

**El diálogo y la compasión: una propuesta desde la pedagogía crítica para la enseñanza
de la filosofía**

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación
Licenciatura en Filosofía



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Colombia

Juan Sebastián Gómez López

Directora:
Paola Andrea Benavides

Bogotá D.C
2021

En agradecimiento a mi profesora de prácticas, quien me apoyó en este proceso y me acompañó en momentos difíciles. Paola Andrea Benavides

A mi madre y abuela quienes fueron fuente de inspiración para este trabajo, gracias por el apoyo moral.

A mi mejor amigo, quién me ayudó en el proceso emocional y me colaboró para llevar acabo este proceso académico. Sergio Andrés Suarez

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	4
PLANTEAMIENTO PROBLEMA:	6
OBJETIVOS:	15
OBJETIVO PRINCIPAL:	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	16
PREGUNTA PRINCIPAL:	16
PREGUNTAS ESPECÍFICAS:	16
ANTECEDENTES:	17
EL ASESINATO POR MANOS DE ESTADO DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA	19
EDUCACIÓN BANCARIA: UN MODELO TÁCITO EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO	23
PEDAGOGÍA CRÍTICA: UNA PROPUESTA ÉTICO-POLÍTICA	28
MARCO TEÓRICO	35
EDUCACIÓN BANCARIA:	41
NARRACIÓN EN LA EDUCACIÓN BANCARIA:	42
CULTURA DEL SILENCIO	44
NEGACIÓN DE SER MÁS	46
PAPEL DEL EDUCADOR Y SU RELACIÓN CON EL MUNDO	47
PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN BANCARIA COMO UNA EDUCACIÓN A-HISTÓRICA	48
PEDAGOGÍA CRÍTICA	51
LA HISTORIA COMO PUNTO DE PARTIDA	51
CONCIENCIA CRÍTICA	51
PAPEL DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES	54
PRÁCTICAS DE LIBERACIÓN	56
DIÁLOGO	56
LA COMPASIÓN	59
MARCO METODOLÓGICO:	63
ANÁLISIS DE RESULTADOS	69
EDUCACIÓN BANCARIA EN EL AULA	71

UN CANON INDISCUTIBLE	72
UNA ENSEÑANZA A-HISTÓRICA	74
ENSEÑANZA AL <i>ESTILO MÁGICO</i>	78
EDUCIÓN BANCARIA.....	81
EL DIÁLOGO FILOSÓFICO UNA MIRADA CRÍTICA A LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.....	85
PREGUNTAS MOVILIZADORAS	85
EL RESPETO Y LA TOLERANCIA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA UNA ENSEÑANZA DESDE EL DIÁLOGO ...	87
LA EXPERIENCIA COMO PRINCIPIO DIALÓGICO	88
LA ÉTICA COMPASIVA: UN RECONOCIMIENTO DE PARES EN EL AULA DE FILOSOFÍA.	90
LA EMOCIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA	90
FILOSOFÍA USADA EN LA COTIDIANIDAD	95
CONCLUSIONES:	97
BIBLIOGRAFÍA.....	100

Introducción

El presente informe de investigación es el resultado de la práctica VI de la licenciatura en filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Surge como una preocupación de la manera cómo la enseñanza de filosofía en tres instituciones de carácter privado y público tienen un mismo modelo, una misma manera de enseñar, se deja de lado lo que hace de la filosofía una disciplina que motive el pensamiento crítico y la reflexión en la cotidianidad; pues parece que la educación se preocupa de manera casi exclusiva por evaluar lo que dicen las y los autores y cómo cada estudiante evidencia el manejo de los términos y conceptos que se trabajan, en adición, se valora la repetición del autor, mas no la argumentación y la interpelación que se genere en cada una y uno de los alumnos.

Por lo tanto, se analizará a Paulo Freire y Max Horkheimer en una lectura que hace Freire acerca del modelo de enseñanza tradicional con una mirada propositiva para pensar una nueva forma de pedagogía que tenga como base no la memorización y repetición de contenidos, sino que parta desde la experiencia de cada uno de los estudiantes y sea posible un análisis crítico de la enseñanza de la filosofía para que esta pueda ser entendida no desde lo que diga el docente, sino que el punto de partida es la misma experiencia de los alumnos y como la filosofía juega un papel importante en dicho análisis crítico. De igual forma, se

propone el diálogo de la pedagogía crítica y la compasión de Horkheimer como herramientas para hacer de la enseñanza de la filosofía algo que reconozca la reflexión, el reconocimiento y la importancia del otro para que sea posible una enseñanza que sobrepase lo académico, concomitante, se pretende que se haga uso en lo cotidiano al reconocer y hacer honor a lo que esta significa a nivel etimológico griego, un amor a la sabiduría.

Con lo anterior y la necesidad acerca de repensar una propuesta de la enseñanza de la filosofía, surge la intención de como los licenciados en filosofía tenemos que preocuparnos por una enseñanza que esté ligada a la reflexión y que se preocupe por formar sujetos críticos que vean la filosofía no como una materia obligatoria del currículo, sino como una oportunidad y herramienta que haga de la cotidianidad algo que deba pensarse y reflexionarse y no pase desapercibida; pues tal como dice Sócrates en boca de su discípulo Platón, una vida sin examen no vale la pena ser vivida. Es nuestra labor como licenciados en esta área de conocimiento proporcionar herramientas de la filosofía para que las y los estudiantes puedan usarla en pro de examinar y reflexionar su vida y no se vea únicamente como una clase más.

El informe investigativo tiene una lectura limitada de un problema y por eso mismo no pretende solucionarlo, sin embargo, tiene la intención de suscitar reflexiones futuras para que las y los licenciados en filosofía, que se sientan motivados por una enseñanza que fomente y forme el pensamiento crítico en los alumnos, pueda aplicarse a la cotidianidad de ellas y ellos, y se pueda lograr una enseñanza que no esté atravesada por el carácter memorístico y repetitivo del currículo filosófico. El informe fue posible gracias a la colaboración del colegio que me permitió realizar la propuesta pedagógica, asimismo los recursos bibliográficos y el acceso a estos por medio de la biblioteca fue de gran ayuda, puesto que no hubiese sido posible el análisis teórico que este informe pretende dar como base conceptual.

El lector encontrará en los antecedentes un acercamiento de cómo la enseñanza en filosofía se ha estudiado desde la academia y la preocupación que se tiene hoy en día por la reducción de competencias que ofrecen las instituciones educativas; de igual forma, encontrará como se ha estudiado a nivel teórico el concepto de la educación bancaria y como a nivel práctico se forma estudiantes con poco compromiso social para la construcción de una sociedad más democrática y justa; por último encontrará como la pedagogía crítica tiene una influencia de la escuela de Frankfurt y en el contexto latinoamericano tiene un

preocupación particular para repensar la educación con una apuesta ética y política. En el marco teórico el lector encontrará las dinámicas y el análisis que hace Paulo Freire acerca de la educación bancaria; de igual forma como éste desarrolla y explica la importancia que tiene la pedagogía crítica para la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno social; por último, encontrará como el diálogo y la compasión en sus respectivos límites pueden aportar a una forma de enseñanza de la filosofía. En la metodología se analizará el método discursivo de Teun van Dijk con un análisis que las dinámicas del lenguaje juegan en un entorno particular y lo que supone las relaciones dialógicas. Por último, en los análisis de resultados se reflexionará basado en citas del diario de campo, trabajos realizados por los estudiantes y programas de estudio para identificar prácticas que están presentes en el aula a nivel bancario, como también ver cómo el diálogo y la compasión juegan un papel importante en esta propuesta pedagógica para ver la aplicación de la filosofía en la cotidianidad y cómo esta puede generar un compromiso social. Por último, en los análisis de resultados se reflexionará basado en citas del diario de campo, trabajos realizados por los estudiantes y programas de estudio para identificar prácticas que están presentes en el aula a nivel bancario, como también ver cómo el diálogo y la compasión juegan un papel importante en esta propuesta pedagógica para ver la aplicación de la filosofía en la cotidianidad y cómo esta puede generar un compromiso social.

En este trabajo se pretende poner las bases teóricas y reflexivas, para que en un futuro se desarrolle con más calma y tiempo una propia pedagogía que se base en el diálogo y la compasión, para generar una nueva mirada de la filosofía y poder lograr un reconocimiento cómo asignatura independiente de las ciencias sociales y se le otorgue un carácter más práctico que académico, y poder ver la funcionalidad de esta en el diario vivir de los estudiantes.

Planteamiento problema:

¿Existe alguna manera de enseñar filosofía?, esta pregunta me ha rondado la cabeza desde grado décimo, pues fue en este año donde decidí estudiar mi carrera universitaria,

licenciatura en filosofía. Cuando estaba en mi colegio tuve la oportunidad de compartir con dos profesores mi experiencia académica en el área, ellos dos a mi parecer, tienen una similitud a la hora de enseñar filosofía¹. Ambos recurren al método² tradicional³ de enseñanza, donde el docente explica el tema y los estudiantes nos remitimos a copiar en nuestros cuadernos, para que al finalizar el periodo académico se nos evalúe de manera memorística y de selección múltiple los contenidos tratados en la clase. Asimismo, de acuerdo con mi experiencia, cuando realicé las prácticas estipuladas por la facultad de educación de la Pontificia Universidad Javeriana, me percataba que el modelo de enseñanza para esta materia se seguía replicando en distintas instituciones educativas, ya sea de índole público o privado. Aclaro al lector que mi bachillerato lo hice en una institución privada y las prácticas que vivencie fueron en instituciones públicas. En el próximo párrafo, el lector podrá observar dos experiencias que tuve como practicante a la hora de enseñar filosofía y cómo éstas tuvieron una gran preponderancia para trabajar el tema que me suscitó realizar este trabajo investigativo. Es de suma importancia puntualizar al lector que cada práctica que realizaba tenía enfoques filosóficos que me posibilitaron a reflexionar desde la filosofía la experiencia educativa, como lo son la epistemología y ontología; ética, estética y política y métodos filosóficos⁴; todas estas en función del aula de clase, es decir, pensar filosóficamente el aula. Estos espacios son de suma importancia para las y los licenciados en filosofía, pues pone a la filosofía al servicio de la educación y nos motiva a ver de manera crítica y reflexiva lo que sucede en el aula de clase, de igual forma pone a la filosofía, la cual en muchas ocasiones tiende a pensarse como una ciencia puramente teórica; con esto quiero decir que

¹Se puede enseñar la filosofía con métodos como lo es la lectura y comentarios de textos de manera conjunta, espacios de debate y argumentación en torno a un problema filosófico, método del análisis lingüístico, método fenomenológico- crítico, entre otros. (Sanabria, 2016)

²Entiendo por método la forma y el proceso en cómo se enseña un contenido. Se entiende la educación como un proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de belleza, capacitación científica y técnica (Cronicón, 2019)

³El término de educación tradicional se usará más adelante como sinónimo de educación bancaria, la cual se define como, la educación donde prima el discurso del docente y se mantiene la dicotomía (jerarquía en saber y poder) entre docente y estudiante, dándole un rol de sabiduría al docente y un rol de pasividad (poca participación, evaluación de contenidos temáticos sin proceso de argumentación, entre otros) frente al desarrollo educativo del estudiante.

⁴ Método socrático, fenomenológico, discursivo, dialéctico, entre otros.

las prácticas propician la relación práctica de la filosofía en las aulas de clase y a la educación como tal, se piensa de manera teórico-práctica la filosofía.

A continuación, se pone de manifiesto dos experiencias como practicante: la primera de ellas se realizó cuando estaba cursando el segundo semestre, donde el profesor encargado de dicha área estaba trabajando el tema de la *mimesis*⁵. El profesor cuando me solicitó hacer una intervención, hizo énfasis que para evaluar si los estudiantes “habían puesto atención” realizará un *quiz* para cimentar y evidenciar el aprendizaje de los estudiantes en la intervención (Gómez, 2018)⁶. De igual forma, en otra institución donde me encontraba cursando mi cuarto semestre, la profesora me pedía explicar el tema de la reforma y contrarreforma⁷ y después de explicarlo, me dijo que evaluará a los estudiantes para evidenciar si los estudiantes habían prestado atención a mi participación (Gómez, 2019). Con lo anterior, quiero recalcar que las dos instituciones que nombre anteriormente, incluido mi colegio de bachillerato, además de enseñar la filosofía para únicamente ser evaluada de manera memorística, se incurre en un solo método de enseñanza, con esto me refiero a que se va a enseñar una filosofía según (Onfray, 2005) de manera a-histórica, con un corpus: canónico, único, objetivo, unívoco e indiscutible⁸. Se enseña de manera ahistórica⁹ porque en su mayoría no muestran el contexto¹⁰ del filósofo para comprender el porqué se desarrolló su pensamiento, es inevitable no decir y explicar que cada pensador es hijo de una época, por lo que cada propuesta responde a unos problemas que nacen en un tiempo específico y con unas necesidades particulares a las cuales cada filósofo pretende responder. De igual forma

⁵ Desde la perspectiva platónica la palabra *mimesis* significa copia

⁶ Esta experiencia se realizó el segundo semestre del año 2018 en el grado 10-01 de una institución educativa distrital en la localidad de Suba.

⁷ Esta práctica se hizo en la clase de religión con el grado 11-01 y tuvo lugar en el segundo semestre del 2019 en una institución educativa distrital en la localidad de los Mártires.

⁸ Para el currículo se piensan estas nueve nociones: la Naturaleza, el Arte, la Libertad, el Derecho, la Técnica, la Razón, la Conciencia, la Historia, la Verdad y una serie de filósofos: una treintena de obras que van de Platón (428-347 a. de C), el más antiguo, hasta Heidegger (Onfray, 2005)

⁹ Platón, quien se vio inmerso en el régimen de los treinta tiranos que llevaron a la muerte a Sócrates, esto y otras cosas en su contexto ateniense lo hace pensar una nueva forma de organización política y social.

¹⁰ El contexto sirve como material filosófico, no es sólo un hecho cronológico, es la historia que le sirve al filósofo para proponer su pensamiento.

es una filosofía indiscutible, porque siempre se enseñará la filosofía de la Europa occidental, que responde al punto de vista idealista, que se inició desde Platón, con esto quiero decir que no he visto en ninguna de mis experiencias (tanto como estudiante y practicante) que se hable de la filosofía oriental y latinoamericana, para eso, pongo en evidencia dos currículos en dos instituciones privadas de la ciudad de Bogotá, como se podrá evidenciar en los análisis de resultados, y en los dos casos se tiene una mayor preponderancia a la tradición occidental que se reafirma con la tradición judeo-cristiana en la edad media y que se configuró como producto histórico hasta nuestros días, en estas clases se trabaja con textos tradicionales¹¹ en su gran mayoría. Asimismo se enseña una filosofía al estilo del *pensamiento mágico*, ¿qué quiere decir mágico?, significa que es una filosofía que habla desde lo mítico y lo teórico, no se tiene una reflexión de cómo la filosofía se puede usar en la vida cotidiana, pues se pretende enseñar la filosofía al estilo escolástico, no se enseña a usar la filosofía para pensar sino para repetir, no se enseña a cuestionar sino a memorizar, es una filosofía abstracta y poco práctica, la cual se piensa y se educa sin tener un acercamiento personal que estimule la reflexión. Por último, se enseña una serie de filósofos que en su mayoría son masculinos, pues no es un secreto que la tradición histórica de la filosofía ha eclipsado la figura femenina, en mis experiencias educativas y en los currículos de clase se demuestra la poca participación del pensamiento de las mujeres que han aportado a la filosofía¹², sabiendo que son muchas las mujeres que en la historia le han contribuido a esta disciplina. En conclusión, la forma de enseñar la filosofía es un producto histórico que tiene un canon tradicional, que tiene un discurso escolástico y desvinculado con la realidad, una filosofía que no enseña a la reflexión y al cuestionamiento, una filosofía con un canon machista que desdibuja la figura femenina, una filosofía que solo se centra en la tradición occidental borrando la tradición oriental y latinoamericana, una filosofía que se centra únicamente en el pensamiento de cada autor pero no investiga el contexto del pensador para entender el porqué dijo lo que dijo, una filosofía que no enseña a filosofar.

¹¹En el caso de Platón: La República, El Menón, El Fedro, El Timeo y El Banquete.

¹² En mis 3 años y medio estudiando licenciatura en filosofía, la mayoría de planes de estudio de algunas asignaturas se mantiene una segregación frente a las filósofas, pues han sido pocas las materias en las cuales haya leído y estudiado a las pensadoras reconocidas; en la edad antigua existen filósofas como: Hiparquía de Maronea, Areta de Cirene, Ban Zhao, entre otras, sin embargo se remiten a los más conocidos, los presocráticos, Platón, Aristóteles y las escuelas helenistas, quienes en su mayoría son hombres.

Ahora bien, quiero explicar y recalcar al lector que la pregunta de cómo se debe enseñar la filosofía pueda ser ambigua y se puede caer en un error, pues preguntarse por el deber ser de una enseñanza y hacer valer una única forma es una equivocación y se necesita ser consciente de ello, pues como se explicó anteriormente en un pie de página, existen muchas formas de hacerlo. Siguiendo con lo anterior, considero que hay diferentes alternativas para abordar la filosofía, y no solo una manera de hacerla. Quiero hacer énfasis y dejar claro al lector que a pesar de mis experiencias como bachiller y practicante, las dinámicas de enseñanza que realizan los profesores encargados se encuentran en una constante, en un mismo modelo, este modelo se denomina *la educación bancaria*, este es un término acogido por Paulo Freire para desarrollar su propuesta pedagógica, a grosso modo, la educación bancaria es una educación que pretende depositar contenidos en los estudiantes, donde lo único que cuenta en esta educación es la memorización y la repetición. Particularmente en el caso de la enseñanza de la filosofía y la relación que esta tiene con la educación bancaria, radica en que ella oculta elementos que pueden generar y suscitar en los estudiantes un análisis crítico, esto quiere decir, que la filosofía en las aulas como anteriormente se explicó, puede omitir información importante que hace que los estudiantes no cuestionen la postura del autor en el contexto actual, no es lo mismo afirmar una tesis que se pensó en la edad antigua o medieval y compararla al contexto actual, la enseñanza de la filosofía en este modelo bancario no permite cuestionar ni objetar dichas posturas, pues sólo se centra en la memoria y la repetición, ya que no hay un espacio para un debate reflexivo en el cual se discuta la postura de los estudiantes y su mirada crítica en el contexto donde ellos están inmersos. Asimismo, no es posible ver cómo se encuentra la postura del autor en dicho entorno y cómo esta puede o no influir en sus juicios y opiniones; la filosofía a nivel práctico es un hecho, pues como Kant en su crítica a la razón práctica dice “¿[Q]ué y cuánto pueden conocer el entendimiento y la razón, independientemente de toda experiencia?”¹³ (Kant, 2003, pág. 110), es decir, la filosofía es una labor que está al alcance de todos los seres

¹³ Kant en su propuesta filosófica se pregunta tres cuestiones fundamentales: ¿qué puedo conocer?, ¿qué debo hacer? ¿qué puedo esperar? Tres inquietudes que se responden por la filosofía, pues es esta quien pone los límites de la razón, determina los principios y acciones del ser humano y delinea el destino y evalúa las condiciones de su realización como ser humano. Asimismo, distingue que el ser humano conoce fenómenos (lo que está enfrente de) y el *noúmeno* o cosa- en-sí no es posible ya que sobrepasa las facultades del ser humano, solo a través de la experiencia de la moral se muestra accesible el *noúmeno* (Filosofía&Co -, 2019)

humanos y no es posible practicarla o realizarla sin poner de manifiesto la experiencia, de igual forma, esta hace parte de la naturaleza del ser humano, pues como dice Aristóteles en su metafísica "todos los hombres por naturaleza desean saber" (Aristóteles, Metafísica, 2003). El autor se estará preguntando porqué hago hincapié en dos autores del canon filosófico para explicar qué es filosofía a nivel práctico, y no otros que la trabajan más a profundidad como las y los filósofos helenistas o Spinoza, entre muchos otros. La respuesta que se da es que estos autores han marcado un hito particular en toda la tradición filosófica y es gracias a ellos que la filosofía puede entenderse como aquella ciencia que permite un análisis crítico¹⁴ para que esta pueda solucionar múltiples problemas que se crearon a nivel teórico y práctico con la filosofía aristotélica, y que en la modernidad se fueron agudizando de manera más fuerte con el empirismo y racionalismo. La filosofía se define a nivel etimológico griego como el amor a la sabiduría, sin embargo, abarcar una definición de la filosofía es imposible y merece un trabajo de investigación más amplio, pues depende de cada autor la definición que este quiere darle.

Ahora bien, la filosofía es aquella disciplina que permite abrir un espacio a la reflexión, al cuestionamiento y al debate, entre otras. A través de mi experiencia soy consciente que hay muchos docentes y programas pedagógicos que hacen hincapié en el debate y la construcción de posturas críticas en torno a la filosofía, también reconozco que ellos hacen una relación entre el contexto de los autores y su propia experiencia, sin embargo, en lo que he vivido como estudiante y practicante esto no es así, pues hacen ver la filosofía como algo exclusivamente de la academia, en donde la terminología y el tecnicismo son lo más importante; esa forma de enseñarla se evidencia en las evaluaciones, pues en estas se evalúa cómo se usan los términos en los autores, más no se evalúa el grado argumentativo de los estudiantes y cómo estos pueden argumentar desde su experiencia al filósofo, estén o no de acuerdo, es decir que esta enseñanza sólo pone énfasis en la memoria y repetición del autor.

¹⁴ En Kant la crítica consiste en separar aquello que la razón puede legítimamente conocer de aquello que está fuera de su alcance. (Kant, 1978)

La educación bancaria, según Freire (2005) y como sinónimo de educación tradicional¹⁵ en Colombia, prioriza la memorización de contenidos por parte de los estudiantes. De igual forma, se ve al estudiante como un ser pasivo e indiferente, ya sea en el ámbito académico y social, pues en esta educación los educandos no pueden hacer uso de la palabra ni hacer manifiesto sus deseos, inconformidades o inquietudes, pues pone en riesgo una jerarquía tanto de saber como de poder. Según Freire, en la educación bancaria existe una contradicción en términos de dialéctica, entre el docente y los estudiantes, esto impide que haya una relación bidireccional entre ambos impidiendo que exista una comunicación, pues únicamente va a primar el discurso del docente, y los estudiantes solo tendrán que escuchar, pues al existir dicha contradicción hay una gran diferencia entre ambos actores, pues el docente es el que sabe y el estudiante es un ignorante el cual hay que llenar de contenido¹⁶ (Freire, 2005). Siguiendo la idea de Freire, esta educación es problemática a nivel social, pues, no es posible que haya cabida para la interpelación y la problematización de los contenidos tratados en clase en pro de su entorno social. Asimismo en esta educación, hago énfasis en la enseñanza de la filosofía, impide que haya una relación entre los contenidos y la realidad de los estudiantes¹⁷, de manera que la teoría a tratar se queda exclusivamente en teoría y no se puede ver la funcionalidad del conocimiento para poder generar un sentimiento de compromiso crítico y transformativo frente a las realidades sociales de cada uno de los estudiantes. Por último, ve a los estudiantes como iguales y se homogeniza el aula a nivel emocional, pues no hay espacio para que ellos expresen sentimientos y emociones a raíz de los temas tratados en el aula, pues para el docente, todos son sujetos pasivos e iguales, incapaces de expresar su pensamiento en el aula¹⁸. En la enseñanza de la filosofía las emociones juegan un papel fundamental, pues como dice Aristóteles (1999) en su retórica,

¹⁵ Para Paulo Freire, la educación bancaria es la misma educación tradicional.

¹⁶ Quiero aclarar que esta visión de la educación es de Freire y que a través de los años esta visión de cómo los docentes ven a los estudiantes ha cambiado, y aclaro que en mis prácticas las y los profesores reconocían a las y los estudiantes como sujetos pensantes y no como ignorantes, al menos eso parecía, pues no sabía a ciencia cierta qué pensaban realmente.

¹⁷ A nivel intrapersonal e interpersonal.

¹⁸ Quiero aclarar que hago énfasis a la participación y expresión de sentimientos en el aula de clase por parte de los estudiantes. Es decir, si un estudiante comparte o no la misma postura del autor, si la tesis de este último genera en ellos alguna emoción, ya sea de alegría, tristeza o rabia, entre otras.

es gracias a la influencia de las emociones que se forman las opiniones y los juicios; de igual forma Nussbaum (2009) afirma que las pasiones son un sistema de creencias; ambos autores dejan claro que las emociones juegan un papel importante en la filosofía, y esta al tratar temas de carácter existencial como lo es la presencia de Dios o el propósito de la vida, entre otras cosas, pueden suscitar en los estudiantes diferentes posturas y pueden generar emociones en ellos a la hora de debatir o discutir. Un ejemplo de esto es que para algunos estudiantes Dios existe y para otros no, esto genera un ambiente de clase que es variado y que es válido que los estudiantes puedan expresar dichos sentires, pues es necesario que en el aula de clase, según Freire, haya un diálogo donde las opiniones de los estudiantes se puedan hacer explícitas, pues en esta pedagogía el papel del docente no será quien tenga la verdad absoluta, sino que será una construcción de todos los estudiantes con la mediación del docente. Las emociones movilizan a los estudiantes, pues algunos pueden estar o no de acuerdo con lo que se diga y se esté explicando del autor¹⁹ y es en estas prácticas que se puede tener un ambiente educativo donde las emociones puedan ser expresadas y no se generalice a la hora de enseñar, pues no todos los estudiantes van a sentir ni pensar de la misma manera.

Con lo anterior, me permito investigar una alternativa para implementar estrategias del modelo pedagógico de una educación crítica, pues si se sigue replicando el modelo bancario, la sociedad no logrará un cambio que genere una transformación social (Freire, 2005), esta última es entendida como una educación que ponga la enseñanza filosófica y sus referentes teóricos a un entorno particular, en donde la reflexión juegue un papel importante y se de un espacio para la crítica. De igual forma, se pretende analizar cómo desde el diálogo²⁰ y la compasión se puede llevar a cabo una propuesta que ayude a una enseñanza de la filosofía para que esta tenga énfasis en un carácter más práctico y reflexivo, que sirva en la

¹⁹ Algunos estudiantes pueden estar de acuerdo con la idea de Dios de Spinoza, como otros pueden no estar de acuerdo

²⁰ Entendido como un recurso pedagógico que tiene límites, en el caso de los debates y conversatorios no es posible llegar a un consenso, pues muchas veces ambas partes tendrán sus argumentos válidos y ninguno cederá su postura. Este tiene unos límites que es necesario que se reconozcan, pues el diálogo si bien puede ser una alternativa para ayudar a enseñar la filosofía, como en el caso del diálogo socrático, el cual se basa en una serie de preguntas que formula el profesor y el estudiante la responde, este tiene sus falencias, pues en ese sentido debe primar una verdad y en algunas ocasiones la participación de los estudiantes estaría equivocada. Por lo tanto, el diálogo no es una solución a la enseñanza, pero puede permitir una alternativa que interroga las prácticas de la enseñanza en la filosofía al estilo bancario.

cotidianidad de los alumnos, pues no sería prudente seguir replicando un modelo que vea a la filosofía como algo abstracto y de unos pocos seres humanos, sabiendo que la filosofía es una tarea de la cual todos los seres humanos tienen acceso. Asimismo, esta propuesta ve a la filosofía como un papel fundamental en el análisis crítico de la cotidianidad de cada una de las y los alumnos, y pueda darse un tránsito de lo bancario a lo crítico o a lo sumo intentarlo. Por ende, no es correcto afirmar que estas estrategias puedan dar solución a un modelo bancario en la enseñanza de la filosofía, pero pueden ayudar a interrogar la enseñanza de la filosofía desde otra perspectiva, donde se haga énfasis al nivel político, social²¹ y ético. Dicha alternativa es la pedagogía crítica, la cual se enfocará con mayor énfasis hacia la enseñanza de la filosofía, dicha propuesta surge por Paulo Freire y, que en tiempos posteriores a nivel internacional fue desarrollada por Peter McLaren y Henry Giroux. Este enfoque surge a raíz de una nueva forma de enseñar, donde lo que deba ser prioridad no es el contenido únicamente, sino la aplicación de los temas a un entorno social específico²²; de igual forma, este enfoque le da un papel más protagónico al estudiante, sin embargo, no se deja de lado la figura del docente, sino que por el contrario, se hace explícita la importancia de este último, pero se deja a un lado el protagonismo y se les otorga a ambos sujetos.

