir de afirmar una diversidad epistémica y ontológica.

Lo anterior puede relacionarse con la propuesta de Nussbaum (2017), quien manifiesta que el cultivo de un pensamiento crítico y la reflexividad humana permiten una educación democrática o “educación para una ciudadanía más integradora” (p. 26), la cual se fundamentaría, en dos pilares en cuanto una posible concepción de crítica: i) demostrar el carácter fundamental de las artes y las humanidades en una educación que aspira a potenciar un pensamiento crítico en lugar de permanecer en los criterios de neutralidad aparente y objetividad incólume, y ii) que la educación antes que lucrar, prepara a las personas para darle sentido a sus vidas sin recurrir a los discursos de la renta, por eso la importancia de una experiencia filosófica.

3.4 Responsabilidad con la vida y otredades

Hay una idea bastante inquietante que comparten un filósofo y un poeta, Feuerbach y Rimbaud, ambos mencionan que cuando pensamos somos otro y estamos siendo a la vez en el pensamiento de otro. “Pero yo puedo ser, y lo soy realmente en cuanto pienso, otro yo” (Feuerbach, 1995, p. 82). Extraña coincidencia con la visión del

poeta de que somos realmente cuando somos pensados.

Esta prolongación de la subjetividad por medio de las relaciones de alteridad, que no están sujetas al criterio de renta, muestra como espacio fundamental para pensar lo humano a las posibilidades de las artes y las humanidades. Se puede afirmar, que el pensamiento crítico se ocupa también de lo “in-útil”, lo que se opone a la competición y a la renta, entendido el pensamiento humano como lo que todavía posee misterio o el carácter sagrado y comunal que no puede comprenderse siguiendo una racionalidad basada en la observación y la verificación del modelo naturalista (Kusch, 2012; Gabriel, 2019). Filosofar sobre lo “in-útil” implica adentrarse en diversas inversiones y contradicciones ante esa aspiración a la acumulación y a la explotación de los otros. Buscar salidas a esto último, según el filósofo italiano Nuccio Ordine, es lo que permite todavía comprender la fragilidad de la vida y la responsabilidad para con el Otro que exploran las artes y las humanidades.

La educación, así pensada, puede tener un fondo más ético y político, es decir, en términos que bien pueden atribuirse a pensamientos freireanos: no es posible abandonar una educación como práctica de la libertad, donde los sujetos pueden modificar su comprensión del mundo y repensarse como personas con una personalidad, con una trayectoria relacional íntimamente congruente con el decir filosófico de la vida.

No en vano, ese “amor por la sabiduría” que se abre en un pensamiento ético distinto, permite enfatizar una investigación educativa desde la premisa del amor, que también es deseo y cuerpo, como fundamento de la tierra, en relación posible con una ética, pero también con una estética, una ecología, epistemologías y una ontología donde se propague el misterioso fuego de la vida, porque la vida es el misterio y una verdadera filosofía también puede propagarlo (Matul, 2024).

3.5 Tipicidad

¿Qué es lo típico, lo común, lo realmente cotidiano en las escuelas? Reconocer que las singularidades en su tiempo más vívido no siempre se dan como una expresión del pensamiento crítico, también es importante para los propósitos educativos.

La tipicidad, la libertad de ser en un tiempo/espacio en común, que se vivencia en las escuelas, tiene que ver más con lo caótico y lo desordenado, lo íntimo desconocido que se despliega, lo que resuena, lo que se mueve, lo enteramente disruptivo, antes que la implantación de ese orden restrictivo, el silencio, la uniformidad, la aspiración a sujetos perfectos, que erradamente representa la apariencia disciplinante del sistema escolar.

El ruido, el movimiento y las disruptivas, se manifiestan mucho más que las expresiones, muchas veces serias, del pensamiento crítico, pero esto no debe conllevar a generar mayor disciplinamiento o mayor repetición, sino a considerarse como elementos

para discutir sobre la realidad cotidiana de las escuelas (Calvo, 2017).

Reconocer y afirmar la pregunta por lo humano parece distinto a los discursos y enunciados que intentan dilapidar el caos o sepultar las disruptivas que sí advierten de las peculiaridades tan significativas que se vivencian en las escuelas.

Lo anterior implica reconocer que nuestra propensión a aprender también es caótica, diversa, compleja, puesto que se desea aprender porque el saber-ser, el saber-conocer, el saber-hacer y el saber-estar de una persona no se representa mediante un ordenamiento o verificación de datos, ni el cuerpo del Otro debe concebirse como algo que se disponga a mantenerse silenciado o disciplinado.

Conclusiones

Un pensamiento crítico se encontraría profundamente vinculado a una actitud crítica, que no solo es fundamental para el estudio de los conceptos relevantes en la filosofía como tal, sino que también es una actitud en sí (valores, disposiciones, aperturas), que permite razonar filosóficamente sobre diversos aspectos que atraviesan la vida humana. Un pensamiento crítico se vincula entonces, y de manera profunda, a una experiencia filosófica.

La enseñanza de la filosofía y su aspiración a educar, concebido este concepto, según Calvo (2017), como la creación de relaciones posibles, también puede verse afectada por la escolarización (la repetición o adecuación a relaciones preestablecidas).

Hemos dicho que filósofos como Lipman (2003) y Gabriel (2021), consideran importante que se piense crítica y éticamente al pensamiento crítico. Así, podría esclarecerse una distinción entre lo que es educar y escolarizar (Calvo, 2014; 2017). Esto es, una reflexión y un cuestionamiento sobre los paradigmas que sostienen las nociones de crítica, de pensamiento y de educación; para eso Lipman señala la importancia de una actitud que entre a contrariar el conformismo y la simulación.

Apoyamos la idea que enseñar filosofía ha tenido gran importancia para

el desarrollo del pensamiento humano en la sociedad. Enseñar filosofía en la escolaridad actual implica impulsar y fortalecer una actitud crítica ante los diferentes problemas de índole social, económica, política y cultural. Para eso, resulta importante que los estudiantes puedan involucrarse en el proceso filosófico (en una experiencia filosófica en cuanto tal) donde exploren desde su pensamiento propio elementos clave de la filosofía a través de: debates, análisis crítico de problemas humanos y la perseverancia en el diálogo como punto de partida de la reflexión personal.

Referencias

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

Calvo, C. (2014). ¿Qué pasaría si dejáramos que los niños y niñas aprendieran? *Polis*.

Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela auto-organizada*. La Serena: Universidad de la Serena.

Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Madrid: Paidós.

Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.

Feuerbach, L. (1995). *Abelardo y Heloísa y otros escritos de juventud*. Granada: Comares.

Gabriel, M. (2019). *Neoexistencialismo*. Barcelona: Pasado y presente.

Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros*. Barcelona: Pasado y presente.

Harman, G. (2016). *El objeto cuádruple. Una metafísica de las cosas después de Heidegger*. Madrid: Anthropos.

Kusch, R. (1999). *América profunda*. Buenos Aires: Biblos.

Kusch, R. (2012). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

Londoño, C., y Rojas J. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153–176. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910>

Matul, D. (2024). “Mirando el universo-vida. Cultura Maya”. Conferencia vía Zoom realizada por el proyecto PRIMA.

Nussbaum, M. (2017). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.

Rivera Cusicanqui, S. (2020). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Zuleta, E. (2016). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Ariel.

Zuleta, E. (2020). *Arte y filosofía. Invitación a la búsqueda*. Bogotá: Ariel.