

Pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía en la escuela rural colombiana

Trabajo para optar al título de
Licenciada en Filosofía

Modalidad: Trabajo Monográfico

Presentado por
Ibeth Amalia Duque Guzmán
Cód.: 2012232013

Director
Eduardo Salcedo Ortiz

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C.

2019

Resumen

La filosofía ha hecho parte de la historia de la humanidad como una reflexión que ha brindado las posibilidades de pensar la realidad de acuerdo al contexto en que se sitúa. Colombia atraviesa por momentos cruciales en la defensa de la paz y de la no violencia, la enseñanza de la filosofía puede ser una herramienta que finalmente sea una parte activa en el posconflicto colombiano. Ello implica: transformar la definición de lo que se ha entendido, en la educación colombiana, como filosofía y realizar cambios en la formación de esta área, es decir, transformar la práctica docente en el aula.

Si bien la educación filosófica debe darse de manera obligatoria en la educación media, la historia de la educación rural en Colombia ha evidenciado la poca oportunidad que han tenido los jóvenes de las zonas campesinas para tener acceso a dicha área, inclusive a las mismas humanidades. En este sentido, este trabajo de grado tiene como objetivo brindar orientaciones pedagógicas para formar filosóficamente a los estudiantes de las zonas rurales, en donde se haya dado conflicto o simplemente el Estado hubiera dejado en el olvido, teniendo como conocimiento base el pensamiento crítico. De esta manera, la formación desde el área toma un carácter significativo para las vidas de los jóvenes con el objetivo de que se transformen sus relaciones con las personas y con su propio contexto.

El pensamiento crítico, desde la filosofía, debe fortalecer facultades como *la Apertura, la Reflexión y la Argumentación* para que, luego de desarrollada estas facultades, se genere una *Acción Social* que comunique y transforme su realidad. De esta manera, la filosofía vuelve a ser motor o simplemente a fundamentar acciones que ahora se pensarían la comunidad y la preservación de ella. La práctica docente debe ir encaminada a ser parte activa del proceso generando en los estudiantes el pensamiento crítico desde la práctica de este en el aula y fuera de ella, con ejercicios que generan cada una de las facultades necesarias para el pensamiento crítico sean encaminadas a la comunidad. Por consiguiente, la filosofía debe ser capaz de trabajar de la mano con otras áreas y así generar procesos más significativos para la realidad de los jóvenes en las zonas rurales en Colombia.

Palabras claves

Enseñanza de la filosofía - Pensamiento Crítico – Apertura – Argumentación y reflexión

Abstract


Philosophy has become part of the history of humanity as a reflection that has provided the possibilities of thinking about reality according to the context in which it is situated. Colombia is at crucial moments in the defense of peace and non-violence, it is for this reason that the teaching of philosophy can be a tool that is finally an active part in the Colombian post-conflict. This implies: transforming the definition of what has been understood, in Colombian education, as philosophy and making changes in the formation of the area in this area, that is, transforming teaching practice in the classroom.

Although philosophical education must be compulsory in secondary education, the history of rural education in Colombia has evidenced the little opportunity that young people in rural areas have had to access this area, including the humanities themselves. For this reason, this undergraduate work aims to provide pedagogical guidelines to philosophically train students in rural areas, where conflict has occurred or simply the State has been forgotten, based on critical thinking. In this way, training from the area takes on a significant character for the lives of young people with the aim of transforming their relationships with people and with their own context.

Critical thinking, from philosophy, must strengthen faculties such as Openness, Reflection and Argumentation so that, after these faculties are developed, a Social Action is generated that communicates and transforms their reality. In this way, philosophy is once again the motor or simply the basis for actions that the community would now think of and the preservation of it. Teaching practice should be aimed at being an active part of the process, generating critical thinking in students from their practice in the classroom and outside it, with exercises that generate each of the faculties necessary for critical thinking to be directed to the community. Therefore, philosophy must be able to work hand in hand with other areas and thus generate more significant processes for the reality of young people in rural areas in Colombia.

