

Ambientes filosóficos y lectura crítica para la enseñanza de la filosofía y el filosofar¹

Oscar García Guzmán*

Artículo de reflexión.
Fecha de Recepción: 3 marzo 2018.
Fecha de Aprobación: 30 julio 2018.

Resumen:

Presenta los hallazgos del proyecto *Ambientes filosóficos y lectura crítica para la enseñanza de la filosofía y el filosofar*. Como objetivo general, se describen posibilidades de la lectura crítica en contextos filosóficos relacionados con la enseñanza de la filosofía y el libre pensamiento, con estudiantes de grado IX del Country Bilingual School. Pregunta por la relación entre comprensión y enseñanza, es elaborada una propuesta que permite pensar la enseñanza de la filosofía con base en la lectura crítica. Procura mejorar procesos lectores en ambientes filosóficos. El procedimiento metodológico explora, de manera teórica y práctica, referentes teóricos y antecedentes investigativos,

también observa y analiza dinámicas de lectura en diversos contextos, basado en la lógica de los participantes. Se proyecta la relación entre las exigencias de un saber y las condiciones en que es enseñado y aprendido. De esta manera, el desarrollo de la criticidad frente a las posibilidades de la enseñanza, supone decisión, empoderamiento y autonomía frente a procesos de lectura tradicionales, que fueron determinados desde la obligación y repetición de contenidos.

Palabras clave: Ambientes filosóficos, enseñanza de la filosofía, lectura crítica, inferencia, criticidad, comprensión.

1 Proyecto de aula como requisito de grado en la Maestría en Educación con énfasis en profundización de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en la línea de investigación Filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía.

* Institución Educativa Country Bilingual School, -Boyacá -(Colombia) oscargarciag68@gmail.com. co



Introducción y problematización

Tomando como punto de partida la preocupación sobre las maneras como es practicada y acompañada la idea de lectura crítica en la enseñanza de la filosofía y el filosofar dentro del sistema escolar y los intentos sistemáticos por restringirla en el marco de la educación secundaria, se reflexiona sobre las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza de la filosofía y las contribuciones que la lectura puede hacer frente a las posibilidades de experiencia con los estudiantes. Se considera, entonces, la idea de crear y definir un ambiente filosófico como base del acompañamiento y desarrollo del pensamiento inferencial. Se hace necesaria una exploración que permita clarificar, de manera conceptual, la realidad y circunstancialidad de estas dinámicas, por ello, es oportuna una revisión consciente de las formas con las cuales se ha orientado este proceso.

Se realiza un análisis sobre referentes teóricos y antecedentes basados en estudios y concepciones aceptadas sobre dinámicas del pensamiento y su relación con la enseñanza. Las teorías analizadas exploran algunos pensamientos de John Dewey, en especial, las referidas en los textos: *¿Cómo pensamos?* (1998), que plantea la nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo frente al proceso educativo, también, *Democracia y educación* (1963), que trata de los fines y objetivos de la educación, los métodos de enseñanza, el programa escolar, los valores educativos, el juego y el trabajo,

aspectos sociales y vocacionales de la educación, y su relación con el individuo y el mundo. De la misma manera, Lipman, con su obra: *La filosofía en el salón de clases* (1980), describe herramientas interesantes para el desarrollo del pensamiento lógico y ético. Los antecedentes del problema se exploran en el trabajo del profesor Miguel Ángel Gómez Mendoza, *Enseñar Filosofía* (2015), que aborda con criterios analíticos un conjunto de cuestiones o aspectos fundamentales de la enseñanza de la filosofía y el filosofar; junto con algunos artículos de estudiosos expertos en estas problemáticas.

A partir de una observación hecha mediante un taller de lectura, es posible establecer un nivel en la comprensión lectora, además de propuestas que surgieron para mejorar los procesos de lectura. El resultado permitió ver una actitud positiva en general para enfrentar nuevos procesos. Sin embargo, la comprensión del tema de la lectura propuesta no fue el mejor, fueron evidentes varios problemas, no se consiguió una concentración que permitiera una lectura tranquila; la comprensión del texto no demostró muchos resultados, se generó confusión y la repetición de algunas ideas generales del escrito.

Con la intención estatal de agrupar conocimientos de asignaturas distintas, se genera la necesidad de replantear formas críticas de conocimiento con los estudiantes, así, la pregunta que debe plantearse entre profesores, y especialmente de filosofía, es ¿Cuál será

Tomando como punto de partida la preocupación sobre las maneras como es practicada y acompañada la idea de lectura crítica en la enseñanza de la filosofía y el filosofar dentro del sistema escolar y los intentos sistemáticos por restringirla en el marco de la educación secundaria,

el futuro de la enseñanza de la filosofía y la lectura crítica?

Enseñanza de la filosofía

Es probable que la enseñanza no represente gran importancia en la solución de problemáticas enfrentadas en la circunstancialidad de la existencia, quizás se reduce al desarrollo de estrategias didácticas para hacer más fácil el oficio del profesor en dinámicas de transmisión de contenidos. Es preciso articular un campo de reflexión donde pueda ser comprendida como experiencia y permita un mejor afianzamiento en la comunidad educativa (Mariño, Pulido & Morales, 2016).

La enseñanza de la filosofía pensada como problema filosófico, permite distinguir el desarrollo de estrategias didácticas que facilitan el trabajo del docente, de un momento previo, donde los contenidos a enseñar son problemas filosóficos. Además, sugiere la toma de decisiones filosóficas y críticas por parte del educador que permiten, posteriormente, configurar los recursos necesarios para hacer posible y significativa su labor. Cerletti (2008) comenta:

Las dificultades para construir un punto de partida para abordar los aspectos básicos de la enseñanza de la filosofía, lejos de presentarse como un obstáculo insalvable, son, por el contrario, el motor y el estímulo que nos permiten avanzar sobre nuestro problema (p. 14).

