

DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

DIDACTICS OF PHILOSOPHY FOR CRITICAL THINKING IN SECONDARY EDUCATION

DIDÁTICA DA FILOSOFIA PARA O PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO SECUNDÁRIO

FREDY HERNÁN PRIETO GALINDO¹

 <https://orcid.org/0000-0001-9738-5653>

 fredy.prieto@ugc.edu.co

¹Licenciado y Magister en Filosofía, así como Magister y Doctor en Educación. Actualmente, docente de la Universidad la Gran Colombia.

RESUMEN

Este texto expone parte de los resultados de una investigación cualitativa bajo el método de hermenéutica aplicada autobiográfico que buscó explorar las experiencias y comprensiones de los profesores de filosofía de secundaria sobre la enseñanza del pensamiento crítico. Para desarrollar tal objetivo, una pregunta aclaró el horizonte: ¿de qué maneras los docentes experimentan y comprenden las posibilidades y complejidades de la enseñanza del pensamiento crítico en los cursos de filosofía de la educación media colombiana? Se presentan aquí dos de los hallazgos principales: primero, los profesores de filosofía de secundaria experimentan una tensión entre querer enseñar filosofía occidental y verse obligados a dejarla de lado, al menos en parte. Por otro lado, el pensamiento crítico no es simplemente un ejercicio estrictamente racional, sino que incluye una fuerte dimensión creativa o imaginativa y una afectiva, lo que daría luces a pensar diferentes tipos de pensamiento crítico: ético, político, estético, etc. El texto inicia por el estado del arte y avanza hacia la metodología, incluyendo el perfil de participantes, los instrumentos de recolección de información y el análisis de la información obtenida. Finalmente, aparecen parte de los resultados logrados.

Palabras clave:

Filosofía, pensamiento crítico, educación secundaria, enseñanza, hermenéutica.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 05/09/2024 **Fecha Aceptado:** 13/12/2024 **Fecha Publicado:** 19/06/2025

Prieto Galindo, F. H. (2024). *Didáctica de la filosofía para el pensamiento crítico en educación secundaria*. *Maestros & Pedagogía* Vol. 6(2). ppt. 54-78



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

ABSTRACT

This text presents part of the results of a qualitative investigation under an autobiographical applied hermeneutics method that sought to explore the experiences and understandings of secondary school philosophy teachers about the teaching of critical thinking. To develop this objective, a question showed the horizon: In what ways do teachers experience and understand the possibilities and complexities of teaching critical thinking in philosophy courses in Colombian secondary education? Two of the main findings are presented here: First, secondary school philosophy teachers experience a tension between wanting to teach Western philosophy and being forced to leave it aside, at least in part. On the other hand, critical thinking is not simply a strictly rational exercise, but includes a strong creative or imaginative dimension and an affective one, which would shed light on different types of critical thinking: ethical, political, aesthetic, etc. The text begins with the state of the art and advances towards the methodology, including the participants' profile, the instruments to collect information and its analysis. Finally, part of results is presented.

Keywords:

Philosophy, critical thinking, secondary education, teaching, hermeneutics.

RESUMO

Este texto apresenta parte dos resultados de uma investigação qualitativa sob o método da hermenêutica aplicada autobiográfica que buscou explorar as experiências e compreensões de professores de filosofia do ensino médio sobre o ensino do pensamento crítico. Para desenvolver este objetivo, uma questão esclareceu o horizonte: De que forma os professores vivenciam e compreendem as possibilidades e complexidades do ensino do pensamento crítico nos cursos de filosofia do ensino secundário colombiano? Duas das principais conclusões são aqui apresentadas: Primeiro, os professores de filosofia do ensino secundário experimentam uma tensão entre querer ensinar filosofia ocidental e ser forçados a deixá-la de lado, pelo menos em parte. Por outro lado, o pensamento crítico não é simplesmente um exercício estritamente racional, mas inclui uma forte dimensão criativa ou imaginativa e uma dimensão afetiva, que lançaria luz sobre diferentes tipos de pensamento crítico: ético, político, estético, etc. O texto começa com o estado da arte e avança em direção à metodologia, incluindo o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de informações e a análise das informações obtidas. Por fim, aparece parte dos resultados alcançados.

Palavras-chave:

Filosofia, pensamento crítico, ensino secundário, ensino, hermenêutica.

INTRODUCCIÓN

Colombia es uno de los pocos países de la región latinoamericana en donde la enseñanza de la filosofía se ha mantenido casi ininterrumpidamente desde la Colonia como asignatura obligatoria del currículo oficial (Saldarriaga, 2008). En la actualidad, dicha asignatura se mantiene para los dos últimos grados del colegio (Ley 115, 1994). Parte de la justificación, incluso su bandera principal, gira alrededor de los aportes al desarrollo del pensamiento crítico como condición de la autonomía y responsabilidad morales (Acevedo & Prada Dussán, 2017; Vargas Guillén *et al.*, 2017). Sin embargo, la comprensión dominante del pensamiento crítico en tales espacios suele basarse en la lógica filosófica y la epistemología moderna consideradas neutrales, universales y objetivas. Cualquier propuesta fuera de dicha perspectiva es usualmente ignorada. De allí que teorías críticas como las del saber ancestral, las teorías feministas, poscoloniales y decoloniales hayan sido descartadas de los espacios de enseñanza formal de la filosofía, al menos en Colombia, lo que se puede evidenciar al revisar los libros de texto (Cardozo Jiménez, 2018), las historias de la filosofía producidas en nuestro país, incluso los diccionarios filosóficos.

Por otro lado, ya que el momento histórico que vivimos en Colombia en búsqueda de la paz requiere explorar posibilidades educativas que apoyen el pensamiento crítico a través de una mayor apertura a la escucha de voces diferentes, me propuse adentrarme en este mismo asunto a través de una investigación educativa, como expondré más adelante. En efecto, la actual situación sociopolítica colombiana me llama a buscar cambios en respuesta a lo que parece una tendencia global hacia la exacerbación del individualismo y desconocimiento de la alteridad y la diferencia debido, al menos en parte, a la lógica del capitalismo (Biesta, 2017). Muestra de esto son los recientes y aun frecuentes mensajes en redes sociales en los que unas personas de un espectro político agreden a personas del otro descalificándolas (es fácil identificar comentarios racistas, clasistas, machistas, etc., que en su mayoría clasificaríamos como falacias *ad hominem*) y mostrando su incapacidad para escuchar y aceptar la posibilidad de que otras visiones expresen parte de la verdad, elemento fundamental de cualquier concepción de pensamiento crítico.

En tal contexto, esta investigación buscó saber si la educación secundaria colombiana podría beneficiarse y cómo de un examen de la pedagogía y didáctica de los profesores de filosofía que se proponen cultivar el pensamiento crítico en sus cursos. Por ello, el objetivo principal fue explorar las experiencias y comprensiones de los profesores de filosofía de secundaria sobre la enseñanza del pensamiento crítico. Una de las preguntas de investigación, que aquí

referimos, fue: ¿de qué maneras los docentes experimentan y comprenden las posibilidades y complejidades de la enseñanza del pensamiento crítico en la filosofía de la educación media colombiana? A continuación, presento brevemente los diversos elementos estructurales de la investigación: estado del arte, metodología y participantes. Posteriormente, aparecerán parte de los resultados obtenidos al interpretar los datos.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Al revisar la literatura colombiana encontré muy pocas publicaciones sobre la enseñanza del pensamiento crítico en educación secundaria. La mayoría de los pocos textos hallados en las bases de datos contienen una crítica filosófica contra la enseñanza tradicional como el principal obstáculo, la gran muralla de China, que impiden el aprendizaje de este tipo de pensamiento. Es preciso indicar que en muy pocos textos (Cerquera Beltrán & Ríos López, 2017; Cubillos Bernal, 1999, 2006; Florián B., 2012; Gómez Mendoza, 2008; Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013; Velásquez, 2012) se tematiza o explicita la comprensión misma del pensamiento crítico. En general, parece que simplemente se presupone o asume una concepción de pensamiento crítico; por lo tanto, fue necesario inferirla.