Keywords


Teaching Philosophy - Critical Thinking - Openness - Argumentation and Reflection

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Pensamiento Crítico y la enseñanza de la filosofía en la escuela rural colombiana.
Autor(es)	Duque Guzmán, Ibeth Amalia.
Director	Salcedo Ortiz, Eduardo.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 55 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA, PENSAMIENTO CRÍTICO, APERTURA, ARGUMENTACIÓN Y REFLEXIÓN.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado que se propone es una reflexión desde la filosofía, la cual ha brindado las posibilidades de pensar la realidad de acuerdo al contexto en que se sitúa. Colombia atraviesa por momentos cruciales en la defensa de la paz y de la no violencia, la enseñanza de la filosofía puede ser una herramienta que finalmente sea una parte activa en el posconflicto colombiano. Ello implica: transformar la definición de lo que se ha entendido, en la educación colombiana, como filosofía y realizar cambios en la formación de esta área, es decir, transformar la práctica docente en el aula. De esta manera, la formación desde el área toma un carácter significativo para las vidas de los jóvenes con el objetivo de que se transformen sus relaciones con las personas y con su propio contexto.</p>

3. Fuentes
ACOSTA, F. (1995). <i>Universo de la política</i> . Bogotá: Impresol LTDA.
ADORNO, T. (1998). <i>Educación para la emancipación</i> . Madrid: Ediciones Morata.
ARANGO, M. L., & RODRÍGUEZ, M. F. (2016). "La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas". <i>Praxis Pedagógica</i> (16), 79-89.
BARRERA, M. D. (2014). "La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad". Bogotá: Fedesarrollo. Recuperado de

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 6	

https://www.academia.edu/23516617/LA_EDUCACION_C3%93N_B%81SICA_Y_MEDIOS_EN_COLOMBIA_RETOS_EN_EQUIDAD_Y_CALIDAD_Informe_Final_Investigadora

Bautista, M., & González, G. (2019). *DOCENCIA RURAL EN COLOMBIA: EDUCAR PARA LA PAZ EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO*. Bogotá: FUNDACIÓN COMPARTIR. Obtenido de https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf

Brett, S. (2004). "APRENDERÁS A NO LLORAR": Niños Combatientes en Colombia. (U. O. Venezuela, Ed., & S. F. Calvo, Trad.) Bogotá: Gente Nueva.

CADAVID, E. S. (2010). "Historia de las guerrillas en Colombia". Universidade Federal de Juiz de Fora. Recuperado de <http://ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/HGC.pdf>

Cartagena, C. (2016). LOS ESTUDIOS DE LA VIOLENCIA EN COLOMBIA. *Diálogos*, 63-88.

CELLI, J. F.; LEDEZMA, N. A.; TORRECILLA, J. M.; DÍAZ, H. D.; LUDEÑA, A. F. & YASELLI, M. B. (2008). "Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe". Madrid: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Colombia.com. (2017). *Diálogos de Paz. Antecedentes. Nacimiento de las guerrillas revolucionarias*. Recuperado de <http://www.colombia.com/actualidad/especiales/dialogos-de-paz/antecedentes/>


CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. (1991). Gaceta Constitucional No. 116 del 20 de julio de 1991.

DAZA, J. D. (2012). "La democracia en Colombia: Entre los déficits y la insatisfacción de los ciudadanos". *Perspectivas Internacionales*, vol. 8 (2), 22-36.

GADAMER, H.-G. (1993). *Verdad y método I: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y Método I*. (A. A. Aparicio, & R. d. Agapito, Trans.) Salamanca, España : Sígueme.

GOBIERNO NACIONAL & FARC-EP. (2016). "Acuerdo final para la terminación del conflicto y la

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 6	

construcción de una paz estable y duradera. Habana”. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

González, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Noruega: NOREF - NRC REPORT Norwegian Refugee Council (NRC).

GUEVARA, M. E. (2004). “Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades! Organización de Estados Americanos OEA”. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

GUTIÉRREZ, G. (1982). “Sobre el sentido y el sentimiento morales”. *Ágora*(2), 31-45.