Surge así la necesidad de concebir los contextos donde se enseña, con

el fin de saber qué se puede o es debido enseñar. De igual manera, se hará consciencia de las capacidades y conocimientos de quien enseña, pues siempre habrá una diferencia en función de la subjetividad del profesor. En este sentido, la enseñanza de la filosofía supone una actualización constante de la multiplicidad de factores que ella implica, si bien podemos afirmar que se trata de una construcción subjetiva que se apoya en una sucesión de elementos objetivos y coyunturales.

Es posible que la falta de actitud por parte de los docentes en la adquisición de temas y problemas, sumado a una gran dosis de rigurosidad institucional, el seguimiento exclusivo de un manual, la dificultad en la comprensión de textos filosóficos y la carencia de bibliotecas adecuadas, determinen las posibilidades de esta enseñanza (Mariño, 2012). Frente a estas dificultades, el profesor debe ingeniar métodos activos que permitan la duda, la discusión, y la búsqueda, seleccionando lecturas de filósofos que sean asequibles e interesantes para los jóvenes. En este sentido, es fundamental conocer las nuevas formas de organizar y planear las representaciones para la creación de nuevas apuestas de comprensión, expresión y aprendizaje (García, 2012). Es concebible la idea que le otorga significado a la decisión de todo ser humano por aprender a responder por sí mismo con base en la libertad y el aprendizaje, que puede permitir la enseñanza de la filosofía.

Porque la enseñanza de la filosofía es ante todo y sobre todo una en-

señanza para el ejercicio consciente de la libertad. La lucha de todos los grandes pensadores ha sido siempre, y continúa siéndolo hoy, una lucha para liberar al hombre de sus falsos temores, de sus prejuicios, de sus fantasmas. Pero sobre todo una lucha para que el hombre asuma con valentía el ejercicio de su propia razón, y aprenda a responder por sí mismo, por sus acciones y por sus semejantes (Díaz, 1998, p. 11).

No será suficiente llenar de datos la cabeza de los estudiantes, será mejor mostrar la posibilidad de enfrentarse de manera más activa y autónoma a problemas y situaciones concretas. Como menciona Buitrago y Herrera (2013), “no se trata únicamente del éxito académico, sino especialmente del fortalecimiento de la interioridad de los individuos, la cual incide de manera directa en las relaciones interpersonales y por ende en su consolidación como ser humano” (p. 91). El papel del maestro en relación con la enseñanza y el desarrollo de los procesos particulares de los estudiantes, tendría su valor en la medida de responsabilizarlos de su formación, invitando a aprender, generando ambientes educativos y filosóficos que propicien la autonomía y libertad como expresión real de la individualidad del estudiante.

Problematización de la enseñanza.

El docente ha de ser capaz de generar los espacios propicios para enseñar a aprender por sí mismo. Se trata de conseguir que los estudiantes

construyan en el aula, actitudes, conceptos y procedimientos, que desde su decisión no lograrían elaborar en contextos cotidianos, además que si esos conceptos logrados son funcionales y significativos los transfieran a nuevos contextos y situaciones (Ospina, 2014). “La filosofía, campo esencial de la cultura por su historia, sus doctrinas y sus métodos de pensamiento, cuando se convierte en una materia enseñada en el sistema educativo, debe didactizarse, es decir tomar una forma que pueda dar lugar a los aprendizajes accesibles a los alumnos” (Gómez, 2015, p. 63).

La enseñanza de la filosofía en particular pone al docente en el centro del asunto, confronta desde su intención hasta sus capacidades en el desarrollo de la clase, cuestiona por la actitud que debe tener frente a los manuales y libros de texto; le reclama en términos de su afán explicativo y su lenguaje afirmativo. Al presentar algunas dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar concreta, Velásquez (2002) sugiere:

No obstante, el problema de la enseñanza de la filosofía no son los textos en sí, sino la utilización y actitud que el docente hace de ellos. El profesor debe asumir una actitud crítica y de investigación frente a ellos. Encarar un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a despertar el sentido de la sospecha y la duda a partir de los textos, haciendo debates y críticas acerca de las diferentes formas de presentación ideológica o religiosa que los manuales presentan. Esto evitaría el abuso de la exégesis y autoridad (p. 51).

El profesor debe asumir una actitud crítica y de investigación frente a ellos. Encarar un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a despertar el sentido de la sospecha y la duda a partir de los textos, haciendo debates y críticas acerca de las diferentes formas de presentación ideológica o religiosa que los manuales presentan.

La enseñanza de la filosofía debe relacionar saberes con experiencia, vincular concepciones teóricas con práctica de la vida. Es decir, si su utilidad se limita a la acumulación de contenidos y al suministro y transmisión de algunas ideas de procedencia filosófica, el resultado será la evidencia de una enseñanza ausente en las posibilidades de construcción individual. Pulido (2009) refiere:

El enseñar, entendido desde esta perspectiva, no es prescriptivo ni procedimental, no se reduce a técnicas de orden didáctico-metodológico, se convierte en un revelar, impulsar, desnudar las certezas del conocimiento construido durante siglos y mostrar sus condiciones de aparición concreta; además, promover la invención o apropiación cada vez más apremiante de conceptos que permitan funcionar en el mundo, pues los conceptos se crean con la única condición de que satisfagan una necesidad y de que presenten cierta extrañeza, cosa que solo sucede cuando responden a problemas verdaderos (p. 98).

Por otra parte, si consideramos el problema de los contenidos temáticos, básicamente se entiende que la enseñanza de la filosofía pueda ser como aquella exposición reiterada de teorías, el adoctrinamiento constante, o una historia plana de filosofía. Según la presentación del profesor Florián (2006), se comprende que:

Si nos detenemos en el papel del curso de filosofía, actualmente impartido no únicamente en los dos últimos años del bachillerato, el

énfasis en la historia de la filosofía la ha convertido en una acumulación de contenidos e información carente de reflexión y del objetivo central que es aprender a pensar (p. 116).