Por ejemplo, después de criticar los métodos tradicionales de enseñanza, Florián B. (2012) afirmó que, para lograr una actitud reflexiva y crítica, es necesario convertir los cursos de filosofía en un espacio que guíe la propia reflexión bajo la condición de plantear preguntas y hacerse preguntas (p. 115). La misma idea parece ser defendida por Gómez Mendoza (2010) cuando afirma que una ciudadanía reflexiva tiene un espíritu crítico (p. 4). De hecho, estos profesores-filósofos, y otros (Camargo Camargo & Barreto Bernal, 2012; Cubillos Bernal, 1999; Morales Oyola, 2012), piden una transformación de los cursos de filosofía: deben ser espacios de reflexión. Puede ser que para estos académicos el pensamiento crítico sea principalmente reflexionar profundamente sobre un tema planteando preguntas y tratando de encontrar respuestas válidas. Tal reflexión se orienta, supongo, principalmente a través de una racionalidad "pura" expresada en la lógica, ya que es uno de los elementos más fuertes del pensamiento para la filosofía occidental. En tales fuentes, la reflexión aparece como el concepto principal relacionado con el pensamiento crítico.

La forma tradicional, canónica, de enseñar es criticada incluso por las políticas educativas colombianas. El Ministerio de Educación Nacional (2013) afirma que los discursos filosóficos no deben limitarse en su potencial, como suele suceder en la educación secundaria, a un espacio de formación que se ha caracterizado por centrarse en la enseñanza y el dominio de contenidos, a menudo en una práctica de memorización, descontextualizada y reducida a listas de autores, obras, fechas y frases famosas (p. 23-24). Estas prácticas impiden que los

estudiantes piensen por sí mismos, es decir, la reflexión, por lo que pone en peligro el desarrollo del pensamiento crítico.

En mi búsqueda, solo encontré un trabajo (Vargas Guillén *et al.*, 2017) que proporcionó una descripción más concreta del pensamiento crítico para la filosofía de la escuela secundaria, aunque referido a la lectura crítica únicamente. Fue escrito por tres reconocidos filósofos colombianos: Germán Vargas Guillén, Wilson Herrera y Raúl Meléndez. Para ellos, la lectura crítica de textos filosóficos implica dos etapas: en primer lugar, el análisis y la interpretación del texto y, en segundo lugar, un examen crítico. El proceso de lectura comienza por encontrar los elementos estructurales del texto: su tesis, argumentos, conceptos, propósitos y sus relaciones. Luego, la segunda etapa es la crítica: en el examen crítico, el profesor debe guiar a los estudiantes para juzgar en qué medida se cumplen los propósitos del texto; evaluar la fiabilidad de las premisas utilizadas en los argumentos y su validez para encontrar objeciones a las tesis centrales del texto; identificar posibles inconsistencias, ambigüedades u omisiones. El análisis y examen crítico de los textos debe dar elementos a los estudiantes para que traten de desarrollar su propia posición sobre el problema en cuestión (p. 76). Este trabajo es un ejemplo perfecto de lo que yo entendí como pensamiento crítico en mis estudios de licenciatura en Filosofía y supongo que esa es la manera en que estos académicos enseñan a sus estudiantes y, a su vez, la manera como ellos la enseñan a sus estudiantes de bachillerato.

Por otro lado, dejando los textos filosóficos y pasando a los estudios empíricos, bien sean cualitativos o cuantitativos, en contextos educativos sobre el pensamiento crítico en filosofía, solo hallé tres fuentes. A través de una investigación-acción, Lara y Rodríguez (2016) propusieron fomentar el pensamiento crítico de los/as estudiantes según situaciones cotidianas relacionadas con temas filosóficos (p. 343). Los investigadores aplicaron una prueba previa para tres habilidades de pensamiento: interpretación, análisis y explicación. Su estudio incluyó una serie de actividades de una hora y media cada una, donde los estudiantes vieron videos, leyeron noticias sobre problemas sociales y consultaron textos filosóficos, seguidos de discusiones generales en clase. Al final de las actividades, a través de un post-test, los investigadores encontraron mejores niveles de pensamiento crítico en las habilidades específicas evaluadas y mejor motivación en clase.

En un estudio similar, Macías (2017) investigó (también a través de la investigación-acción) cómo una propuesta pedagógica (no descrita en el artículo) favorece la lectura crítica de textos filosóficos (p. 178) de estudiantes de 11° grado de filosofía en un espacio rural. Los/as participantes (18 estudiantes más un profesor de lengua) participaron en entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. El investigador también realizó talleres y tomó notas de campo. Esta investigación tuvo como uno de sus objetivos indagar sobre el concepto de lectura crítica del alumnado y del profesor (p. 178). Sin embargo, el artículo

no presentó hallazgos sobre cómo los participantes entendían el pensamiento crítico. En cambio, el autor enumeró una serie de recomendaciones sobre las características de los textos que leer en los cursos de filosofía, a saber: textos atractivos para los estudiantes, relacionados con su contexto social, no muy difíciles, y así sucesivamente.

La última investigación hallada y la única publicada en formato de libro (*Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas*) fue realizado por Suárez González et al. (2018). Los investigadores entrevistaron a profesores de escuelas públicas de diferentes disciplinas y niveles escolares con el objetivo de explorar su comprensión y pedagogía del pensamiento crítico. A través de un grupo focal, un taller y la observación de clases, encontraron que la mayoría de los/as docentes entrevistados/as relacionaban el pensamiento crítico con habilidades como análisis, examen e interpretación. También son frecuentes los análisis de textos escritos y los exámenes orales. Sin embargo, estas prácticas se complementan con otro tipo de habilidades, como la creatividad y la comunicación. Finalmente, en su estudio reconocieron la importancia de la autorreflexividad y la autocrítica, que se relaciona con la disposición a la autotransformación.

Como queda claro, la literatura tanto filosófica como investigativa empírica sobre el tema de investigación es bastante escasa en Colombia. Con respecto al primer grupo de fuentes, claramente la comprensión de este tipo de pensamiento gira alrededor de la reflexión o el ejercicio de consideración racional de los componentes de un fenómeno o un texto. Por su parte, los estudios empíricos muestran la efectividad de explorar diferentes recursos "no filosóficos" y diferentes tipos de actividades en clase para favorecer la enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico que promueve.

METODOLOGÍA

La investigación que aquí reporto se desarrolló bajo una metodología cualitativa, siguiendo el método de hermenéutica aplicada y autobiográfica. Como orientación metodológica decidí seguir el libro de Moules et al., (2015) *Conducting Hermeneutic Research. From Theory to Practice*, donde se brindan orientaciones para investigar en ámbitos prácticos como la enfermería y la educación desde la teoría hermenéutica de Gadamer. Con respeto a su dimensión hermenéutica, guiado por la teoría gadameriana y ricœuriana, busqué comprender mejor el fenómeno en su propio ámbito y adquirir otras interpretaciones que permitan enriquecer su comprensión y práctica educativa. Tal búsqueda es el objetivo mismo de una investigación hermenéutica, pero al optar por una perspectiva autobiográfica, incluí mi propia experiencia como estudiante y como docente de filosofía tanto en secundaria como en Licenciaturas de Filosofía. Este aspecto requirió no solo redactar el informe en primera persona del singular, sino incluir

recuentos de experiencias personales para someterlas a interpretación y así buscar ampliar la comprensión del pensamiento crítico y su enseñanza.

Recolección de información

En relación con los instrumentos de recolección de información, se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas a cada docente buscando sus experiencias, comprensiones y estrategias pedagógicas utilizadas en clase. Dichas entrevistas se realizaron vía *Google Meet* y se grabaron con la venia de los participantes, quienes leyeron el consentimiento informado y lo aprobaron antes de realizar la primera entrevista. Dos participantes me autorizaron a usar su nombre real y dos decidieron usar pseudónimos: Catalina, Beatriz, Alfredo y Leonardo.