GVIRTZ, S. y. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Capital Federal: AIQUE.

HADOT, P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. (M. C. Miquel, Trad.) Barcelona: Ediciones Alpha Decay.

HOYOS, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Ley General de Educación, Ley 115 de 1993.

MÁRQUEZ, A. I. (2013). “El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones”. *Hallazgos* (21), 223-245.

MEDINA, F. A. (2013). “Conflicto armado y escuela en Colombia”. *Anal. político*, vol. 26(77), 13-31.


MELO, J. O. (1995). “Narcotráfico y democracia: la experiencia colombiana”. *Reunión sobre droga*, (p. 34). Londres.

MEN (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (Marzo de 2001). Más campo para la educación rural. *Al Tablero*.

NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

OVALLE, R., SALAMANCA, M., RODRÍGUEZ, M., CRUZ, J. D., & ROJAS, A. M. (2016). *Guía para la*

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 6	

implementación de la cátedra de la paz. Bogotá: Editorial Santillana.

PAREDES, D. M. (2013). “Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”. *Nodos y Nudos*, vol. 4(34), 37-48.

PICO, A. A. (2014). “Sentimiento Moral y Razón: la noción de justicia en Adam Smith y Amartya Sen”. *Cuadernos de Economía*, vol. 33(63), 359-379.

PINILLA, C. A. (2016). *Financiación y efectos socioeconómicos del posconflicto en Colombia.* Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

RICŒUR, P. (2002). *De los textos a la acción.* México D.F: Fondo de Cultura Económica.

RUIZ, A. (2008). *El diálogo que somos: ética discursiva y educación.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.


VÁSQUEZ, G. H. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación.* Bogotá: Editorial Magisterio.

VIGOYA, A. F. (2017). “Filosofía Como Forma de Vida y práctica Filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte”. *Cuadernos de Filosofía*, vol. 38(116), 167-191.

4. Contenidos

En un primer momento, en el documento, se dio un panorama general de lo que había sido la educación durante conflicto con las FARC-EP, en las zonas rurales de Colombia, desde su inicio hasta la firma del acuerdo de paz de la Habana del 2016. Para ello, se habla de la formación, principalmente ética y política, evidenciando cómo todo lo ocurrido alrededor del conflicto afectó directa o indirectamente la formación de los niños y jóvenes de estas regiones. Luego de ello, se presenta lo que se plantea en los acuerdos de paz con respecto a la educación en las zonas rurales del país, y, de parte del gobierno nacional, la propuesta de la cátedra de paz. Para, en la parte final de este capítulo, argumentar la importancia que juega la escuela en el pos conflicto como parte fundamental para el desarrollo y sostenimiento de cualquier acuerdo de paz, pues es ahí donde se establecen las bases para la transformación social que se requiere.

En un segundo momento, se realiza la definición de lo que debe ser un pensamiento crítico y que este debe tender a la formación, principalmente, ética y política. Para ello, inicialmente se explica

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 6	

el pensamiento crítico como un conjunto de facultades, a saber: la apertura, la argumentación y la reflexión, y que, finalmente, desemboca en una acción social. Luego se ello, se explica por qué el pensamiento crítico, pensado de esta manera, es fundamental para general procesos de educación democrática y ética en una comunidad.

En el tercer y último momento se establecen las orientaciones pedagógicas teniendo en cuenta lo que ha sido la formación filosófica, planteada por el MEN en un cotejo con lo que ha sido su realidad en las aulas colombianas. Luego, se propone demostrar cómo al pensarse la filosofía como forma de vida se pueda apelar a la propuesta de pensamiento crítico plantada y generar así, algunas estrategias que se puedan usar en las aulas de la escuela rural y establecer aquellas bases para la no repetición y la pretensión de una sociedad que propenda por el bien general antes que el particular.