Si la enseñanza en la filosofía que se realiza en los colegios no genera una intención crítica en los estudiantes, el entorno social de cada uno de ellos se tornará indiferente, generando en dicho contexto problemas éticos, sociales y políticos, ya que no se está enseñando a usar la filosofía para cuestionar sino para repetir, en términos de Freire, se educa para acoplarse a la realidad, mas no a crear y ser agentes activos que puedan influir en su entorno, pues como se dijo anteriormente, el enfoque crítico pretende generar una articulación de la teoría y la práctica para lograr un cambio social. De manera que la intención fundamental del enfoque crítico es generar un cambio social, por lo que es de suma importancia hacer una transición y aplicar dicha práctica, pues si se quiere lograr un cambio donde la democracia y las diferencias se vean incluidas, deben existir ciudadanos

²¹ “Soñar no es sólo un acto político necesario...” sino una forma de hacer historia en vez de ser objetos de adaptación al mundo. De esta manera, el sueño también se convierte en un motor de la historia, de un futuro a ser (re)creado, construido, política, estética y éticamente por nosotros, mujeres y hombres (Freire, 1994, p. 91)

²² Es hacer hincapié en la enseñanza de la filosofía y no únicamente en la educación en general.

comprometidos y dispuestos a ayudar con el cambio de su entorno²³, pues de lo contrario, se seguirá en un modelo bancario que homogenice el pensamiento y las emociones de los alumnos, y esto conlleva a que no se respeten las diferencias que puedan surgir en el aula de clase como también, dará paso a no analizar otros puntos de vista a nivel filosófico que vayan en contra del canon occidental, idealista y machista.

Por consiguiente, la presente investigación pretende responder a la pregunta: ¿de qué manera la enseñanza de la filosofía puede incluir estrategias de la pedagogía crítica, para impulsar el diálogo e incluir aspectos de la ética compasiva con el fin de repensar y evaluar una educación bancaria, que se encuentra de manera tácita en el grado 10^a de la institución privada ubicada en la ciudad de Bogotá? Esta pregunta pretende partir desde la enseñanza de la filosofía como un modelo bancario en un contexto particular, una vez se identifique dichas prácticas se aspira analizar dos posibles formas de interrogar e implementar una nueva forma de enseñar la filosofía: el diálogo y la ética de la compasión, donde ambas tengan como punto de partida la educación crítica y lo que esto conlleva para hacer un énfasis en el uso de la filosofía en la cotidianidad.

Objetivos:

Objetivo principal:

1. Reconocer de qué manera en la enseñanza de la filosofía se pueden incluir las estrategias de la pedagogía crítica, para impulsar el diálogo e incluir aspectos de la ética compasiva en una educación bancaria, que se encuentra de manera tácita en el grado 10^a de la institución privada Agustiniانو Tagaste.

²³ Es necesario ser más realistas a la hora de tener un objetivo de esta magnitud, pues soy consciente que generar un cambio a nivel macro es casi imposible, sin embargo, se pueden generar en los estudiantes la capacidad de preguntarse y cuestionarse, de esta manera sus relaciones interpersonales e intrapersonales pueden ser más sinceras, de igual forma la reflexión ayuda a entender diferentes situaciones y cuestiones que pasan desapercibidas porque no hay tiempo o no se quiere reflexionar sobre estas, un ejemplo de estos son los medios de comunicación y los discursos políticos.

Objetivos específicos:

1. Mencionar qué prácticas dentro la clase de filosofía de la institución educativa se pueden considerar como educación bancaria según Freire.
2. Analizar si es posible que el diálogo con sus respectivos límites, se considere como una alternativa de la enseñanza de la filosofía con un enfoque de la pedagogía crítica en el grado 10^a de la institución educativa Agustiniانو Tagaste.
3. Identificar la importancia de la ética compasiva propuesta por Max Horkheimer, como una perspectiva ética de la enseñanza de la filosofía en el curso 10^a de la institución educativa Agustiniانو Tagaste.

Pregunta principal:

¿De qué manera la enseñanza de la filosofía puede incluir estrategias de la pedagogía crítica, para impulsar el diálogo e incluir aspectos de la ética compasiva con el fin de repensar y evaluar una educación bancaria, que se encuentra de manera tácita en el grado 10^a de una institución privada ubicada en la ciudad de Bogotá?

Preguntas específicas:

1. ¿Qué prácticas dentro la clase de filosofía de la institución educativa se pueden considerar como educación bancaria según Freire?
2. ¿Es posible que el diálogo con sus respectivos límites pueda ser una alternativa de la enseñanza de la filosofía con un enfoque de la pedagogía crítica, en el grado 10^a de la institución educativa Agustiniانو Tagaste?
3. ¿La aplicación de la ética compasiva propuesta por Max Horkheimer puede generar una perspectiva ética de la enseñanza de la filosofía, en el curso 10^a de la institución educativa Agustiniانو Tagaste?

Antecedentes:

Los antecedentes que se analizarán a continuación tienen como finalidad examinar una serie de artículos investigativos realizados entre los años 2002 hasta el 2020, en su mayoría teóricos, ya que en Colombia hay pocos estudios de caso que se proponen analizar una de las tres categorías propuestas para este proyecto investigativo. Frente a esto, se tomó la decisión de dividir los antecedentes en tres categorías, las cuales tienen la intención de analizar en un primer lugar, la enseñanza de la filosofía y cómo esta se ha venido reduciendo en horas escolares y en las competencias que esta ofrece en los colegios, a tal punto que las habilidades que puede ofrecer la filosofía para el Estado, únicamente sólo es importante una competencia, la lectura crítica. En segundo lugar, se encuentra la educación bancaria como un modelo educativo que se encuentra implícito en un porcentaje de escuelas a nivel iberoamericano, pues a nivel histórico la educación ha sido influida por el contexto histórico del continente latinoamericano y como esta tiene un gran peso de una serie de organizaciones internacionales en pro del crecimiento económico. Asimismo, se pretende analizar la pedagogía crítica como alternativa para realizar estrategias que permitan la participación de los estudiantes en el modelo bancario, y así lograr una enseñanza que logre poner un énfasis más integral a la formación pedagógica de los alumnos, sin embargo, se hará énfasis que dicha pedagogía tiene unos límites y desafíos que impiden que esta teoría en algunas ocasiones no pueda ponerse en práctica en instituciones educativas, en el contexto latinoamericano.

La primera categoría se denomina: el Asesinato de la Filosofía en Colombia, para este apartado se considerarán cuatro artículos investigativos y dos estudios de caso, el primero de ellos hace referencia a una reflexión de una profesora de filosofía en la secundaria, y el segundo gira en torno a un estudio realizado por el impacto que tuvo la reforma a las licenciaturas en el año 2016 en pro de clasificar los contenidos para las pruebas de Estado; para esta sección se citaran los siguientes autores: Oviedo & Villa Restrepo (2013); Dussán & Nossa Caviades (2020); Perdomo Fernando (2020); Patarroyo, Cruz Varga & Ojeda Suárez (2020); Gaviria Clara (2008). La segunda categoría se denomina: Educación Bancaria: un Modelo Tácito en Nuestro Sistema Educativo, para esto, se analizarán cuatro artículos investigativos de países como México, Costa Rica y Colombia, todos ellos tienen un enfoque teórico. Por otro lado, se examinará un estudio de caso el cual se realizó en la

ciudad de Santiago de Chile; para esta sección se citarán los siguientes autores Porter (2018), B; Almanza-Vides, Quintero Villalba, Rojas Angarita, & Rojas Forero (2018); Sánchez Gómez, Sandoval Valero, Goyeneche O, Gallego Quiceno, & Aristizabal Muñoz (2019); López, J (2008). Es de suma importancia aclarar que este término ha sido trabajado muy poco, pues surge con Paulo Freire, por lo tanto, se analizará el origen de este término y como ha marcado en un caso particular en la ciudad de Santiago de Chile. El tercer y último apartado lleva por nombre: Pedagogía Crítica, una Propuesta Ético-Política; en este apartado se analizarán cinco artículos teóricos y un estudio de caso para identificar de dónde surge dicho concepto y su necesidad de aplicarlo a un modelo latinoamericano; para esto se citará a Arias, M (2017); LÓPEZ, B (2018); Castro, A (2004); Valencia, O (2009); Ordóñez Peñalongo, J (2002).

Esta primera categoría situará al lector de la importancia que tiene la filosofía a nivel pedagógico y como la influencia de políticas estatales ha llevado a que la enseñanza se haga de manera limitada en Colombia y únicamente se ponga énfasis en una de las muchas competencias que esta le puede brindar a la educación. Con lo anterior, las siguientes dos categorías y ya situados con el panorama de la enseñanza de la filosofía en Colombia, la cual tiene una similitud a una educación bancaria, se analizará el caso de estudio realizado en la ciudad de Santiago de Chile, y se evidenciará cómo esta educación hará que los estudiantes se vuelven individualistas, competitivos, consumistas, productivos y únicamente quieren su éxito personal; mientras que se distinguirá de la pedagogía crítica, la cual busca lo contrario, pues se pretende que los estudiantes tengan una responsabilidad social en su entorno y tengan conciencia y compromiso colectivo para generar un cambio en pro de una sociedad mejor. De igual forma, se hace énfasis en que el modelo bancario de la educación tiende a enseñar de manera a-histórica y descontextualizada como más adelante se hará explícito, mientras la pedagogía crítica todo lo contrario, pues esta ve la necesidad de enseñar y categorizar un contexto particular. Ambas categorías surgen en una necesidad específica, pues la primera de ellas se hará con una lectura de cómo la enseñanza de la filosofía en Colombia se verá directamente afectada por esta educación que genera consecuencias a nivel político y social, y la segunda surge como alternativa para solucionar dicha educación bancaria para evaluar y proponer una educación que se preocupe, no solo por el alumno en particular, sino que además, este tenga la capacidad de generar en el entorno del estudiante un análisis crítico de

la situación y tenga un compromiso para aportar algo de sus conocimientos y acciones a la construcción de una sociedad mejor.

El asesinato por manos del Estado de la Filosofía en Colombia

La enseñanza de la filosofía a nivel nacional se ha estudiado desde el siglo XIX hasta el día de hoy y el panorama que nos convoca esta sección no es del todo alentador, pues en gran medida la libertad que tiene la filosofía en sí misma como disciplina, la cual pretende fomentar el pensamiento crítico y la autonomía²⁴ en el sentido Kantiano, se ven reducidas a una sola competencia, la lectura crítica. Los que estudian este ámbito pedagógico, se han preocupado de cómo una gran disciplina como lo es la filosofía, se está viendo coartada en Colombia y es así como en algunas instituciones ya no existe, y en algunas ocasiones la franja horaria se ha visto reducida a no más de 3 horas semanales. Igualmente han manifestado que la filosofía se está enseñando en algunas instituciones por profesionales no especializados en esta área sino que se trata de profesionales en las ciencias sociales. A continuación el lector encontrará cómo se ha estudiado la enseñanza de la filosofía en Colombia y cómo se ha visto influenciada por políticas estatales y cómo esto ha llevado a una preocupación a los docentes de esta disciplina, y también a aquellos que quieren enfocarse y ven en la filosofía una propuesta para generar en los alumnos una conciencia crítica que tenga compromiso social, para poder aportar ciudadanos dispuestos a ayudar para la construcción de un mejor país.

Durante las últimas décadas en Colombia se han implementado enfoques que hicieron de la educación filosófica un campo extraño, pues durante el siglo XIX la filosofía en la secundaria se constituía en una propedéutica para áreas mayores y, en el caso de los profesionales en filosofía que enseñaban en el sistema escolar, se exigía fortalecer las habilidades de escritura y lectura de sus estudiantes” (Oviedo & Villa Restrepo, 2013, pág. 38); asimismo por esta tradición histórica en donde se prima la lecto-escritura en la enseñanza

²⁴La autonomía y la independencia es un término que se utiliza para referirse a la filosofía Kantiana en su texto, que es la ilustración, publicado en el año de 1784, se remite a la diferencia que debe existir en la mayoría de edad y la minoría de edad, a saber esta última como la falta de criterio a la hora de pensar, pues según Kant que uno sea menor de edad es la imposibilidad que existe en pensar de manera libre sin depender de un adulto que le diga, cómo y qué debe pensar. Es lícito aclarar que una persona en términos legales puede ser mayor de edad, sin embargo con una minoría de edad a nivel intelectual.

de la filosofía, hace que esta se vuelva de carácter “verbalista” del que se da cuenta en ejercicios escritos como la disertación “dejando a un lado, mapas mentales, diagramas y modelos tridimensionales, entre otras estrategias de evaluación” (Oviedo & Villa Restrepo, 2013, pág. 39); esto más adelante marcará un hito particular pues en el siglo XX se verá directamente afectada por las pruebas saber realizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), en tanto esta evaluará ciertas competencias en cada área del conocimiento.

La enseñanza de la filosofía en Colombia ha sido objeto de debate y crítica en la academia, pues afirman que a partir de las condiciones de enseñanza estas últimas están idealizadas, pues la enseñanza de la filosofía tiene una relación directa con la ley general de educación (Ley 115 de 1994) la cual pone énfasis en la formación de competencias “como el pensamiento crítico y la autonomía de la reflexión frente a la realidad del contexto social” pero en la práctica esto no sale de la mejor manera, puesto que las instituciones se centrarán y pondrán como punto de análisis a la hora de enseñar filosofía, las competencias que servirán como exigencias relativas para poder lograr un puntaje alto en la prueba de estado (ICFES). (Gaviria, 2008, pág. 99).

En 1996 se emiten los estándares curriculares para las asignaturas que componen el currículo escolar de la educación básica y media en Colombia, dejando solo un:

Breve apartado, en la Resolución 2343, para las finalidades de la filosofía, que se traducen básicamente en el desarrollo de habilidades de pensamiento, de manera que se cuente con un estudiante crítico, capaz de enfrentarse a los problemas que le plantea su época e interesado en dar respuestas a las preguntas que atraviesan su existencia (Oviedo & Villa Restrepo, 2013, pág. 39)

Para el año 2000, las pruebas dejaron de enfocarse en contenidos y pasó a evaluar competencias, y para el año 2014, el área de filosofía como única y diferenciada se fusionó con la asignatura del lenguaje, dando por nombre lo que hoy en día conocemos como *lectura crítica* (Gaviria, 2008). Esto en la academia y, particularmente, en los

licenciados en filosofía por medio de “foros, publicaciones académicas, escritos y comunicaciones en distintas plataformas, entre otras manifestaciones, se demandó que medidas como esta impactan negativamente el desarrollo de la filosofía” (Dussán & Nossa Caviedes, 2020, pág. 43); siguiendo lo anterior, Perdomo (2020, citando a Foucault, 2000) afirma que con esta idea de competencias ocurre “una jerarquización global a la que se denominó *ciencia*” y que por consiguiente, estas sean evaluadas con unas exigencias “económicas, políticas y culturales hacia las cuales le apuesta el país” (Perdomo, 2020, pág. 273). Por lo tanto, el sistema educativo “elimina aquellos saberes que son considerados como inútiles a los ojos del modelo económico del Estado” (Perdomo, 2020, pág. 274).

Con lo anterior, la enseñanza de la filosofía y tal como lo declara el “manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia” (Licenciatura en filosofía UPN, 2014), señala que se utiliza la expresión asesinato en cuanto “la eliminación de la filosofía en la prueba ICFES la diluye en función de propósitos externos y la reduce a una función instrumental” (Dussán & Nossa Caviedes, 2020, pág. 44). En consecuencia, la enseñanza no provee lo que la misma disciplina aporta sino que se reduce a las competencias que exige el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a la hora de clasificar dichas pruebas, la lectura crítica. El desarrollo de otros contenidos como los son los métodos o competencias que hay en esta área se ven como accesorio a la formación filosófica, pues todo se reduce a la enseñanza de la lectura crítica, que si bien esta hace parte de la filosofía, no abarca por completo lo que puede ofrecer dicha disciplina (Dussán & Nossa Caviedes, 2020).

Por lo general, la enseñanza de la filosofía en Colombia a raíz de las exigencias de las pruebas de Estado “se propone en tres mecanismos que posibilitan este ejercicio: leer, discutir y escribir” (Patarroyo, Cruz Varga, & Ojeda Suárez, 2020, pág. 9); sin embargo, el problema que hay de fondo a nivel filosófico y pedagógico, es cómo utilizar dichos recursos para la enseñanza filosófica y que esta no se reduzca a la mera utilidad de la lectura crítica. Pues según Patarroyo, Cruz, & Ojeda (2020) “la enseñanza de la filosofía, en la mayoría de los casos, se ha privilegiado la escritura, pues se ha convertido en algo necesario y propio de la academia en el ámbito filosófico” (pág. 9).

Cabe aclarar al lector, que la enseñanza de la filosofía en Colombia desde lo que estipula el MEN no son claras y por eso mismo esta "se diluye en el currículo, ya sea como eje transversal de formación, ya como parte de las ciencias sociales, ya como educación para la ciudadanía" (Dussán & Nossa Caviedes, 2020, pág. 103); sin embargo, la ley 115 contempla la enseñanza de filosofía como materia obligatoria para los grados superiores en Colombia (décimo y undécimo). No obstante "la Ley 115 asumió que la formación en valores, actitudes éticas y competencias ciudadanas era el eje transversal que debía permear todo el currículo de la educación media" (Dussán & Nossa Caviedes, 2020, pág. 104), es decir que la filosofía se reduce en materia de contenido, a la moral y a las ciencias sociales. Esto tiene una preocupación a nivel académico, analizado desde la filosofía, pues según los autores, las ciencias sociales por su propia naturaleza desarrollan un conocimiento específico y especializado, mientras que la filosofía tiene como fin la construcción de un conocimiento universal (Dussán & Nossa Caviedes, 2020). Frente a este tipo de situaciones, surgen un número de preocupaciones que deben ser estudiados, sin embargo, por el tiempo de esta investigación no se responderán, pero es de suma importancia que el lector tenga la misma inquietud de identificar cómo este tipo de enseñanza repercute en un problema filosófico y pedagógico que atañe a futuras reflexiones, esta son:

¿[C]ómo reflexionar sobre los fundamentos de las ciencias naturales y sociales al margen de la filosofía?, ¿cómo promover la actitud filosófica, si no se enseña filosofía y a filosofar?, ¿cómo aprender a filosofar, si no se entra en contacto directo con los grandes pensadores y sus sistemas?, ¿cómo abordar los problemas filosóficos sin tener en cuenta las perspectivas que sobre ellos abre el desenvolvimiento de los sistemas, las escuelas y las corrientes del pensamiento universal? (Dussán & Nossa Caviedes, 2020, pág. 104)

Dichas preguntas son las que motivan a los profesores de filosofía que ven en esta asignatura no solo un campo más de conocimiento, sino que es posible ver la filosofía desde otro punto de vista más amplio, que no solo se reduzca al ámbito de las ciencias sociales, para que puedan abordarse problemas filosóficos en el aula y que motive a los estudiantes no solo a

leer y escribir, sino a pensar, enseñar a cuestionar y, sobre todo, a filosofar. Asimismo, se pretende pensar una idea que reivindique las filosofías como ejercicios contextualizados y progresivos de autoconocimiento y desarrollo humano integral, mientras que posibilita, una ciudadanía fundamentada en el perspectivismo y la empatía de individuos dispares” (Alfonso, 2019, pág. 21)

En conclusión, la enseñanza de la filosofía en Colombia ha sido un producto de la historia, la cual en su gran mayoría se ha enfocado en una enseñanza para potenciar la habilidad de la lectoescritura, donde se evalúa únicamente la lectura crítica y no a usar la filosofía para la vida cotidiana, es decir, a filosofar; una enseñanza que tiene como finalidad cumplir unos estándares de una prueba que apremia los estándares económicos, políticos y culturales, donde en estas áreas a evaluar, la filosofía no tiene una preponderancia como otras asignaturas, que se evidencia al fusionar esta última con otra disciplina, ocasionando que se enseñe únicamente una parte de esta gran ciencia que puede aportar a los estudiantes muchas más cosas que solo aprender a leer de manera crítica.

Educación bancaria: Un modelo tácito en nuestro sistema educativo

El término de la educación bancaria nace con el filósofo y pedagogo Paulo Freire en su propuesta pedagógica, la cual nace a raíz de una situación de desigualdad social en su país natal, Brasil, sin embargo, esto se hablará más adelante en el marco teórico. La educación bancaria a nivel latinoamericano se ha trabajado en su gran mayoría en contraposición de la propuesta crítica de la educación, es por esa razón que los antecedentes que encontrará a continuación serán de carácter teórico y únicamente habrá un estudio de caso. No obstante, es necesario aclararlo antes de iniciar con este apartado, pues resulta oportuno afirmar que la educación bancaria le aporta una mirada más crítica a la educación tradicional que ha sido influenciada por países extranjeros, dando como resultado una didáctica similar en cada país, y que, por lo tanto, nace de una lectura social que tiene una influencia directa con el desarrollo político y social de cada país. De acuerdo con lo anterior, la educación bancaria moviliza en el área investigativa una nueva manera de educar que promueva el análisis crítico de la realidad social, como también una nueva forma de entender e interrogar las prácticas

educativas que han conllevado a los países latinoamericanos a generar una indiferencia social, que tiene como consecuencia a un actitud que no posibilita el examen de las condiciones reales de su entorno social, pues más adelante se hablará de cómo unos investigadores demostraron que dicha educación imposibilita pensar de manera conjunta y esto afecta directamente a la construcción de una sociedad más incluyente, equitativa y justa.

La historia del continente latinoamericano ha sido marcada por una cultura saqueada y violentada por los colonos extranjeros por lo que según Almanza Vides et al. (2018) el continente suramericano es considerado como lo salvaje del mundo y por su larga tradición histórica, siempre se ha visto dominada por las clases sociales²⁵ más ricas de la región, las cuales en su gran mayoría son grupos élite. No es casualidad que la mayoría de los países latinoamericanos tengan unos índices de desigualdad social similares (Barría, 2019), como también que el sistema educativo más alto de Latinoamérica se encuentre en el puesto 43 de 79 países (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2018). La tradición histórica no ha sido justa con los pueblos latinoamericanos y esto se evidencia a nivel social, económico y educativo, el cual es la sección que nos interesa estudiar.

Ahora bien, aquellas élites imponen un modelo de sociedad a seguir, en su mayoría países del norte y Europa, quienes se afirman como "los únicos que poseen el conocimiento y se les atribuye a ellos los grandes hallazgos de un campo de saberes y que son vistos como un modelo a seguir para lograr el éxito de la sociedad" (Almanza-Vides et al, 2018, pág. 61). De igual forma López (2008) afirma que la pedagogía tradicional, propia de las clases superiores, es la que Freire denomina educación bancaria. Como se puede evidenciar con lo anterior, una de las primeras características de esta educación es que nace en un contexto selectivo que deja de lado las clases populares²⁶ de las sociedades latinoamericanas.

²⁵ Para Freire y siguiendo la tradición de Marx, se entiende que las clases sociales se dividen en dos: la burguesía que son los dueños de los medios de producción y el proletariado quienes son los trabajadores, es decir, los oprimidos.

²⁶ Las clases populares, son aquellas que sufren el abandono estatal en las regiones más pobres de los países. En esta población se encuentran los indígenas, campesinos y analfabetos.

Por otra parte (Reyes, 2016, como se citó en Blanco, 1992) afirma que la educación bancaria tiene sus bases en diferentes tradiciones filosóficas. La primera de ellas es el positivismo, el cual afirma que el único medio de conocimiento es la experiencia comprobada o verificada a través de los sentidos. La segunda, el capitalismo o el modelo neoliberal, el cual valora el capital como generador de riqueza. Y un tercer elemento, el cientificismo analizado desde Popper (1902-1994), el cual considera que el método científico debe aplicarse a cualquier ámbito de la vida intelectual y moral, este asegura que no es posible un método que no sea comprobado por el método científico. Según Reyes (2016) dichas bases se encuentran y funcionan en las instituciones educativas del siglo XXI. Según Porter (2018) esta educación conlleva a nivel educativo a que las y los estudiantes se vuelvan más “individualistas, competitivos, consumistas, productivos, que buscan el éxito personal por sobre todo, [que creen que] es un perder de tiempo pensar en el bien común” (pág. 61). Esto se ve en diferentes escuelas de América Latina, pues se va a primar clases que formen a los estudiantes a nivel matemático y teórico, ocasionando que se dejen de lado asignaturas que promuevan el pensamiento crítico. Como dicen (Almanza Vides et al 2018, citando a Aróstegui, 1998):

“El actual sistema democrático junto al capitalismo utilizan la educación como herramienta para moldear el comportamiento de los individuos para que este, esté acorde con sus requerimientos, es decir, la educación es vista como un medio de reproducción social y económica” (pág. 62)

La cita anterior muestra cómo la política influye de manera directa a la educación de un país y cómo esta repercute en la debilidad de asignaturas que promuevan el pensamiento crítico, pues se ve a “los cerebros del alumnado como jarras vacías que necesitan del conocimiento de sus docentes y en especial de aquellos preparados en asignaturas requeridas por el mercado laboral y la globalización” (Almanza Vides et al 2018, citando a Aróstegui, 1998):

Sin embargo, esto no solo ocurre en los estudiantes de grados superiores, sino que se inicia con este modelo en grados inferiores para que “las personas desde la infancia deben ser

llevadas a un marco donde solo sobresale la obediencia, acatar órdenes, aceptar modelos educativos y no realizar ningún tipo de cuestionamiento(pág.63)

Según un estudio realizado por Porter (2018) en Santiago de Chile, capital de la república de Chile, la educación bancaria ha llegado a la mayoría de las instituciones, ya que la tradición histórica ha permeado las practicas institucionales pues "Las raíces de la nación de Chile, como el resto de América Latina, están caracterizadas por un proceso de colonización, que ha significado destrucción y explotación de sus riquezas naturales" (pág,2); eso según la autora, ha llevado que la educación bancaria se implemente de manera inconsciente y como consecuencia de esta educación, por la falta de empatía, solidaridad y conciencia de la realidad, se genere en la república de Chile desigualdad y segmentación social de inequidad que afecta a las poblaciones más vulnerables, tal como ocurrió en su momento con la población brasileña de la mitad del siglo XX. Lo anterior deja un interrogante el cual es válido hacerse para este punto ¿cómo ocurre un fenómeno similar en diferentes países y en tiempos tan recientes? Las consecuencias de la educación bancaria se han replicado en diferentes países de Latinoamérica. Según Almanza-Vides et al (2018) esto ocurre porque:

En la década de los sesentas, la orientación de la Organización de Estados Americanos (OEA), implantó un modelo educativo tecnocrático, el cual fue el preámbulo de dificultades y limitaciones en la educación que coadyuvó esto al adiestramiento, que se caracteriza por la falta de razonamiento necesario para explicar el mundo actual e impedir que los estudiantes busquen la verdad y la descubran por sí mismos (pág. 61)

La educación bancaria es un producto histórico que tiene pilares de una educación internacional y que se implantó con fines de opresión para que las escuelas "creen ciudadanos pasivos que les falta la conciencia crítica y por eso les falta la capacidad de transformar sistemas opresivos" (Porter, 2018, pág. 4). Según la autora este tipo de prácticas generan en las sociedades, desigualdad social y esto conlleva a que las clases populares sigan manteniéndose en opresión y sigan siendo invisibilidades a nivel nacional.