Por otro lado, se recolectaron diversos instrumentos de enseñanza que voluntariamente compartieron conmigo: syllabus del curso, talleres, un pequeño libro (módulo, según la profesora) y un cuaderno de apuntes para preparar clase. Finalmente, desde el inicio del proceso de recolección de información comencé a escribir un diario de investigación para consignar mis reflexiones y durante las entrevistas tomé apuntes sobre lo que observaba y pensaba. Todo este proceso se desarrolló durante cinco meses aproximadamente, previa aprobación del Consejo de Ética de Investigación de la Universidad de Alberta (código Pro00116822) el 1 de febrero de 2022.

Perfil de los participantes

Con el fin de recabar la información, busqué cuatro docentes colombianos formados en Filosofía y pedagogía en su pregrado que estuviesen enseñando filosofía en colegios y que tuvieran al menos cuatro años de experiencia enseñando tal asignatura. Encontré dos hombres y dos mujeres provenientes de diversas regiones: Valledupar, Quindío y Boyacá. Su rango de experiencia fue entre cuatro y treinta años en colegios. Además, al momento de realizar la investigación enseñaban filosofía a diferentes tipos de poblaciones según la estratificación social colombiana: una profesora trabajaba en un colegio de estrato alto a las afueras de Bogotá, y la otra en un colegio público en el Quindío; los profesores eran miembros de los colegios de la policía (que yo catalogué como estrato medio), uno en Quindío y el otro en Valledupar. Ahora bien, a pesar de su diversidad de proveniencia y lugar de trabajo, tres de ellos estudiaron filosofía en Bogotá en universidades privadas.

Análisis o interpretación de la información

En cuanto al análisis de la información, es preciso indicar que la metodología hermenéutica aplicada no se basa en procesos de codificación ni tematización como suele hacerse con metodologías cualitativas. Más bien, un proceso hermenéutico de interpretación atiende a las instancias que el intérprete encuentra iluminadoras sobre el fenómeno, incluso si la percepción es causada por una sola declaración del participante. Sin embargo, la narración completa no se transcribe en el informe, sino solo la instancia que llamó la atención del/a

investigador/as.

Por lo tanto, no hay análisis o descomposición del todo en sus partes, sino una liberación que permite observar un paisaje donde puede apreciar puntos únicos significativos, así como todo un campo desde puntos de vista variados. Moules *et al.*, (2015) explican: "El análisis interpretativo puede ser pensado como un movimiento a través del paisaje del tema, de tal manera que las perspectivas cambian con los diversos puntos de vista de los participantes de la entrevista" (p. 118). Al final, en hermenéutica "el análisis es interpretación" (Moules *et al.*, 2015, p. 118). De hecho, la interpretación aporta nuevas perspectivas, y cambia la visión que tenía antes quien investiga. El objetivo de un ejercicio hermenéutico no es encontrar repetición, verificar lo que ya se ha encontrado en otros lugares y con otros medios.

¿Cómo hice la interpretación? Me centré en "abrir cuidadosamente las asociaciones" (Moules *et al.*, 2015, p. 117). En otras palabras, estuve atento a las posibles relaciones con otras facetas del fenómeno, particularmente aquellas que no han sido descubiertas todavía. En mi caso, este proceso comenzó en medio de las entrevistas, pero se desarrolló cuando empecé a leer y releer las transcripciones y tomar notas. Sin embargo, fue en el proceso de escritura de mis capítulos finales que mis interpretaciones evolucionaron más profundamente. Ahí pude ver la interrelación en la que vive cada fenómeno y la interpretación reveló unas cuantas relaciones que me llamaron y traté de cultivar. Jardine (2003) explicó: "La interpretación no empieza conmigo. Solo comienza cuando algo me pasa en mi lectura de un texto, cuando algo me golpea, me desgarrar, me "hiere", y me deja vulnerable y abierto al mundo" (p. 59). Luego, como investigador, me concentré en dejar que el fenómeno guiara la búsqueda y dejar que esas relaciones me invitaran, me hirieran. Traté de estar atento al fenómeno mismo, a sus relaciones, a sus manifestaciones "a través de la literatura y las entrevistas de investigación... desarrollando conjeturas interpretativas y escribiendo sobre ellas" (Moules *et al.*, 2015, p. 118).

RESULTADOS

Una tensión en la enseñanza del pensamiento crítico

Esta sección comienza a mostrar mis hallazgos narrando parte de las experiencias de mis participantes y revelando algunas complejidades y conflictos de la enseñanza del pensamiento crítico. Aquí, me centro en las disposiciones de los maestros, mejor descritas como su *ethos* o forma de ser, más que en el pensamiento crítico directamente. Coincido con Palmer (2007): "casi nunca hacemos la pregunta de 'quién' - ¿quién es el yo que enseña? ¿Cómo forma la calidad de mi ser —o deforma— la manera en que me relaciono con mis estudiantes, mi materia, mis colegas, mi mundo?" (p. 28). Esta sección trata sobre el "quién" de los maestros.

Una chispa de iluminación

Beatriz me contó que no hace mucho tiempo, cuando entró al aula para dar una clase de filosofía, recibió una chispa de iluminación. Sus estudiantes estaban distraídos/as, hablando emocionados sobre tatuajes. Escuchar esa noticia “fue una de esas chispas que ocurren entre lo que se planea y lo que sucede en el aula... una chispa como las que iluminan el cerebro” -dijo. No puedo dejar de recordar las expresiones de Aoki (2011) “currículo-como-planeación” y “currículo-como-vida” (*curriculum-as-planned; curriculum-as-lived*), porque esta historia es precisamente sobre la y, la conjunción, el intermedio, es decir, la relación entre lo que un/a docente prepara antes de entrar al aula y lo que sucede dentro de ella.

Aoki (2011) nos recuerda que “la pedagogía se encuentra en el espacio vibrante del pliegue entre el currículo-como-planeación y el currículo-como-vida, a veces un sitio de dificultad y ambigüedad y también un sitio de posibilidades generativas y esperanza” (p. 322). Así, en esa intersección es donde la teoría y la práctica se encuentran. En ese espacio, o mejor, en ese momento de implementar su planeación, quien enseña encuentra dificultades que podrían crear nuevas posibilidades o mundos para que sus estudiantes vivan. En una palabra, la dimensión relevante de la enseñanza probablemente no sea la planificación ni siquiera su implementación *per se*, sino cómo cada docente une pedagogía y didáctica; en ese espacio/momento imprime su propio *ethos* en el tipo de decisiones que toma para guiar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Para Beatriz, la chispa pudo ser entender que el tema de los tatuajes podría proporcionar una oportunidad para el debate e incorporar el tema filosófico del día. Aquí me acuerdo de una de las metáforas de Biesta (2016) sobre el objetivo de la educación: esta “no consiste en llenar un balde, sino en encender una llama” (p. 1). En efecto, mientras leía la narración de Beatriz, vi que el cerillo que prendería el fuego viene de los propios estudiantes en la situación del salón de clase y del *ethos del/a* docente: pero el fuego en sí mismo sería la decisión didáctica sobre cómo proceder, cómo dirigir la clase. Un/a docente podría aferrarse totalmente a su planeación, ignorando los temas o preocupaciones de sus estudiantes; podría abandonar totalmente su planeación y simplemente hablar sobre cualquier tema que el estudiantado quiera; o podría tratar de unir o combinar su planeación con el tema de conversación de los/as estudiantes, por ejemplo, conservando temas y objetivos, pero cambiando las estrategias didácticas planeadas. Sin embargo, sabemos que este tipo de chispa es rara. En el aula, podemos tener otras experiencias menos iluminadoras, como lo ilustra la siguiente experiencia.

Ataque cardíaco

Un cierto eco de la experiencia de Beatriz resonó para mí en las palabras de Catalina cuando me dijo que para sus estudiantes, “tan pronto como esos nombres [Sócrates, Platón, Kant...] aparecían en clase, sufrían un ataque cardíaco”.

Esa fue una respuesta espontánea al preguntarle si pedía a sus estudiantes que leyeran textos de filósofos clásicos (en lugar de sólo comentaristas). Ciertamente, esos nombres no producen chispas, pero pueden inducir ataques cardíacos que matan la motivación y el aprendizaje del estudiantado, junto con el entusiasmo del/a docente. El ataque cardíaco puede ser inducido por la falta de conjunción entre didáctica y pedagogía, porque significa que quien enseña decidió aferrarse a su planeación a pesar de los deseos o necesidades de sus estudiantes. Como consecuencia, el *ethos* docente parece rígido e impide cambiar o crear conexiones entre estudiantes y el tema del día.