5. Metodología

Análisis textual

6. Conclusiones

Las escuelas se pueden convertir en territorios donde se contrarreste la violencia que se vive en el contexto en la que se encuentra, pero es importante pensar en cuál es el resultado que se espera en las personas que terminan sus estudios. La educación filosófica en Colombia debería tener el objetivo de generar personas críticas hacia ellas mismas y hacia su entorno, sobre todo en las zonas rurales, pues es allí donde las diferentes víctimas directas del conflicto armado, la desigualdad y la violencia política, han sufrido las consecuencias directas de una formación crítica deficiente.

Siendo así, cuando se refiere a procesos de posconflicto, como el que atraviesa Colombia, las mayores reformas deben enfocarse en la educación que se está brindando a los jóvenes y la manera de reeducar a las demás personas; con el fin de que dichos procesos trasciendan el papel que ha sido firmado y sean los habitantes los que velen por el cumplimiento y la continuación de

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 6	

estos en el territorio. En este sentido, la formación en las humanidades se convierte en el eje de todo proceso educativo, pues se debe partir de la persona como ser sintiente, cargado con una emocionalidad, una historia y una serie de prejuicios que van a alterar la manera en la que se relaciona con el mundo mismo.

La enseñanza de la filosofía en Colombia debe ampliar su cobertura y calidad a las zonas rurales y centrarse en la formación de PC, que es la facultad social que se realiza desde la *apertura* (ejercicio de escucha que permite que se den las relaciones entre las personas con empatía y reconocimiento del otro como ser sapiente), la *reflexión* (el pensar detenidamente una situación, cosa, persona, etc., y también de manera introspectiva) y la *argumentación* (expresión oral o escrita de algún pensamiento que se ha construido), y que desencadena en una *acción social* (va enfocada en función del otro).

Así pues, es importante reconocer que los procesos educativos no se dan en áreas exclusivas, el PC, junto a otras facultades humanas, se pueden desarrollar de la mejor manera si cuentan con el acompañamiento de otras áreas. En el caso del PC, si bien se puede con más áreas, con las que se lograrían las capacidades de manera más significativa sería con las ciencias sociales (principalmente la historia) y con las artes (las artes plásticas, el teatro, el cine, la música, la danza, etc.). Siendo así, a lo largo de estas orientaciones será evidente las relaciones que debe tener con dichas áreas. Igualmente, aunque se presenten de manera individual cada una de las facultades del PC, es importante comprender que no están jerarquizadas unas a otras, todas tienen el mismo valor y generan procesos para lograr el fin del PC y cada una de las orientaciones no aplica a la facultad sino a dicho objetivo, pero teniendo en cuenta lo que puede beneficiar a cada una.

Elaborado por:	Duque Guzmán, Ibeth Amalia.
Revisado por:	Salcedo Ortiz, Eduardo.

Fecha de elaboración del Resumen:	13	03	2020
--	----	----	------

Contenido

Resumen.....	2
<i>Palabras claves</i>	2
Abstract	3
<i>Keywords</i>	3
Introducción	11
Capítulo I.....	14
La educación para el posconflicto	14
1.1 Educación durante el conflicto	15
1.1.1. Educación moral y política durante el conflicto	20
1.2 Educación en los acuerdos de paz y la Cátedra de la Paz	23
1.3 Educación para el posconflicto	26
Capítulo II	29
El Pensamiento Crítico.....	29
2.1 Pensamiento Crítico (PC)	30
a. Apertura	30
b. Reflexión y argumentación	33
c. Acción	37
2.2 Pensamiento crítico y democracia	39
Capítulo III.....	44
Orientaciones pedagógicas para formación de Pensamiento Crítico desde la educación filosófica en Colombia.....	44
3.1 Enseñanza de la filosofía en Colombia	45
3.2 Filosofía y pensamiento crítico (PC)	47
3.3 Orientaciones Pedagógicas para la formación de PC desde la Filosofía	49
<i>Generación de apertura</i>	50
<i>Generación de reflexión y argumentación</i>	52
<i>Generación de acción social</i>	54
Conclusiones	56

Introducción

Los procesos de paz que se han dado alrededor del mundo han tenido como objetivo la “no repetición”, que no parte del olvido de lo sucedido, sino en transformar el futuro mismo de la comunidad desde los procesos educativos. El futuro de todo proceso de paz debe enfocarse en las personas que han estado inmersas en él; ahora, si bien la inversión en infraestructura y en elementos para la reparación de víctimas es importante, también lo es el que dicho proceso debe centrarse en el material humano, en aquellos que han estado en constante relación con la violencia; en consecuencia, es necesario buscar la superación y no el olvido de lo sucedido.