Con todo lo anterior, se ve que dicha educación se ha venido configurando de manera tácita e inconsciente por organizaciones internacionales, según estudios académicos, para generar "personas sumisas, obedientes y dispuestas a ser manejables en cualquier entorno" (Almanza Vides et al, 2018, pág. 62). Esto según los autores es un claro ejemplo de que las pedagogías que vienen del extranjero se van configurando como algo propio de cada país, sin embargo, estas no toman en cuenta la realidad y las necesidades de cada país, por eso mismo, hay un rechazo evidente a la propia experiencia de la realidad nacional y personal en cada uno de los estudiantes, pues en sí misma se educa y se plantea una enseñanza que hace de los alumnos seres acríticos y que no tienen un compromiso social, pues lo único que se enseña es a pensar en ellos mismos para tener un éxito futuro a nivel económico (Almanza Vides et al, 2018).

La educación bancaria como fenómeno cultural y pedagógico, como se estudió en el caso de Chile y que tiene una similitud en los contextos latinoamericanos, demuestra que si no se implementa una educación que fomente la conciencia crítica, la cual se puede dar por medio de la filosofía, y que además deba pensar en una nueva alternativa de educación que pueda suscitar en los estudiantes una conciencia colectiva, la desigualdad en las ciudades y la poca participación a nivel político y social se verá directamente afectada. Se necesita una educación que fomente el compromiso social y no el egoísmo de una educación neoliberal; una profesora que hizo parte de la investigación de Porter (2018), afirma que es elemental pensar en una educación que les enseñe a los estudiantes que "cuando se enfrentan a la vida real...que ellos tengan seguridad...autonomía... confianza...respeto hacia el otro, y claridad de los derechos" (Porter, 2018, pág. 17). La educación bancaria en su gran mayoría se pensará en las investigaciones para lograr una nueva alternativa de una pedagogía que busque un compromiso social en los alumnos y que estos tengan conciencia de su realidad natal, una realidad que se vea inmersa a nivel político, ético y social. Por eso mismo, la educación bancaria se estudiará para lograr mostrar la otra cara de la moneda y que ésta tiene unas consecuencias que pueden afectar el desarrollo social de un país.

En conclusión, el término de educación bancaria es creado y acogido por Paulo Freire en su propuesta pedagógica, de la cual se sirve de la historia latinoamericana donde las clases de privilegios altos han manejado la educación como un instrumento de poder y que además de esto, dicha educación en su gran mayoría están influenciadas por políticas extranjeras con un énfasis a nivel económico, en las cuales esta se enseña a ser productivo; deslegitimado asignaturas de las ciencias sociales, pues afirman que no contribuyen al desarrollo económico. Asimismo, no es posible pensar en y con el otro en esta educación, de igual forma se enseña a obedecer y a seguir órdenes, por lo que no hay espacio para la crítica y la reflexión, ocasionando en los estudiantes un pensamiento que no tenga un compromiso colectivo y que no busque una sociedad más inclusiva y que tenga la capacidad de pensar con todos y no en el favor de unas clases élite, como en su momento ocurrió en Brasil para la mitad del siglo XX. De manera que esta sección demostró que la educación bancaria suscita en los investigadores una nueva alternativa, donde se pueda generar un conocimiento más cercano a la realidad de las y los estudiantes, y que esta pedagogía tenga en cuenta un compromiso social y que tenga la capacidad de formar ciudadanos que tengan un criterio ético y político para lograr una sociedad más incluyente y justa, que respete y dé voz a los oprimidos quienes siempre se han visto como los analfabetas sin conciencia social.

Pedagogía crítica: una propuesta ético-política

La pedagogía crítica como término tiene sus discrepancias entre autores, unos la denominan de esta forma, otros como teoría crítica de la educación y unos la llaman ciencia educativa, entre otras; sin embargo, todas las anteriores tienen unos puntos de convergencia que vale la pena señalar antes de iniciar este apartado. Las denominaciones que se le dan a esta pedagogía parten de la urgencia de fomentar ideas críticas, de autonomía y de un compromiso de emancipación, influenciado por la escuela de Frankfurt. El lector encontrará en esta sección un breve recorrido por estos planteamientos terminológicos y cómo ha influido de manera directa la escuela de Frankfurt. Asimismo, encontrará cómo esta teoría si bien incide de manera directa con la tradición occidental, verá que muchos de los planteamientos latinoamericanos surgen a finales del siglo XVIII y XIX, por pensadores que apoyaban la independencia de las colonias, para fomentar una revolución que es promovida

por el pensamiento crítico. Luego encontrará las influencias directas y de que manera esta pedagogía se ha trabajado en Colombia, a raíz de la educación popular por medio de la lucha sindicalista, que tiene como referente la metodología educativa de la colonia y como esta está en el desarrollo histórico, y con ayuda de la influencia de Paulo Freire, se configura a nivel nacional e internacional. De la misma forma, se observará que la pedagogía crítica suscita reflexiones de carácter pedagógico y filosófico que hacen de ella una nueva apuesta ética y política. Sin embargo, al ser una educación que busca unos objetivos tan comprometidos con la realidad, tiene unos retos y desafíos que los docentes debemos prestar atención a la hora de querer pretender formar ciudadanos con un carácter crítico hacia a la sociedad, para que esta pueda tener una mejor calidad de vida para todos y todas las y los ciudadanos.

Se tiene una discusión entre autores acerca de si es posible llamar esta propuesta una teoría crítica de la sociedad o una pedagogía crítica, sin embargo, yo usaré el término de pedagogía crítica²⁷ pues según Schaller, una pedagogía crítica no sólo ha de recoger los principios clásicos de la teoría crítica, sino también las transformaciones que estos han experimentado. De igual forma Blankertz, considera que los fenómenos educativos conciernen a las ciencias de la educación y a otras ciencias; se preocupa por establecer categorías específicas de una ciencia crítica con la teoría crítica (Castro, 2004, pág. 1).

A mediados de los años setenta, surgen pedagogos que asumen como objetivos de la educación principios de emancipación y autonomía. Entre ellos se encuentran Klafki quien propone el modelo de investigación-acción como forma de desarrollo de la conciencia crítica del profesorado. Peukert, alerta de los posibles riesgos de este modelo de autorreflexión, pues considera que la incorporación del concepto *acción comunicativa* supone avance para la teoría educativa. Mollenhauer, piensa que debe establecerse, en los primeros niveles

²⁷ *Pedagogía crítica* es el concepto utilizado por algunos autores tales como McLaren (2005 y 2005b), McLaren y Kincheloe (2007), Giroux (1988, 2010), Apple (2003) y Kincheloe (2008). Sin embargo otros autores le dan otras denominaciones, tales como teoría crítica de la educación (Young, 1993), didáctica crítica (Barco, 1996; Pansa, Pérez y Morán, 1996), teoría crítica de la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988), o ciencia educativa crítica (Carr y Kemmis, 1988), lo cual sugiere que no existe un grupo homogéneo de pensadores que se definan de una única manera, sino pensadores o corrientes que comparten fuentes y puntos en común. (Ramírez Romero & Quintal García, 2011, pág. 114)

educativos, unas condiciones de denominación, y estas han de ser progresivamente criticadas (Castro, 2004, pág. 2).

Asimismo, la pedagogía crítica se nutre de algunos exponentes de la escuela de Frankfurt, como Adorno, Benjamin y Marcuse. De los cuales se defiende la tesis acerca de que "a través de la cultura y la conciencia sobre el lenguaje se podría orientar a la humanidad hacia una praxis de la intersubjetividad, mediante la acción pedagógica" (Castro, 2004, pág. 2).

En Latinoamérica se venía configurando un ideal de emancipación y reconocimiento auténtico, puesto que se inicia la lucha contra la opresión del pueblo americano por parte de las colonias españolas. Dicha tradición se remonta hasta el siglo XVIII con exponentes como Simón Rodríguez, quien contribuyó con su pensamiento a promover la formación de los ciudadanos por medio del saber para que alcanzaran la libertad a través de revoluciones del conocimiento López (2018). De igual forma, según Arias (2007) en Cuba en el siglo XIX, se encontraba el pedagogo José Martí, quien dejó una serie de inquietudes, que más adelante ayudarán a construir las bases fundamentales de la educación popular y posteriormente se trabajará y se convertirá en la pedagogía crítica:

- a) El pensamiento martiano apunta hacia una crítica a la tradición etnocéntrica de la filosofía europea y al sentido de universalidad de una filosofía monológica; se atisba ya en Martí el principio intercultural de la filosofía.
- b) La reflexión filosófica de *nuestra América* interpela a una postura ética de emancipación, punto de partida de la filosofía de la liberación latinoamericana.
- c) Pensar filosóficamente implica dar respuesta a problemas vitales que configuran la propia realidad y no sólo a modelos abstractos; es decir, filosofar auténticamente es producir un pensamiento originado en el diálogo con el contexto histórico, social y cultural en que este se produce, asumiendo el ejercicio de la interpretación con el compromiso de la acción. (Arias, 2007, pág. 4)

Las citas anteriores muestran que el pensamiento de José Martí, pone las primeras bases para que un futuro, diferentes pensadores de América Latina y el mundo, puedan

trabajar y formar con más rigor académico, filosófico y pedagógico lo que hoy en día conocemos como pedagogía crítica, pero que en Colombia se inicia por la educación popular. Como se evidenciará más adelante en el marco teórico, una de las características de esta pedagogía es tener un compromiso social para lograr un cambio en una sociedad concreta, donde lo que se ponga de base no sea un pensamiento extranjero²⁸ sino que se busque un compromiso y una emancipación que se basen en un carácter social y epistemológico, para el desarrollo de una nueva forma de pensar y reflexionar la realidad, de manera que el pensamiento de José Martí, si influye de manera indirecta a la hora de generar una conceptualización de la pedagogía crítica y la educación popular, que se dará en un inicio con las luchas sindicales.

El pensamiento de José Martí, si bien no acuña o refuerza la teoría crítica, no impide establecer "relaciones importantes entre el pensamiento martiano y la pedagogía crítica, lo que es más, se puede hablar de un *ir y venir*, o sea, repensar el legado pedagógico de Martí atendiendo el núcleo conceptual de la pedagogía crítica" (Arias, 2007, pág. 3)

Ahora bien, para hablar con más precisión de cómo la pedagogía crítica ha influido y se ha trabajado en Colombia, es necesario remitirse al desarrollo histórico de la pedagogía en Colombia. Desde el colonialismo se evidencia una gran influencia de la iglesia católica en la formación pedagógica y por ende, en la metodología de enseñanza. Según Grajales y Galeano (2018), esta educación "se fundaba en la disciplina, la repetición, en premios y castigos, exámenes, humildad, obediencia, continuidad y constancia, horarios y jornadas diarias, premios en especie u honores, y los castigos eran físicos ante el error o desobediencia" (pág. 17), como se puede evidenciar en lo anterior, esta es una educación en términos de Freire, una educación bancaria, la cual ve al estudiante como un receptáculo que tiene que ser llenado de información, donde el profesor se ve en la necesidad de formar al alumno en pro de una ideología, que en este caso, es la ideología cristiana. De igual forma, se ve que esta educación

²⁸ Como es el caso de la filosofía, se prima mucho el pensamiento occidental y se deja de lado lo nacional y el pensamiento latinoamericano. Es de suma importancia decir que José Martí respetaba y admiraba a la filosofía occidental, pero veía con ojos críticos la filosofía, pues respondía a otro contexto y no al contexto de un ambiente que luchaba por una independencia y emancipación como lo era la Cuba del siglo XIX (Arias, 2007)

determinaba el comportamiento de las clases altas del país, excluyendo a las clases populares, generando desigualdad e injusticias, tornándose en una pedagogía excluyente (Grajales y Marín Galeano, 2018). Asimismo, se ve la necesidad de cómo a raíz de esta pedagogía tradicional, se genera una motivación en los pedagogos latinoamericanos para buscar una nueva pedagogía, que responda a las necesidades de un contexto particular y, no una metodología que busque responder a unas necesidades motivadas por países del extranjero y países que tienen otras exigencias, muy distintas a las del continente latinoamericano.

Ahora bien, en el contexto colombiano, la pedagogía crítica "se hace fundamentalmente desde el reconocimiento de la educación popular como una de las vías de resignificación en nuestro país" (Valencia, 2009, pág. 27). Según Forero Medina et al. (2019) la educación popular es aquella:

Que interactúa (no solo incluye) con conocimientos de las comunidades que sufren la explotación y la opresión, es también una forma de resistencia y emancipación anticapitalista: desacata la narrativa desarrollista y reivindica el carácter de subjetividad política del campesinado, de los pueblos originarios y de la población afrolatina (pág. 343)

Así mismo, con la llegada inminente de la sociedad industrial, la educación también va configurando su metodología en pro de esta, la cual en este nuevo modelo, el estudiante por medio del estudio alcanzará la especialización de los saberes más específicos (matemática, física, biología, etc.), haciendo de la educación "excluyente y marginalizada, quedando solo en manos de las grandes compañías industriales y comerciales del conocimiento" (Grajales y Marín Galeano, 2018, pág. 19).

Siguiendo con las dinámicas de dicha educación Sánchez Gómez et al. (2018) afirman que:

La constitución y consolidación de los sistemas escolares latinoamericanos hacia fines del siglo XIX puede entenderse como la constitución de un dispositivo en el sentido foucaultiano, como un conjunto resueltamente heterogéneo (1) formado por

discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas (2), surgió con la función principal: la de responder a una urgencia, tuvo una función estratégica dominante (3), y se instituyó en procesos largos, conflictivos, dolorosos y hasta traumáticos para las poblaciones y grupos sociales subalternos (pág. 44).

Por lo que en dicha educación se ve un discurso donde predomina “la globalización y el dominio de la lógica del mercado actúan como dispositivos hacia la retorica del capital humano” (Sánchez Gómez et al. 2018, pág. 45), donde el papel de la escuela “es habilitar a los individuos para que obtuvieran ingresos compatibles con un nivel de vida ‘civilizado’, de modo que el resultado agregado de la suma de esas conductas fuese economías local e internacionalmente sostenibles” (Sánchez Gómez et al. 2006). Es por esa razón que la educación crítica “recobra importancia en la recuperación de practicas pedagógicas que se constituyan desde la ética y, por consiguiente, también desde la política” (Sánchez Gómez et al. 2006, pág. 4)

Con todo lo anterior, se ve la necesidad en Colombia de repensar “una educación como un asunto simple y alcance de cualquier ser humano, ser plural, que permita establecer la posición política, igualitaria, y al alcance de todos” (Grajales & Marin Galeano, 2018, pág. 19). Dicha educación se estructura con las ideas de Paulo Freire, quien es el mayor exponente de la pedagogía crítica en el continente latinoamericano, esta educación tiene como finalidad el “reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad” (Valencia, 2009, pág. 27); esto se evidencia en la necesidad que tienen los pedagogos para la formación de ciudadanos que puedan incidir “en las formas de producción de subjetividades, valores y practicas sociales, donde esto se considera indispensable para el éxito de este cambio educativo” (Valencia, 2009, pág. 28), pues no es posible pensar una nueva educación que siga replicando el modelo tradicional.

Es así como poco a poco y a través de los diferentes movimientos sindicales del país como, CELADEC (Comisión Evangélica de Educación Cristiana) y el desarrollo de las CEB’S (Comunidades Eclesiales de Base) y CINEP (Centro de Investigación y Educación

Popular), la CLEBA (Centro Laubach de Educación Popular Básica para adultos) o DIMED (Dimensión Educativa) ayudaron a la configuración de la pedagogía crítica en el país, a raíz de la influencia de Paulo Freire (Forero Medina et al. 2018) . De igual forma, fueron de gran ayuda para lograr fundamentar los ideales de la emancipación y autonomía en la educación popular en Colombia.

En palabras de Giroux citado por (Valencia, 2009) “la pedagogía crítica suscita una apuesta política y ética, pues considera que la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas; está comprometida en aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y en la construcción de significado” (pág. 28); asimismo, se plantea estudiar el impacto que esta tiene en escenarios socio-culturales, pues es en estos donde se evidencia el funcionamiento de esta pedagogía aplicada al contexto social (Valencia, 2009).

Sin embargo, esta pedagogía tiene sus límites y sus desafíos, que en su mayoría surgen a partir del desconocimiento de la pedagogía crítica aplicada al aula, o porque simplemente hay un discurso que no permite el desarrollo de esta educación. Según Valencia (2009) se requiere la formación y reconstrucción pedagógica de prácticas que partan desde la ética y la epistemología que estén teóricamente informadas, dignificar su trabajo desde políticas de reconocimiento y de justicia, generar condiciones para su participación en la lucha sindical y en espacios de movilización educativa y política” (pág. 32). Es decir, que esta pedagogía tiene limitaciones en la medida en que la formación docente y la práctica docente en el aula, viene con un sistema que está inconsciente y que se ha permeado de la tradición histórica, por esa razón, si se quiere implementar esta educación en el aula se debe “deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que los sitúan a los profesores como reproductores de órdenes y prácticas; del mismo modo, significa propiciar rupturas con las prescripciones permanentes que les formulan en relación con lo que deben hacer” (Valencia, 2009, pág. 32). Asimismo, supone un desafío que es difícil de superar y es el hecho de que algunos profesores puedan y quieran tener la voluntad de generar una conciencia crítica en los estudiantes que sobrepase el escenario educativo, por lo que Valencia (2009) cierra su artículo con la pregunta ¿[C]ómo afrontar los discursos de la impotencia y el escepticismo pedagógico que circulan en la escuela? (pág. 32).

A manera de conclusión, la pedagogía crítica surge de la influencia de la escuela de Frankfurt con énfasis en la autonomía y la emancipación en contra de un sistema educativo que sigue con el modelo positivista y que en el continente latinoamericano se evidencia dicha metodología en la historia, en particular desde el colonialismo, y con diferentes exponentes como Simón Rodríguez y José Martí, estos últimos ayudan a cimentar las bases de esta pedagogía crítica. La llegada de la pedagogía crítica expuesta en Paulo Freire a Colombia, se da por medio de la educación popular que a lo largo de la lucha sindical se explica y se construye para que haya una reivindicación de las clases populares, dando inicio al proceso de la pedagogía crítica en las escuelas y, de esta forma, el ideal de una educación humanista que tenga como finalidad el reconocimiento de las diferencias en el aula y la superación de la dicotomía²⁹ entre el docente y estudiante para lograr una conciencia crítica que le aporte a una sociedad sus conocimientos desde un enfoque social, ético y político, que influyan en los estudiantes para que estos últimos puedan aportar a la construcción de una sociedad mejor. Sin embargo, esta teoría tiene sus límites y desafíos que son producto de un discurso histórico y que si se quiere aplicar al aula de clase, es necesario repensar y deconstruir el discurso que se ha venido reforzando en el escepticismo y la indiferencia de algunos docentes.

Marco teórico

Michel Foucault en su texto *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, plantea en una conversación con Gilles Deleuze la relación entre la política como ciencia y la práctica, a continuación citaré un breve apartado de este libro donde se puede entender con una analogía acerca de cómo la teoría puede entenderse como una caja de herramientas:

Eso es una teoría, exactamente como una caja de herramientas. No tiene nada que ver con el significante... Es preciso que eso sirva, que funcione. Y no para sí misma. Si no hay gente para servirse de ella, empezando por el mismo teórico que entonces deja de ser teórico, es que no vale nada, o que no ha llegado su momento. No se vuelve a una teoría, se hacen otras, hay otras por hacer (Foucault, 2000, pág. 10)

La cita anterior me permite dar unas aclaración antes de que el lector siga adelante; a menudo se piensa que la teoría al ser únicamente algo académico se debe centrar en el autor

²⁹ Se estudiará en el marco teórico que significa y qué implicaciones conlleva dicha dicotomía

que la desarrolló y se ve una gran diferencia entre esta última y su aplicación a otros campos, no obstante, entiendo que esta puede ser entendida como una caja de herramientas, la cual permite su uso para pensar otros campos y sobretodo en la praxis. El lector encontrará que desde la teoría de Freire, que en un principio es pensada y desarrollada para adultos y en contextos populares, sirve como eje transversal para pensar la escuela y sus estrategias de enseñanza a raíz de dicha propuesta en la actualidad; asimismo, la ética compasiva la cual se piensa en un contexto netamente académico, y surge a partir de una contexto de la postguerra, permite analizar desde sus referentes teóricos y puede ayudar a interrogar aspectos pedagógicos que hacen ver la teoría desde otras particularidades, la cual trasciende los elementos para los cuales fue pensada en un principio. Un problema epistemológico que es de suma importancia poder aclarar y que además, ayuda a cuestionar la importancia de la teoría aplicada y estudiada desde otros áreas disciplinares, logrando un alcance interdisciplinar.

Con lo anterior, la siguiente sección pretende analizar tres categorías que permiten el desarrollo conceptual del planteamiento problema que se planteó al inicio de este trabajo investigativo. En este apartado encontrará el tejido argumentativo que promete explicar las relaciones que hay entre la educación bancaria situada a la filosofía y cómo esta se debe pensar de manera alterna con la pedagogía crítica y como a partir de esta, se pueden implementar en el aula algunas prácticas de liberación que prometen mucho para que haya una vinculación entre el diálogo, que es propio de la pedagogía crítica, y la compasión cómo propuesta para vincular la ética en la enseñanza de la filosofía. Con lo anterior, se trabajará para las dos primeras categorías al filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire, y la tercera categoría se analizará desde una lectura de Freire para lograr una práctica de la liberación junto a una visión de la ética compasiva propuesta por Max Horkheimer, para que a través de ambas prácticas se pueda lograr una igualdad en términos morales entre el profesor y los estudiantes y también, una enseñanza que promueva el pensamiento crítico desde el diálogo y sobre todo, desde el respeto y el reconocimiento emocional, en la que se pueda llevar a cabo una clase de filosofía más sincera donde no se haga un uso tan frecuente del monólogo, el cual es propio de la educación bancaria.

El autor que impulsó e inspiró las reflexiones que adelante se abordarán fue el pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire³⁰, quien a lo largo de su vida, escribió una riqueza bibliográfica, pero que para el propósito de esta investigación se abordarán dos de sus obras más importantes, *Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*. De igual forma, se analizará la teoría y propuesta ética de Max Horkheimer analizada desde la lectura que realiza Reyes Mate en su libro *la razón de los vencidos*, ya que para lograr realizar estrategias y prácticas de liberación³¹, la ética de la compasión jugará un papel importante a la hora de reconocer la emoción más allá de la razón en el aula de clase, y asimismo encuentra la necesidad del reconocimiento intersubjetivo de los seres humanos, que en la pedagogía y en esta investigación particularmente, se hará énfasis en el reconocimiento a nivel moral y ético entre el docente y los estudiantes.

Se escogió como referente principal a Paulo Freire porque su pensamiento ha sido importante para el estudio de una nueva forma de hacer pedagogía en América Latina, pues reconoce que como continente hemos sido producto de una historia que no ha sido generosa con la participación política de los alumnos. Entiendo que la propuesta de Paulo Freire se creó en la década de los años 60 y en el contexto brasileño, y que hoy en día las leyes y propuestas a nivel nacional proponen una pedagogía que tiene sus bases en la propuesta de Freire pero que va más allá de esta, sin embargo, en la práctica se evidencia el modelo bancario, es decir que el discurso y la crítica de Freire siguen vigentes casi 50 años después, y es por esta razón que será el mayor referente teórico en este trabajo investigativo. Por ende, el primer apartado se estudiará desde su obra más importante, *Pedagogía del oprimido*, publicado en 1968. Este libro se escogió, ya que para hacer el análisis de la educación bancaria, el autor explica a detalle todas las dinámicas y las consecuencias que esta educación puede traer en una sociedad que pretende ser democrática.

El segundo apartado, pretende analizar a raíz del mismo referente teórico y con el mismo libro que se citará en la primera sección de este marco teórico, sin embargo, también se menciona a un referente contemporáneo para entender a profundidad lo que es la pedagogía crítica, dicho autor es Henry Giroux, sin embargo, no se usará un libro como

³⁰ El lector puede estar interesado en autores contemporáneos que trabajan a profundidad la pedagogía crítica, entre ellos, Peter McLaren y Henry Giroux.

³¹ El diálogo posibilita la práctica de liberación en la propuesta de Freire.

referente, pues el tiempo para realizar este proyecto no fue suficiente para ahondar con más precisión el pensamiento de este pedagogo norteamericano. Por ende, se hará referencia a un libro el cual se ha tenido la oportunidad de tener un acercamiento de manera sutil, este es la *Pedagogía y política de la esperanza*, dicho libro se eligió porque en este se recoge la tradición de dicha pedagogía y su influencia de la escuela de Frankfurt para cimentar el concepto de la pedagogía crítica. Asimismo, se explica a profundidad la importancia de aplicar en las escuelas una pedagogía crítica para el siglo XXI que pretende aportar ciudadanos que estén dispuestos a generar un cambio social.

Para la última sección, se analizará el libro *La educación como práctica de libertad*, publicado en el año de 1965, dicho libro se estudiará porque explica cómo es posible lograr una emancipación para dejar a un lado y poder superar la contradicción entre oprimidos y opresores que suscita la educación bancaria. De igual forma, para este apartado se pretende analizar el diálogo como una de las muchas alternativas para superar dicha contradicción, la cual Freire desarrolla a profundidad en este texto. Asimismo, estas prácticas pretenden generar en los estudiantes una toma de conciencia crítica para obtener un compromiso con su entorno social y así, tener una responsabilidad ético-política para construir una sociedad más democrática. Igualmente se analizará la propuesta ética de Max Horkheimer desde el texto de Reyes Mate *La razón de los caídos*, donde afirma que la emoción es el punto de partida para un reconocimiento mutuo para el desarrollo de un proceso de dignificación.

La enseñanza como tal no se desarrollará a profundidad, pues el tiempo para desarrollar este informe no fue mucho, sin embargo, lo enunciaré y le haré un breve recorrido conceptual para poder entender la manera en cómo pretendo enfocarlo y evidenciar la relación directa que hay entre la educación bancaria, la pedagogía crítica y las prácticas de liberación. Para eso se trabajará el capítulo dos del libro *Defensa de la escuela una cuestión pública* de Jan Masschelein y Maarten Simons, publicado en el año 2014. Esto se hará a continuación, pero no ocupará una sección entera, por lo que se realizará de manera clara y concisa.