Las experiencias de Beatriz y Catalina en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato no son más que la punta del iceberg en relación con las complejidades de la enseñanza del pensamiento crítico en los cursos de filosofía. Así, es necesario explorar más profundamente este asunto. En la siguiente sección, se encuentran las opiniones de estudiantes sobre filosofía, que veo como el lugar para empezar a profundizar.

Profesores de Filosofía: hacia la apertura

Las dos experiencias anteriores muestran que una opinión común de estas dos profesoras (creo que mis otros dos participantes también estarían de acuerdo) es que los temas y filósofos tradicionales, a primera vista, no son lo suficientemente atractivos para sus estudiantes y por lo tanto extinguen las posibilidades de la filosofía para iluminar sus vidas. Tal vez por eso Catalina propuso en su libro de texto hacer un proyecto para investigar cualquier tema: "desde el principio del curso, debes elegir un tema o problema que te llame la atención, tratando en lo posible de 'resolverlo' o al menos entenderlo". En la entrevista, Catalina comentó que el tema podía ser filosófico o no, porque le interesaba que el estudiantado investigara algo leyendo y pensando. La misma razón puede haber llevado a Beatriz a proponer una actividad sobre tatuajes, en lugar de aferrarse a su plan de clase. Para estas dos profesoras, a veces la iniciativa sobre los temas para estudiar o reflexionar en las clases de filosofía vienen de los propios estudiantes.

Las escenas mostradas anteriormente muestran lo flexibles y abiertos que podemos ser como docentes cuando escuchamos a los/as estudiantes, y cómo la apertura podría ayudarnos a tomar las decisiones correctas para conseguir mayor interés en aprender filosofía. En palabras de Eppert (2011), "parece vital que los/as docentes deconstruyan su propia comodidad en las escuelas, el plan de estudios y sus posiciones [pedagógicas], y que ejerzan conscientemente una humildad decentradoras en lugar de buscar dominación o control" (p. 37). Ciertamente, bien podría ser que a veces en la enseñanza hayamos adquirido un *ethos* de control, y queramos dominar el ambiente en el salón de clase e incluso al estudiantado, tal vez porque pensamos que es la manera correcta de enseñar o la única que encontramos. Esta creencia, en términos hermenéuticos, parece ser un prejuicio que podría ser cuestionado por nuestras experiencias, y por ello

mismo necesita ser examinado.

Así, surge otro rasgo del *ethos* docente: el del objetivo o la meta final de enseñar filosofía en la educación media. ¿Por qué un/a adolescente debería estudiar filosofía? La literatura es unánime en cuanto a las opiniones del profesorado: fomentar el pensamiento crítico. De hecho, Germán Vargas *et al.* (2107) han dicho que parece haber un acuerdo generalizado sobre el valor y la utilidad de la enseñanza de la filosofía para ejercer y desarrollar el pensamiento autónomo y crítico (p. 75), opinión defendida igualmente por la UNESCO (2011) en el libro *Filosofía: una escuela de libertad*.

Sin embargo, veo otra respuesta más profunda a esa pregunta: según aprendí de mis participantes, parece que al menos cierta parte del profesorado se esfuerza por contribuir al bienestar de los estudiantes, para animarlos a crecer sopesando sus propios deseos, como sugiere Biesta (2017), pero también para examinar sus creencias, acciones, hábitos de pensamiento, disposiciones e imágenes de felicidad. Quieren que sus estudiantes no solo sean críticos con el mundo y consigo mismos/as, sino que también sean buenas personas, que logren su propio bienestar. En palabras de Alfredo: "lo que quiero es abrir esas mentes para que no sigan atrapados en creencias extrañas". Aquí parece emerger un asunto ético, no solo de la enseñanza, sino de la misma concepción del pensamiento crítico.

Filosofía: un mundo distante e incomprensible

Recuerdo que mis estudiantes de secundaria me preguntaron algunas veces: "¿Por qué deberíamos estudiar filosofía?" Mi respuesta rápida y casi automática fue que la filosofía nos ayuda a entender el mundo de maneras diferentes y más profundas. Ciertamente lo creía y aún lo creo; así lo viví mientras estudiaba filosofía en la universidad. Ahora veo que mi respuesta probablemente no significó mucho para mis estudiantes. Supongo que se preguntaron por qué valía la pena entender el mundo de diferentes maneras y con más profundidad. Tal vez su verdadera pregunta era: "¿Por qué deberíamos leer textos y teorías de la filosofía tan aburridos y enredados que no podemos entender?"

Experiencias similares a la mía sobre el valor de aprender filosofía fueron compartidas por todos mis participantes (aunque no lo pregunté). Por ejemplo, Leonardo dijo: "Piensan que la filosofía es aburrida: '¡qué vaina esos filósofos! Hablan cosas vacías por allá, hablan por allá para sí mismos, nadie las entiende". Estas pocas palabras muestran una crítica común: los filósofos y sus reflexiones están "allá", distantes, tal vez intocables, inasibles y eso los hace difíciles, casi imposibles de entender para muchos/as estudiantes. Si alguien se atreviera a sumergir a sus estudiantes en esas aguas, el resultado bien podría ser el ahogamiento de jóvenes estudiantes, la motivación y el aprendizaje en aguas profundas, oscuras, densas y pesadas. ¿Cómo podemos interpretar de nuevo esa distancia de la filosofía occidental tradicional cuando se enseña en

nuestro contexto?

Curiosamente, encontré una pista en las palabras de Alfredo (que vive cerca del mar Caribe): “ellos dicen: ‘profe, pero mira, eso está escrito para esa cultura y no en nuestra cultura”. De nuevo, hay una distancia que el estudiantado percibe sobre la filosofía. Sin embargo, a Alfredo le dijeron algo más: se trata de la cultura en la que se originó esa filosofía. Aquí, el concepto de cultura nos ilumina. Desde su etimología latina (de *colere*: cuidar, cultivar; labrar, cultivar) esta palabra hace que imagine un cultivo. La filosofía que se enseña en mi país natal se concibió y cultivó primero en Europa central (Dussel, 2013; Park, 2013), y desde allí se trasplantó/tradujo a las Américas (Santos Herceg, 2010) y otros continentes.

Así, esa filosofía habla de su realidad (europea), de sus necesidades, de sus problemas y de sus formas de ver y estar en el mundo. Y la forma de ser sudamericana era/es diferente, tal vez tan diferente que puede explicar por qué esa filosofía parece tan distante, tan difícil de entender para muchos/as adolescentes colombianos. Sin embargo, como nos enseña la experiencia de Beatriz, el problema podría estar en la manera en que el /a docente logra una conexión del tema con el estudiantado (no al revés: del estudiante con el tema).

Recordando el contraste entre las historias de Beatriz y Catalina y sumando las consideraciones de estudiantes sobre filosofía, creo que puede ser precisamente este *locus* de pensamiento lo que hace que surja cierta incomodidad al considerar si seguir enseñando filosofía occidental o dejarla atrás para involucrar mejor a sus estudiantes. Sin embargo, ese malestar inicial puede convertirse en una tensión permanente que se arraiga profundamente al pretender inculcar el pensamiento crítico a través de esa filosofía. Mi primer hallazgo significativo en este estudio es que una parte del profesorado de filosofía en secundaria podría estar viviendo en permanente tensión.

Profesores en una encrucijada: una vida en tensión

Después de leer las transcripciones de las entrevistas un par de veces, empecé a ver algo extraño e incongruente. Noté una tensión en la didáctica de mis profesores-participantes: valoran profundamente la filosofía que aprendieron (filosofía occidental) y en ella basan sus cursos. Sin embargo, contrariamente a sus expectativas iniciales, pronto se percatan de que a sus estudiantes no les gusta esa filosofía y no aprenden mucho en clase sin otras fuentes no filosóficas, especialmente no desarrollan el pensamiento crítico. Por lo tanto, la tensión puede surgir al notar un dilema: la conservación y/o abandono de la filosofía (en menor o mayor medida) cuando se enseña el pensamiento crítico.