En el 2016 se firma en Colombia el Acuerdo de Paz con la guerrilla de las FARC-EP; durante las negociaciones el Estado y los cabecillas de la guerrilla establecieron estrategias para la no repetición del conflicto armado en el país: “Se trata de construir una paz estable y duradera, con la participación de todos los colombianos y colombianas. Con [el] propósito, el de poner fin de una vez y para siempre a los ciclos históricos de violencia y sentar las bases de la paz” (Gobierno Nacional & FARC-EP, 2016, p. 6). Parte de las soluciones propuestas se encontraban en la educación, realizando algunos cambios y estableciendo la Cátedra de la Paz.

Adorno, en el libro *Educación para la emancipación*, sostiene que: “el intento de eliminar la barbarie es lo decisivo para la supervivencia misma de las personas” (Adorno, 1998, p. 106). En este sentido, tratar de cambiar la mentalidad violenta que ha acompañado a la historia de algunos colombianos es decisivo para el futuro próspero de cualquier proceso de paz que se vaya a realizar, aun así, transformarla implica hacer cambios en la educación, principalmente en las zonas rurales, pues

Con toda la dificultad que implica llegar a la escuela, con una violencia que aún persiste y territorios libres para explotaciones mineras; con una gran carencia en recursos, ausencia de salones adecuados, falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos, con todo eso, la política educativa rural no es pertinente; entre otras cosas, porque bajo esas circunstancias se da cabida un modelo educativo para ciudadanos cosmopolitas, como imagen precisa de saberes que prepara a sus estudiantes para ser buenos consumidores, obviando, en aulas perdidas en montañas, valles y páramos del campo, toda la ruralidad de nuestro país. (Gaviria, 2017, p. 55)

Si bien se han dado algunas estrategias en la educación, muchas de ellas son ocasionales y no entran de manera constante en los planes de estudio de las instituciones educativas, o bien, no se enfocan en el sector de la población que ha sufrido por estar en medio de la barbarie del conflicto armado.

La educación para las zonas rurales ha construido, desde la década de 1950, una serie de programas educativos han mejorado la cobertura y brindado oportunidades para que la población en extra edad y adulta acceda a la educación, dando asistencia para solucionar el índice de analfabetismo. Ahora bien, la “calidad” de dichos programas no ha sido evaluada a profundidad, tampoco se puede dar cuenta de la condición de la población campesina frente a sus beneficios, ni de la forma en que se le ha considerado para instituirlos, lo que hace inaplazable una caracterización de la vida rural y de la educación en ella, pues, en el caso colombiano, la invisibilización del sector rural y de sus habitantes ha integrado un sistema de crisis generalizada (Gaviria, 2017, pp. 55-56).

Este trabajo de grado nace como una propuesta para generar *pensamiento crítico* en las personas que habitan las zonas rurales, en las que no solo se concentra el conflicto, sino también a las que los acuerdos buscan impactar de manera más contundente, y, así, forjar procesos de reconciliación, resolución de conflicto y de pensamiento democrático que, en todo proceso de paz, se vuelven vitales para su desenvolvimiento. En sentido, el objetivo principal del texto es generar *orientaciones pedagógicas* para que, desde el área de filosofía, se pueda generar *Pensamiento crítico* teniendo como base la formación necesaria para que, en las zonas rurales, se responda a lo planteado en los acuerdos de paz y a la misma necesidad del proceso de evitar la repetición de conflictos bélicos futuros. En un primer momento, presentaré, en forma de panorama general, los efectos del conflicto en la comunidad rural colombiana para comprender la afectación en el nivel educativo y cómo se han dado dichos procesos a nivel ético y político en las zonas rurales, donde se concentró la mayor parte de la violencia. En un segundo momento, ostentaré una propuesta que tiene como base el ‘Pensamiento crítico’ desde la *apertura*, la *reflexión* y la *argumentación* que desemboca en *la acción social*, evidenciando su importancia para la formación política y ética en Colombia. Finalmente, mostraré algunas orientaciones pedagógicas para los docentes de filosofía con el fin de formar el ‘Pensamiento crítico’ desde dicha área, trabajando de la mano y de manera transversal con las artes y la historia, todo ello con el fin de solucionar algunos de los