Para lograr comprender qué es la enseñanza, se debe reconocer en una primera instancia, de proviene la palabra escuela. Según su etimología esta significa *tiempo libre*, no obstante no se entiende como un tiempo para el libertinaje, se define como tiempo libre, en

la medida que este logra realizar una suspensión del mundo (familiar y social), la escuela en esa medida es el lugar donde se logra trascender lo político y lo familiar (Masschelein & Simons, 2014). Asimismo, en dicha suspensión se da en otro tiempo, pues hace que el pasado de los estudiantes y el futuro se olvide y se trabaje únicamente en el presente, logrando reflexionar sobre ellos mismos (Masschelein & Simons, 2014). La escuela tiene la labor de lograr que el conocimiento se haga público y entendido para todos, esto según los autores, se le conoce como un acto profano en la medida en que hace del conocimiento algo accesible y para uso libre de un ambiente que es puramente académico; frente a esto, la escuela tiene una relación directa con el conocimiento por el conocimiento, esto es lo que los autores denominan como estudio y por eso mismo, la escuela es el lugar y el tiempo para que se realice y se logre el estudio. Dicho estudio tiene algo que tratar, es decir, tiene algo que enseñar, y la enseñanza se centrará en un oficio particular, dependiendo de la materia, para tener una relación directa con la sociedad, esta última tiene una preponderancia en la enseñanza (Masschelein & Simons, 2014, pág. 19).

Ahora bien, la escuela al tener una relación directa con la escuela, la profanación y la suspensión ayudan a abrir el mundo para los estudiantes. Frente a esto, los autores afirman que la materia que se está dando hace que el lenguaje se convierta en verdadero lenguaje, puede ser el caso que por dicho lenguaje la materia logre tener interés y pueda formarse de manera correcta. La formación “tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio” (Masschelein & Simons, 2014, pág. 21), la formación se da en la transformación que existe en la relación con el mundo, se logra un *nuevo yo*, se puede lograr en dicha formación un interés y una atención del estudiante hacia el mundo.

La enseñanza se entiende según Biesta (2016), como aquella que “no se centra en la repetición sino en traer algo radicalmente nuevo” (pág. 125). Dicha enseñanza hace que se logre una verdadera formación, pues esta va más allá de sí mismo y trasciende al propio mundo, la formación como enseñanza hace ver al estudiante como un ser vivo y no como un mero objeto, esta está comprometida con el mundo, el cual puede ser compartido y puede pensarse la asignatura en potencia para formar interés y compromiso en un futuro, logrando problematizar y cuestionar la realidad. Asimismo, cada asignatura tiene una responsabilidad social, pues hace que los estudiantes se formen en unas competencias particulares para el

desarrollo de esta sociedad ya sea a nivel económico o moral. Todo lo anterior no es posible sin tener una actitud de estudio, pues según Masschelein & Simons (2014) el estudio es un acontecimiento que invita a pensar, pues despierta el interés que motiva y hace que el estudio se torne en una actitud voluntaria y no obligatoria. No obstante, no es posible la enseñanza sin comunicación y dicha comunicación debe estar mediada con el mundo (Masschelein & Simons, 2014), tal como se hablará más adelante en una de las características de la pedagogía crítica.

Los métodos de enseñanza como el dictado hacen ver la función del docente como aquel quien media al mundo con los estudiantes, un buen método despierta la curiosidad y el interés de los alumnos, es decir, hace posible la experiencia de la acción y del aprendizaje (Masschelein & Simons, 2014, pág. 26). La experiencia escolar se transforma en una experiencia de *ser capaz de*; esta experiencia es la que radica en la igualdad escolar, pues todos los estudiantes tienen la misma capacidad de aprender, dicha igualdad es una de las muchas cosas que la diferencia de la sociedad (Masschelein & Simons, 2014). Ahora bien, la escuela se debe enfocar en tratar de generar el amor por el conocimiento y el amor por la habilidad, la escuela debe potenciar en los estudiantes su talento natural de la curiosidad; esto se trabajará más adelante en la educación crítica de Freire al ser el amor una de las características que motivan la pedagogía crítica, que está en contra de la educación bancaria.

Por último, el papel del amor juega un papel importante para que ocurra un proceso de enseñanza y no de aprendizaje, pues según Biesta (2016) estas no son lo mismo, pues el aprendizaje hace ver al docente como una fuente o un libro, mientras que la enseñanza, es algo que entra en la experiencia de los educandos, es decir, va más allá de lo que se tiene control en el aula, pues es un proceso significativo (pág. 7). Dicha enseñanza se logra por un amor y cuidado que tiene el profesor a la hora de dictar su materia, este amor se logra evidenciar en pequeños actos como la escucha hacia los estudiantes, y en su manera en cómo ellos logran hablar de su materia. Cuando hay amor, la noción del tiempo se pierde, pues hace que los estudiantes se enamoren del presente, y asimismo las palabras llegan a ser verdaderas. El amor hace que la materia se encarne en el docente, por eso mismo, la enseñanza está atrevesada por el amor, pues si esta llega a ser así, los estudiantes pueden llegar a tener un amor hacia la asignatura y se logra formar a los estudiantes para actuar con mundo, desde sus respectivas áreas y poder ser agentes activos ante la sociedad y poder

transformarla, y evidenciar la democracia de la educación al buscar el bien común, tal como se explicará más adelante en la pedagogía crítica .

A modo de conclusión, la enseñanza es un proceso que hace de la escuela un lugar donde pueda darse una suspensión y una profanación del conocimiento, para que pueda lograr a ser público y entendido por todos y todas las estudiantes. Asimismo, en ella se da el estudio pues hace que la formación en áreas específicas pueda aportar algo al mundo y el conocimiento pueda ser práctico y no se quede únicamente en la teoría, pues cuando se pone en práctica ocurre y se pone en evidencia el amor que el profesor ha transmitido hacia todos sus estudiantes, inculcando un amor por su materia y el amor hacia el mundo que hace posible una democracia donde se busque la igualdad en el aula y el bien común en la sociedad. Todo lo anterior, hace ver un breve recorrido conceptual acerca de la enseñanza para poder identificar términos claves como la enseñanza, la escuela y sobre todo, el amor hacia la materia y al mundo, el cual hace posible un buen desarrollo académico que trascienda lo curricular, como ocurre en la educación bancaria y se centre en lo social como la pedagogía crítica.

Educación bancaria:

El término de educación bancaria³² surge y es desarrollado por el filósofo y pedagogo Paulo Freire en su texto pedagogía del oprimido publicado en el año de 1968. Quien en un análisis del contexto latinoamericano y en particular su país natal Brasil, se percata de las grandes desigualdades sociales y económicas de la segunda mitad del siglo XX.

Para poder entender cómo surge y cómo se ha trabajado dicho término, es de suma importancia comprender el contexto brasileño donde se encontraba Paulo Freire, y así lograr conocer el origen de este concepto y entender a qué se refiere. En primer lugar, Freire nace en el año de 1921 en la ciudad de Recife en la región de Pernambuco, Brasil, la cual es una de las regiones más pobres del país, donde las clases bajas han tenido mayores dificultades para sobrevivir a nivel socioeconómico (López, 2008). En el año de 1929 a raíz de la gran depresión, Freire tuvo que sufrir lo mismo que otros niños de su entorno social (hambre e

³² Se usa el término de *bancario*, ya que el proceso pedagógico se entiende como una transacción de contenidos a las y los estudiantes.

indigencia) propias del ser humano que sufre la opresión (López, 2018). En su etapa de formación, para el año de 1963 se encontraba desarrollando sus primeras intervenciones a las poblaciones analfabetas en la región de Rio grande do norte, otra región con altos índices de analfabetismo y pobreza. Para ese entonces, el gobierno brasileño prohibió el voto a las personas analfabetas, ya que los consideraba un riesgo pues los podrían sacar del poder, pues una persona educada críticamente se revelaría por las condiciones inhumanas que este está padeciendo. A raíz de esto, Freire se toma en serio y promete alfabetizar y concientizar con su *Método Freire* a más de 10 millones de personas en dicha condición y lograr que el pueblo brasileño, en particular la población analfabeta, pudiese votar (López, 2008).

Con lo anterior, Freire llega a la conclusión de que el pueblo brasileño y latinoamericano vive en una opresión por fuerzas sociales superiores, en términos de Freire, opresores³³, y quienes padecen esta opresión, los oprimidos. Por lo tanto, la educación bancaria se convertirá en una herramienta pedagógica para volver a los estudiantes seres acríticos de su entorno social, para que de esta manera, los oprimidos no puedan observar las condiciones de vida o por lo menos, no ser conscientes de que pueden lograr un cambio por medio de la democracia, pues si ellos saben el poder que tiene el voto popular, entenderán que una buena educación logrará un cambio social. Es de esta manera, que la educación bancaria es una estrategia que usan las clases opresoras para mantener en un estado de analfabetismo a los oprimidos, ya sea de carácter pedagógico y político, y así seguir en el poder, convirtiéndose en una estrategia política usada por las clases élites de Brasil en la segunda mitad del siglo XX.

Narración en la educación bancaria:

En la educación se ha primado la narración como única forma de comunicación frente al docente y los estudiantes, según Freire "existe alguien que diserta y narra, y otro el que oye la narración (educandos) en esta existe una enfermedad en la educación: narrar y siempre narrar" (Freire, 2005, pág. 77) dicha práctica hace ver la realidad como algo estático, dividido

³³ Los términos opresores y oprimidos vienen de la tradición marxista acerca del ideal histórico donde desde los inicios de la humanidad, la historia y el progreso, se entienden por la lucha de clases sociales. Por lo tanto, las clases opresoras son las clases sociales con más poder y riqueza económica.

y detenida, de manera que el discurso por el cual el profesor tiende a referirse para educar a los estudiantes, no parte de la experiencia de los educandos, sino únicamente de su propia experiencia, por lo que “la palabra en este caso se vacía en la dimensión concreta a la cual debe estar dirigida y por ende, se vuelve hueca, en verbalismo alienante o alienado” (Freire, 2005, pág. 78); el educador dicta contenidos que sólo son retazos de la realidad, más no contiene la realidad misma, se está desvinculando la educación de los sucesos que se presentan en la realidad, en dicho contexto se pueden atribuir acontecimientos políticos, sociales y económicos.

La narración en la educación bancaria hace que la comunicación sea una simple sonoridad (sonido producido por algún instrumento, en este caso, el docente) de manera que, la forma de aprendizaje en esta educación “conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido dado” (Freire, 2005, pág. 78); a continuación, proporcionaré al lector un ejemplo que Freire usa para hacer más clara la forma en cómo se educa con dicha comunicación:

Cuatro veces cuatro, 16; Perú, capital de Lima; el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina (Freire, 2005, pág. 78)

La narración como única forma de comunicación en la educación bancaria, conlleva a que los estudiantes se vuelvan vasijas y recipientes que deben ser llenados por el educador, “cuando más llene de contenidos a los educandos, mejor profesor se es y cuando más se dejen llenar dócilmente, mejor educando será” (Freire, 2005, pág. 78). Por lo tanto, en la educación bancaria el mejor educador es quien más llene de contenidos a los estudiantes, y los mejores estudiantes son aquellos que se dejen *llenar*³⁴ de contenidos más dócilmente.

³⁴ El término *llenar*, Freire lo usa en una concepción igual que se usa en Jean- Paul Sartre en el ensayo *El hombre y las cosas* como un tratamiento de engorde y digestiva del saber. Llenar a los estudiantes de saber implica saturarlos hasta el hastío de conocimiento.

En esta educación el único margen de acción que tienen los estudiantes "es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. En esta concepción los grandes archivados son los propios seres humanos, porque en ese archivar, no pueden ser" (Freire, 2005, pág. 78). Como se puede evidenciar en la cita anterior, se conoce como educación bancaria porque el estudiante adquiere la labor de una bóveda o bodega, que tiene como tarea recibir contenidos y archivarlos para luego ser evaluado, tal como ocurre en el estilo bancario.

De igual forma en esta educación el saber y el conocimiento es "donado por aquellos sabios a los que juzgan como ignorantes" (Freire, 2005, pág. 79). Como se puede ver, hay una jerarquía entre el docente y los educandos, pues uno se afirma sabio y los otros son ignorantes que necesitan con urgencia el conocimiento. Sin embargo, Freire hace una distinción respecto a esto, pues según él, "esta es una forma instrumental de la ideología opresora: la absolutización de la ignorancia" (Freire, 2005, pág. 79). Para el autor, el reconocimiento del educador como sabio y los estudiantes como ignorantes es importante en esta educación, pues el educador se enfrenta con su antinomia necesaria, los educandos, pues siguiendo con la dialéctica hegeliana "reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador, pero no llegan, ni siquiera en la forma de esclavo en la dialéctica mencionada, a describirse como educadores del educador" (Freire, 2005, pág. 79). Por lo que en esta educación, debe existir la polarización de educandos y educadores para que esta tenga sentido, pues, la educación liberadora³⁵ debe comenzar por la superación de la contradicción educador- educando y con dicha superación la educación bancaria no existiría, pues no tendría sentido alguno (Freire, 2005).

Cultura del silencio

Para mantener dicha contradicción es necesario que el docente mantenga orden y control en el aula, sin embargo, al conservar dicha jerarquía la educación se convierte en una cultura de silencio, donde el estudiante no tiene permitido expresar su palabra. Esto a nivel educativo, según Freire, es atentar contra la propia existencia, pues según él "nuestra

³⁵ Es el nombre de la pedagogía que Freire opta como alternativa para la educación bancaria

existencia no puede ser muda, silenciosa, ni puede nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas, con las que los hombres transforman el mundo” (Freire, 2005, pág. 90). Freire denuncia que en esta concepción bancaria de la educación “[E]l educador es el sujeto de proceso; los educandos meros objetos, también, el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás escucha, se acomodan a él” (Freire, 2005, pág. 80)

Del mismo modo y siguiendo con la cultura del silencio, los estudiantes “son vistos como seres de ajuste y adaptación; cuanto más se deposite en ellos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él” (Freire, 2005, pág. 81). La educación bancaria que conlleva directamente a una cultura de silencio, ocasiona en los estudiantes un carácter pasivo frente a la realidad, pues entre menos se genere un carácter crítico de la realidad, “tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos” (Freire, 2005, pág. 81). La educación bancaria conlleva a los estudiantes a ser parte de la sociedad, pero de manera pasiva³⁶, es decir, únicamente se limitan a recibir contenido, pero no pueden relacionarlo con el mundo y la realidad, ya que como se dijo antes, esto ocasionará el inicio de la superación que existe entre educador- educando, y esto implica que se quebrante dicha educación, pues al ser más críticos y ser conscientes de la realidad, los educandos se darán cuenta de su papel en el mundo y lo que ellos pueden lograr al tomar conciencia de su entorno social dejarán de ser objetos pasivos, y se convertirán en sujetos con anhelo de cambio en su entorno social y realidad más cercana.

Ahora bien, la cultura del silencio “anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad” (Freire, 2005, pág. 81), ya que

³⁶ La pasividad se entiende en oposición a la acción transformadora de la acción humana. Una persona pasiva en la educación bancaria es aquella que no hace nada para transformar su entorno social, sino que por el contrario, no hace nada para cambiarlo, estas personas únicamente se adaptan a la realidad sin necesidad de preocuparse ni cuestionar lo que le sucede a su alrededor. Formar personas pasivas es la finalidad de la educación bancaria, pues seguirá preservando el poder de las élites al no preocuparse y querer un cambio a nivel político y social, pues no le interesará conseguirlo.

como se explicó unos párrafos atrás, si los estudiantes pueden hacer uso de la palabra, esto implica hacer uso de su propio pensar, pues "al ejercer la posibilidad de decir su palabra, deja sus marcas de sujeto y no huellas de un puro objeto" (Freire, 2005, pág. 119). De manera que la palabra es uno de los primeros indicios para superar la contradicción entre el docente y el estudiante, con el objetivo de generar una conciencia crítica haciendo del estudiante un ser humano y no un objeto pasivo ante la realidad.

Negación de ser más

En esta educación los oprimidos son vistos como "la patología de la sociedad sana y por ende, hay que adaptarlos a la sociedad volviéndose ineptos y perezosos" (Freire, 2005, pág. 82). Según Freire, como marginados que son los oprimidos es labor de la educación integrarlos a la sociedad, sin embargo deben pertenecer a la sociedad más no transformarla, por lo que ellos deben adaptarse, pues si se transforma, el poder de las clases dominantes (opresores) se ve amenazado. Por lo tanto "el problema radica, pues, en qué pensar de manera auténtica es peligroso, la educación bancaria hace de los hombres su contrario: la negación de su vocación ontológica de ser más³⁷" (Freire, 2005, pág. 82). Con lo anterior, la educación bancaria mantiene en un estado de domesticación donde "tarde o temprano, los propios "depósitos" pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su domesticación" (Freire, 2005, pág. 83), pues como Freire entiende por la tradición Marxista, la vocación de querer humanizarse está ligada a la propia existencia humana.

Por lo tanto, si los estudiantes recuperan su vocación ontológica de ser más, es decir -humanizarse- pueden "percibir la contradicción en que la educación bancaria pretende mantenerlos y percibiéndola, pueden comprometerse en la lucha por su liberación" (Freire, 2005, pág. 83). Quiero dejar claro al lector, que para Freire, al igual que la dialéctica

³⁷ El término de ser más se remonta a las prácticas deshumanizantes que padece la clase oprimida (indigencia) de manera que la vocación a ser más implica querer existir, pues siguiendo la tradición marxista, Freire acepta que la finalidad del ser humano es existir y eso implica liberarse de dichas prácticas deshumanizantes que surgen por las condiciones impuestas por la clase opresora. Por ende, ser más implica realizar la finalidad del ser humano, ser libre y existir. Sin embargo, las clases opresoras impiden que se de esta liberación y mantienen las condiciones indignantes con prácticas injustas y explotadoras (Freire, 2005, pág. 41).

Hegelian, el proceso de humanización se inicia con la superación de la contradicción entre educador y educando, sin embargo en dicho proceso “debe orientarse en el sentido de liberación de ambos” (Freire, 2005, pág. 83); por ese motivo, la superación de la contradicción no sólo libera al estudiante sino que también libera al docente, es decir, es una tarea mutua.

Papel del educador y su relación con el mundo

Dicho lo anterior, la educación bancaria niega esa igualdad que se busca tener a nivel ontológico y ético entre docente y estudiante, pues “en el momento en que el educador bancario viviera la superación de la contradicción ya no sería bancario, ya no efectuaría depósitos [...] ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la presión, sino al servicio de la liberación” (Freire, 2005, pág. 84).

De igual forma, la educación bancaria niega la relación intrínseca que existe entre el mundo y los sujetos, pues “hace ver a los hombres como espectadores y no como recreadores del mundo y no los ve como cuerpos conscientes” (Freire, 2005, pág. 84). De manera que la educación bancaria, como se explicó en los anteriores apartados, quiere formar a los sujetos como seres indiferentes a la realidad. Eso sí, la educación bancaria pretende y reconoce que tiene que formar a un sujeto que tiene conciencia, pero dicha conciencia debe llenarse con el mundo, por este motivo “los maestros deben ser aquellos que disciplinen a los estudiantes la entrada del mundo a la conciencia. También imitar al mundo” (Freire, 2005, pág. 84).

Freire citando a Sartre, afirma que la educación bancaria es lo que en *El hombre y las cosas*³⁸ él llamaría concepción digestiva o alimenticia del saber: en dicha concepción, el educador va introduciendo en los educandos una especie de tratamiento de engorde (Freire, 2005). Ahora bien, como los educandos ya tienen su concepción pasiva y dócil para recibir la realidad, el docente solo deberá apaciguarlos para el mundo, ya que “cuánto más adaptados estén los hombres tanto más educados serán en tanto adecuados al mundo” (Freire, 2005, pág. 85), según Freire este tipo de prácticas les interesa a las clases opresoras, pues “[E]starán más tranquilos cuanto más adecuado sean los hombres al mundo. Y en tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo” (Freire, 2005, pág. 85), el pensar y generar

³⁸ Ensayo escrito por Jean- Paul Sartre en el año de 1947.

conciencia crítica es un peligro para las clases opresoras, pues los oprimidos se darán cuenta de su condición y querrán a toda costa lograr liberarse del yugo esclavizante a la cual dicha clase los tiene en unas condiciones denigrantes, si se logra un pensamiento auténtico por parte de las clases oprimidas, esto amenaza el poder de las clases opresoras y daría pie para la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática.

Prácticas de la educación bancaria como una educación a-histórica

El lector a estas alturas se estará preguntando de qué manera se materializan las prácticas de la educación bancaria en la educación, según Freire, estos métodos son los controles de lectura, las evaluaciones, las indicaciones bibliográficas, etc. "dichas prácticas mantienen la connotación digestiva y la prohibición de pensar (Freire, 2005, pág. 86). En esta medida y haciendo una lectura con la enseñanza de la filosofía, las prácticas de la educación bancaria no están muy lejanas a los métodos evaluativos de la filosofía en tanto materia curricular.

Según Freire, los docentes bancarios, siguen replicando las dinámicas de la narración como única vía de comunicación, por lo que esto dificulta que haya una simpatía por parte de los alumnos, pues "los educadores deben entender que, el convivir implica estar con los otros y no sobre los otros. Esto equivale a convivir, simpatizar, deben simpatizar con ellos (estudiantes)" (Freire, 2005, pág. 86). Asimismo, Freire deja claro que la vida y la propia existencia únicamente tienen sentido con la comunicación y "ni 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, 2005, págs. 86-87), por lo que para que haya una educación liberadora, la comunicación se debe dar por medio de ambos (docente y estudiante) la cual se suscita por medio de la realidad, es decir, no se puede educar sin antes tener presente la realidad de los educandos, pues la educación cobra sentido cuando se relaciona con la realidad, de lo contrario, se quedará en una teoría vacía que no tenga sentido alguno (Freire, 2005).

Ahora bien, otra práctica que tiene la educación bancaria y que les hace daño a los estudiantes, en tanto no genera conciencia de la realidad, es la concepción a-histórica que esta tiene, para este punto el lector debe entender como Freire entiende la historia; para eso,

Freire en su texto *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2005, p. 40), Paulo Freire afirma: “Hacer la Historia es estar presente en ella y no simplemente estar representado en ella” de manera que la historia para él, no implica únicamente un momento cronológico, sino que significa que está asociada a la transformación social, “entendida como proceso histórico en el cual la objetividad y la subjetividad se entrelazan de manera dialéctica” (Streck , Redin , & Zitkoski, 2015), la historia en el pensamiento de Freire es de suma importancia, pues siguiendo la tradición de Marx, la historia es un acontecimiento que se construye diariamente, por eso mismo va más allá de un suceso histórico, ya que la historia es más que eso.

Ahora bien, como ya se ha venido enfatizando a lo largo de este apartado, la educación bancaria hace ver la historia como un proceso estático y que ya ha llegado a su fin, para Freire esto es un error pedagógico, pues en el momento en que se enseña la educación a raíz de la historia y que pueda darse el caso donde cada estudiante logre ver su papel en el mundo como sujeto histórico, estos lograrán ver la responsabilidad directa que ellos tienen en la transformación de la sociedad. Sin embargo, esta educación no les permite asumirse y verse como sujetos históricos, lo que ocasiona en ellos un sentimiento de indignación a lo cual ellos entrarán en una frustración, pues la educación bancaria no les permite actuar para transformar su entorno social, a propósito de esto Freire dice:

El gusto por la libertad y el respeto a la libertad de los otros; el deseo de ayudar a su pueblo a ayudarse, a movilizarse, a organizarse para volver a perfilar su sociedad. Un claro sentido de oportunidad histórica, oportunidad que no existe fuera de nosotros mismos, en una cierta división de tiempo, a la espera de que vayamos a su encuentro, sino en las relaciones entre nosotros y el tiempo mismo, en la intimidad de los acontecimientos, en el juego de las contradicciones. Oportunidad que vamos creando, haciéndola en la propia historia. Historia que nos castiga cuando no aprovechamos la oportunidad o cuando simplemente la inventamos en nuestra cabeza, sin ningún fundamento en las tramas sociales (Freire, 1997, pág. 90)

Por lo tanto, la historia es una parte fundamental de la educación, pues cuando los sujetos se reconozcan ante la historia, la cual se está construyendo y que no ha llegado a su fin, como

pretende hacer ver la educación bancaria, y que ve en los estudiantes un papel de simples espectadores, se debe pensar en una nueva forma de ver a los estudiantes como sujetos responsables ante el mundo y con capacidad creadora. La educación bancaria perdería su principio fundamental si estos se reconocen como sujetos históricos, pues ya no se educaría para que se adapten al mundo sino para transformarlo y, de esta manera, se dejará a un lado la pasividad frente a la realidad que la educación bancaria promueve.

Con esta idea acerca de la historia y de la importancia de enseñar a historizar los estudiantes, me resulta pertinente reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía en este punto, para que de esta manera haya una lectura crítica de Freire y el lector vaya observando la importancia de pensarse una educación filosófica que tenga ese carácter histórico. La enseñanza de la filosofía puede ser historizada, pues ella misma puede poner los problemas de los grandes pensadores en función de la actualidad, pues en su ejercicio de filosofar esta se propone responder problemas que se han trabajado a lo largo de la historia pero que cada vez genera más inquietudes en las y los filósofos, pues en su gran mayoría no les convence las respuestas que dan sus antecesores, y es ahí donde está la riqueza de la filosofía, en que ella no está satisfecha con las respuestas sino que buscará problematizarlas aún más, por eso mismo, la filosofía es un ejercicio que siempre tendrá vigencia todos los años y en cada momento.

Los docentes de filosofía pueden generar ese sentido histórico en Freire por medio de la filosofía generar en los estudiantes el sentido acerca de que la historia se está realizando en cada momento, y que la filosofía no es una tarea de solo repetir autores, sino que ellos con la filosofía pueden pensar críticamente problemas filosóficos del pasado que hoy en día tienen vigencia y pueden ser actores de ella. De esta manera y con ayuda de la filosofía, los estudiantes podrán ver la importancia de pensarse con la historia y no sobre ella, los hace partícipes de esta y con su capacidad creadora, lograr una transformación social, pues podrán sentirse interpelados con esta forma de filosofar que va más allá de la educación bancaria, es decir, de la mera repetición, y se pueden enfocar en la creación y reflexión.

Pedagogía crítica

La historia como punto de partida

Como se explicó en el anterior apartado, la educación bancaria hace de la historia un hecho realizado, es decir, un acontecimiento que se es, y como se ha venido recalando al lector, la educación bancaria hace de los sujetos meros espectadores y eso implica que no pueden transformar su entorno social, por lo que para la pedagogía crítica el punto "radica en los hombres mismos [...] no hay hombres inmundos, sin realidad, el movimiento es parte de las relaciones hombre-mundo" (Freire, 2005, pág. 98), de manera que esta nueva forma de hacer pedagogía reconoce la incidencia y el papel de los estudiantes en su realidad, pues "la posición del hombre era no sólo estar en el mundo sino con él, trabajar relaciones permanentes con el mundo, que surgen de la creación y recreación." (Freire, 1979, pág. 100). Por lo que esta pedagogía diferencia de la educación bancaria a los educandos como responsables de la realidad y agentes de participación, pues en esta se piensa "su aquí y ahora, que constituye la situación en que se encuentran ahora inmersos... y ahora insertos" (Freire, 2005, pág. 98), separándose de la concepción estática, inmóvil y expectante de la educación bancaria.