Encontré una referencia a esta tensión en Florián (2002), quien afirma que la especificidad de la filosofía actual y su enseñanza coloca al profesorado en una “encrucijada dilemática”: o comunican algunos conceptos de un conocimiento ya constituido (la historia de la filosofía o sus problemas), o pretenden formar

en un saber hacer, un hábito, una nueva capacidad de juzgar y criticar, de transformar o cambiar la forma de vivir y ver el mundo (p. 118). Parece pertinente decir que el profesorado de filosofía se encuentra en una encrucijada, en un punto en el que hay varios caminos posibles, de modo que surgen al menos tres posibilidades, y es necesaria una decisión: enseñar filosofía como un conjunto de teorías, enseñar a desarrollar ciertas habilidades (como el pensamiento crítico), o enseñar filosofía y pensamiento crítico por igual. Entonces surge una tensión porque suelen querer tomar la tercera posibilidad, pero se hace difícil y se inclinan hacia la primera o la segunda.

La tensión de tales docentes también puede entenderse como la incoherencia entre su discurso y sus acciones. El discurso de mis participantes e incluso sus cursos se desarrollan en torno a la filosofía occidental. Todos los syllabus parecen una copia del mismo original, con pocas variaciones. Cuando pregunté sobre la conveniencia de seguir enseñando autores y temas occidentales clásicos, mis participantes afirmaron que debería continuar. Sin embargo, cuando describieron sus clases y ejercicios habituales en torno al pensamiento crítico, se evidenció que buscaban otro tipo de temas, recursos y autores para proponer actividades a sus estudiantes, ya sea dejando atrás la filosofía tradicional totalmente o, en algunos casos, acompañándola.

Definiciones claras del pensamiento crítico

Paso ahora al segundo hallazgo relevante de la investigación: el asunto mismo de la comprensión del pensamiento crítico desde algunas dimensiones del pensamiento que suelen excluirse de la crítica. A Ricœur (2002) le gusta repetir que *"explicar más es comprender mejor"* (p. 25). Así, una buena historia o teoría parece desarrollarse y entenderse mejor a medida que el/a narrador/a explica más, da más detalles sobre los elementos estructurales de los relatos o textos mismos y enriquece el contexto. Cuanto más se explica el texto, más lo puede entender una y otra(s) persona(s). Pregunté en las entrevistas qué elementos o aspectos consideraban esenciales para el pensamiento crítico, y mis participantes comenzaron a dar rodeos hasta que, en algún momento, pronunciaron una definición clara y concisa.

Catalina afirmó: el pensamiento crítico es "la capacidad de evaluar la consistencia de los argumentos"; "es la capacidad de discernir los razonamientos porque él [el estudiante] conoce la teoría". Por lo tanto, la evaluación y discernimiento de argumentos o razones se anuncian como los elementos centrales del pensamiento crítico, y creo que la mayoría de quienes habitan el mundo de la filosofía (occidental) estarían de acuerdo con ellos. La esencia de la criticidad es, diría yo, examinar y discernir argumentos. Esta definición se sitúa, por ejemplo, en el contexto de la lectura o la escucha de un discurso.

Sin embargo, si tomamos el contexto de producir ese discurso o texto, es decir, al hablar y escribir, la definición cambia un poco manteniendo el mismo núcleo:

Leonardo dijo: "si yo voy a dar un punto crítico debo tener mínimamente una argumentación. Mínimamente me obliga a tener una argumentación". Morales (2012) parece coincidir, pues dice que aprender a filosofar requiere marcar la diferencia al adoptar una actitud crítica ante problemas teóricos prácticos que exigen que siempre se esté bien fundamentado, bajo un examen racional, analizando conceptos, prejuicios y posiciones ideológicas anteriores (p. 33). Por lo tanto, el punto sería ofrecer razones o argumentos que han sido previamente examinados por los/as oradores/as, pero que un/a oyente tendría que identificar y evaluar también con respecto a esos conceptos, prejuicios o ideologías.

Guiado por la lógica filosófica, Alfredo coincide con Catalina y Leonardo. Dijo que él "hac[ía] siempre la salvedad, la salvedad no de dar simplemente opiniones, sino que haya argumentos que se convaliden con la lógica; de que haya conclusiones que sean producto de premisas bien claras y precisas". Sus palabras parecen enfatizar la lógica y su validación de las premisas y conclusión, como sucede en los silogismos. Sin embargo, el punto principal es precisamente dar razones como apoyo a cualquier opinión.

Este conjunto de comprensiones del pensamiento crítico fuertemente ligadas al ejercicio de ofrecer y valorar razones contrastan con la caracterización encontrada por Suárez *et al.* (2018) en su estudio. En esta investigación encontraron que la mayoría de los/as docentes (de diferentes asignaturas escolares) están de acuerdo en que el pensamiento crítico está vinculado a habilidades como el análisis, la evaluación o la interpretación (p. 58). No es que en filosofía no se incluyan este conjunto de características, sino que su comprensión se centra en la argumentación y su examen lógico, como muestran mis participantes.

Por otro lado, Beatriz tenía en mente una perspectiva diferente cuando se le ocurrió una definición:

Yo entiendo el pensamiento crítico, de hecho, como una habilidad del siglo XXI, ¿sí?, porque estamos en un momento en el que tenemos acceso ilimitado al conocimiento y a la información. Y requerimos de pensamiento crítico para decidir, ¿sí?, cuál de esa información es cierta, cuál no, cómo decido yo tomar por verdadero todo eso que veo de esa información, ya sea de los medios, de las redes.

Su definición está claramente ligada al contexto actual de internet y los medios masivos que han hecho explotar la información y es cada vez más difícil saber qué creer. "Vivimos en un mundo en el que abundan la propaganda y el autoengaño", afirman Paul y Elder (2005, p. 3), que para ellos y para Beatriz, muestra la necesidad de la formación del pensamiento crítico. Para ella el pensamiento crítico primero parece reducido a una *habilidad* del siglo XXI (no una forma de pensar como un todo) que se centraría en evaluar la información para tomar decisiones sobre qué creer. Hasta cierto punto, tal examen es como

una pelea, como lo dijo Leonardo:

Yo les digo a ellos [estudiantes] coloquialmente: agárrese con el autor. Pero para que se agarre con el autor, usted no puede simplemente caer en comentarios vacíos, sino que usted también tiene que ir con argumentación buscando otras fuentes que le obligue sentar un contraargumento a lo que dice el autor.

Desde luego, para la filosofía occidental, una posición crítica no se basa en afirmaciones simples, sino en razones claras y explícitas que se pueden evaluar y, por tanto, aceptar o rechazar conforme a criterios lógicos. Es una lucha de razones, donde el argumento más fuerte debe ser el ganador. Sin embargo, Leonardo señala un elemento más, necesario para pensar críticamente: la búsqueda de otras perspectivas o fuentes para examinar mejor el tema y ofrecer más y mejores argumentos.

Perspectivas ajenas

La conversación con otros autores o autoras no es un elemento banal del pensamiento crítico, ya que es a través de la recopilación de tanta información como sea posible que la perspectiva sobre el fenómeno puede ampliarse y profundizarse. Catalina aplica esa recomendación en una tarea llamada "Proyecto de Filosofía" que incluyó en su libro de texto. Para ella, "se trata de que [el estudiantado] busque diferentes perspectivas. Entonces, si, por ejemplo, elijen algo del arte, elijen una obra; pero la pieza artística es el pretexto para que busquen varias perspectivas". Luego, buscar más información, o diferentes fuentes, es explorar diversas visiones sobre el fenómeno o tema en cuestión. Su diferencia, probablemente opuesta, en una especie de estrategia dialéctica contribuye al examen de razones y tesis. Las opiniones opuestas tienen un papel central porque impulsan la reflexión y el examen de toda la información que pueda ser contradictoria o dudosa. Más allá de las contradicciones, lo que contribuye al pensamiento crítico es una perspectiva diferente que desencadena el proceso de reflexión y examen.