Así considerada, la enseñanza de la filosofía implica gran responsabilidad y compromiso, un buen profesor se cuestionará constantemente ¿Qué lo define como enseñante?, además, cuál es el sentido de que sea precisamente de filosofía. Enseñará en condiciones particulares diversas, no solo porque tendrá que pensar en estrategias didácticas eficientes y contundentes, sino porque está en la obligación de repensar el día a día, sus saberes, su relación con la filosofía y el contexto donde procura enseñar.

Ambientes filosóficos, una mirada reflexiva.

Repensar sobre los tipos de ambientes de conocimiento que contribuyen en la solución de problemas propios de la enseñanza, permite reflexionar y construir una idea de ambiente filosófico. Puede ser definido como aquel momento que, en principio, suscita la posibilidad del conocimiento, admite cuestionar y preguntar sobre la realidad y sobre las mejores maneras de interpretarla, privilegia la pregunta sobre la explicación, valora la creatividad y la duda. Es de otra manera, la posibilidad argumentativa, la defensa de pensamientos propios, desde la construcción y desarrollo de argumentos que permiten tomar postura frente a la realización de las más importantes y decisivas actividades

de la vida; una apología al desarrollo de la criticidad, entendida como un agregado de maneras de ser, hacer, sentir y pensar, que no son recurrentes. Es una actitud propia de personas que quieren un cambio y deciden enfrentarlo como un desafío que los convertirá en mejores seres humanos. En consecuencia, un ambiente filosófico debe producir experiencia, “jugar con el pensamiento producir o recrear conceptos, actualizarlos e intentar producir en uno mismo y en los otros efectos de transformación” (Pulido & Gómez, 2017), en términos de una construcción de significado para la vida, es decir, que en el contexto de la enseñanza debe cambiar, debe admitir salir renovado con una comprensión de la realidad. Pineda (2003) afirma que:

(...) no debemos olvidarnos que el punto clave para que la lectura sea algo relevante para nuestras vidas es que el acto de leer llegue a ser para nosotros significativo y llegue a formar parte de ese gran proceso que envuelve el conjunto de nuestra vida: el de la construcción de significado para todo lo que somos, sentimos, hacemos y pensamos (p. 23).

Específicamente, un ambiente filosófico se encamina a la construcción y apropiación de la experiencia “que actúe en el contexto, que produzca un impacto emocional, que tenga perspectivas de universalización, y que pueda producir comprensiones de la realidad” (Cañizalez & Pulido, 2015, p. 249), que puedan ser aplicadas en diferentes situaciones. Se trata de fomentar la decisión y auto-

nomía, donde los estudiantes asuman la responsabilidad de sus creaciones, también pretende la interacción entre jóvenes para que enseñanza y aprendizaje se construyan conjuntamente y enriquezcan la producción de saberes con el trabajo colaborativo. El desarrollo del pensamiento en relación con el ambiente de conocimiento y además filosófico, debe favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y comprensión, así como la apropiación de saberes fundamentales en la disciplina.

De manera general, un ambiente filosófico puede ser entendido como la relación que determina las posibilidades de la experiencia. En medio de esta reciprocidad, son primordiales las posibilidades del sujeto, que se determinan en conjunto de manera dinámica. Dewey, (1963) refiere que:

Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito. Y todo medio ambiente es casual en lo que concierne a su influencia educativa si no se le regula deliberadamente con referencia a su efecto educativo (p. 26).

Si tenemos en cuenta la influencia del pragmatismo como punto de partida que Dewey ha escogido para hacer una filosofía de la educación, los ambientes de conocimiento implícitos en toda teoría educativa aparecen en una relación del sujeto y su entorno como una expresión de autonomía y libertad en los procesos de comprensión de la realidad. Dewey (1963) describe:

no debemos olvidarnos que el punto clave para que la lectura sea algo relevante para nuestras vidas es que el acto de leer llegue a ser para nosotros significativo y llegue a formar parte de ese gran proceso que envuelve el conjunto de nuestra vida: el de la construcción de significado para todo lo que somos, sentimos, hacemos y pensamos

La importancia principal de esta exposición del proceso educativo que se realiza de buen o mal grado consiste en hacernos observar que el tipo de educación que adquiere el ser inmaduro se realiza controlando el ambiente en que se actúa, y por tanto piensa y siente. Nosotros nunca educamos directamente, sino indirectamente por medio del ambiente (p.26).

Se propone así la necesidad de un ambiente distinto, pensado en función de la construcción del sujeto y sus posibilidades de comprensión de su realidad, se insiste en que la conformación del ambiente se comprenda en la medida de las necesidades del estudiante, Dewey (1963) dice:

Un hogar inteligente difiere de uno ininteligente principalmente en el hecho de que los hábitos de vida y de trato que prevalecen en aquel son escogidos o al menos matizados por la idea de su efecto sobre el desarrollo de los niños. Pero las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros (p.26).

El logro de una adopción de un ambiente de conocimiento crítico para la filosofía y el filosofar, capaz de enseñarles a los estudiantes las posibilidades de desarrollo de su criticidad por intermedio de la lectura crítica, adquiere gran relevancia. La lectura así considerada, desempeña un papel esencial, es decir, no basta con perfeccionar métodos de lectura, programas, libros de texto, sino que es necesario además crear am-

bientes filosóficos que contribuyan a la asimilación de una actitud dentro de sus procesos de pensamiento. Lipman (1998) afirma que:

Sin duda fue Dewey quien, en los tiempos modernos, previó que la educación debería ser redefinida, y que ésta debería dedicarse más a fomentar la capacidad de pensar que a la mera transmisión del conocimiento; que podría no existir diferencia entre el método con el cual se esperaba que ellos enseñaran; que la lógica de una disciplina no debe ser confundida con la secuencia de descubrimientos a partir de los cuales habría constituido su comprensión; que la reflexión del estudiante se estimula mucho mejor a través de experiencias vividas que de textos formalmente organizados en donde el saber aparece disecado; que el razonamiento se forma y perfecciona por medio de la discusión disciplinada mejor que con cualquier otra estrategia; que nada es tan esencial como las habilidades de razonamiento para leer y escribir de forma adecuada; y que la mejor alternativa al adoc-trinamiento moral de los estudiantes es ayudarles a reflexionar de forma efectiva sobre los valores que constantemente se les urge reconocer (p. 8).