Asimismo Giroux (2003) afirma que es importante "desarrollar una pedagogía que reconozca los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha dentro del funcionamiento cotidiano de las escuelas" (pág. 114) ,por lo que esta nueva pedagogía reconoce la agencia directa que tiene cada estudiante en su entorno social, ya sea la escuela como lo propone Giroux o en su entorno social como lo entiende Freire. Es una nueva forma de entender la educación, pues se ve la importancia de la historia, ya que como se explicará más adelante, esta concepción histórica debe ser un precedente para la transformación social y asimismo, lograr un enfoque responsable de esta educación para lograr una mirada esperanzadora de la educación (Freire, 2005).

Conciencia crítica

El lector a estas alturas debe reconocer que entiende Freire y Giroux por crítica, pues es necesario saber que en el ámbito filosófico, la crítica como problema abarca muchos autores

reconocidos como Kant³⁹. Sin embargo, la crítica en esta educación según Freire implica reflexionar críticamente la realidad en la cual se está inserto y así posibilitar el conocimiento y la transformación de esta, sin embargo, esta capacidad requiere dos características: acción y reflexión. Freire junta estas características para usar un término que puede ser entendido desde muchos aspectos, la praxis. Según Freire (2005) “ la praxis implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (pág. 90), de igual forma “ la reflexión que propone ser auténtica [...] Piensa a los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente” (Freire, 2005, pág. 94).

Con lo anterior, es necesario aclarar al lector que en esta educación se reconoce al estudiante como un sujeto pensante y no como un recipiente al cual hay que llenar de conocimiento:

“[L]a educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres vacíos quienes en el mundo llena con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, 2005, pág. 90).

Este nuevo enfoque, el estudiante es reconocido como sujeto con capacidades y “no como mero espectador del proceso [...] sino lo considera como sujeto capaz de criticar, opinar, denunciar y actuar” (Freire, 1979, pág. 100), a nivel pedagógico es claro que hay una gran diferencia en ver al estudiante como un ser pasivo, al cual hay que llenar de contenidos, como lo hace la concepción bancaria; por el contrario, se reconoce al estudiante capaz de intervenir, de interpelar en su proceso de aprendizaje, deja de ser un objeto y es reconocido como sujeto capaz de participar y dialogar con el profesor y sus pares de los temas a tratar en las clases.

³⁹ El problema fundamental de la Filosofía crítica consiste en reconocer y fijar las condiciones de la posibilidad del conocimiento. Pero este problema fundamental presupone el planteamiento y solución de otro problema preliminar, que se refiere a la naturaleza misma del conocimiento (González, 1886, pág. 447)

De igual forma, Freire citando a Sartre afirma que “la conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella” (Freire, 2005, pág. 94); esta cita quiere decir que la conciencia crítica debe ser con el mundo, no puede haber una conciencia crítica sin él, de lo contrario, no sería crítica porque no hay nada que cuestionar, nada que pensar, nada por lo que haya que reflexionar. Por ende, esta pedagogía ve al mundo parte de su pedagogía y no la ve separada, hecho que si ocurre en la concepción bancaria de la educación.

Freire distingue que existe una conciencia ingenua, la cual lleva “a lo irracional, al acomodamiento, el ajuste y la adaptación” (Freire, 1979, pág. 102); lo anterior es una crítica a la forma en cómo la educación bancaria forma a sus estudiantes, pues hace de ellos sujetos que se adaptan a la realidad, no les enseñan a cuestionar, a reflexionar sobre los hechos, a opinar y debatir sobre la realidad, los hace meramente objetos pasivos. La pedagogía crítica “hace un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 2005, pág. 96). Los sujetos que se educan en esta pedagogía, cuestionan el mundo en tanto reconocen que son con el mundo, no son sujetos separados de la realidad; de manera que es posible afirmar que, no hay conciencia crítica sin realidad, pues “es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad” (Freire, 1979, pág. 102).

Ahora bien, como se dijo unos párrafos atrás, la praxis se constituye de dos características, la reflexión y la acción, la reflexión es lo que se explicó en el anterior párrafo, por lo que a diferencia de la educación bancaria la conciencia ingenua no retribuye ni reflexión ni una acción, mientras que para la pedagogía crítica ambas son necesarias, pues “si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción” (Freire, 1979, pág. 102), esto quiere decir que entre más se enseñe a ser crítico con la realidad, habrá una responsabilidad de cambio que conlleva en sí misma una intención, pues “cuanto más se problematiza en los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafíos” (Freire, 2005, pág. 94). Freire dice que cuando uno es más consciente de su realidad, se ve en la necesidad de transformarla ya que “reconoce que son seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en una realidad que siendo histórica es también tan inacabada cómo

ellos" (Freire, 2005, pág. 97), pues al ser sujetos que se están siendo, se requiere una acción comprometida para hacer, pues sin acción no es posible realizarse como sujeto, pues se estaría replicando el modelo bancario de ver al sujeto como un ser estático.

En adición, es de suma importancia que la acción sea reflexiva, pues el educando reflexiona sobre su realidad y se da cuenta de su papel en el mundo y a lo que quiere llegar a ser, es decir, que esta vocación de ser más no se pueda realizar sin una acción que se comprometa al cambio sin antes realizar una reflexión. Por ende, la reflexión y la acción van juntas y no es posible sin la conciencia crítica el avance de ambas, pues no permite cuestionar su entorno y eso conlleva a que el estudiante no se de cuenta de su papel y responsabilidad con el mundo para transformarlo.

Papel de los docentes y estudiantes

En la pedagogía crítica el papel de los docentes y estudiantes cambia, pues ahora "el educador ya no es sólo el que educa sino aquel, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa" (Freire, 2005, pág. 92). Según Freire " los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (Freire, 2005, pág. 92), mientras en la educación bancaria existe una relación de poder y saber entre el docente y el estudiante, en la pedagogía crítica hay una relación proporcional, pues Freire afirma que nadie se educa por sí mismo, sino que los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo (Freire, 2005). Se reconoce tanto al docente como al estudiante como sujetos capaces de lograr un diálogo en donde ambos den sus puntos de vista; el docente aprende mientras educa y el estudiante en ese diálogo mediador aprende y también le enseña al docente su manera de ver y entender el mundo.

Con lo anterior, quiero dejar claro que en esta nueva pedagogía sí hay una relación de poder entre el docente y el estudiante, pues de lo contrario sería imposible educar, pues no habría personas que eduquen. Freire afirma que " el papel del educador es problematizar y proporcionar, conjuntamente, con los educandos, las condiciones para que se de la superación

del conocimiento a nivel de la *doxa*⁴⁰ por el conocimiento verdadero, el que se da el nivel de *logos*⁴¹" (Freire, 2005, pág. 93), esta cita quiere decir que si hay una autoridad en el docente, pero el proceso educativo no se da por medio de una imposición como sí ocurre en la educación bancaria, sino que es una relación conjunta, es decir, el docente reconoce al estudiante como sujeto y no como objeto, y en el diálogo ambos aprenden, es una relación mutua, pero que si hay una relación de poder en esta relación. Cabe recalcar que en este reconocimiento como sujetos a través del diálogo, se logra superar la contradicción de docente-estudiante que existe de manera preponderante en la educación bancaria.

Por otro lado, y con lo anterior, es necesario dejar explícito al lector que la labor del docente no es saturar de conocimientos al estudiante, sino como se citó en el anterior párrafo, la labor del docente es problematizar el entorno social y los contenidos a tratar. La educación bancaria daba por sentados hechos, mientras que la pedagogía crítica los problematiza y se pregunta: ¿por qué esto es así y no de esta forma?, ¿qué hace que esto sea conocimiento y no otra cosa? Desafía a los estudiantes para que estos a través del diálogo logren un carácter activo en su proceso y dejen de lado la conciencia ingenua y la actitud pasiva de la educación bancaria, pues "es a través de plantear a los estudiantes contradicciones básicas de su situación existencial, concreta, presente, como problema que a su vez lo desafía y le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino práctico" (Freire, 2005, pág. 117). De igual forma, el papel del estudiante en esta educación debe tornarse una responsabilidad de ambos, "pues nadie se educa solo" (Freire, 2005, pág. 118) el estudiante debe ser responsable de su educación, no puede estar mediada únicamente por el docente.

Con todo lo anterior, la enseñanza de la filosofía por medio de esta pedagogía crítica radica en que, la filosofía como disciplina, ya propone un análisis crítico de la sociedad, la filosofía si se enseña como lo propone su etimología, debe cuestionar y reflexionar en torno a la persona que se cuestiona y por ende, del contexto al cual este se encuentra inmerso. Asimismo, si se parte de esta pedagogía crítica para una enseñanza de la filosofía, esta se

⁴⁰ Término griego que se suele traducir por "opinión" y con el que nos referimos a aquel tipo de conocimiento que no nos ofrece certeza absoluta, y que no podría ser, pues, más que una creencia razonable, un conocimiento "aparente" de la realidad. (Sánchez-Cerezo, 2005)

⁴¹ Término procedente del griego "léghein", que fue utilizado con múltiples significados, siendo los fundamentales los de "cálculo" y "discurso", y que en filosofía se suele traducir por "razón" o "pensamiento" en la mayoría de las ocasiones. (Sánchez-Cerezo, 2005)

debe suponer y debe tener como referente la historia y el contexto social, es decir, que la filosofía debe ir más allá de la teoría sino que debe tener la capacidad y la habilidad de cuestionar y aterrizar los contenidos a la realidad, pensar filosóficamente implica pensar la realidad, la filosofía ayuda en ese proceso, pues se pueden plantear preguntas filosóficas en torno al contexto social; es poner en práctica la filosofía a la vida cotidiana, desarrollando en los alumnos una actitud de pregunta y duda, para que estos puedan por medio de la filosofía, encontrar un sentido y de esta manera, entender su papel en el mundo y la responsabilidad que tienen para lograr un cambio en su entorno.

Prácticas de liberación

Diálogo.

Para lograr aplicar la pedagogía crítica en el aula de clase y siguiendo la tradición de Freire, es necesario que en las aulas de clase exista el diálogo como herramienta mediadora entre el docente, los estudiantes y el mundo. Según Freire el diálogo es "una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica." (Freire, 1979, pág. 104), de igual forma "el diálogo se encuentra en los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú" (Freire, 2005, pág. 107). Es claro que para Freire hay una necesidad vital del diálogo en la educación pues además para él "el diálogo es una exigencia vital" (Freire, 2005, pág. 107). El diálogo es algo vital para el ser humano en un sentido antropológico, ya que es en el diálogo donde es posible educar y educarse, pues "los hombres no se hacen el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (Freire, 2005, pág. 106). Como se dijo en el primer apartado de este marco teórico, la cultura del silencio es una forma de menospreciar al ser humano, pues le niega su capacidad creadora, la cual es innata al ser humano.

Ahora bien, al ser el diálogo el medio por el cual es posible la mediación entre los educadores, los estudiantes y el mundo, no puede ser "un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes" (Freire, 2005, pág. 107). Es de suma importancia aclarar al lector, que el diálogo

para Freire no es una actitud meramente de decir palabras, el diálogo existe y se da porque " hay un profundo amor al mundo y a los hombres" (Freire, 2005, pág. 108), para Freire el amor hacia el mundo y el amor hacia los estudiantes es lo que motiva al diálogo, pues como ya se ha dicho a lo largo de este marco teórico, en la educación bancaria no hay amor, ni siquiera hay reconocimiento mutuo, de manera que el amor es el primer paso para entablar el diálogo de manera conjunta. Freire explica el amor como " acto valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Donde quiera existe un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con la causa. La causa de su liberación" (Freire, 2005, pág. 108); por lo tanto, el amor es una característica de los educadores que se comprometen con los estudiantes para lograr en ellos una conciencia crítica y así generar en ellos compromiso al cambio, por lo tanto, no es posible que haya un diálogo sin amor, pues hay no hay diálogo verdadero, es decir, un diálogo que se comprometa con los estudiantes de manera sincera.

De igual forma para que exista el diálogo en el aula de clase, es necesario que haya una actitud de humildad pues " el diálogo no puede ser un acto arrogante" (Freire, 2005, pág. 109); en la educación bancaria, según Freire, hay una actitud de arrogancia por parte del docente, pues este se ve superior a los estudiantes, quienes son ignorantes a ojos del profesor. La humildad al igual que el amor, es un rasgo de los docentes que se comprometen con los estudiantes. La humildad también ayuda a superar la contradicción de docente- estudiante, en la humildad se reconocen como sujetos iguales y se hace explícito "el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar" (Freire, 2005, pág. 109), en la humildad está el verdadero docente según Freire, el docente comprometido con la educación crítica.

De la misma manera, para que el diálogo sea una de las muchas herramientas que hacen de la educación algo fundamental para la sociedad debe haber una confianza hacia los alumnos, porque " no hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres" (Freire, 2005, pág. 110), esta fe que se deposita en los alumnos, es fe en que ellos pueden crear y recrear "Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio y algunos elegidos sino derecho de los hombres" (Freire, 2005, pág. 110), el diálogo se da cuando se reconoce que cada estudiante tiene la habilidad y la potencia de poder ser más que un objeto que hay que llenar, en la educación bancaria no hay fe ni confianza, hay arrogancia y soberbia. Un paso para posibilitar el diálogo, es reconocer que tanto el profesor como el estudiante tienen habilidades y pueden ser sujetos activos en el proceso de aprendizaje. Asimismo, Freire

considera que cuando hay amor, humildad y fe en los hombres, se rompe la gran jerarquía de docente y estudiante, pues con estas características el docente crea un ambiente de confianza que anima a la participación de los estudiantes y logra que ellos sean sujetos activos en las clases.

Igualmente no hay diálogo sin esperanza porque "la esperanza está en la raíz de la inclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda" (Freire, 2005, pág. 111), ese deseo de esperanza es lo que Freire denomina como la vocación de ser más, cuando cada docente reconoce en los estudiantes esta vocación de ser más, aparece el diálogo, porque cuando se reconoce la situación de ingenuidad en la cual los estudiantes están inmersos, hay un sentimiento de esperanza para lograr que ellos alcancen su vocación, Freire afirma que "el diálogo es el encuentro de los hombres para hacer más, éste no puede realizarse en la desesperanza" (Freire, 2005, pág. 111).

Por último, no es posible un diálogo verdadero si no existe en los sujetos un pensar verdadero, es decir, el diálogo es el medio por el cual cada ser humano logra cuestionar su entorno, se interpela y se pregunta, ve al mundo como producto histórico que está desarrollándose, no lo ve estático "en ese pensar percibe la realidad como un proceso, que lo captan en constante devenir" (Freire, 2005, pág. 112), ese diálogo se opone al pensar ingenuo, el cual no ve la necesidad de preguntar ni cuestionar, pues solo sirve para acomodarse, "el diálogo empieza no al encontrarse el educador-educando sino que empieza, cuando el educador se pregunta en torno a qué va a dialogar con los educandos" (Freire, 2005, pág. 113), no es un diálogo cualquiera, es un diálogo que tiene una intención, la intención de lograr una conciencia crítica en ellos y no es posible lograr el diálogo sin problematizar antes la situación, pues para Freire, cuando los estudiantes se sienten identificados con las situaciones a tratar, ellos tendrán más disposición para dialogar, pues no es posible lograr una interacción con lo desconocido.

Ahora bien, con todo lo anterior Freire afirma que con estas características (amor, fe, humildad y pensar críticamente) el docente puede llegar a dialogar con los estudiantes de la situación concreta y existencial de ellos, pues "será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo que podremos organizar el contenido programático de la educación" (Freire, 2005, pág. 116), de manera que una vez conozcamos en qué situación se encuentra el estudiante, se puede realizar el diálogo,

pues no es posible un diálogo sin antes conocer las condiciones de los sujetos. Para Freire, el currículo de una asignatura debe ser discutido con los estudiantes, pues no es posible imponer un contenido el cual posiblemente no toque temas de interés en los estudiantes y esto ocasionará en el futuro la anti-dialogicidad y la cultura del silencio, propia de la educación bancaria, es por eso que "esta educación sea dialógica, de ahí que haya aprehensión de los temas y la toma de conciencia de individuos en torno a ellos" (Freire, 2005, pág. 118), no es posible una educación que imponga contenidos, sino que se deben construir por medio del diálogo y la participación de ambos sujetos en el proceso de aprendizaje.

"La educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de qué ellos no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia" (Freire, 1979, pág. 92)

Para la enseñanza de la filosofía, el diálogo es una herramienta que permite el reconocimiento en el otro y de esta manera generar y suscitar reflexiones conjuntas. En las clases de filosofía el diálogo es una dinámica que no se realiza con frecuencia, pues se prima el discurso del docente como única alternativa y no es posible pensar filosóficamente con los alumnos. El diálogo en el aula supone unas exigencias éticas y argumentativas que hacen de este recurso algo limitado, pues no se puede hablar del diálogo como algo mesiánico que puede salvar la educación, pero puede interrogar y realizar prácticas que hagan de la educación algo más humano y reflexivo, donde la interpelación con el otro juega un papel importante.

La compasión

Una alternativa que puede generar en el aula de clase un acercamiento más interpersonal es la ética compasiva como práctica para lograr reconocer en el otro un ser con sentimientos morales que necesita ser visibilizado y en el caso de Horkheimer, devolver al sujeto la dignidad. Cabe aclarar que el análisis que se hará a continuación es de Reyes Mate y su lectura de Horkheimer. La educación que se propone es posible mediarla desde el diálogo y

la compasión, pues no es posible el primero sin la compasión pues debe existir un reconocimiento ético del otro para que sea posible el diálogo.

Según Mate (1991) estamos en una sociedad donde prima la ética deontológica, es decir, una ética que "se basa en la razón como única manera de que sus mandatos puedan ser universales" (pág. 141), en términos más claros, es una ética que parte del principio de identidad donde no es posible reconocer al semejante, en esta es imposible pensar la diferencia, pues todos somos iguales y lo diferente debe eliminarse; esta ética se basa en la racionalidad, dejando a un lado las emociones, esta ética es la que se denomina ética idealista. En una lectura que se puede evidenciar a raíz de las experiencias en el modelo bancario, se puede pensar que la educación bancaria es producto de esta ética idealista, basada en la razón y en una homogenización que se refleja en la poca experiencia y acercamiento con los sentimientos a la hora de llevar a cabo una clase.

Por otro lado, Horkheimer ve la necesidad de una nueva ética, una ética que tenga su punto de partida en las emociones y no únicamente desde la razón, una ética materialista que reconozca lo diferente ya que "no existen mandatos morales categóricamente imperativos" (Mate, 1991; como se citó en Horkheimer, pág. 28); asimismo reconoce que "el único factor constatable es la experiencia de los sentimientos tales como la rebeldía, la compasión, el amor o la solidaridad" (Mate, 1991, pág. 142). Cuando hay una ética que se base en los sentimientos, se reconoce que lo importante en la moral no es la razón sino el mismo sentimiento moral.

El sentimiento moral es el banderín de enganche de la filosofía moral de Horkheimer. Para él el sentimiento moral es un talante lleno de respeto y amor, pues se dirige al otro no por lo que tiene de poderoso sino para que desarrolle su potencial de felicidad, es decir, no tiene por objetivo lograr la consideración que ofrece y exige la sociedad burguesa, sino que tiene como punto de mira las necesidades del presente cuya superación abre el camino de la esperanza (Mate, 1991, pág. 143)

Dicho lo anterior, Horkheimer dice que no son todos los sentimientos quienes fundamentan la moral materialista, sino que son 3; la compasión, el amor y la solidaridad, ya que estos son los que dan la condición de ser seres humanos. Mate (1991) afirma que "el

sentimiento es una consecuencia afectiva de la razón que permite una relación con la alteridad basada en el respeto” (pág. 144), en esta ética el sentimiento está en el centro y no la razón, la cual fundamenta la ética idealista. Es necesario recordar al lector que Horkheimer es un filósofo judío que está sufriendo las consecuencias de la postguerra, lo cual hace que su pensamiento refleje y se haga énfasis en un sufrimiento y dolor humano, causado por las consecuencias morales y éticas de la segunda guerra mundial. Horkheimer hace una crítica a la ética idealista y afirma que esta:

No soportaba la debilidad pero que (se transformó desesperadamente en apología del poder, del que luego nunca se desprendieron en la realidad, no quiera que le extendiera una mano) en la sociedad de hombres, como en la naturaleza, domina el sufrimiento y el dolor (pág. 144)

Es decir, no es posible mostrarse vulnerable o sensible en esta ética, la educación bancaria va por esta línea, pues es imposible que en este modelo una persona se muestre sensible frente a un modelo que totaliza el sentimiento de cada uno de los estudiantes y no le preocupa en lo más mínimo saber que sienten. Ahora bien, la compasión entra a jugar un papel fundamental en esta nueva ética materialista, ya que “la compasión es un sentimiento particular y material” (Mate, 1991, pág. 145), es particular en la medida en que todo ser humano lo tiene, pues esta es inherente a la condición humana; y es universal en tanto evoca la dignidad común a todos. En una realidad donde existe un valor predominante del dolor y el sufrimiento⁴² ser solidario implica ser compasivo y es la compasión misma donde la dignidad se recupera pues “en la aproximación compasiva se adquiere la dignidad del sujeto” (Mate, 1991, pág. 147), la dignidad se refiere al reconocimiento del hombre como finalidad en sí mismo y no como fin. Asimismo, Horkheimer usa el término prójimo para referirse al otro como sujeto, el prójimo se entiende como aquel necesitado, haciendo una referencia a la

⁴² Este análisis no se refiere al aula de clase como un lugar de dolor y sufrimiento, sino qué se tiene como referencia a la forma de entender el mundo desde la lectura que Reyes Mate hace sobre Horkheimer. Sin embargo, para dejar claro al lector y poder ver de qué manera se entiende esta perspectiva de ver el mundo desde Freire y Horkheimer (ambos influenciados por la tradición marxista) La educación bancaria evita que se logre la humanización según Paulo Freire. Por ende, es necesario una educación que potencie dicha finalidad de cada ser humano.

parábola del buen samaritano⁴³. Ese reconocimiento del otro como aquel que se encuentra en una situación de dolor y donde su dignidad le ha sido arrebatada como ser humano, la compasión y el reconocimiento mutuo⁴⁴ ayudan al proceso de la dignificación del sujeto moral. Es una ética que reconoce a los agentes implicados de la misma, pues no es posible una ética donde no haya una relación intersubjetiva.

Según Horkheimer, la ética de la compasión deviene de la política. Por eso mismo y su influencia de la tradición marxista, afirma que "los ideales republicanos⁴⁵ son una adquisición irrenunciable que no debe ser interpretado en el sentido de la temporalidad de los ideales políticos sino más bien lo contrario: son una herencia y como está el fruto de un proceso histórico" (Mate, 1991, pág. 148); de igual forma afirma que los sentimientos morales pueden cambiar, no son estáticos en la realidad. Mate (1991) asegura que estos "son resultado de un desarrollo social, del que también forma parte del sujeto [...] las relaciones morales cambian, los sentimientos éticos y morales son históricos (pág. 149).

De igual forma se considera un acto político porque para lograr ese proceso de dignificación, es necesario tener una responsabilidad moral y política para lograrla, es decir, que no es un agente pasivo, sino que es agente que se mueve por medio de la solidaridad y se compromete con esta finalidad del ser humano. Para Mate (1991) la relación debe ser "simétrica, pero hasta llegar ahí los dos sujetos necesitan el reconocimiento del otro, aunque no de la misma manera" (pág. 155).

Para concluir, se define al sentimiento moral afirmando que la dignidad se construye en el otro y donde se debe ver a los sujetos con dignidad y nunca como sujetos de conmiseración, sino que son sujetos privado de su dignidad, la cual tenemos una responsabilidad ético-política para lograr recuperar su dignidad, desde una relación simétrica donde ambos se reconozcan como sujetos con dignidad al finalizar este proceso, que es histórico y por eso mismo, aún inconcluso que puede llegar a realizarse en un futuro cercano.

La compasión en la enseñanza de la filosofía hace posible que en el reconocimiento mutuo se da la posibilidad de un diálogo que parta de la emoción y no de la razón pues en la

⁴³ Lucas: 10: 25-37.

⁴⁴ Es una ética que se basa de manera intersubjetiva.

⁴⁵ Tiene una relación directa con el poder

razón se ve una imposibilidad de demostrar emoción alguna a la hora de expresarme, tal como ocurre en la ética idealista que crítica Horkheimer. De igual forma, es necesario que en lo diferente sea posible el reconocimiento, pues la diversidad hace del aula un espacio agradable en el que se pueda dialogar y expresar lo que sienten los alumnos basados en el respeto y la tolerancia.

Para finalizar esta sección es necesario aclarar al lector que a continuación encontrará un análisis discursivo propuesto por Teun Van Dijk, el cual para realizar dicho análisis y analizarlo a profundidad, se realizarán preguntas movilizadoras que tienen la finalidad de movilizar el discurso de los estudiantes dándole más visibilidad al diálogo y a la participación de los alumnos en un ambiente donde a veces prima únicamente el docente. Cada pregunta tiene una particularidad para que los estudiantes se sientan interpelados por cuestiones existenciales que los hagan pensar, y sobre todo, dialogar desde su experiencia y motivar al debate.

Marco metodológico:

El análisis de información que se realizó para esta investigación se hizo bajo el método del análisis discursivo, propuesto por Teun Van Dijk, sin embargo este método se estudiará por la interpretación que Gómez (2009) hace de su pensamiento en las últimas obras⁴⁶. Este método busca identificar y analizar el discurso de los agentes implicados en un contexto particular y como este corresponde a los análisis desde tres niveles que enmarcan su propuesta: lo pragmático (cómo decir), lo semántico (qué quiere decir) y un módulo de formulación (cómo se dice) (Gómez, 2009, pág. 1). Este método ayuda al análisis de datos, ya que en la investigación se pretenden identificar múltiples prácticas que inciden en el modelo bancario, incluyendo formas de comunicación que impliquen una segregación participativa a un grupo particular. De igual forma, se pretende incluir en el desarrollo de las clases un discurso que genere confianza y empatía en los estudiantes para hacer un tránsito

⁴⁶ Los textos para trabajar serán: *El discurso como interacción social: Pragmática del discurso*. Barcelona: Gedisa editorial, 2005. *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa editorial, 2006. *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa editorial, 2003. *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa editorial, 2007. (Gómez, 2009)

del modelo bancario a una pedagogía crítica, donde el discurso jugará un papel importante. Asimismo, se analizará el discurso de manera pragmática y como este se desarrolla en la clase, ya sea desde el profesor y los estudiantes, analizando y evaluando comentarios en el aula de clase que tengan que ver con un discurso que trascienda los textos y se pueda ver, de manera que se tomará en cuenta los diarios de campo para reflexionar de qué manera juega un papel importante ciertos elementos, que fomentan el discurso como preguntas que hacen posible la participación de los estudiantes en un contexto que a veces no se pueden desarrollar sus habilidades discursivas; también se analizarán ciertos comentarios del profesor, que se escribirán en los diarios de campo y se citarán en este informe investigativo, para evidenciar si realmente en el aula hay unas prácticas de la educación bancaria en el curso 10^a. Del mismo modo, se tomará en cuenta comentarios y frases de los estudiantes que hagan posible un desarrollo de una educación crítica que tenga bases sus bases en la implementación de la teoría a la praxis.