Por otro lado, es preciso señalar que mis participantes no relacionaron el cuidado por otras personas con su comprensión del pensamiento crítico, pero lo hicieron cuando hablaron de las necesidades de sus propios estudiantes. Tal como lo veo, y como entiendo los peligros de un tipo de pensamiento crítico, sin ninguna consideración por la alteridad, cualquier reflexión sobre el pensamiento crítico podría necesitar considerar una dimensión *afectiva* del mismo. Creo que esta consideración ya fue contemplada por el filósofo colombiano Hoyos-Vásquez (2012). Al hablar de la educación para los derechos humanos, dice que quien trabaja desde la filosofía y las ciencias sociales y humanas debe abandonar el paradigma y dejar de describir al ser humano como un animal racional destacado por su razón. Más bien, deberían reconocer su humanidad, sus sentimientos, sus capacidades para sentir-con (compasión), su simpatía

(p. 60), en otras palabras, su afectividad.

Es posible que el cuidado de las demás personas lleve a pensar críticamente y a actuar en consecuencia. Escucho de nuevo a Ricœur (1996) diciendo que "es la injusticia la que primero pone en marcha el pensamiento" (p. 207). ¿Hasta qué punto, entonces, es posible que el pensamiento crítico se base en el afecto y no sólo en la racionalidad? O, como pregunta Felski (2015) desde la literatura y los estudios culturales: "¿Qué pasa si pensamos en la crítica como una postura afectiva que nos orienta de ciertas maneras?" (p. 18). Paso ahora a este tema de la mano de Paulo Freire.

El afecto en medio de las razones

Las siguientes palabras de Freire me llevan a mi pregunta de larga data sobre la relación entre pensamiento y afectividad: "Cuando comienzan a verse con sus propios ojos y se consideran capaces de proyectar, la desesperación de las sociedades alienadas pasa a ser sustituida por esperanza" (Freire, 2005, p. 45-46). Prefiero el término afectividad porque resalta el lado pasivo de este conjunto de experiencias que vive la persona, como dijo Ricœur. Sin embargo, este es un tema que parece relativamente nuevo en cuanto a la comprensión del pensamiento crítico. Ciertamente, estaba ansioso por encontrarlo de nuevo y tratar de captar un detalle más, una pista más que me ayudara a entender si el pensamiento crítico se basa en nuestra afectividad también o si esta tiene algún papel sustantivo en él. Creo que Leonardo me dio una pista en el siguiente fragmento:

Quando [los estudiantes] hacen algunos escritos. Entonces ya empiezo a ver el uso de algunas palabras; ya empiezan a hablar con esos términos y para mí [es] una satisfacción maravillosa. Y verles que intervienen, ya no con esa, con ese temor, sino que ya se sienten más confiados, más seguros.

Aquí, mi participante habla del uso de la jerga filosófica y de cómo ve que sus estudiantes empezaron a entender y usar correctamente esos términos. Sin embargo, es la última afirmación que me llama la atención: cuando un/a estudiante es libre de expresarse, puede tener miedo o confianza, puede vacilar o estar nervioso... Como nos enseñó Heidegger (2001), siempre estamos en algún estado afectivo, ya que "el Dasein ya está siempre anímicamente templado" (§29). Este "descubrimiento" podría ser obvio, pues siempre estamos en un estado afectivo, en un estado de ánimo, pero hasta donde sé ningún filósofo o filósofa lo ha relacionado con el pensamiento crítico. Sin embargo, este tipo de estados como el miedo, la rabia, la indignación, la vergüenza, etc., nos empoderan y nos hacen pensar críticamente de una manera u otra; pueden obstaculizar nuestra intervención o pueden motivarla.

Por ejemplo, Ricœur (2008) escribió que "el primer estadio de emergencia del sentido de la justicia más allá de la venganza coincide con el sentimiento de

indignación, el cual encuentra su expresión menos sofisticada en el simple grito: ¡Esto es injusto!" (p. 204). En la cita de Leonardo, el foco del afecto se puso en ciertas acciones en sí mismas, como hablar en público o tomar ciertos "riesgos" relacionados con el pensamiento crítico. Sin embargo, siguiendo a Zembylas (2022), es posible ver una relación cercana entre el afecto y el pensamiento mismo:

[Algunos] estudiosos de la educación (por ejemplo, Holma, 2015) recientemente han centrado su atención en las dimensiones afectivas del pensamiento crítico y en la idea de que el pensamiento crítico está integrado en contextos sociales, corporales y relacionales, en lugar de ser un conjunto descontextualizado e individualizado de habilidades y competencias (p. 2).

Tal exploración del afecto, prosigue el académico, parece ser una reacción a "comprensiones excesivamente 'racionalizadas'" del pensamiento crítico en el pasado. Esta teoría describe al afecto como "una fuerza que funciona no solo a través de la cognición, el argumento razonable o los incentivos materiales, sino que también opera a nivel corporal y subliminal, donde las respuestas corporeizadas y afectivas de las personas están enredadas con la comprensión racional y cognitiva de los intereses y preferencias" (p. 2). Tal enredo entre lo racional y lo afectivo es probablemente lo que hace difícil comprender la función del afecto en el pensamiento crítico. Sin embargo, muestra que el afecto también tiene relación con el pensamiento mismo, con el tema en cuestión, y no solo con ciertas acciones relacionadas con él como pensar, cómo hablar en público o incluso escribir.

En Colombia, hemos estado experimentando esta faceta del pensamiento sobre los discursos políticos de derecha o izquierda. Una persona afiliada (de la palabra griega *filo*: amar) con un lado no puede sino sentir ciertos sentimientos y emociones incómodos hacia las ideas del lado opuesto. Tengo que confesar que yo mismo experimento fuertes dificultades escuchando las razones de uno de esos partidos y mi pensamiento se ha vuelto suspicaz. Como Paul y Elder (2005) declararon, "dependiendo de la sociedad y cultura en la que seamos criados, nosotros mismos estamos fuertemente predispuestos a ver a algunas personas y naciones del lado del bien y otras del lado del mal" (p. 3). Por lo tanto, mi examen de las razones siempre está fuertemente sesgado hacia no creerles y planteo algunas razones para fundamentar mi perspectiva. No sé si me autoengaño.

Probablemente este estancamiento de nuestras habilidades de pensamiento explica por qué algunos/as filósofos/as nos han advertido que esos estados afectivos pueden anular nuestra razón, por lo que proponen controlarlos mejor y eliminarlos de nuestro pensamiento y acción. Nuestro mejor ejemplo, creo, es el propio Kant, en su intención de encontrar una "razón pura" como base para la ética. Ricœur (1996) nos recordó que "Kant dirigió su estrategia de depuración

contra la inclinación, la búsqueda del placer o de la felicidad (modalidades afectivas confundidas)" (p. 315). De hecho, para Kant, la razón tiene que ser purificada de todos los sentimientos posibles para ser universal y objetiva como base de un principio único de ética para todos los seres racionales.

Esta filosofía es quizás lo que sustenta a los personajes de ciencia ficción de *Star Trek* llamados Vulcanos: humanoides capaces de controlar o incluso suprimir (mejor, reprimir) cada sentimiento o emoción hasta el punto de pensar y tomar decisiones solo por la razón y su lógica. Como afirmó Felski (2015), "la crítica a menudo se ve atraída a enmendar (*drawn to atone*) una reflexión fría y desapasionada" (p. 48). Pensar el pensamiento crítico sin la participación del afecto, cierta "vulcanización de los estudiantes" (Walters, 1990), p. 451), no solo es imposible para seres humanos, sino más bien indeseable, ya que las emociones, por ejemplo, son seguramente las que a veces nos empujan a pensar críticamente y actuar correctamente. Zembylas (2022) dice que "la motivación para pensar críticamente o actuar moralmente... deriva, al menos en parte, de las emociones" (p. 5). En términos de pensamiento crítico en la escuela secundaria, las emociones del estudiantado puede darles el valor de levantar la mano y tomar la palabra. Además, la afectividad puede ayudar a practicar hablar o escribir en público, y los sentimientos de éxito animan a las personas a seguir haciéndolo, por lo que cualquiera se siente confiado y orgulloso de sí mismo. Diría que con el tiempo estos sentimientos se esconden en el fondo de nuestro personaje en el escenario, pero nunca dejan de empoderar nuestro hacer, nuestro pensar, en este caso.