Al considerar la enseñanza de la filosofía como actividad filosófica, surgen miradas sobre las posibilidades de su enseñanza. Es oportuno plantear cuestiones acerca de la posibilidad, condiciones y límites de la enseñanza de la filosofía con estas preguntas: ¿qué relación se establece entre la enseñanza de la filosofía y el ambiente en que puede ser enseñada?, ¿cómo exploramos pro-

blemas filosóficos?, ¿cuáles son los vínculos entre búsquedas filosóficas y modalidades de enseñanza?, ¿cuáles son, si las hay, las herramientas adecuadas para enseñar filosofía? Cerletti, (2008) asegura:

El filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (el deseo de saber). Esto se puede sostener tanto en el interrogarse del profesor o de los alumnos y los intentos de respuestas que se den ambos, como en el de un filósofo y sus respuestas (p. 21).

Estas dudas enlazan reflexiones que permitirán enriquecer el diálogo con quienes estén comprometidos con la enseñanza de la filosofía en diversos ambientes de conocimiento y espacios educativos. Se debe tener tranquilidad, mirar y leer el sitio del conocimiento para comprender el significado y la necesidad de un ambiente filosófico.

El maestro tiene la responsabilidad de hacer una lectura del ambiente que haga posible la experiencia del conocimiento y el aprendizaje. Así, la enseñanza de la filosofía se caracteriza por ser el sitio del maestro, se relaciona directamente con el aprendizaje; sin este no habrá enseñanza, es en definitiva el acontecimiento de saber.

Crítica

De la pregunta sobre qué nos convoca o cuál es nuestra relación con la enseñanza, deviene la preocupación por las herramientas conceptuales necesarias para su realización, en el caso particular de la enseñanza de la

filosofía, surgirá como construcción subjetiva, es decir, apoyada en una serie de elementos coyunturales que permiten la autoformación del sujeto. Se precisa la adopción de la actitud crítica, necesaria en la interpretación de la realidad.

Ya en los albores de la modernidad, el concepto de crítica fue pensado para alejar viejos temores y prejuicios que obnubilaban a la población bajo el influjo de ideologías y creencias que impedían el libre desarrollo del pensamiento. Se combatía contra la intolerancia política y religiosa, y el fanatismo de las ideas, intentando impulsar el pensamiento crítico y la libertad de criterios. “Los pensadores de aquella época estaban convencidos de poder acabar con las tinieblas del oscurantismo y entendieron que su misión consistía en alumbrar al género humano con la luz del pensamiento racional” (Kant, 2013, p.9). Por la misma época de la revolución francesa, Kant afirmaba que la madurez de una sociedad se reconoce en la capacidad de ésta para servirse de su propio entendimiento, con el examen libre de conocimientos esenciales en la interpretación y construcción de la realidad, sin someterse a ningún tipo de autoridad.

Quizás, la Ilustración en Europa contenga los rudimentos del significado de crítica que hace posible la experiencia subjetiva; una nueva actitud del pensar que libera del sometimiento servil a una historia de ideas heredadas y aceptadas. La definición de crítica en la modernidad tiene su correlato en

El filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (el deseo de saber). Esto se puede sostener tanto en el interrogarse del profesor o de los alumnos y los intentos de respuestas que se den ambos, como en el de un filósofo y sus respuestas

la expresión kantiana de abandonar la zona de confort, y pensar desde la mayoría de edad intelectual. Kant (2013) refiere:

Pensar por sí mismo sigue siendo lo que mejor define a la Ilustración. Además, no hay que confundir a ésta con una simple acumulación de conocimientos. El ilustrado no tiene por qué ser necesariamente un erudito, sino alguien que sepa utilizar convenientemente sus recursos intelectuales y se interrogue a sí mismo por las razones que le hacen asumir una determinada pauta de conducta, preguntándose tan sólo si dicha regla podría ser asumida por cualquier otro como un principio de actuación universal (p.13).

No obstante, análisis posteriores a la Ilustración, profundizan estudios sobre el concepto de crítica, que permiten entender realidades del sujeto con respecto a su construcción subjetiva, frente a formas de verdad y su relación con el poder. Foucault en el texto *Sobre la Ilustración*, presenta una idea de crítica pensada en las posibilidades del sujeto, desde su propia experiencia. Para él, la ilustración no puede ser concebida como una época, sino como una actitud en la que se concibe el espacio de construirse para sí y para su sociedad. Se trata de asumir una condición que permita reaccionar frente a condiciones generadas y heredadas en la aceptación y creencia de verdades mediante el discurso. Foucault, (2006) afirma que:

Y me parece que entre la alta empresa kantiana y las pequeñas actividades polémico- profesionales que llevan este nombre de crítica,

ha habido en el occidente moderno (...) una cierta manera de pensar, de decir, también de actuar, una cierta relación con lo que existe, con lo que sabemos, con lo que hacemos, una relación con la sociedad, con la cultura, también una relación con los otros, que podríamos llamar la actitud crítica (p. 4).

Para Foucault, la actitud crítica no es un objeto acabado, es un propósito que no termina, es una actitud mediante la cual se concibe una manera de pensar y reaccionar frente a formas de gobierno, es una forma metodológica, “un enfoque y un procedimiento” (Pulido, 2017, p. 22). Los seres humanos no pueden considerar su condición crítica como algo propio de su naturaleza, se necesita un proceso que implica decisión, empoderamiento y postura frente a la circunstancialidad de la existencia. Significa disposición ética y emocional para pensar y desarrollar auténticas transformaciones de pensamiento; puede ser entendida como una necesidad en cuanto a la interpretación de la vida. Es, en suma, el acto derivado de la condición misma de ser personas amparadas en la idea de humanidad, que insiste en la fuerza teórica del uso crítico de la razón y en la fuerza práctica de la razón para transformar la realidad.