problemas que la educación rural en Colombia ha tenido en la formación ética y política (democrática) de los niños y jóvenes en el país.

Capítulo I

La educación para el posconflicto

Colombia es un país que desde su independencia ha estado inmerso en diferentes conflictos¹ los cuales son causados, en gran medida, por el abandono en que el Estado tiene a algunas regiones del país. Uno de esos conflictos ha sido con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), una de las guerrillas más antiguas del continente. Este fue generado por disputas de las tierras en Colombia:

Las FARC-EP es una agrupación cuyos orígenes se encuentran en los fenómenos de las luchas rurales de las tres primeras décadas del siglo XX, en concreto en las autodefensas agrarias campesinas, que de una u otra forma, el Partido Comunista Colombiano soportó e incitó en esos momentos. Antecedentes de los orígenes de esta agrupación fueron los conflictos agrarios del Sumapaz y el Tequendama en los años veinte y treinta, alrededor de la lucha por la posesión y propiedad de la tierra y por el valor del jornal en la hacienda cafetera. (Cadavid, 2010, p. 3)

El Estado trató de dar fin a las guerrillas (aunque en un inicio las ignoró) desde el ataque militar, destinando una parte de su presupuesto para lograr dicho objetivo. Siendo así, sectores como la educación y la salud se veían seriamente afectados; pues si se considera que

durante un conflicto armado interno los gastos en seguridad y defensa se incrementan aproximadamente en 2,2% del PIB anual. Esto repercute directamente en la inversión que se podría hacer en otros sectores como la salud, la educación y el mejoramiento de la infraestructura. (Pinilla, 2016, p. 12)

Así, el sector educativo estuvo perjudicado por el conflicto tanto a nivel económico como social, pues no solo la falta de inversión dejó consecuencias, sino también la violencia que

¹ Colombia ha estado sumida en diferentes guerras; como lo describe Cartagena: “el proceso conflictivo y paradigmático que ha desafiado Colombia, desde su emancipación del imperio español hasta la actualidad, denota el complejo devenir de la historia social y política republicana. El siglo XIX dejó 14 años de guerra independentista, 14 guerras civiles locales y dos guerras internacionales con Ecuador. El siglo XX, numerosos levantamientos locales, una guerra con Perú y la más importante insurrección popular en 1948 que dio lugar a una cruzada más larga: el acontecimiento que hoy todavía se conoce y describe con el término de La Violencia, seguida después por la lucha contra las guerrillas, contra el narcotráfico y contra las fuerzas paramilitares” (Cartagena, 2016, p. 65).

traía consigo este conflicto bélico. Por ello, en este capítulo haré una breve exposición de la situación de la educación básica y media durante el conflicto armado colombiano en las últimas cinco décadas (principalmente en las áreas rurales), para exponer las consecuencias que dejó en la formación ético-política de los jóvenes y niños. Luego, desarrollaré lo que se ha pactado en los *Acuerdos de paz* con las FARC-EP con respecto a la educación, especialmente con el nacimiento de la *Cátedra de la Paz* durante las negociaciones. Finalmente, haré un esbozo de la importancia de la educación en la construcción de una cultura de paz luego del conflicto.