¿No experimentamos esas pasiones cuando vemos una situación injusta o indignante, por ejemplo, un hombre golpeando a una mujer? En otras palabras, ¿acaso nuestro nerviosismo, inseguridad, entusiasmo y coraje no pueden entorpecer o hacer que hablemos, que intervengamos en tal situación? Además, parece que estos sentimientos están estrechamente vinculados a ciertas ideas; en nuestro ejemplo, la idea es que no hay razón para que un hombre golpee a una mujer (y esta razón se basa en otras creencias). ¿Acaso estos sentimientos no corren "materialmente" en nuestros cuerpos, y no parecen "desaparecer" en algún momento? Bien podría ser que todo lo que hacemos (incluyendo el pensar e imaginar) no solo esté acompañado de un cierto estado afectivo, sino que esté movido u obstaculizado por nuestras emociones, sentimientos, sensaciones, etc. Zembylas (2022) nuevamente ha encontrado que "el pensamiento crítico no es una práctica incorpórea de cuerpos individualizados, sino más bien un conjunto de prácticas afectivas y corporalizadas" (p. 6) aunque, como admite, este tema aún necesita más desarrollo. Ahora bien, dado que el énfasis se ha puesto principalmente en la dimensión racional del pensamiento, todas las otras dimensiones se han vuelto invisibles.

Por lo tanto, parece sensato pensar que la dimensión afectiva es una condición sustantiva que apoya el pensamiento crítico porque somos seres corporales y

psicológicos, no mentes o espíritus flotantes. El hecho de que los afectos ocupen un lugar tan prominente en el pensamiento crítico ayuda a comprender por qué es tan importante la disposición del docente (tal como se presentó arriba) para que los/as estudiantes sean motivados/as a desarrollar su pensamiento. Ahora bien, por más importante que sea el efecto para pensar críticamente, no es la única dimensión "nueva" del pensamiento crítico o de una nueva perspectiva sobre él. Ahora, presento cómo la imaginación también participa en el pensamiento crítico, según mis participantes.

La imaginación en el pensamiento crítico

Después de una de mis lecturas de las entrevistas de Beatriz, encontré otra cara del pensamiento crítico, un *rostro* del pensar que también había aparecido tímidamente en la voz de todos mis participantes: era la voz de un pensamiento crítico que crea nuevas posibilidades. Coincido con Latour (2004) al preocuparse de que el pensamiento crítico "pudiera no estar apuntando al objetivo correcto" (p. 225), es decir, "permanecer demasiado fiel a la desafortunada solución heredada de la filosofía de Immanuel Kant" (p. 232): buscar razones puras. Ahora, creo que el pensamiento crítico podría incluir un llamado a la imaginación (en ambos aspectos, teórico y práctico), a un mejor razonamiento, y a la construcción de nuevos mundos que nos guíen hacia futuros y vidas más saludables donde el *statu quo* sea que todas las personas tengan una vida digna basada en la garantía de todos sus derechos. Se trata de la continua recreación de la historia y la cultura. Beatriz afirmó:

En general también tenemos que abrirnos a la investigación para poder conciliar no solo la teoría y la práctica, sino para formular cosas de pensamiento crítico que no sólo estén inspiradas en la fundamentación, sino que también estimulen en la creación de nuevas cosas.

Desafortunadamente, en la entrevista no pregunté más sobre esta idea. Sin embargo, creo que Beatriz podría haber estado pensando en el ejercicio habitual en cursos de filosofía de tratar de crear o imaginar una teoría personal sobre el problema filosófico o texto estudiado. Esta es una dimensión racional de la imaginación. En efecto, la dimensión creativa del pensamiento es sin duda una obra de la imaginación, como una habilidad racional, incluida en el pensamiento crítico. Prefiero la caracterización de la imaginación que hace Ricoeur, donde puedo ver una dimensión teórica (racional) y una dimensión práctica implicada en una sola tarea: crear nuevos mundos para habitar. Según el francés (2002), la imaginación es... un libre juego de posibilidades en un estado de no compromiso con respecto al mundo de la percepción o de la acción. En este estado de no compromiso, ensayamos ideas nuevas, valores nuevos, nuevas maneras de estar en el mundo" (p. 203).

Tal vez Catalina incluya otra forma de entender la creación cuando habló de ofrecer diferentes propuestas que sin duda podrían entenderse como una nueva

comprensión de un texto o nuevas formas de actuar en el mundo. Cuando leí mis notas sobre su entrevista, me sentí impulsado a escribir las siguientes líneas en mi diario:

Una presuposición o requisito del pensamiento crítico es el conocimiento de la teoría o contexto de lo que se examina porque si no se tiene, "todo queda en *doxa*" y entonces al encontrar algo que "no me parece que está bien, yo podría tener una propuesta diferente". Para Catalina, el pensamiento crítico no se detiene en un mero examen o denuncia de lo que está mal, sino que avanza en proponer algo diferente. Creo que la utopía aparece en el horizonte, como la propone Hoyos-Vásquez (2012) (13 de agosto de 2022).

Es la última frase la que me hace pensar que en la filosofía y el pensamiento crítico puede haber un espacio para la utopía, es decir, para imaginar futuros diferentes para mi cultura y para mí que complementen el proceso del pensamiento crítico racional. Es como si la imaginación fuera el puente que une el examen teórico racional de un texto y las nuevas posibilidades prácticas en el mundo que el texto podría implicar. Evidentemente, la imaginación no es un ejercicio descontextualizado, como se podría pensar habitualmente; el espacio para la creatividad o la imaginación en el pensamiento crítico necesita una buena comprensión del contexto y del *statu quo* para que la nueva imagen responda apropiadamente a él. Como dijo Catalina, sin un conocimiento adecuado del contexto, todo lo que hacemos se limita a una mera *doxa*, una opinión sin fundamento, el lado opuesto de la crítica, diría yo.

Además, la imaginación tiene también un lado ético, ya que "las experiencias de pensamiento que realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal" (Ricœur, 1996, p. 167). La imaginación es, de hecho, la manera en que tenemos para ver la realidad diferente y así construir un mundo otro para mí y para todas las demás personas (un lado ético y otro político de la imaginación y el pensamiento crítico). Si mi imagen de una buena vida incluye la alteridad no sólo para discutir mis ideales, sino para evitar dañarla, tengo que tener cuidado con esos mismos ideales de felicidad que podrían albergar ideologías malignas. El filósofo francés nos ayuda a ver mejor algunas de las posibles funciones de la imaginación en la tarea de construir una buena vida:

La imaginación proporciona el medio, la claridad luminosa, donde pueden compararse y medirse motivos tan heterogéneos como los deseos y las exigencias éticas, tan diversas como las reglas profesionales, las costumbres sociales o los valores fuertemente personales (Ricœur, 2002, p. 207).

Por lo tanto, la imaginación es la facultad, podríamos decir, que nos ofrece un espacio para evaluar el reino de las posibilidades de la realidad. No es solo una facultad de crear fantasías y mundos soñados para escapar a otros mundos.

La imaginación es la fuente de nuestras proyecciones de mejores futuros y mejores sociedades donde la igualdad de oportunidades y la justicia para todas las personas no son sólo un sueño sino una utopía posible de alcanzar. Como explica Prada Londoño (2010), la imaginación juega un papel decisivo en la anticipación y proyección del futuro y en el ascenso de la capacidad de hacer algo, de intervenir en el mundo con los "poderes más propios" (p. 77). La imaginación, cuando se aplica a la creación de nuevos mundos, requiere la medida justa de aplicación que nos lleva de nuevo al conocimiento que tenemos de nuestro tiempo y espacio, nuestra cultura y sociedad, con el fin de crear posibilidades diferentes y realizables. De hecho, la utopía puede convertirse en mentira cuando no se articula adecuadamente con las posibilidades que ofrece cada vez (Ricœur, 1965, p. 91).

REFLEXIONES FINALES

Al término de este recorrido, solo resta concentrarme en los hallazgos o resultados de mi investigación. Prefiero no llamarlos conclusiones, pues en hermenéutica no se trata de cerrar la conversación, sino de ampliarla o dejarla abierta para que se pueda seguir hallando nuevas interpretaciones, nuevos lados del fenómeno.