Por otra parte, la crítica vinculada estrechamente con procesos de reflexión, puede ser entendida desde la perspectiva científica de Dewey como una manera de pensar, es decir, (Campeotto & Viale, 2017). el tipo de pensamiento que, por su seriedad, permite evaluar procesos de conocimiento.

La mayor parte de nuestra vida está dedicada a pensar, no obstante, muy pocas veces interrumpimos esta marcha para reflexionar sobre lo que realmente acontece al interior de nuestras prácticas mentales. Cuando intentamos responder la pregunta ¿Qué es pensar? o nos cuestionamos por las diversas maneras en que lo hacemos, podemos dirigir nuestra atención al significado y sentido conferido a la reflexión en relación con la crítica. El origen de las dinámicas que nos permiten analizar nuestra actividad mental, expresan el principio de toda actividad reflexiva, se trata de un pensamiento enmarcado entre el examen de sus evidencias o razones y un repentino flujo de fantasías, es decir, un momento donde se pueda crear la probabilidad de una actitud crítica con respecto a una situación determinada. “Esta posibilidad sugerida es la idea, el pensamiento. Si se cree en ella como en una auténtica posibilidad, estamos en presencia de la clase de pensamiento que se incluye en el ámbito del conocimiento y que requiere consideración reflexiva” (Dewey, 1998, p. 26). De tal manera, que, si alguien tiene una ocurrencia a partir de los sucesos de su entorno, se crea la probabilidad de un hecho posterior, en algo sugerido por el pensamiento como posibilidad de reflexión.

Toda posibilidad crítica ocurrida en las dinámicas del pensamiento no sucede simplemente allí, sino que es precisamente en ese entorno intelectual donde se hace posible su desarrollo. Los hechos que implican una actitud crítica van regulando ideas o hipótesis, al tiempo que comprueban su valor como indicadores de solución a diversas

problemáticas. La totalidad de eslabones que el razonamiento permite ver ahora, queda supeditado a la cantidad de conocimientos previos sobre la cuestión y no solo depende de experiencias anteriores, sino del estado cultural y científico del sujeto. “Razonar ayuda a ampliar el conocimiento, mientras que al mismo tiempo depende de lo ya conocido y de las facilidades existentes para comunicar conocimiento y convertirlo en un recurso público y abierto” (Dewey, 1998, p. 106). Seguramente, si la actitud crítica aparece en una mente experimentada y capaz, puede ser desarrollada hasta convertirse en algo muy diferente y elaborado. Solo una mente que tiene en su haber alguna información previa acerca de un hecho, puede utilizarla como hipótesis en esa operación.

Con la actitud crítica como objetivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son importantes los análisis correspondientes a valores implícitos en estas dinámicas de pensamiento, es el examen del desarrollo del pensamiento que determina la independencia de ciertas conductas mentales tradicionales, sobre todo si el camino a seguir supone la adaptación de un proceso de reflexión como parte integral del método que orientará la nueva enseñanza. Un primer valor ubicado en el interior de estas dinámicas reflexivas, comprende las actitudes positivas tendientes a liberar la mente de actividades puramente impulsivas y rutinarias, es decir, que el pensamiento puede prever y planificar de acuerdo con fines inmediatos o con objetivos claros y conscientes impulsando a lograr metas a futuro. De

esta manera, el ser humano capacitado con su pensamiento puede considerar proyectos viables de alcanzar, además si así lo quiere puede revisar aún sus presupuestos mentales con el fin de tomar mejores decisiones con respecto a sí mismo.

Por otra parte, se ha descrito de manera clara la necesidad de evitar el adoctrinamiento y la sumisión frente a conocimientos concebidos por intermedio de procesos transmisivos de conocimiento. Es sugerida la actitud crítica como posibilidad en la lógica del conocimiento. Lipman (1998) asegura que:

Estimular a los niños y jóvenes para que piensen filosóficamente, no es una tarea que los profesores logren dominar con facilidad. En muchos sentidos es más un arte que una técnica, un arte comparable al de dirigir una orquesta o una obra de teatro (p. 92).

De forma general, el significado de crítica puede ser concebido como esa relación que determina las posibilidades del aprendizaje y que establece que los jóvenes piensen por sí mismos; en una relación donde son esenciales las alternativas del estudiante, generadas en medio de una correspondencia dinámica y activa. Lipman (1998) afirma:

Una meta esencial de la educación es la de liberar a los estudiantes de su incapacidad para cuestionar y de sus hábitos mentales acríticos, en orden a que puedan desarrollar mejor la habilidad que tienen para pensar por sí mismos, para descubrir su propia orientación en el mundo y, cuando estén preparados

para ello, para desarrollar un conjunto propio de creencias sobre el mundo. No podemos esperar que los niños y jóvenes se respeten así mismos en cuanto personas a menos que hayan aprendido a utilizar de forma plena los poderes intelectuales y creativos con que vienen equipados (p. 95).

El pensamiento crítico obedece a una necesidad de estabilización y concentración. La educación, en general, necesita un factor estabilizador que permita pensar una solución a la dispersión del conocimiento acerca de la proliferación de contenidos (Yuing & Godoy, 2016). Actitud mental y pensamiento crítico son claves en procesos de educación; sumado a la mirada que se puede hacer a la infancia, basados en su curiosidad, su imaginación y su investigación experimental.

Lectura crítica.