El método de análisis del discurso propuesto por Van Dijk⁴⁷ analiza la pragmática y afirma que "esta específica que acto de habla debe ser realizado, de igual forma provee la información necesaria en virtud de la semántica o el modelo de formulación, en virtud de producir un discurso apropiado al contexto" (Gómez, 2009, pág. 2), donde se pongan a disposición los roles de los participantes, la ubicación, la distancia social, etc, para realizar el respectivo análisis.

Asimismo la semántica provee lo necesaria para la construcción del significado del discurso; esclarece cuáles son los tópicos o temas del discurso porque estos permiten la coherencia discursiva como la planificación global⁴⁸ (Gómez, 2009, pág. 6). Por último, la sintaxis señala la importancia y relevancia de los significados en las técnicas empleadas por los participantes, ya sea el uso de oraciones en voz activa o pasiva (Gómez, 2009, pág. 7).

Teniendo en cuenta que el presente trabajo pretende identificar prácticas del modelo bancario en el aula de clase y asimismo proponer alternativas de la pedagogía crítica, resulta pertinente el método del análisis del discurso, ya que al identificar qué estrategias a nivel

⁴⁷ 1943

⁴⁸ Existen dos clases: la global (relaciones funcionales como la generalización, especificación y contraste entre proposiciones) y la local (relación de condiciones entre los hechos denotados por las oraciones) (Gómez, 2009, págs. 6-7)

discursivo⁴⁹, ya sean estrategias a nivel: pragmático, semántico o sintáctico; se pueden lograr nuevas alternativas que fomenten la participación y la apropiación discursiva de las y los alumnos en el aula de clase remota.

La investigación tiene como fuente observaciones e intervenciones de las cuales se tienen como evidencia diarios de campo auxiliares y grabaciones de estas mismas, con el fin de analizarlos desde el modelo contextual del discurso donde se pongan en tela de juicio "Un esquema general u objetivos o expectativas sobre la situación social presente; 2. Modelos previos activados (como cuando se recuerda una conversación previa con X); 3. Creencias personales generales sobre mi situación; 4. Conocimiento y creencias socioculturales sobre eventos comunicativos" (Gómez, 2009).

Este análisis del discurso pretende analizar la ubicación (lugar y tiempo), las circunstancias, los participantes (agente, paciente, experimentador, objeto) y sus diversos roles, y la acción o acontecimientos que estos tienen en un contexto particular (Gómez, 2009). De esta manera, permitirá hallazgos de cómo el discurso del docente y los estudiantes en un contexto particular varía dependiendo de la finalidad de la clase o la intervención que hace el investigador.

Herramientas para alcanzar los objetivos:

<p>Reconocer de qué manera en la enseñanza de la filosofía se pueden incluir las estrategias de la pedagogía crítica, para impulsar el diálogo e incluir aspectos de la ética compasiva en una educación bancaria, que se encuentra de manera tácita en el grado 10^a de la institución privada Agustiniانو Tagaste.</p>	<p>¿Qué necesito para resolverlo?:</p> <p>Para poder identificar que es la educación bancaria, se utilizó el texto de Paulo Freire, pedagogía del oprimido, capítulo 2, desde la página 78 a la página 95. De igual forma para poder identificar las estrategias de la educación bancaria, se realizó observaciones participativas y no participativas. Las primeras se realizaron desde la virtualidad y con un tiempo aproximado de 2 horas por sesión. Las segundas se desarrollaron con el mismo tiempo de intervención, pero estas contaron con testimonios de los estudiantes quienes pueden intervenir en dichas observaciones realizadas por el investigador. Se recolectó la información por medio de diarios de campo y transcripciones textuales de comentarios que se desarrollaron en el transcurso de las intervenciones.</p>
--	---

⁴⁹ A saber que las sesiones se llevan a cabo en la virtualidad y uno de los múltiples recursos para tener contacto con los alumnos es el discurso.

	<p>Para identificar cómo funciona la pedagogía crítica se estudió desde la pedagogía del oprimido y en particular el capítulo número 3. Asimismo, desde la pedagogía como práctica de libertad, escrito por el mismo autor desde los capítulos 3 y 4, que comprenden desde la página 80 hasta la 114. Se trae a colación el análisis desde el capítulo 2 del libro, pedagogía y política de la esperanza, realizado por el pedagogo norteamericano Henry Giroux.</p> <p>Las clases del grupo 10a en la institución educativa se llevan a cabo de manera virtual, por lo que el contacto que tengo con los estudiantes es mínimo, pues únicamente se me permitió realizar observaciones participativas y no participativas en el aula de clase. Las condiciones de posibilidad a las cuales me tengo que acoplar es al contacto y las estrategias que puede brindar la tecnología, ya sean aplicaciones interactivas o generar con los estudiantes espacios de conversación que estén incluidos en el horario de clases.</p>
<p>Especificar qué prácticas dentro la clase de filosofía del colegio agustiniano Tagaste en el grado 10a se pueden considerar como educación bancaria según Freire.</p>	<p>Para cumplir este objetivo me apoyé de las observaciones que realicé por medio de los diarios de campo auxiliares, de los cuales se tendrán en cuenta comportamientos, comentarios, prácticas y metodologías (Narración, poca participación y la importancia de la evaluación, etc.) realizadas por estudiantes y el profesor encargado, que se acoplen al modelo bancario que Freire analiza en su propuesta pedagógica. Las observaciones se llevaron a cabo en sesiones virtuales, sin embargo, algunos estudiantes tendrán que ir a la institución educativa, pero mis intervenciones y observaciones se realizarán de manera 100% virtual. El curso al cual tuve como muestra investigativa se compone de 25 estudiantes, de los cuales todos cuentan con acceso a internet.</p> <p>De igual forma, se realizó una discusión de las observaciones, sabiendo que la crítica que realizo Paulo Freire en los años 60 a este modelo y que se propone una pedagogía que en la teoría se logre remediar prácticas que conlleven y que se remonten al modelo bancario. Sin embargo, en la práctica de esta institución aún se encuentran vigente algunas características de este modelo en la segunda década del siglo XXI.</p>

Analizar si es posible que el diálogo logre una transición entre la tradición bancaria de Paulo Freire a una pedagogía crítica

Para realizar este objetivo se analizó el diálogo desde la obra, pedagogía del oprimido y se abordará desde el capítulo 3 desde la página 105 a 129.

Se implementaron estrategias en las intervenciones para incentivar el diálogo en torno al tema de la clase. Para esta investigación se realizó un conversatorio donde se habló de la relación entre fe y razón y se reflexionó acerca de la existencia de Dios. De igual forma en algunas intervenciones se hicieron preguntas que motiven la participación de los alumnos. El conversatorio tuvo una duración de 2 horas, en el cual se realizaron 9 preguntas movilizadoras:

- a. ¿Existe Dios?
- b. ¿Puede mostrar la ciencia la existencia de Dios?
- c. ¿Puede la ciencia demostrar la existencia de Dios?
- d. ¿Puede la ciencia aportar algo a la fe?
- e. ¿Cuál es la relación entre fe y ciencia?
- f. ¿Qué le aporta la fe a la ciencia?
- g. ¿Cómo es Dios?
- h. ¿Por qué existen muchos dioses?
- i. ¿Cómo sientes a Dios en tu vida?

Cada pregunta la respondieron 2 estudiantes que se escogieron aleatoriamente, pues ninguno de ellos quiso hacerlo de manera voluntaria.

La finalidad de este conversatorio fue poder observar la argumentación de cada pregunta desde su experiencia y sus conocimientos, para poder responder estas preguntas, dejando como evidencia lo que piensa cada estudiante de manera discursiva y crítica.

Identificar la importancia de la ética compasiva de Horkheimer como alternativa para lograr una pedagogía crítica que reevalúe e identifique las contradicciones de la educación bancaria en el curso 10a del colegio Agustiniiano Tagaste.

Para este objetivo a nivel teórico se estudió la lectura que tiene Reyes Mate acerca de la ética compasiva de Horkheimer, la cual la trata en su libro la razón de los caídos, particularmente capítulo 2, desde la página 113 hasta la 152. Se reflexionó como la misericordia tiene una relación con la educación crítica, haciendo énfasis en el reconocimiento mutuo dese la ética y las emociones como punto de partida para generar espacios de empatía y se que se desarrolle un diálogo interpersonal, en el cual las cámaras estén prendidas, ya que a la hora de hablar la gran mayoría de los estudiantes no la encienden a la hora de intervenir.

De igual forma, se realizó una cartografía de emociones en las dos intervenciones, donde se escucharon los sentires y las propuestas que tengan los estudiantes para el desarrollo de la clase, esta propuesta se realizó en forma de encuesta donde votaron si están de acuerdo o no con la metodología de la clase, dejando un espacio para que ellos propongan alguna actividad o descanso extra si así lo desean. Por medio de aplicaciones online (word cloud) se les pidió a los estudiantes que identifiquen sus emociones con ayuda del léxico emocional javeriano al llegar a la sesión y antes de irse de la misma. Se tuvo en cuenta la voluntad de querer participar en clase y asimismo que activen las cámaras a la hora de intervenir, pues en esta clase no prenden las cámaras a la hora de hacer una intervención. Se manejó un discurso donde primó el agradecimiento por la participación y la disposición de los estudiantes para que estos se sintieran incluidos en la metodología de la clase haciendo del discurso algo más cercano a ellos. Se les brindó un espacio al terminar cada intervención para escuchar su punto de vista de cómo se llevó a cabo el desarrollo de la clase y puedan hacer una retroalimentación al investigador, estos espacios tuvieron una duración aproximada de 5 minutos.

Cada uno de los comentarios y las emociones, se escribieron en el diario de campo y se contrastó la primera intervención y la última, para evaluar si las emociones fueron más placenteras que displacenteras. De igual forma se tuvo en cuenta la participación y la voluntad para prender la cámara a la hora de intervenir. Asimismo, se transcribirán los comentarios de los estudiantes en el diario de campo y las emociones que tengan

una mayor preponderancia en la nube de palabras en ambas intervenciones.

Análisis de resultados

Gracias al análisis del discurso se puede realizar esta sección que pretende recoger las reflexiones que se plantearon en el aula de clase remota a raíz de las diferentes observaciones e intervenciones realizadas en el campo investigativo, planes de estudio y trabajos realizados por los estudiantes. A partir de las comprensiones pedagógicas y filosóficas aportadas por Paulo Freire y Marx Horkheimer, se ha logrado responder-o, a lo sumo, intentar hacerlo- algunas de las cuestiones pedagógicas como: de qué manera la educación bancaria afecta la enseñanza de la filosofía, qué consecuencias puede traer la aplicación de prácticas dialógicas en el aula y como la ética compasiva puede aportar a la enseñanza de la filosofía. Frente a esto, la investigación se acerca al aula de filosofía en el colegio Agustiniiano Tagaste en el grado 10^a, pues fue en este espacio donde las propuestas teóricas suscitaron en el investigador la oportunidad de reflexionar a partir de las prácticas del docente, y las y los estudiantes.

Se hace necesario recordar que el tiempo de acercamiento, observación e intervención fueron cortos; con un total de siete sesiones de observación y dos intervenciones de campo, estas reflexiones no pretenden alcanzar resultados concluyentes, ni tampoco describir transformaciones definitivas en los sujetos que hicieron parte del estudio. Por lo tanto, es equívoco decir que con el estudio se llegaron a conclusiones certeras y se logró solucionar un problema que ha venido llamando la atención de los licenciados en filosofía por más de diez años.

A continuación, se explicará cómo fue posible recolectar los datos que suscitan los siguientes párrafos y cómo a raíz de unas observaciones, se podrá llegar a intentar responder los objetivos que en el inicio de esta investigación se propusieron responder. Para el primer objetivo específico, se tomará en cuenta las anotaciones del diario de campo y el plan de asignatura de dos colegios privados de la ciudad como también las observaciones de campo que me ayudaron a ver con otros ojos de la teoría freiriana a las prácticas que el profesor realiza en sus intervenciones de clase y también analizar el comportamiento de los estudiantes, quiero que aclarar que cuando me refiero a comportamiento, me refiero a la forma de responder de las y los estudiantes y de cómo tienen una proximidad más vivencial de la enseñanza de la filosofía que sobrepase las respuestas concretas y memorísticas de la filosofía, asimismo con ayuda de dos cronogramas de trabajo en la misma materia, pero en diferentes instituciones privadas de la ciudad de Bogotá, se pretende analizar cómo la educación bancaria trasciende incluso el currículo escolar.

Para el segundo objetivo específico, se analizarán y se presentarán comentarios de los estudiantes a raíz de unas preguntas generadoras, propuestas por Paulo Freire para potenciar el diálogo, como también observar lo que puede ocasionar en el aula una conversación mediada por el respeto y la tolerancia de diferentes puntos de vista para mantener un diálogo de carácter reflexivo en torno a problemas filosóficos. Por último, para el tercer objetivo se implementó al inicio y al final de cada sesión una dinámica que permite reconocer las emociones de los estudiantes, asimismo por medio del diálogo se pretende primar las opiniones que cada estudiante logra tener a lo largo de los distintos planteamientos de problemas filosóficos que son suscitados en el aula de clase, como alternativa a una forma de reconocer que existe una opinión distinta en la diversidad del aula.

La totalidad de los instantes de acercamiento, aproximación y contacto con los estudiantes nutren de sentido y contexto las reflexiones de esta sección de resultados. Sin embargo, las sesiones de clase y, sobre todo, los diarios de campo construidos a partir de ellas son la fuente documental protagonista. Apoyados en notas de campo, los diarios se redactaron gracias a la revisión de las grabaciones de las sesiones que tuvieron lugar por la plataforma Google meet. Las revisiones que suscitan las anotaciones del diario campo, son un tejido de las experiencias en el aula con la teoría que suscitó este trabajo de investigación.

Los resultados e interpretaciones de ellos han sido organizados en tres apartados que responden a las primeras preocupaciones que motivan este trabajo. De esta manera, esta sección se divide en cuatro títulos: la educación bancaria en el aula; para poder analizar y reflexionar este apartado, me permitiré enfocar en cuatro secciones que serán de suma importancia para poder identificar como en el aula de clase existen prácticas de la educación bancaria: la enseñanza de la filosofía con un canon: único, objetivo, unívoco e indiscutible; una enseñanza a-histórica; una enseñanza al estilo mágico y una enseñanza bancaria, todas las anterior se centrarán de qué manera la enseñanza como aporte teórico y ver de cómo es posible la labor de la escuela cómo el docente juegan un papel directo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El segundo apartado se titula: el diálogo una mirada crítica a la filosofía; frente a la necesidad de pensar una nueva forma de enseñar filosofía donde lo que se evalúe no es la memoria sino la aplicación de la misma, surge la idea de repensar el uso de la filosofía para problematizar no solo la metodología de la enseñanza sino también su practicidad en la vida de los estudiantes, es decir, pensar una forma de enseñar filosofía que surja desde la misma filosofía y desde la vida de cada uno de los alumnos, una filosofía que no sea impuesta y que sea problematizada desde ellos mismos.

La tercera sección se titula: La ética compasiva: un reconocimiento de pares en el aula de filosofía; en esta el lector encontrará como las emociones juegan un papel fundamental a la hora de generar opiniones filosóficas que parte de los alumnos y como el reconocimiento de lo diferente y el otro se logre suscitar una actitud filosófica con problemas existenciales. Por último, la cuarta sección se llama: la filosofía en la cotidianidad; en esta última se pretende analizar como los estudiantes pueden observar la filosofía en su cotidianidad y cómo les propicia una reflexión crítica en su entorno social y de esta manera generar un compromiso activo en dicho entorno.

Educación bancaria en el aula

Un canon indiscutible

Para finales del mes de febrero, antes de iniciar las prácticas investigativas en la institución educativa, el profesor de filosofía me hace llegar el cronograma que se trabajará en todo el año escolar, no obstante, este programa en particular no tenía autores concretos para trabajar en el aula, sino que solo se especificaba los problemas a trabajar:

1. Alcance de la cosmología.
2. La cosmología griega.
3. La cosmología moderna.
4. Definiciones preliminares: metafísica, ontología, el problema del ser y la existencia.

Frente a esto, tomé la decisión de comentarle a mi profesora de prácticas porque la ambigüedad de autores a trabajar en estos problemas era una constante en mi cabeza, pues para las dos primeras temáticas a trabajar se podía dialogar desde autores de la filosofía de la naturaleza o que se conocen comúnmente como presocráticos⁵⁰, sin embargo según Onfray (2005) esa forma de categorizarlos es incorrecto, pues muchos fueron contemporáneos a Sócrates, por eso me remito a llamarlos filósofos de la naturaleza. De igual forma, también se pueden trabajar de autores posteriores a ellos como Platón y Aristóteles y no sabía cuál de ellos utilizar pues no se especificaba con claridad. Una vez terminé de comentarle a mi profesora de prácticas, ella me proporciona un programa de otra institución que tenía unos temas similares que me podrían ayudar a pensar las temáticas:

1. Heráclito y Parménides
2. Sócrates: los tipos de conocimiento y el método de la Mayéutica
3. Platón: el acceso a las ideas
4. Aristóteles: el concepto y las categorías universales.

⁵⁰ Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes, Heráclito, Diógenes de Apolonia, Jenófanes, Pitágoras, Parménides y sus discípulos de Elea, Empédocles, Anaxágoras, Leucipo y Demócrito.

Antes de iniciar con la reflexión de la enseñanza en filosofía con la apuesta curricular, quiero hacer un pequeño análisis de lo que demuestran estos dos programas de estudio y es que en primer lugar, se entiende como Canon único e indiscutible porque a la hora de enseñar filosofía antigua en la mayoría de los casos sólo se enseñan los mismo de siempre y esto se repite en una gran mayoría de docentes, pues en el discurso filosófico se entiende que la filosofía antigua y en particular los filósofos de la naturaleza, giran en torno a dos problemas: la cosmología y la metafísica, si bien estos tienen un carácter significativo no son los únicos a trabajar, pues también trabajan problemas morales, políticos y en algunos casos, estéticos.

Sin embargo, el canon que se repite en las instituciones trabaja el mismo problema y además de eso deja autores de lado, pues los considera poco importantes. En las escuelas no se trabajan a los filósofos atomistas (Demócrito y Leucipo), no se trabajan filósofos que proponen la idea de un Dios creador al estilo cristiano y que trabaja una teología griega (Jenófanes de Colofón), únicamente se centran en los mismos 5 o 6 filósofos antiguos (Tales de Mileto, Heráclito, Parménides, Sócrates, Platón y Aristóteles).

Un canon que no toma en cuenta a las mujeres filósofas y sus aportes para estudiar filosofía antigua (Hiparquía de Maronea, Areta de Cirene, Hipatia, etc.), un canon que se centra en una cultura occidental e idealista y que deja a un lado la filosofía oriental y latinoamericana. Una filosofía que siempre se repite y que se trabaja lo mismo con los mismos de siempre, por eso mismo Onfray (2005) hace una crítica a esta forma de enseñar y pensar la filosofía en el aula de clase.

Cuando estaba pensando una breve intervención para la clase, el profesor del colegio me pregunta si podía ayudarlo con un tema, a lo que yo accedo sin pensar dos veces, este me dijo que para trabajar la cosmología escogiera entre Heráclito, Tales o Parménides, como queda claro el profesor no pone de manera específica los autores a tratar, pero a la hora de dictarlos pone los mismos que están en el segundo programa y que se trabajan en la mayoría de colegios para hablar de cosmología griega, dejando de lado autores como Jenófanes y los atomistas Demócrito y Leucipo, Hiparquía como la primera mujer filósofa, entre otros autores que no se trabajan ni se hacen mención en el aula. Con lo anterior, quiero dejar ver que en la enseñanza de la filosofía siempre se trabajarán los mismos autores, en el caso de la cosmología, los mismos tres filósofos de la naturaleza y no se trabajarán otros que pueden

aportar una visión más amplia de solo tres autores que si bien son importantes, no pueden abarcar la cosmología de toda una época.

En conclusión, para este apartado dedicado al currículo de la enseñanza de la filosofía se llegan a análisis interesantes que valdría la pena trabajar en un futuro y problematizar con un desarrollo curricular más amplio a nivel teórico y conceptual. Se puede ver que en dos planes de estudio en diferentes instituciones se trabajan los mismos problemas y autores, sabiendo que existen más problemas que se trabajan en la edad antigua y con una gama más amplia de autores incluyendo mujeres. Ahora bien, para poder seguir con la siguiente sección, es de suma importancia que el lector pueda ver que existe una relación directa con el currículo con una enseñanza a histórica, pues como se pudo analizar en ambos programas no hay una aproximación histórica de la época antigua para poder explicar a los filósofos y sus propuestas, únicamente se hace énfasis en las cuestiones a tratar, de manera que el lector en la siguiente sección verá cómo esto influye de manera directa en la enseñanza de la filosofía.

Una enseñanza a-histórica

Cita 1: Cosmología de Platón:

“Cuando se habla de Aristocles, el cual es el nombre de pila que le colocan al nacer, pues Platón es el apodo que recibe para diferenciarlo de su discípulo Aristóteles”, una vez da la explicación acerca de porqué se conoce como Platón, el profesor inicia la explicación de la metafísica platónica “que se basa en una concepción dualista de la metafísica, la cual gira en torno a las ideas, las cuales tienen una preponderancia en el pensamiento de Platón”. El profesor para situar de donde se consigue la teoría platónica de la metafísica hace una referencia a los diálogos: el Menón, la República y el Timeo. Acto seguido el profesor dice “los textos en Platón son en forma de diálogo, luego entonces, en cada uno de ellos hay un personaje principal”, estos tres diálogos principales exponen la concepción metafísica platónica en gran medida en gran medida sin embargo, “no desconozco que en otros textos se trabaje la metafísica platónica, pero en gran medida se trabaja en el Timeo”.⁵¹

Cita 2: Cosmología en Platón:

⁵¹ Momento obtenido del diario de campo, recogido el tercer día de observación en la institución educativa, el viernes 16 de marzo a las 10:06 a.m.

El profesor continuó la explicación con dos citas de Platón "bastante extensas" y afirma que las concepciones de Platón son muy idealista y elevada (ideas) mientras que Aristóteles es más materialista y centrado en lo terrenal. Con las citas el profesor hace énfasis en que la cosmología se encuentra a nivel político, moral, epistemológico, antropológica, etc.⁵²

Cita 3: Cosmología de Aristóteles:

El profesor pregunta a los estudiantes que tema se trabajó la semana pasada... al pasar un minuto ningún estudiante habla, por lo que el profesor se remite a dar la respuesta "la semana pasada se trabajó la metafísica de Platón". A continuación, el profesor explica que en esta sesión se trabajará la cosmología de Aristóteles haciendo énfasis en la división de los dos mundos (sublunar y supra lunar).⁵³

Para poder entender la importancia de la historia como acontecimiento y no como simple contexto para la enseñanza de la filosofía, proporcionaré un ejemplo de Platón y su contexto histórico en pro de observar cómo este influyó de manera directa en su filosofía, y particularmente en su propuesta política que se trabaja en La República. Platón en su juventud está en un contexto decadente y con un poder político controlado por una tiranía que ejerce Esparta, pues Atenas en las guerras del Peloponeso (900 a.c.) pierde ante Esparta y es obligada a obedecerla.

Con lo anterior, se inicia un periodo que es conocido como los treinta tiranos, es en este periodo donde Sócrates quien fue amigo y maestro de Platón, sufre las injusticias de dicho régimen; Platón consideraba a Sócrates como el único Ateniense justo y virtuoso, sin embargo, por ser un problema a nivel social y político, pues desafiaba el estatus quo y esto no era bien recibido ante los ojos de los tiranos, le ocasionó una condena a muerte de manera injusta; este suceso marcó para toda la vida a Platón quien también sufrió una injusticia por parte del tirano Dionisio cuando era joven y fue vendido como esclavo. Ambos momentos repercutieron en Platón y le llevaron a pensar una nueva forma de hacer política, una forma

⁵² Momento obtenido del diario de campo, recogido el tercer día de observación en la institución educativa, el viernes 19 de marzo a las 10:34 a.m.

⁵³ Momento obtenido del diario de campo, recogido el cuarto día de observación en la institución educativa, el viernes 26 de marzo a las 10:06 a.m.

de pensar democráticamente una salida que fuese justa y no condenara hombres inocentes. Es de esta manera que aquellos sucesos repercutieron en la filosofía de Platón y esto se vio con más detalle en la República, pero, sobre todo en su pensamiento filosófico.

Es así como la historia sirve para entender lo que cada filósofo dice, pues como se ve en el caso de Platón, haber sufrido dos injusticias hacen que la política y la moral que propone Platón tenga sentido y se pueda pensar con él y no sobre él, que las personas que lo estudian puedan entender las razones de porqué dijo lo que dijo. Ahora bien, como dije unos párrafos atrás, la explicación de estos sucesos históricos no se toca en clase, ya que el canon de la filosofía sólo se centra en los problemas específicos, dejando de lado este tipo de explicaciones que hacen de la historia algo esencial en la filosofía pero que no se toman en cuenta a la hora de enseñarla.

Con la breve explicación de la importancia de la historia y el contexto de Platón, proseguiré a realizar el análisis de las citas que me motivaron realizar esta sección, sin embargo, me parece pertinente hacer dos salvedades del profesor en este tipo de enseñanza la filosofía. La primera de ellas es que si seguimos con la idea de que la enseñanza de la filosofía según Onfray (2005) debe mostrar el contexto del filósofo para entender el porqué se dice lo que se dice, la segunda cita demuestra que si hay una somera aproximación de esta idea de enseñar la filosofía, no obstante, y recalco el verbo: somero, pues si bien el profesor hace una aproximación histórica que existe entre la relación de otras ramas de la filosofía a nivel social y cultural, este no ahonda de manera clara y concisa de cómo la metafísica en Platón afecta a otras áreas de conocimiento como la política y la moral, es claro que debe reconocerse esta salvedad y que el profesor si bien explícita y recalca que existe una relación directa en el pensamiento platónico con otras ramas del conocimiento, hace falta un trabajo más histórico del filósofo.

Ahora bien, cabe recalcar al lector que Platón en su planteamiento filosófico y en este caso, el carácter metafísico, responde al problema del ser que se inició desde Parménides⁵⁴ y que tiene como opositor a Heráclito⁵⁵; por lo tanto, el profesor no reconoce este acontecimiento y no esclarece esta relación histórica que ayuda a entender porque Platón en su cosmología trata de solucionar dicha dispuesta que ha traído problemas tan opuestos pero

⁵⁴ Para Parménides el ser es uno, inmóvil y único.

⁵⁵ Para Heráclito el ser se mueve y está en constante movimiento (devenir)

que el filósofo trata de solucionar y da una alternativa en una primera medida para solucionar dicho asunto que despertó la inquietud de muchos filósofos en un futuro.