Comencé mostrando dos experiencias interesantes sobre la enseñanza de la filosofía: una sobre una chispa de iluminación y otra sobre un potencial paro cardíaco. Estas experiencias de dos de mis participantes me hicieron ver que la enseñanza no es solo un ejercicio de difusión o transmisión del conocimiento, sino también de disposición o formas de ser (*ethos*) de quien ejerce la docencia y que puede favorecer o entorpecer la motivación y el aprendizaje del estudiantado. El *ethos* docente, diría yo, apareció como la forma en que abordamos ciertas decisiones didácticas (pero que seguramente reflejan rasgos de nuestra identidad personal), como dejar de lado la filosofía occidental en la selección y secuenciación de temas para enseñar; permanecer abiertos y flexibles o cerrados y rígidos ante el estudiantado y sus opiniones, quejas o sugerencias; tomar las decisiones en relación con el bienestar del estudiantado o la mera comodidad personal.

Ahora bien, es posible que ese *ethos* que hemos estado configurando con los años haya recibido alguna influencia de nuestra propia situación de enseñantes, es decir, de las condiciones de nuestro trabajo, de las dificultades, conflictos, comodidades, tradiciones, costumbres, etc. Tal vez, ese *ethos* es también el resultado de una situación más compleja de la que no hemos logrado encontrar otra salida. Estoy pensando en lo que denominé mi primer hallazgo: la tensión que viven muchos/as docentes de filosofía cuando enseñan pensamiento crítico a través de la filosofía occidental tradicional, porque sus estudiantes les han llevado, en cierto grado, a abandonar gradualmente esa filosofía que tanto

aman.

En segundo lugar, los hallazgos muestran que el pensamiento crítico puede ser mucho más que un examen racional de tesis y argumentos o de los elementos fundamentales de cualquier fenómeno. Por un lado, aparece la imaginación como un elemento *sine qua non* del pensar crítico, pues es el medio que permite visualizar diversas opciones y realizar los exámenes racionales necesarios. Además, es en y gracias a la imaginación que se pueden contemplar nuevas posibilidades para la vida práctica. Por otro lado, está el lado afectivo del pensamiento. La psicología ya lo muestra con más claridad: nos hallamos afiliados afectivamente a ciertas ideas y ello no solo puede impedir un buen ejercicio del pensamiento crítico, sino que puede nutrirlo adecuadamente si es cultivado con sabiduría.

Por supuesto, estos y otros aspectos que reveló la investigación abren la puerta a otras investigaciones sobre el pensamiento crítico tanto en educación secundaria como terciaria, otras posibilidades de comprender y enseñar el pensamiento crítico. En mi investigación alcancé a vislumbrar un pensamiento crítico ético y otro político, pero vale la pena pensar sobre uno estético, por ejemplo. La investigación tiene un campo abierto de gran calado para seguir profundizando en un asunto tan relevante en nuestra actualidad, sobre todo en lo que respecta a su enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, D. M., & Prada Dussán, M. (2017). "Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica". *Revista Colombiana de Educación*, 72(1), 15–37. <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37>
- Aoki, T. (2011). *Curriculum in a new key. The collected works of Ted T. Aoki*. (W. F. Pinar & R. Irwin, Eds.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). The passion of education. On study, studenting, doing, and affection. En C. Ruitenberg (Ed.), *Reconceptualizing study in educational discourse and practice* (pp. 68–83). Routledge.
- Camargo Camargo, E., & Barreto Bernal, L. J. (2012). Tras las huellas de alternativas didácticas para la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 9, 192–201.
- Cardozo Jiménez, O. A. (2018). *Manuales escolares y libros de texto de filosofía escolar 1945-1979* [Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio>.

pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11024/TO-22309.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cerquera Beltrán, E. R., & Ríos López, J. (2017). La enseñanza de la filosofía a partir del uso de la historia oral. *Revista Cambios y Permanencias*, 8(2), 980–998.

Cubillos Bernal, J. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía: Formar la "actitud filosófica" y enseñar a pensar. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23), 231–243.

Cubillos Bernal, J. (2006). La actitud filosófica en la enseñanza de la filosofía. Nuevas reflexiones. *Childhood & Philosophy*, 2(4), 271–291.

Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Docencia.

Eppert, C. (2011). Empty chair, empty boat. *Philosophy of education*, 37–39.

Felski, R. (2015). *The limits of critique*. The University of Chicago Press.

Florián B., V. (2012). La posibilidad de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 8, 111–121. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/618

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Gómez Mendoza, M. Á. (2008). La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 166–187. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249009>

Gómez Mendoza, M. Á. (2010). Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. *Cuestiones De Filosofía*, 12, 1–22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249009>

Heidegger, Martin. (2001). *Being and time*. Blackwell Publishers Ltd. <http://crkn.nlx.com/login.ezproxy.library.ualberta.ca/xtf/view?docId=plato/plato.01.xml;chunk.id=div.plato.hmcr.7;toc.id=div.plato.hmcr.7;brand=default#hct66>

Hirschberger, J. (1961). *Breve historia de la filosofía*. Herder.

Hoyos-Vásquez, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Magisterio.

Jardine, D. W. (2003). The profession needs new blood. En *Back to the basics of*

- teaching and learning. *Thinking the world together* (pp. 55–70). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lara, J. M., & Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. *Educación y Humanismo*, 18(31), 343–357. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383>
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30, 225–248.
- Macías, H. A. (2017). Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(118), 177–193.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Docente de media - filosofía*.
- Morales Oyola, D. E. (2012). Didáctica y filosofía en la educación. *Revista Zona*, 12, 30–35.
- Moules, N., McCaffrey, G., Field, J., & Laing, C. (2015). *Conducting Hermeneutic Research: From philosophy to practice*. Peter Lang.
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Paredes Oviedo, D. M., & Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Rollos Nacionales*, 4(34), 37–48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- Park, P. (2013). *Africa, Asia, and the history of philosophy. Racism in the formation of the philosophical canon 1780-1830*. Suny.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *The thinker's guide to the nature and functions of critical and creative thinking*. Foundation for Critical Thinking.
- Prada Londoño, M. A. (2010). *Lectura y subjetividad. Una mirada desde la hermenéutica de Paul Ricœur*. Uniediciones.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2001). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Herder.
- Ricœur, P. (1965). Tâches de l'éducateur politique. *Esprit*, 340(7/8), 78–93.
- Ricœur, P. (2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica.

- Ricœur, P. (2008). Justicia y venganza. En *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada* (pp. 204–211). Trotta.
- Saldarriaga, O. (2008). De universidades a colegios: La filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia. En *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX* (pp. 308–332). Instituto Pensar.
- Santos Herceg, J. (2010). Conflicto de representaciones. América latina como lugar para la filosofía. En *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Sierra Mejía, R. (2015a). Danilo Cruz Vélez. *Obras completas. Volumen I Filosofía sin supuestos. De Husserl a Heidegger*. <https://doi.org/10.7440/2015.56>
- Sierra Mejía, R. (2015b). Danilo Cruz Vélez. *Obras completas. Volumen II De Hegel a Marcuse. Aproximaciones a la filosofía*. <https://doi.org/10.7440/2015.57>
- Suárez González, J. R., Pabón Llinás, D., Villaveces Franco, L., & Martín Gallego, J. A. (2018). *Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas*. Universidad del Norte - Fundación Promigas.
- UNESCO. (2011). *La filosofía: una escuela de libertad*. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Sector de las Ciencias Sociales y Humanas.
- Vargas Guillén, G., Meléndez Acuña, R. E., & Herrera Romero, W. R. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, 47, 65–77.
- Velásquez, R. A. (2012). Dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar. *Cuestiones de Filosofía*, 3–4, 51–57.
- Walters, K. S. (1990). Critical thinking, rationality, and the vulcanization of students. *The Journal of Higher Education*, 61(4), 448–467.
- Zembylas, M. (2022). Revisiting the notion of critical thinking in higher education: theorizing the thinking-feeling entanglement using affect theory. *Teaching in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2078961>