Una reflexión sobre el significado de lectura crítica, permite cuestionarnos de manera objetiva sobre esta problemática, si partimos de la pregunta ¿Qué se entiende por lectura crítica? es poco probable que se tenga una definición adecuada, de tal manera, se intenta dar significado a su contenido. En principio, “leer y criticar” suponen una relación del sujeto con lo leído, entonces hace falta saber ¿Quién lee y cómo lo hace? En general, se puede decir que la mayoría de las personas “leemos”, ya sea de manera natural, sin mucho trabajo de fondo, no obstante, si nos enfocamos en las lecturas que se proponen a la mayoría de estudiantes, tendríamos que revisar los métodos y los

Estimular a los niños y jóvenes para que piensen filosóficamente, no es una tarea que los profesores logren dominar con facilidad. En muchos sentidos es más un arte que una técnica, un arte comparable al de dirigir una orquesta o una obra de teatro

resultados; sería penoso constatar que las lecturas realizadas no pasan de ser superficiales, sin ápice de significación, de ser así, tendríamos que pensar en las estrategias y métodos que permitan su desarrollo. Consecuentemente, la importancia otorgada a la idea de que todo proceso de lectura debe realizarse a través de la experiencia crítica, supone fracturar un primer obstáculo, la barrera determinada desde la obligación y repetición de contenidos, se hace necesario entender que la lectura crítica implica la decisión y el empoderamiento.

La lectura crítica considerada como habilidad lingüístico-cognitiva no involucra únicamente la decodificación de grafías y su adecuada pronunciación o reproducción. Se comprende como proceso y estrategia. Como proceso, la utilizamos para acercarnos a la comprensión e interpretación de la realidad. Como estrategia de enseñanza-aprendizaje, enfocamos la relación intrínseca de la lectura, al utilizarlas como un sistema de comunicación y meta cognición integrado. Pérez (2008) expresa:

Cuando leemos, razonamos siguiendo el curso del pensamiento que nos proporciona el texto o el documento. No solo aceptamos su punto de vista, su enfoque y el saber que contiene, sino que discurremos como nos propone –en este sentido, podemos decir que descodificamos el razonamiento. Sin embargo, también discurremos de un modo más abierto; interpretamos por nuestra cuenta, a partir de los razonamientos que se nos sugieren

Cuando leemos, razonamos siguiendo el curso del pensamiento que nos proporciona el texto o el documento. No solo aceptamos su punto de vista, su enfoque y el saber que contiene, sino que discurremos como nos propone –en este sentido, podemos decir que descodificamos el razonamiento. Sin embargo, también discurremos de un modo más abierto; interpretamos por nuestra cuenta, a partir de los razonamientos que se nos sugieren (p. 3-4).

Esta actividad exige al ser humano comprender lo que se lee, es decir, tener la capacidad de reconstruir el significado general del texto y de organizar sus ideas para materializarlas de manera oral y escrita (Acosta, 2013); este acto no sólo debe llevar al lector a tener en cuenta las normas convencionales de la lengua, sino también a entender que el texto escrito tiene, además, la intención de comunicar ideas, pensamientos y sentimientos de quien escribe. La lectura así pensada se convierte en el vinculante con el mundo desde la construcción de un significado real para la vida. Todas las actividades implícitas en los procesos de lectura crítica estarán centradas en la experiencia como un intercambio entre el ser vivo con su medio ambiente físico y social, y no una mera cuestión de conocimiento. Además, esta experiencia implica una sucesión de acciones y afecciones, se basa en conexiones y continuidades que involucran la reflexión en los procesos de construcción particular. Según Zambrano (2016). “(...) desde esta perspectiva se entiende la educación -acción de educar- como el movimiento de la naturaleza en libertad; como el advenimiento de la libertad en la naturaleza del hombre” (p. 50).

En sus aproximaciones a la lectura crítica, Daniel Cassany refiere algunas posibilidades de comprensión de lo que puede significar leer críticamente. Además de considerarlo como una necesidad en la formación de la ciudadanía autónoma y democrática, describe las características que un lector crítico debe tener. Este debe comprender con autonomía el propósito lingüístico, intenciones

pragmáticas y puntos de vista particulares subyacentes a los discursos de su entorno. Así mismo, debe tomar consciencia del contexto como contenido cognitivo, desde donde se elaboran los discursos, construirá otros en defensa de su posición y utilizará todos los recursos lingüísticos para representar sus opiniones. Es decir, que un lector crítico persigue con vehemencia sus posibles conquistas por intermedio de la lectura trabajada y la materialización de la misma en el escrito, participa activamente en la construcción de una comunidad pluralista y respetuosa. Así, la lectura crítica puede ser comprendida en una dinámica que puede complejizarse, presenta tres momentos esenciales, a saber, leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas. Cada momento supone un significado, que adicionado permite entender las dinámicas subyacentes a los procesos de lectura en el orden crítico. Cassany (2006) nos dice:

Es un tipo complejo de lectura el que exige niveles más altos de comprensión. Requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto y exige una respuesta de tipo personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc. (p. 57).

Es comprensible que el significado de lectura crítica tenga una base fundamental en términos teóricos, con todo, faltaría analizar el proceso en su dimensión práctica, intento comprender lectura crítica al lado del

concepto de alfabetización crítica, como proceso socio-cultural.

La alfabetización crítica se puede entender como dinámica de formación del ser humano, capaz de usar el lenguaje oral y escrito, desempeñando funciones sociales e individuales correspondientes a su actuar en comunidad y su cultura. Se trata de aprender el lenguaje, y con ello aprender sobre el mundo para entrar en él. Este tipo de alfabetización supone también el desarrollo de capacidades comunicativas que permitan insertarse en el mundo del trabajo y su cultura, en busca de la realización personal, espiritual, social y económica. Serrano de Moreno (2012) comenta:

La perspectiva sobre cómo se ha concebido la lectura hasta hoy debe cambiar. Ya no sólo debe concebirse como comprensión de ideas o como construcción de significados, sino que debe situarse en la perspectiva social y cultural como una práctica diversa que atiende a la multiplicidad y complejidad del conocimiento e información producido en diversos contextos socioculturales, y difundido por diversos medios (p. 94).