Ahora bien, como se evidencia en la cita número tres, el profesor inicia su explicación de la metafísica en Aristóteles, pero no reconoce que esta teoría metafísica y cosmológica es una respuesta a la idea platónica, si bien reconoce en la cita número uno que Aristóteles es materialista y Platón idealista, no explica a profundidad lo que esto significa a nivel filosófico y lo que esto conlleva a entender ambos sistemas, pues para Onfray (2005) la enseñanza debe ser clara y se debe entender el porqué el filósofo hace su propuesta y a quienes trata de responder con esta. De igual forma, en la cita número tres, la división que hace Aristóteles en torno a los dos mundos es una respuesta a la idea dualista de Platón, pero el profesor no lo hace explícito, he aquí una respuesta que se hace a nivel contextual e histórico para entender el sistema cosmológico y metafísico de Aristóteles, pero que no es explicado.

De igual forma, esta forma de enseñar filosofía hace ver a Platón y a Aristóteles como opuestos, tal como se observa en la segunda cita, uno como idealista y el otro lo opuesto, el materialista más centrado en lo terrenal. Si bien esta acotación es una forma de enseñar la filosofía no es el todo correcta, pues como se puede entender es que hay un antagonismo entre ambos, sin embargo, para entender que no es así se debe recurrir a la forma histórica de entender la relación entre discípulo y maestro de la antigua Grecia, pues esta se entiende que en algún punto de la vida el discípulo debe separarse del maestro, y el caso de Aristóteles particularmente, se ve que hay un cierto respeto por la teoría platónica, pero que Aristóteles no encuentra satisfactoria y decide crear su propio sistema pero con la certeza de que todo lo aprendido fue gracias a su maestro Platón. No es correcto afirmar que entre ellos hay una enemistad y una relación de odio, sino que en la tradición griega esto debe pasar, sin embargo, esto no se dice en la enseñanza, pues se pasa por alto el contexto histórico de los filósofos.

Con lo anterior cabe la pena preguntarse cómo esta puede ser un motivo de enaltecimiento de los alumnos, pues muchas veces se piensa que el docente es mejor que el estudiante, sin embargo, se puede repensar esta forma de pensar la filosofía y rescatar la tradición griega y motivar a los estudiantes a pensar que en algún punto ellos pueden superar al maestro y que pueden enseñarle al maestro, dar más sentido a lo que el profesor puede ofrecer y poder usarlo para ser mejores, motivar a que usen el conocimiento no para superar al profesor, pero sí para encender esa chispa de aprender a pensar y no a repetir, tal como dice Kant en su ilustración,

que alcancen la mayoría de edad⁵⁶ y se atrevan a pensar por sí mismos y no dependan de lo que únicamente dice el maestro.

Finalmente, la enseñanza y el papel de la escuela en este punto juega un papel importante pues se cumple la labor como aquella que profana los contenidos para que sean accesibles a los estudiantes; el hecho de realizar y enunciar datos como el verdadero nombre de Platón, dejan ver que el docente si hace una labor de profanación pues son datos que no son conocidos a simple vista y que en la escuela pueden ser conocidos.

Enseñanza al *estilo mágico*

Cita 1: Cosmología en Platón

El profesor hace una aclaración de lo cosmogónico y lo cosmológico [...] después de explicar dicha diferencia prosigue con la definición del demiurgo el cual es "un dios ordenador que tiene la labor de juntar materia e idea". Después de aclarar que hay una conexión entre la deidad y los hombres y que este demiurgo imprime la idea en la materia para formar el mundo físico, recuerda a los estudiantes la afirmación de que las ideas son eternas. El profesor al acabar esta explicación pregunta si todo está claro, un estudiante toma la palabra y pregunta: ¿el dios de Platón sería omnipotente y omnipresente? El profesor responde: sí, pero tiene unos matices y no es todopoderoso porque él tiene limitaciones con las ideas, las ideas tienen un plus agregado.⁵⁷

Cita 2: Cosmología de Platón:

El sigue con la explicación del mundo inteligible [...] para eso el profesor se remite al mito de la caverna y este explica con ejemplos cotidianos para entenderla "lo que nosotros vemos

⁵⁶ Kant en su texto ¿Qué es la ilustración? Diferencia la mayoría de edad y minoría de edad no en términos legales sino en la dependencia que hay entre el pensar, es necesario que todos los seres humanos alcancemos la mayoría de edad, es decir, que aprendamos a pensar por nosotros mismos y no por otros.

⁵⁷ Momento obtenido del diario de campo, recogido el cuarto día de observación en la institución educativa, el viernes 16 de marzo a las 10: 37 a.m.

son apariencias, no es la verdadera realidad, lo auténtico, lo genuino, están en el mundo de las ideas. Piensen en lo siguiente: cabe la posibilidad de que exista un mundo como este y que este solo sea el reflejo de ese mundo ideal. Esta idea se puede interpretar como un espejo, somos el reflejo de ese mundo”.⁵⁸

Cita 3: Metafísica de Aristóteles

El profesor inicia su explicación acerca de las categorías del ser en Aristóteles (sustancia [hilomorfismo], esencia, accidentes). El profesor les pregunta a sus estudiantes del hilomorfismo (materia y forma) acerca de cuál es la materia y la forma que tenemos como seres humanos. Una estudiante responde “ el alma” otro estudiante dice “ el cuerpo” el profesor comprende y explica la composición del cuerpo y afirma que este es la composición material del ser humano. [...] El profesor le pregunta a otro estudiante: ¿Cuál es la materia de un lápiz? Una estudiante responde “la madera, supongo que es de lo que está hecho” ¿Cuál es la forma del lápiz? Pregunto el profesor, la misma estudiante responde con tono de pregunta “ ¿lo que lo hace ser lápiz? ” El profesor con tono de pregunta dice ¿Qué hace que eso sea lápiz y lo diferencia de otros lápices? Ella responde “la mina y el grafito”⁵⁹

La sección anterior cerró con la importancia de pensar una nueva forma de entender la relación entre el docente y los estudiantes para que estos alcancen la mayoría de edad en términos kantianos, sin embargo esto no se puede realizar sin usar el conocimiento que brindan los docentes, por eso mismo debe haber una forma de enseñanza a la filosofía que se identifique con los estudiantes, de lo contrario se hablará desde lo abstracto, no digo que esté mal hacerlo, sin embargo, entre más se enseñe la filosofía para que los estudiantes se sientan identificados en su cotidianidad, más le encontrarán sentido y le verán el uso y los beneficios que esta puede traer a nivel social, se puede pensar una enseñanza de la filosofía que parta desde el lenguaje y la experiencia de ellos, una filosofía que no se haga de manera mágica

⁵⁸ Momento obtenido del diario de campo, recogido el cuarto día de observación en la institución educativa, el viernes 16 de marzo a las 10: 56 a.m.

⁵⁹ Momento obtenido del diario de campo, recogido el cuarto día de observación en la institución educativa, el viernes 23 de marzo a las 11: 23 a.m.

como dice Onfray (2005) pues según él, una enseñanza al estilo mágico es enseñar desde lo abstracto, desde lo teórico; una pedagogía que no aterrice los contenidos es una enseñanza mágica, pues hace ver que la teoría es teoría y cuando se habla de filosofía en particular, es hacer ver la filosofía que sólo tienen acceso unos pocos hombres y que se debe ser filósofo para entender la filosofía; la crítica que hace Onfray es precisamente que la filosofía debe enseñarse desde lo más cotidiano, desde lo que los estudiantes tienen acceso diariamente, su vida.

Para esta sección se analizará cómo la enseñanza de la filosofía es entendida y enseñada desde lo real y no de lo mágico, por lo tanto para este punto se me hace pertinente señalar que el profesor sí propone una enseñanza filosófica que sea entendida desde la cotidianidad de los estudiantes, tal como ocurre en la cita número dos, la cual usa una analogía de un espejo, el cual es lo más próximo que hay en el entorno de los estudiantes para entender la alegoría de la caverna, pues si bien hay múltiples formas de hacer, el profesor pone de manifiesto algo que es accesible a todos los estudiantes.

Asimismo, usa preguntas que generen en los estudiantes una reflexión más profunda como es el caso de preguntar el hilemorfismo del ser humano entre cuerpo y alma, como se evidencia en la cita número tres, no obstante y creo que es de suma importancia recalcar que en comparación a la cita número dos, la tres tiene un carácter más dialogado por parte del profesor, es decir, que es una conversación que se mantiene con una estudiante en la virtualidad, para este punto se me hace pertinente decir algo respecto a este tipo de práctica dialógica, pues en las observaciones que llevaba realizando, esta fue la primera vez que logré ver una conversación y una explicación de este tipo; frente a esta afirmación que acabo de realizar quiero explicar al lector que la sesión pasada, es decir, el anterior viernes 9 de marzo, yo había realizado mi primera intervención, no quiero decir que fue gracias a mi intervención que el profesor puede entablar esta conversación, porque puede ser que el profesor puede tenerlas en otras asignaturas, sin embargo, en mi proceso como practicante investigador, esta fue la primera vez que el profesor hace algo así desde que inicié mi proceso con la institución.

Ahora bien, como se puede observar en la cita número uno, es gracias a una pregunta que el profesor usa el ejemplo del Dios cristiano, el cual es lo más próximo que los estudiantes pueden entender la figura del demiurgo, pero es válido realizar esta pregunta: ¿si el estudiante no hubiera preguntado si era posible realizar una similitud entre la omnipresencia y

omnipotencia que son propias del Dios cristiano, el profesor hubiera hecho una relación así? La pregunta es apropiada para hacerla, pues en este caso, el profesor no recurre a un ejemplo o analogía como en el caso del espejo que lo hace de manera voluntaria, sino que en este caso, él es interpelado por uno de sus alumnos para que la figura del demiurgo pueda ser entendida con mayor claridad y no se de al estilo mágico que hace ver la teoría de algo que está alejado de la realidad.

Por último y para unificar la primera sección acerca de que la educación se basa en un canon histórico con esta educación al mágico, es la respuesta que da la estudiante en la cita número tres, esto se da porque la respuesta va dirigida a lo físico y lo concreto, la pregunta que me suscita es que si pudiesen enseñar otros filósofos como los atomistas, quienes afirman que todo está hecho de átomos, probablemente la respuesta que proporcionó la estudiante hubiese sido distinta, pues hay que ser conscientes de que algunos estudiantes usan la filosofía en lo que realmente les gusta y en lo que puedan tener acceso de manera más fácil desde sus experiencias, tal como ocurre en el caso de lápiz y la idea de Dios.

Frente a este análisis crítico que hago de la forma de enseñanza de filosofía en el aula, si bien la rescato, destaco que puede haber más formas de enseñarla que sea hagan desde y con la filosofía y sirvan como recurso pedagógico, como las preguntas existenciales, las cuales permiten reflexionar al estudiante desde su experiencia personal para pensar filosóficamente un problema y poder observar que la filosofía es una ciencia que está al alcance de todos los seres humanos y puede ser entendida desde la cotidianidad. A lo sumo, rescato que el profesor en estas citas demuestra que la filosofía se puede entender desde lo cotidiano y no es necesario ser filósofo para entender una de las propuestas platónicas más importantes del sistema filosófico antiguo.

Por último, la enseñanza como se entendió en el marco teórico es aquella que hace del estudio y el aprendizaje algo que tiene que estar ligado a sociedad, de manera que la educación en ese sentido tiene que problematizar su entorno. En este caso si hay un acercamiento a la sociedad, pero se queda corta a la hora de problematizar los contenidos con la realidad o el entorno social.

Educación bancaria

Cita 1: Metafísica aristotélica

El profesor después de dar una explicación acerca de la metafísica aristotélica les pregunta a los estudiantes: ¿Qué filósofo habla del movimiento? Al pasar un minuto aproximadamente nadie responde, en medio del silencio el profesor dice "si fuera la bimestral, ya paila" asimismo pregunta: "¿qué es acto y potencia?" Igualmente después de hacer la pregunta, nadie la responde.⁶⁰

Cita 2: Metafísica aristotélica

Antes de iniciar la explicación de la metafísica, el profesor les pregunta a los estudiantes: "¿quiénes son los peripatéticos?" nadie responde a lo que acto seguido nombra a una estudiante para que esta responde y ella le dice al profesor "no señor, no sé"; con lo anterior y con la respuesta de la estudiante le pregunta a otro este le dice "profe, lo acabo de buscar en Google y dice que son los discípulos de Aristóteles"; acto de seguido el profesor les pregunta a sus estudiantes: "¿quién es Platón y quien es Aristóteles?" El profesor en la pantalla está presentando la imagen de la escuela de Atenas del pintor Rafael Zanzio, nadie dice nada y esta pregunta nuevamente: "¿quién dice algo?" le pregunta a una estudiante, la cual es llamada por lista y ella le responde "ay profe, no sé".⁶¹

Para poder entender cómo lo mágico y lo bancario se relacionan es necesario ver la forma de enseñanza de esta educación y en lo que esta pone en énfasis a la hora de hacer preguntas y ver en lo que realmente le interesa, esto se puede denotar con la enseñanza misma, los temas a tratar y por supuesto el cómo se enseña que es al estilo mágico y bancario que marcará un hito particular en la forma ver la filosofía y ver las intenciones de su enseñanza, con esto me refiero a lo que apunta una enseñanza de la filosofía en el aula.

A continuación el lector encontrará que las citas anteriores me dan pie para poder cuestionarme tres cosas, la primera de ellas resulta ser que a pesar de que el profesor ha reiterado en diferentes ocasiones términos como el acto y la potencia en Aristóteles y en efecto, ha trabajado a ambos filósofos en otras sesiones, los estudiantes al preguntarse por estos,

⁶⁰ Momento obtenido del diario de campo, recogido el cuarto día de observación en la institución educativa, el viernes 23 de marzo a las 10: 14 a.m.

⁶¹ Momento obtenido del diario de campo, recogido el cuarto día de observación en la institución educativa, el viernes 16 de marzo a las 10: 25 a.m.

ellos no responden y no sepan quienes son, sin embargo y hay que ser claro en esto, que el desconocimiento que hay en los alumnos, no es generalizado, sin embargo resulta preocupante que hayan estudiantes que lo tengan, pues la idea de las clases y los diferentes espacios que da el profesor para hacer preguntas y dudas, los estudiantes no hagan manifiesto sus inquietudes y la mayoría de ellos dicen que todo está claro, pero a la hora de preguntarles por cuestiones teóricas hay silencios que demuestran que hay un desconocimiento teórico que se supone no debe haber porque ya se ha trabajado el tema en diferentes ocasiones. No obstante, es de suma importancia ver que a lo mejor, en el caso de los estudiantes puede ocurrir que haya un desconocimiento, se logre explicar o a lo sumo intentar responder, en la medida en que los contenidos dados por el docente no tienen una relación directa con la experiencia de los alumnos, de ser así, los métodos del docente pueden ser enseñados y no aprendidas como se explicó al inicio del marco teórico. Ahora bien, hay que aclarar que el docente si bien tiene una responsabilidad también juega una voluntad por parte de los estudiantes, esto quiere decir que debe haber una intención de querer aprender, de lo contrario no es posible el aprendizaje.

Ahora bien, la segunda cosa que merece ser analizada es la respuesta de la estudiante a la hora de hacerse una pregunta de carácter teórico y memorístico en la segunda cita, a simple vista pareciera que la estudiante realmente no sabe, sin embargo, el no saber algo no siempre significa un desconocimiento, en algunas ocasiones un no sé puede ser una respuesta que implica un no poder relacionar la pregunta con la cotidianidad, si tal vez el profesor hubiera formulado de otra forma la pregunta, tal como ocurre en el caso de la sustancia y los accidentes de Aristóteles el anterior apartado, la respuesta puede ser distinta en la medida en que la teoría se puede llevar a la práctica y a la cotidianidad, de igual forma ese no sé puede significar que cuando se estaba explicando el estudiante no estaba prestando atención y por eso mismo no sabe, o por la virtualidad, estaba presente como asistente pero no estaba, si este es el caso, la enseñanza de esta asignatura desmotiva a la estudiante, pues no le interesa acerca de lo que se está trabajando en la clase, de manera que algo sucede en la enseñanza de la filosofía que genera esa inconformidad y falta de interés, sin embargo estoy haciendo una hipótesis que puede ser cierta como también no puede ser. Con todo lo anterior, es necesario pensar preguntas que evalúen la filosofía pero que estas sean capaces de asemejarse a la

realidad de cada estudiante, algo cotidiano como un lápiz puede dar fuente de que la filosofía es entendida en lo común a los estudiantes.

Lo tercero, pero no menos importante que me gustaría analizar, es la frase del profesor "si fuera la bimestral, ya paila" es claro que la evaluación juega un papel importante en el aula, no obstante, no puede ser que sea lo único que atraviese la enseñanza, en esta frase se puede ver una única intención: se enseña para evaluar. Ahora bien, soy consciente de que cada profesor debe evaluar los contenidos de cada asignatura y el caso del profesor de filosofía del colegio no es la excepción, sin embargo, hay un interrogante que me suscita esta oración: ¿el profesor enseña para evaluar únicamente o enseña para que los estudiantes puedan reflexionar y pensar por medio de la filosofía? Si nos remitimos a la cita número uno, parece que la respuesta es para evaluar, pero recalco que el profesor debe hacerlo porque es su deber, pero como he venido siendo enfático a lo largo de este trabajo, es preferible evaluar, pero no siempre la mejor forma de hacerlo es lo memorística, hay múltiples formas de evaluar el conocimiento filosófico que no son parte de una evaluación de selección múltiple.

Esta frase en particular también hace ver que la filosofía tal como ocurre en el ambiente escolar, sea pensada para evaluar y hace que las respuestas de los estudiantes sean así, con esto me refiero que una pregunta de este tipo solo puede tener respuestas buenas y acertadas y las demás sean malas, pues ¿qué filósofo habla del movimiento? Tiene una única respuesta correcta, no puede ser Platón cuando realmente es Heráclito quien habla del movimiento, los estudiantes están acostumbrados a este tipo de preguntas que la respuesta que está correcta muchas veces es un no sé, es preferible no saber a tener una respuesta mal.

En conclusión y para poder responder con más exactitud las dinámicas y prácticas que hay en el aula que se refieran a una enseñanza bancaria, me remito a hacer unas mínimas conclusiones por todas las secciones anteriores y ver cómo estas influyen directamente en la educación bancaria. La primera de ellas es que la enseñanza de la filosofía en el aula gira en torno a un canon único, indiscutible y machista que deja de lado a autores y problemas que pueden ser estudiados fuera de la tradición histórica y que pueden aportar a visiones de la educación que no sean tradicionales de la filosofía.

Asimismo, hay dinámicas en el aula que hacen que la filosofía se vuelva un tema teórico e incapaz de pensarse con la historia como herramienta esencial de la filosofía y se vea únicamente como un mero agregado de esta, al estilo bancario. De igual forma se

identificaron dinámicas de la enseñanza que son de carácter mágico en el sentido que hacen ver a la filosofía como algo que no puede ser entendido desde lo cotidiano, sin embargo en este caso particular del aula, si hay rastros de una filosofía entendida desde lo cotidiano, pero que se queda en lo más simple y no profundiza en una enseñanza que trabaje problemas filosóficos en la cotidianidad que pueden ser una herramienta para cuestionar la existencia y se use para pensar la realidad. Por último y como tal se centró en la enseñanza de la filosofía al estilo bancario en Freire y son las preguntas que evalúan un contenido particular y deja de lado la reflexión e interpelación pues la respuesta correcta es la única válida, de igual manera se ve que se prima más la evaluación y que la finalidad de enseñar la filosofía se vea reducida únicamente a la evaluación de contenidos.

Por último, la enseñanza como la entiende Biesta (2009) se debe centrar no en la memorización o repetición sino que se tiene que mostrar como algo radicalmente nuevo, en este caso, se podría dejar abierta la pregunta acerca de si realmente hay o no un proceso de enseñanza o aprendizaje; se deja abierta la pregunta porque si bien se hace que lo que se enseñe en la escuela se pueda evidenciar en una evaluación, no puede ser que sea la única manera de evidenciar el conocimiento.

El diálogo filosófico una mirada crítica a la enseñanza de la filosofía

El lector encontrará en esta sección el tipo de preguntas que suscitaron reflexiones de los estudiantes y cómo ellos pueden responder y reflexionar desde estas preguntas movilizadoras para pensar filosóficamente con sus compañeros de clase, y asimismo una filosofía que se preocupe en motivar el pensamiento crítico, propio de la pedagogía.

Preguntas movilizadoras

Para poder motivar reflexiones en los alumnos es necesario según Freire que se hagan preguntas movilizadoras, las cuales tienen la finalidad de motivar y desafiar a pensar a pensar partiendo desde su experiencia para generar un ambiente crítico y reflexivo que ponga de manifiesto la filosofía en su forma etimológicamente y rete a los estudiantes a pensar y no a repetir, es decir, a filosofar.

A. ¿Cómo es Dios?, ¿es hombre o mujer?, ¿se puede personificar en acciones o personas? ⁶²

Estudiante A:

“Yo creo que Dios es en primer lugar omnipresente y omnipotente, es lo que a uno le dicen. Pero yo creo que Dios es neutral no es hombre ni mujer, según la religión Dios está para cuidarnos y aquel que nos cuida. Tal vez Dios pueda personificarse en otras personas, pero no creo que tenga una característica específica, sino que está en todo” ⁶³

Estudiante B:

“Yo pienso que Dios debe ser neutro no es hombre ni mujer pienso que es un ente y al ser un ente podría ser una apariencia abstracta, es decir que puede personificarse en otras cosas como la luz o algo así por el estilo y a la pregunta de si se puede personificar o no, diría que si pues es realmente es omnipotente y por eso puede hacer todo”⁶⁴

Las citas anteriores muestran las respuestas que dan los estudiantes para dar a soluciones a las preguntas movilizadores, lo primero que quiero reflexionar frente a esta cuestión es que en ambos casos las respuestas inician con estados mentales, es decir: creer y pensar, lo que significa esto es que se puede ver que ya no hay afirmación que se diga con certeza frente a una respuesta, sino que parte desde lo que cada estudiante cree correcto y considera válido desde su punto de vista.

En segundo lugar, poder hacer énfasis en que ambos estudiantes afirman que dios no tiene sexo, esto me parece interesante de analizar pues siempre se ha tenido una idea paternal y masculina de Dios, sin embargo, ellos afirman que no tiene sexo, lo cual me resulta una forma de interpretar críticamente la existencia de Dios, pues pone en entredicho lo que una tradición histórica nos ha venido enseñando y se cuestiona una forma canónica e indiscutible de interpretar a Dios como ente y no como una verdad absoluta que no puede ser analizada

⁶² Preguntas sacadas de un trabajo que se dejó como tarea de la sesión de intervención el 9 de abril

⁶³ Cita del trabajo realizado por el investigador el día 9 de abril

⁶⁴ Cita del trabajo realizado por el investigador el día 9 de abril

ni discutida. Con lo anterior, quiero decir que el análisis crítico que hay detrás de estas afirmaciones es muy grande y que se ve que ambos casos tienen una lectura más amplia y centrada en una posible forma distinta de entender la figura y la personificación de Dios como ente.

De igual forma y es de suma importancia aclarar al lector, que la actividad que se realizó para poder recolectar esta actividad fue un conversatorio, por eso una de las primeras reglas de este era que se primará el respeto y la tolerancia frente a las intervenciones de los compañeros, es gracias a esta regla que se puede ver que para un estudiante es posible que Dios pueda ser personificado en algunas cosas, mientras que para el otro estudiante si es posible en todas las cosas, que ambos comparten la idea de la omnipotencia de Dios. Lo anterior prepara al lector para introducir el siguiente punto de análisis de este apartado y es el respeto frente a las diferencias posturas que hay en el diálogo y lo que supone este en el aula a la hora de exponer los puntos de vista de cada uno de los alumnos.

El respeto y la tolerancia como punto de partida para una enseñanza desde el diálogo

Estudiante C:

“Es demasiado importante el hecho de que el encargado de hablar muestre seguridad y que entienda que las respuestas son subjetivas y que no solamente las respuestas verídicas sean las que tengan estudios teológicos, sino que las respuestas están en uno mismo y que cada respuesta tiene su propia razón de ser y su propia simbología”⁶⁵

La cita anterior deja de manifiesto que un estudiante es consciente de que las respuestas de este tipo pueden variar dependiendo de las personas y lo que me parece más interesante de analizar, es la crítica que hace de los saberes y las respuestas “verídicas” de un saber en particular, que en este caso es la teología pues fue en torno a esta ciencia que el conversatorio de preguntas se llevó a cabo. Lo que dice el estudiante y la crítica que me parece pertinente recalcar en este asunto, es que como se dice la educación bancaria existe

⁶⁵ Momento obtenido del diario de campo, recogido el quinto día de observación en la institución educativa, el viernes 9 de abril a las 1:49 p.m.

una única respuesta que es válida y correcta mientras las otras respuestas que se no lo son, en este caso el estudiante afirma que cada respuesta de este tipo tiene su propia razón de ser y recalca en el verbo subjetivo, pues dice que todas las respuestas son subjetivas, esta afirmación es una dura crítica al sistema de preguntas que se basan en la objetivación de saberes que se manifiestan en el aula como la educación bancaria.

Del mismo modo, esta afirmación permite entender que para que haya un diálogo en el aula, debe ser primordial el respeto y la tolerancia frente a los demás puntos de vista, pues según la cita que da el estudiante, cada respuesta está justificada desde el propio ser, es decir, desde cada estudiante; no habría la posibilidad de que exista un diálogo en el aula sin antes recalcar que cada postura es válida y merece el mismo respeto que cada intervención, por ese motivo es de suma importancia recalcar antes de iniciar una clase en donde se hagan este tipo de actividades, de lo contrario, el aula se tornará en un campo de batalla donde el mejor argumento gane, que si bien puede ser el caso de un debate, este no es el caso y se debe respetar las opiniones de cada estudiante. Ahora bien, lo anterior deja de manifiesto para la siguiente sección y es la respuesta que dan los estudiantes para preguntas existenciales, donde el punto de partida sea la misma experiencia del alumno, donde lo que prima es la lectura de la teoría y la aplicación a la práctica, es decir, una teoría que se analice y se ponga en función de la práctica cotidiana.

La experiencia como principio dialógico

Pregunta existencial: ¿Dios existe?

Estudiante D:

Para mi Dios no existe, y la Fe si es algo inventado por nosotros los humanos para darle explicación a esas cosas que no podemos aún y tal vez nunca. Primero que todo considero que la invención de un Dios sirve como tranquilizante a la hora de digerir que vamos a morir, es decir, prácticamente nadie quiere morir, y muchos se estresan o les da miedo el hecho de que la muerte le llega a todo ser vivo y algún día a ellos también les llegará,

y es debido a ese desconocimiento de que nos sucede a la hora de morir que surgen invenciones (según mi punto de vista) como la de Dios, nadie quiere morir pero pensar que después de la muerte hay vida eterna en el cielo y que todo el mundo es feliz allá es una idea mucho más tranquilizante que pensar que nuestra conciencia se quedará en la nada, o en una oscuridad infinita, creo que me hago entender.⁶⁶

Estudiante E:

Hablar de si existe Dios implica preguntar a cada una de las personas ¿Quién es Dios? Y para ser honesta no pienso que se pueda llegar a una conclusión , dado que existen tantas variantes de la misma religión , con esto me refiero no a que se creen diferentes versiones de la misma , si no que todos pueden “ interpretar” de forma diferente la palabra de Dios , explico esto en el claro ejemplo de la “ homofobia” dado que es uno de los más comunes , según muchos creyentes tener una atracción hacia el mismo sexo es pecado , sin embargo existen miles de personas que sin ningún problema dirán que creen en Dios además de que respetan y aceptan los gustos de todos , esto demuestra perfectamente como la interpretación de un mismo Dios puede tener tantas facetas.⁶⁷

Las anteriores citas van ligadas precisamente con aquello que la pedagogía crítica pretende aplicar al aula de clase, analizar la teoría desde la práctica, pero lo más importante, evidenciar un conocimiento, argumentar y justificar desde su entorno social. Sin embargo, en estas tres citas textuales de los estudiantes, pongo de manifiesto cómo la filosofía sirve para ponerse en práctica y cómo ésta sirve de respuesta para encontrar el sentido de una pregunta tan compleja como es el caso de la existencia de Dios.