Una de las condiciones esenciales de este proceso es la “libertad”, y la mejor vía para hacerlo es una estrategia que genere dinámicas de pensamiento abductivo. Debemos ir más allá de la respuesta del momento y encontrar un buen argumento que nos permita despojarnos de nuestros prejuicios, ser capaces de reconocer lo que es profundo y lo que es superficial. Los estudiantes necesitan conocimientos

en lectura crítica, ¿Qué es? ¿Cuáles son los métodos de acuerdo con su objeto de estudio? ¿Qué aportes hace a la formación de criterios del estudiante y consecuentemente de su sociedad? ¿Cuáles son sus beneficios en la construcción del saber? ¿Cómo se construye conocimiento y cómo se valida desde la lectura y la escritura? Estas preguntas deben constituirse en objeto de reflexión para quienes quieran hacer una interpretación responsable de la realidad desde la práctica de la lectura crítica, que en sentido particular deberá responder directamente a la formación de criterios, dejará también como consecuencia directa el pensamiento crítico, creativo y responsable, forjado desde la posibilidad de un pensamiento renovado. La lectura crítica como el único medio didáctico que fortifica el desarrollo de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de trabajo con la comunidad (Cassany, 2006). Finalmente, antes de plantearnos nuestras propias ideas de la mejor forma de enseñar a leer críticamente, habrá que examinar crítica y exhaustivamente la forma en que lo hacemos.

La lectura crítica, debe ser una experiencia formativa como construcción cultural, determinada desde la educación y el trabajo constante. De tal manera, supone el diálogo como condición esencial en contextos sociales, implica escuchar y participar con palabra propia, de forma sincera y libre, con responsabilidad y compromiso. Así, una persona puede formarse crítica en la medida en que infiera con actitud y pensamiento crítico. La adopción de

métodos de lectura crítica consecuentes con el desarrollo del pensamiento, para la filosofía y el filosofar, representa una importante contribución al desarrollo de la criticidad en los estudiantes. Se quiere generar un movimiento de ideas que permitan la ruptura con enfoques de pensamiento acrítico y tradicional. Así, el pensamiento inferencial ocupará el lugar del saber dogmático para mejorar y enriquecer la experiencia individual y colectiva.

Pensamiento inferencial.

Quizá, el principal propósito en el desarrollo del pensamiento inferencial deba estar dirigido por los intereses de los propios estudiantes, como una actitud, una manera de ser y pensar frente a procesos de conocimiento. El papel del estudiante en relación con sus procesos cognitivos y de aprendizaje, se comprende por intermedio de su decisión. En este sentido, aprender supone una disposición personal, es decir, la labor que lleva a buscar posibilidades críticas y desarrollar habilidades lectoras. Lo ideal será una actividad espontánea, personal y productiva, concebida en libertad, que no genere ningún tipo de resistencia.

En la práctica educativa, la preocupación por el desarrollo del pensamiento inferencial y la claridad en métodos de lectura para la enseñanza de la filosofía, deben ser una inquietud constante. Si bien, los métodos heredados de procesos escolares en primaria y secundaria suelen ser básicos e incipientes, quizás un análisis sobre los mismos ofrezca un panorama más tranquilizador. No obstante, en

ambos casos, todo puede quedar en una pretensión con el conocimiento, con muy poca construcción de significado y su inconsecuente práctica en la cotidianidad de la vida. Este contexto moviliza la idea de configurar una estrategia sobre el desarrollo del pensamiento inferencial, contributiva con las posibilidades que sobre formas de pensamiento y métodos eficientes de lectura se pueden tener. De esta manera, la problemática planteada por la ausencia del pensamiento inferencial y crítico en el contexto de la enseñanza de la filosofía, constituye un objetivo claro en la búsqueda de significados y ambientes de conocimiento propicios para su desarrollo. Cisneros et al (2010) refieren:

El concepto de inferencia se torna muy amplio desde la diversidad de las perspectivas científicas que se han ocupado de ella. Puede afirmarse que, en general, los recorridos teóricos parten de una problemática común: el hombre se sabe sujeto comprendedor de textos, pero desconoce la mayoría de los procesos específicos que le permiten alcanzar esa comprensión. Frente a la conciencia de lo ignorado y la búsqueda teórica y experimental de las operaciones mentales que intervienen en la comprensión lectora, la inferencia viene a ser el centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos complejos (p. 13).

Es probable que un porcentaje mínimo de estudiantes tome el razonamiento inferencial como estrategia de comprensión de lectura frente a textos argumentativos. Lo cual

afectará indefectiblemente su calidad como educandos, porque se hará muy difícil lograr el aprendizaje que permita mayores y complejos retos de construcción cognitiva coincidentes con las problemáticas filosóficas y de conocimiento que se quieren aprender. Es inevitable pensar la inferencia como estrategia fundamental en los procesos de comprensión lectora en relación con las posibilidades de aprendizaje. Un sentido general del concepto permite intuir nuestra posibilidad de comprensión, no obstante, sin conocer aquellos procesos definidos mediante los cuales podríamos alcanzarla.

Conclusiones.

La enseñanza de la filosofía y su influencia en la formación de estudiantes, plantea una problemática que muestra la diferencia entre las exigencias de un saber y las condiciones en que es enseñado y aprendido, poniendo en juego intereses tanto de quien enseña como de quien aprende. La sociedad y la educación necesitan maestros comprometidos con el cambio, capaces de rescatar el gusto por enseñar y el deseo latente de aprender, que fue perdiendo terreno en el desarrollo de prácticas escolares dogmáticas y autoritarias. Es necesaria una actitud comprometida y renovada que permita derrotar la obediencia, que proponga nuevos y liberadores lenguajes de la razón y el conocimiento para la vida.