La cita número uno deja ver cómo algo tan cotidiano como la fe puede ser puesta en duda y es interrogada desde la experiencia, se sabe que la fe es algo que se explica desde cada vivencia particularmente, sin embargo, resulta interesante que en esta cita el estudiante manifieste desde su propia experiencia y que proponga una teoría que se trabaja desde la filosofía sin siquiera nombrarla ahí, esta teoría de la creación de Dios por parte del hombre nace de Ludwig Feuerbach (1804-1872), si bien el estudiante considera el consuelo a la hora

⁶⁶ Cita del trabajo realizado por el investigador el día 9 de abril

⁶⁷ Cita del trabajo realizado por el investigador el día 9 de abril

de pensar la muerte no deja de lado la creación y la invención que hace el ser humano acerca de la idea de Dios. Me resulta llamativo como él tiene una concepción tan filosófica de entender la idea de Dios sin siquiera citar la filosofía por ningún lado, algo de lo cual me lleva a pensar que la pedagogía crítica aplicada a la filosofía es posible, pues en este caso se ve como hay un análisis crítico de carácter filosófico analizado desde la propia experiencia y que es posible a una pregunta existencial que dan paso a una reflexión de este tipo y se puedan llegar a conclusiones que son de carácter filosófico que en la edad contemporánea con filósofos como Friedrich Nietzsche (1844- 1900) y Albert Camus (1913-1960) se trabajarán más a profundidad.

La cita del estudiante E resulta llamativa por dos razones, la primera de ellas es que para contestar la pregunta recurre a otra pregunta como forma de recurso argumentativo para llegar a una conclusión que es válida y es la cuestión relativista, donde una respuesta es válida y depende del contexto del hablante. Creo que es de suma importancia aclarar al lector que la pregunta acerca de la existencia de Dios se responde desde el campo subjetivista, pues no es posible evaluar y calificar si el estudiante cree o no en Dios, sin embargo, si es posible evaluar la forma argumentativa que da para explicar y defender su postura, este es el caso de la filosofía en una pregunta como esta. El segundo punto que merece mi atención para analizar, son los ejemplos que el estudiante brinda en torno al subjetivismo de algunos cristianos a la hora de hablar de la creencia y el respeto que existe hacia la comunidad LGBTI en la iglesia (católica o cristiana), con esto quiero decir que el estudiante es capaz de analizar críticamente el verbo respetar y lo que este significa incluso en las prácticas bíblicas puestas en práctica en la vida de los creyentes. Esto es lo que se pretende realizar, una pedagogía crítica que pueda analizar el contexto de cada estudiante desde una asignatura o materia en particular, en este caso, la filosofía y la religión.

La ética compasiva: un reconocimiento de pares en el aula de filosofía.

La emoción como punto de partida

Estudiante F:

¿Cómo llegas emocionalmente a la sesión y cómo te vas?⁶⁸

“Para la clase llegué estresada, desinteresada y ansiosa. Al final de la clase me voy tranquila, satisfecha y agradecida”⁶⁹

Estudiante G:

“ Llegué cansada y con ganas de jugar, pero me voy conectada y satisfecha con la clase”⁷⁰

Pregunta: ¿Cómo sientes a Dios en tu vida?

Estudiante H:

“Lo siento muy dentro de mí, sé que está presente en mi corazón, pero cuando me siento muy abrumada y empiezo a ser muy negativa con las cosas y conmigo misma, me siento vacía. Es cuando prefiero calmarme y orar en voz alta, así siento que le estoy contando a alguien lo que me pasa y no tener que guardarme todo para mí [...] Digo que es Dios porque es una sensación de un amor tan grande y tan divino, es algo de un ser que no es terrenal y así como yo lo amo y creo en él; sé que él me ama y también cree en mí.”⁷¹

Estudiante I:

“Digo que nunca lo visto, ni lo he sentido directamente pero uno se da cuenta cuando él se hace presente, por el hecho de brindarme una familia, unos amigos y sobre todo su protección y desde pequeña me he sentido como protegida porque pues siento que él me ha ayudado siendo una mano amiga durante mi crecimiento porque él ha sido la primera persona

⁶⁸ Ambas sesiones de intervención se iniciaban y finalizaban con esta pregunta

⁶⁹ Momento obtenido del diario de campo, recogido el quinto día de observación en la institución educativa, el viernes 9 de abril a las 11: 54 a.m.

⁷⁰ Momento obtenido del diario de campo, recogido el quinto día de observación en la institución educativa, el viernes 7 de mayo a las 11: 58 a.m.

⁷¹ Cita del trabajo realizado por el investigador el día 9 de abril

con la que cuento para hablarle y pedirle consejos y él se encarga de mandarme las señales y las personas indicadas para que me puedan ayudar, además siento que él es como ese protector que me da mi madre a diarios para que me cuide desde “el otro mundo” y nunca me deja sola, sus decisiones y creo que de la mejor manera por la que él se ha presentado en mi vida es el simple hecho de ayudarme a seguir con mi vida y dejarme vivir los años que llevo junto a grandes personas ya sean pasajeras o que se queden en mi vida; también él se hace muy presente a la hora de tomar decisiones por ejemplo yo siempre lo pongo en frente de que si alguien falleció fue porque su ciclo de vida Dios la deseo hasta ese momento y de allí obtenemos varias moralejas de las cuales nuestra vida empieza a tener un nuevo orden. Es decir que lo siento presente durante toda mi vida en cada cosa que hago, en cada cosa que pienso y digo, sobre todo en lo que me pasa y quien me acompaña”⁷²

Esta sección será enfocará de cómo la emoción es un punto de partida y una nueva alternativa que permite a los estudiantes poder expresar sus emociones en el aula, identificando las emociones que estos tienen y procurando que se haga una homogeneización a nivel emocional, pues no todos los estudiantes sienten o piensan de la misma manera, para que una educación todos los agentes participen de ella, se debe partir desde un inicio que todos los presentes del salón no son iguales y que todos tienen unas diferentes formas de interpretar, pensar y sobre todo de sentir diferente; en la educación que se propone en este trabajo es de suma importancia que se reconozcan las emociones, pues de lo contrario se seguirá replicando un modelo que haga de los estudiantes una masa igualitaria que debe pensar como el docente. Así mismo, se tomará en cuenta unos trabajos que se usaron para la recolección de datos con dos preguntas existenciales que giran en torno a la existencia de Dios y a cómo los estudiantes sienten a Dios en su vida.

Las primeras dos citas de esta sección permiten analizar que cada estudiante llega con unas emociones ya sean placenteras o displacenteras, lo que posibilita en primer lugar, reconocer que los estudiantes son seres que no siempre están bien, seres humanos que llegan cansados y desmotivados a tomar una clase; probablemente es por esa razón que algunos estudiantes no presten atención a la clase y se generen en las intervenciones momentos de silencio a la hora de preguntar, pues si ellos llegan desmotivados o aburridos, las consecuencias a nivel académico se evidencian; es decir que lo emocional afecta

⁷² Cita del trabajo realizado por el investigador el día 9 de abril

directamente lo académico. Por lo tanto, es importante que como docentes podamos generar en los estudiantes espacios donde ellos tengan la libertad de expresar sus emociones, como también generar un espacio de escucha para poder trabajar y poder mejorar actitudes y dinámicas de la clase que a lo mejor hagan de la clase algo que no sea provechoso y que se vuelva una carga más y no una oportunidad de tener una clase filosófica. Ahora bien, creo que es importante decir que la virtualidad hace que las clases tengan un cierto grado de dificultad, pues se da en un espacio que dificulta algo tan simple como el reconocimiento facial se vea entorpecido por las mismas condiciones de posibilidad. Esto creo que juega un papel importante para este punto, pues hace que la confianza que puede existir en la presencialidad no se de y esto impide en un grado que las emociones y el contacto que se quiere generar en un espacio seguro y que inspire confianza, se vea limitado por la virtualidad.

En segundo lugar, las citas de los estudiantes H e I dejan de evidencia que para que exista una argumentación en un tema como la existencia de Dios se debe partir de la emoción y no de la razón. Estas posturas y experiencias que ellos dan para poder justificar sus creencias acerca de la existencia de Dios no se cuentan en el aula de clase, pero si en un trabajo, lo cual significa que las experiencias que tienen una carga emocional y que significan mucho para ellos, se hacen explícitas en lo privado; sin embargo, es de suma importancia que los maestros les den la libertad de expresar esos momentos en el aula, pues hace que la clase se convierta en un espacio donde las emociones juegan un papel importante para el desarrollo de esta y se logre reconocer estas dinámicas que hacen de la educación más humana en el sentido que forme a los estudiantes y se preocupe por aspectos que sobrepasan lo académico dando espacio para la formación emocional y comunicativa.

En la diferencia y reconocimiento del otro está la filosofía

Estudiante J:

“A mi me parece que todos tuvimos un punto de vista que se argumentaba de la mejor forma y que se respetaban las reglas del debate y el punto de vista de los compañeros, me pareció que cada uno de nosotros teníamos un punto de vista diferente y que lo defendíamos

de la mejor manera. Me pareció una buena actividad porque la participación fue activa y eso es algo que quiero rescatar”⁷³

Estudiante K:

“En esta dinámica lo que se tenía que hacer era escuchar al otro y argumentar nuestra respuesta. Todos aportamos a la actividad y no fue una actividad callada, cada persona trato de argumentar su postura de la mejor manera”⁷⁴

En esta última sección se analizará cómo la compasión tiene una relación directa con el respeto que se debe tener con los puntos de vista que no son acordes al de uno y sobretodo como identificar que es de suma importancia de reconocer lo diferente y la diversidad que existe en el aula, de igual forma hacer énfasis en que esta diversidad del aula se encuentra la posibilidad de filosofar con el otro y no en la soledad de una clase tradicional.

En ambas citas se evidencia la importancia que se debe tener respeto frente a los demás compañeros a la hora de argumentar ideas que pueden ser controversiales y que merecen el mismo trato a la hora de poder ser expuestas en el aula, pues si hay una reacción de ira o intolerancia estas actitudes crearán un ambiente hostil donde opinar distinto sea blanco de críticas y ataques. Asimismo se hace evidente tanto en la cita número uno como en la dos, que para que se pueda hacer explícito el respeto, una de las actitudes más básicas para esto es la escucha, si no hay espacio para la escucha no es posible el respeto, ya que el hecho de no escuchar demuestra desinterés y evidencia que ni siquiera se tolera lo que la otra persona está diciendo.

La compasión hace posible que haya un reconocimiento del otro en las diferencias dando un espacio para que sea posible la escucha y por ende, el diálogo. La cita numerada dos demuestra que para que sea posible un ejercicio filosófico como es el debate debe reconocerse al otro, pues si no es así la filosofía no podría realizarse. Lo anterior puede sonar

⁷³ Momento obtenido del diario de campo, recogido el quinto día de observación en la institución educativa, el viernes 7 de mayo a las 11: 37 a.m.

⁷⁴ Momento obtenido del diario de campo, recogido el quinto día de observación en la institución educativa, el viernes 7 de mayo a las 11: 41 a.m.

muy controversial, pues es un hecho que para que exista una actitud filosófica y hacer filosofía debe existir un interlocutor, no es posible hacerlo en la soledad. Uno de los filósofos más misántropos que ha existido en la historia de la filosofía fue Arthur Schopenhauer (1788-1860), quien es un ejemplo de que hasta los más solitarios necesitan de alguien para poder hacer filosofía, pues si bien su compañía no era un ser humano, si lo era su perro " ¿Cómo soportaríamos el infinito disimulo, la falsedad y malicia de los hombres si no hubiese perros en cuya cara honesta podemos mirar sin desconfianza? " (Schopenhauer, 2007). Asimismo la primera cita deja ver que la importancia del otro y la participación de los presentes es una de las cosas de que más recata del debate, esto sigue con la idea anterior y de la necesidad de hacer filosofía con los otros, hacer filosofía implica la participación de los demás, no es posible pensar y realizar la filosofía desde el modelo bancario pues esta metodología no reconoce los otros puntos de vista, por esa razón la pedagogía crítica con un enfoque diálogo y compasivo hacen de la filosofía una acción que desarrolle en el aula con los otros y que se vea esta como algo a lo que todos podemos hacer en nuestra cotidianidad.

Filosofía usada en la cotidianidad

Pregunta movilizadora: ¿Crees que la filosofía es útil para la vida?

Estudiante L:

"Sí porque de alguna manera nos hace cuestionar él por qué, él cuando, el con quién de nuestro contexto"⁷⁵

Estudiante M:

⁷⁵ Momento obtenido del diario de campo, recogido el quinto día de observación en la institución educativa, el viernes 7 de mayo a las 10: 23 a.m.

“Yo creo que sí, ya que hace que las personas no sigan los mismos pasos del resto, así que las personas piensen sobre que les gusta y que quieren, ayuda a cuestionar el porqué de todo”⁷⁶

Estudiante N:

“Si porque en un futuro podemos llegar a interactuar en un mundo diferente y tener un pensamiento crítico por las cosas”⁷⁷

Esta última sección pretende analizar después de realizar las dos intervenciones con los estudiantes, reconocer como ellos ven la filosofía en la cotidianidad y cómo es posible verla en un ambiente que no sea académico. Lo primero es que las tres citas anteriores reconocen que la filosofía se puede usar en la vida ya sea como herramienta para cuestionar el entorno social, como también una forma de reflexionar y de usar dicha reflexión para hacer del pensamiento que se usa en lo común a una forma distinta de ver y cuestionar a dicho pensamiento.

Todas las respuestas que están en evidencia tienen un mismo factor y es la crítica que propone la filosofía en el sentido de querer preguntarse por todo, incluso de su propio sistema epistemológico. La filosofía tal como lo dice su definición es aquella que ama el saber, es decir ama el cuestionamiento, ama problematizar su entorno y esto es lo que los estudiantes mismos lo reconocen. Asimismo ven en ella un medio para que en el futuro pueda pensarse un mundo diferente como lo propone la pedagogía crítica y la apuesta que yo le quise dar a la filosofía, por lo tanto es posible ver que la enseñanza crítica de la filosofía puede generar en los estudiantes un compromiso social de cambio como también una lectura crítica y analítica del entorno social al cual ellos están inmersos.

Por último, la pregunta del ¿por qué? es una constante en las respuestas, de la manera como docentes en filosofía se debe primar las preguntas en el área y no únicamente en la

⁷⁶ Momento obtenido del diario de campo, recogido el quinto día de observación en la institución educativa, el viernes 7 de mayo a las 10: 26 a.m.

⁷⁷ Momento obtenido del diario de campo, recogido el quinto día de observación en la institución educativa, el viernes 7 de mayo a las 10: 30 a.m.

repetición y la memorización, volver a los inicios de la filosofía donde era el cuestionamiento y la pregunta las fuentes de movilización de esta y no solo una evaluación que motive a estudiarla. No quiero decir que haya que dejar la memoria por completo, pero sí dejar un espacio para que se cuestione el autor y que los estudiantes por medio del diálogo puedan filosofar con la temática que se trabaja en clase y así implementar dinámicas desde el diálogo y la compasión la filosofía con fines críticos para construir una sociedad más justa, equitativa y que se pueda cuestionar lo más mínimo de su realidad, empezando por su entorno social, las prácticas y los discursos que lo rodean.

Conclusiones:

El análisis de resultados pretendió a lo sumo responder a los cuatro objetivos que se plantearon en un inicio, motivados por una metodología de la enseñanza en filosofía similar a tres instituciones donde se prima la memoria y la repetición, dejando de lado lo propio de la filosofía lo cual se resume en cuestionar y reflexionar cuestiones situaciones y problemas que giran en torno a la existencia humana.

El primer objetivo específico se planteaba mencionar prácticas de la educación bancaria que estuvieran presentes en el grado 10^a de la institución. Acorde a los análisis de resultados, se llega a la conclusión que hay distintas formas de la educación bancaria que van más allá de la memorización y la repetición en la filosofía como la enseñanza de un canon indiscutible que trata los mismos temas a nivel curricular dejando a un lado a muchos autores y problemas que pueden aportar una mirada más crítica y reflexiva de la propia enseñanza de la filosofía a nivel histórico. Asimismo se evidenció que hay un matiz leve acerca de la enseñanza de la filosofía con un estilo mágico, es decir, que si bien el profesor explica la filosofía con ejemplos y analogías que son entendidas desde la realidad de los estudiantes, este no problematiza a profundidad dichas analogías y ponen en duda la filosofía como una materia que se preocupe por tratar de cuestionar desde la propia experiencia, motivada por preguntas que surjan y sean propuestas por los mismos estudiantes. De igual forma, se ve que hay una falta de comprensión histórica a la hora de enseñar y contextualizar la filosofía, pues

deja de lado la importancia que tiene esta para lograr entender la propuesta de los autores con más claridad, se piensa la historia no como mero hecho cronológico sino que se entiende como esencial para lograr una propuesta filosófica. Por último, la enseñanza al estilo bancario, esta se evidencia en como la evaluación afecta directamente el programa académico de la clase y como esta parece ser la única forma en que los estudiantes puedan trabajar, de igual forma se ve cómo las preguntas de carácter memorístico y objetiva es la única que prima en el aula, dejando de lado la interpelación y crítica que provee la filosofía, se reduce únicamente a repetir autores; no obstante, no se demerita la evaluación, pero se pone en duda la forma de evaluar y se propone una apuesta más reflexiva de los autores y sus argumentos para evaluar los contenidos, que se pueda lograr una enseñanza más crítica y no repetitiva.

Para la realización del segundo objetivo se pensó la idea de un diálogo que surja con preguntas movilizadoras que desafíen el pensar de los estudiantes y los haga reflexionar acerca de cómo pueden responder a preguntas de carácter filosófico que motiven un diálogo que no esté mediado por una respuesta única sino que al ser de carácter filosófico, se puedan responder desde la propia experiencia dando así una diversidad de respuestas, las cuales permitan una clase donde la reflexión sea la fuente que reúna el desarrollo sea la reflexión y la motivación de filosofar. Asimismo se evidenció que para que el diálogo se pueda realizar en el aula, debe existir un ambiente que sea respetuoso para que cada estudiante que piensa diferente tenga las mismas condiciones de posibilidad de aquel estudiante que no lo está, de igual forma pueda opinar, pues de lo contrario se convierte en un campo de batalla que haga que el espacio se convierta en una disputa por ganar. Por último, se parte desde la propia experiencia para posibilitar el diálogo, ya que no es posible que el diálogo surja de la experiencia del profesor, pues al ser la filosofía una forma de vida y que dependa de la interpretación de cada ser humano, no puede imponerse una filosofía o una respuesta que tiene distintas formas de ser contestada. En consecuencia, el diálogo tiene un límite para ser implementado en el aula, sin embargo es posible pensar filosóficamente problemas que trascienden la existencia humana de manera crítica y posibiliten un espacio dialógico que haga de la clase algo más personal en vista de los estudiantes y sus propias realidades.

Del mismo modo, la compasión juega un papel fundamental en la enseñanza de la filosofía pues para que haya una enseñanza que se preocupe por una formación integral y emocional se deba primar la emoción y no la razón en el sentido teórico y conceptual, pues esta deja ver que los estudiantes tienen unas impresiones antes y después de las clases y como docentes se debe escuchar y dar un espacio para que ellos logren expresarse y dejar prácticas que homogenice el aula a nivel emocional y académico, pues no todos los estudiantes sienten o piensan de la misma manera. El reconocimiento emocional deja ver que en la diferencia y diversidad del aula está y si puede pensar filosóficamente problemas existenciales en dicho entorno y se logra filosofar con interlocutores que sean capaces de expresar lo que piensan sin la necesidad de sentirse en un ambiente hostil que ataque y disminuye las opiniones de un solo agente, que en su mayoría de casos es el docente quien tiene la última palabra.

Por consiguiente, la enseñanza la filosofía puede incluir aspectos de la educación crítica como el diálogo y la compasión, como alternativa para cuestionar aspectos de la educación bancaria que hacen de la clase y el aula un espacio que no permite un desarrollo filosófico desde el diálogo sino desde un ejercicio que ponga como protagonista el docente y no se reconozca la diversidad que hace de la filosofía un espacio de análisis y reflexión con el otro, que parta desde las emociones y vivencias personales para generar un espacio de escucha y diálogo para que se pueda reflexionar con la filosofía y pueda verse esta asignatura como una oportunidad de compromiso crítico que motive a los estudiantes para usar la filosofía como herramienta para generar su entorno social un compromiso de cambio en pro de una sociedad mejor y que la filosofía pueda sobrepasar un ambiente académico y que se vea la utilidad que esta tiene.

Por último, a la pregunta que se planteó al inicio de este trabajo: ¿De qué manera la enseñanza de la filosofía puede incluir estrategias de la pedagogía crítica, para impulsar el diálogo e incluir aspectos de la ética compasiva con el fin de repensar y evaluar una educación bancaria, que se encuentra de manera tácita en el grado 10^a de una institución privada ubicada en la ciudad de Bogotá?, por lo tanto esta pregunta se responde con estrategias que hacen de la filosofía un espacio donde se pueda filosofar de manera conjunta y se realice un énfasis en la utilidad de la filosofía y la responsabilidad social que tiene esta a la hora de realizar un análisis crítico de su entorno social, tal como lo propone la pedagogía crítica; asimismo se pueden implementar aspectos como el reconocimiento mutuo para poder dar espacio a un

diálogo que hacen de la ética compasiva un pilar importante para el desarrollo de una nueva manera de enseñar la filosofía algo más integral donde se pueda enseñar la filosofía con los estudiantes y no sobre los estudiantes dando un espacio para la enseñanza teórica pero con métodos dialógicos y éticos.

Bibliografía

- López, J. O. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido . *Historia de la educación latinoamericana* , 57-72.
- Almanza-Vides, K., Quintero Villalba, O., Rojas Angarita, W., & Rojas Forero, M. (2018). Emancipación de la educación bancaria. *Boletín Redipe* , 59-67.
- Reyes, M. E. (2016). Análisis de los fundamentos de la pedagogía del oprimido en el Actual contexto educativo. *In crescendo*, 46-52.
- Porter, B. (2018). La escuela chilena en disputa: Las perspectivas de educadores chilenos sobre el aporte de la educación popular en un contexto de una educación bancaria. *INDEPENDENT STUDY PROJECT (ISP) COLLECTION*, 1-24.
- Castro, A. B. (2004). Reflexión sobre la pedagogía crítica . *Revista Digital I+E "Investigación y Educación"*, 1-16.
- Valencia, P. O. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes* 31, 26-34.
- Arias, M. A. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Electrónica de Investigación Educativa*, 1- 19.
- SÁNCHEZ Gómez, N., SANDOVAL Valero, E. M., GOYENECHÉ O, R. L., GALLEGO Quiceno, D. E., & ARISTIZABAL Muñoz, L. Y. (2018.).
- LÓPEZ, A. (28 de Octubre de 2018). *El país*. Obtenido de Simón Rodríguez, el gran educador de América y mentor de Simón Bolívar: https://elpais.com/internacional/2018/10/28/america/1540732409_091457.html
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* . México: Siglo veintiuno XXI .
- Streck , D., Redin , E., & Zitkoski, J. J. (2015). *DICCIONARIO Paulo Freire*. Lima: CEAAL.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza* . Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina.
- Ordóñez Peñalonzo, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista educación* , 185-196.
- Freire, P. (1979). *La educación como práctica de libertad*. Ciudad de Mexico: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Sánchez-Cerezo, J. (2005). *Webdianoia*. Obtenido de Glosario de filosofía: Doxa: <https://www.webdianoia.com/glosario/display.php?action=view&id=96>
- Mate, R. (1991). *La razón de los vencidos* . Barcelona: Antrophos.
- Gómez, A. (2009). Van Dijk y la importancia pragmática en el análisis discursivo . 1-23.
- Sanabria, J. A. (2016). Los métodos pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía del grado noveno del Instituto Santa Teresita. *Trabajo de grado para optar el título de licenciado en Filosofía y pensamiento político económico*. Bogotá.

- Cronicon. (22 de Junio de 2019). *Cronicon* . Obtenido de Paulo Freire, el pedagogo promotor de la educación para la liberación: <https://cronicon.net/hitosypersonajes/2019/06/22/paulo-freire-el-pedagogo-promotor-de-la-educacion-para-la-liberacion/>
- Ramírez Romero, J. L., & Quintal García, N. A. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista iberoamericana de educación superior*, 114-125.
- Onfray, M. (2005). *Antimanual de la filosofía*. Madrid: Editorial EDAF, S. L.
- Aristóteles. (2003). *Metafísica* . Madrid: Gredos.
- Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Filosofía&Co -. (28 de Agosto de 2019). *Filosofía&Co* -. Obtenido de Kant: la filosofía lo es todo: <https://www.filco.es/kant-filosofia-es-todo/>
- Aristóteles. (1999). *La retórica* . Madrid: Gredos S.A.
- Nussbaum, M. (2009). *Terapia del deseo*. Madrid: Paidós.
- Rojas, A. R. (2009). La Didáctica Crítica, critica la crítica educación bancaria. *Integra Educativa*, 93-108.
- Gaviria, C. I. (2008). Reflexiones de una profesora de secundaria sobre la enseñanza de la filosofía . *Magistro : Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia*, 99-116.
- Dussán, M. P., & Nossa Caviedes, K. (2020). Impacto de las políticas de formación de maestros y evaluativas en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia: 2014-2019. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 31-40.
- Patarroyo, L. X., Cruz Varga, I., & Ojeda Suárez, M. (2020). Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía. *Revista de investigación y pedagogía praxis y saber*, 1-19.
- Oviedo, D. M., & Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Rollos nacionales* , 37-48.
- Perdomo, D. F. (2020). Hacia una crítica de las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia: aproximaciones desde Michel Foucault. *Revista Filosofía UIS*, 264-286.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- Barría, C. (25 de Noviembre de 2019). *BBC News*. Obtenido de Desigualdad en América Latina: los países en los que más ha disminuido (y la paradoja del que más la ha reducido): <https://www.bbc.com/mundo/noticias-50255301>
- González, Z. (1886). *Historia de la Filosofía*. Madrid : Orden de Santo Domingo, Cardenal Arzobispo de Toledo. Segunda edición. Obtenido de Bases generales del criticismo de Kant: <https://filosofia.org/zgo/hf2/t3p094.htm>
- Alfonso, D. V. (2019). Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación Volumen 6 - Número 12 - 2019*, 223-240.
- Schopenhauer, E. p. (15 de Septiembre de 2007). *El café de Cata*. Obtenido de El perro de Schopenhauer: <https://elcafedeocata.blogspot.com/2007/09/el-perro-de-schopenhauer.html>
- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes No. 44*, 119-129.