De la pregunta sobre las posibilidades de la enseñanza deviene la preocupación por las herramientas necesarias para su realización, pero, en el caso particular de

El concepto de inferencia se torna muy amplio desde la diversidad de las perspectivas científicas que se han ocupado de ella.

la filosofía, surgirá como construcción subjetiva, es decir, se apoya en una serie de elementos coyunturales que permiten la autoformación del sujeto. Se precisa diseñar ambientes filosóficos que permitan la adopción de la actitud crítica necesaria en la comprensión de la realidad. Su diseño constituye el escenario propicio para que el estudiante enfrente diversas problemáticas que le permitan vivir, reflexionar y transformarse (Jiménez & Gordo, 2014). En particular, este ambiente debe favorecer el desarrollo de procesos en la actividad inferencial y mental, la comprensión y apropiación del conocimiento.

Con frecuencia, la meta del profesor supone transmitir conceptos sin permitir el desarrollo de la criticidad de sus estudiantes, este fin queda reducido al recuerdo de algunos hechos y circunstancias anecdóticas, carentes de construcción de significado. De esta manera, la condición crítica de los seres humanos considerada como algo propio de su naturaleza y de su sociedad, supone un proceso de adopción que implica una decisión, un empoderamiento y postura frente a la realidad. Esta experiencia, en términos críticos, será definitiva en procesos constructivos de pensamiento. Se quiere generar un movimiento de ideas que permitan la ruptura con enfoques acríticos y tradicionales. Así, la inferencia ocupa el lugar del saber dogmático para mejorar y enriquecer la experiencia individual y colectiva.

Es responsabilidad del educador propiciar el gusto por la lectura, pensada para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Una de las condiciones esenciales de este proceso es la libertad, y la mejor vía para hacerlo es una acción que despierte en el pensamiento la curiosidad y las ganas aprender. Debemos ir más allá de las formas de enseñanza heredadas, se trata de encontrar buenos argumentos que permitan despojarnos de nuestros prejuicios, y ser capaces de reconocer lo que es profundo y lo que es superficial. En definitiva, antes de plantear ideas sobre la mejor manera de enseñar a leer críticamente, es responsable examinar crítica y exhaustivamente las condiciones en que lo hacemos.

La importancia otorgada a la idea de que todo proceso de pensamiento que tiene como base procesos de inferencia y lectura crítica deba realizarse a través de la experiencia colectiva, supone fracturar un primer obstáculo, la barrera entre estudiantes y profesores generada en procesos de lectura determinados desde la obligación y repetición de contenidos. Así, la enseñanza de la filosofía relacionará saber con práctica, intentará vincular concepciones teóricas con la experiencia de la vida, es decir, si la enseñanza de la filosofía no sirve para comprender la realidad, si no es posible articularla con el desarrollo cotidiano, sus dinámicas quedan comprometidas con su idealización, excluyendo del goce y la participación en la existencia.

Referencias

- Acosta, J. (2013). Las actitudes investigativas en la formación escolar. *Praxis & Saber*, 4(8), 109-133. <https://doi.org/10.19053/22160159.2654>
- Buitrago, R., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87 - 108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Campeotto, F., & Viale, C. (2017). Educación y arte. Acerca de John Dewey. *Cuestiones De Filosofía*, 3(21), 135-164. <https://doi.org/10.19053/01235095.v3.n21.2017.7705>
- Cañizalez, N., & Pulido, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6(11), 245-262. <https://doi.org/10.19053/22160159.3583>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Dewey, J. (1998). *Cómo Pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1963). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Lozada, S.A.
- Foucault, M. (2006). *¿Qué es la crítica?* (J. de la Higuera, Trad.). Madrid, Tecnos.
- Florián, V. (2006). La posibilidad de la filosofía. *Cuestiones de filosofía*, (8), 11-121.
- García, H. (2012). La mirada engendra nuevas formas de pensar. *Praxis & Saber*, 3(6), 191-212. <https://doi.org/10.19053/22160159.2009>
- Gómez, M. (2015). *Enseñar filosofía*. Competencia, Disertación, Discusión, Prácticas, Didáctica, Saber. Pereira: Editorial Papiro-Universidad Tecnológica de Pereira.
- Jiménez, M., & Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170. <https://doi.org/10.19053/22160159.3027>

- Kant, I. (2013). 'Respuesta a la pregunta: ¿Qué es ilustración?' *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lipman, M. (1998). La filosofía en el salón de clases. (D. A. Pineda, Trad.) Philadelphia: Temple University Press.
- Mariño, L. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 187-207. <https://doi.org/10.19053722160159.1136>
- Mariño, L., Pulido, O., & Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- Ospina, Y. (2014). Rescatar lo antropológico...Una necesidad de la educación. *Praxis & Saber*, 5(10), 193-218. <https://doi.org/10.19053/22160159.3029>
- Pérez, M. (2008). El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. Recuperado de http://leer.es./documents/235507/242734/art_prof_lecturacomprendiva_pereztornero.pdf
- Pulido, O. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: de la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de filosofía*, 87- 103.
- Pulido, O. (2017). Apuntes y reflexiones para pensar a Foucault de otro modo; consideraciones metodológicas de una filosofía de los relámpagos. En O. Pulido Cortés, & O. Espinel Bernal, Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault. Tunja: Editorial UPTC.
- Pulido, O., & Gómez, L. (2017). Sobre la escritura como experiencia. *Praxis & Saber*, 8(16), 9 - 13. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6164>
- Pineda, D. (2003). *La lectura como búsqueda y construcción de significado*. Bogotá, Cedimpro.
- Serrano de Moreno, S. (2012). Consideraciones para una pedagogía de la lectura crítica en la universidad. *Legenda*, (19), 6-14.
- Velásquez, R. A. (2002). Dificultades para enseñar Filosofía en la realidad escolar. *Cuestiones de filosofía*, (8) 1-57.
- Yuing, T., & Godoy, L. (2016). Cuerpo y subjetivación: elementos para una lectura de conflictos escolares. *Praxis & Saber*, 7(15), 165-182. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5728>
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61. <https://doi.org/10.19053/22160159.4159>