1.1 Educación durante el conflicto

La educación, al igual que otros procesos sociales, se vio seriamente afectada por el conflicto entre guerrillas, paramilitares y gobierno. En las zonas rurales se generó la mayor parte de la violencia, principalmente en regiones apartadas donde la poca presencia del Estado permitía que estos grupos tomaran poder y, con o sin el apoyo de la población civil, asumieran el control de estas zonas.

Como lo describí anteriormente, a causa del conflicto durante esta época, el Estado disminuyó el presupuesto en el sector educativo. Lo cual dejó como consecuencia que algunos maestros se negaran a trabajar en estas zonas por la falta de garantías financieras²; por este motivo, el rol de educadores era ejercido por los mismos guerrilleros o el ejército cuando recuperaban la zona³ (Guevara, 2004).

Otra de las consecuencias que dejó la falta de financiación en el campo de la educación durante el periodo de conflicto fueron las precarias condiciones en las que se encontraban las escuelas. En algunas de ellas no había los suficientes elementos, a saber, libros, pupitres o tableros; por esto, los maestros tenían que crear estrategias para suplir la carencia de elementos y así su labor no se viera afectada:

² Esto quiere decir que “(...) han debido afrontar importantes retrasos en sus pagos, así como recortes presupuestarios debido a la aplicación de las políticas de ajuste fiscal” (Guevara, 2004, p. 11).

³ Sobre esto se desconocen cuáles eran los métodos y los temas que enseñaban.

En el medio rural, el servicio educativo se ha visto influido por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. En términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional, condiciones que hacen que sean vistas como poco interesantes y de ese mismo modo el Estado y las políticas olvida el medio rural. (Arango & Rodríguez, 2016, p. 81)

Ejemplo de ello es la zona del Catatumbo, en Norte de Santander, donde el Consejo Noruego para Refugiados encontró que las escuelas de esta zona se encontraban con problemas de hacinamiento, condiciones precarias en su inmobiliario, aparte de la pobreza en la que se encontraban sus habitantes (González, 2016).

Igualmente, la cantidad de escuelas era muy reducida y los estudiantes debían recorrer distancias muy largas para acceder a ellas. Además, en medio del conflicto, se generaba el temor de que las escuelas y/o los caminos para llegar a estas pudiesen ser tomados para realizar masacres o fueran, en cualquier momento, campos de batalla; asimismo, por la misma pobreza de sus habitantes no había posibilidad alguna de pagar una escuela privada. Por dicho temor, los padres temían constantemente que sus hijos pudiesen resultar inmersos en estos conflictos, así que muchos tomaron la decisión de no enviar a sus hijos a las instituciones educativas. Ello es evidente, pues:

Las escuelas, sus alumnos y profesores han sufrido ataques directos. La presencia y actuaciones de los actores armados propician el desplazamiento masivo, lo que genera un abandono de la escuela; en ocasiones limitan la libre circulación de los pobladores, lo que imposibilita que los estudiantes puedan acceder a la escuela; a veces los problemas de orden público hacen que, por protección de los niños, niñas y docentes, la escuela se cierre temporalmente. (Medina, 2013, p. 19)

Como sucede en Chilvi, Tumaco, donde los estudiantes debían trasladarse largas distancias (5 kilómetros o más) para llegar a la escuela, ello y la pobreza de las personas que habitaban estos corregimientos causaba que fuera complicado pagar el valor del transporte, por lo cual o asistían frecuentemente a estudiar. A parte, la escuela se encontraba cerca a la estación de policía, la cual era atacada frecuentemente por los grupos al margen de la ley y ponía en riesgo la vida de los niños y jóvenes que ahí estudiaban. Algo similar se daba en San Calixto, Norte de Santander, donde luego de hora de caminata para llegar a estudiar (alrededor de 3

horas), ellos, los estudiantes, carecían de uniformes, cuadernos y otros implementos necesarios para estudiar. (González, 2016).

Aparte de las deficiencias financieras, los profesores que el Estado lograba enviar a estas regiones tenían algunas reglas que asumir para no ser violentados física o psicológicamente (Guevara, 2004). Algunas de las solicitudes realizadas a los profesores por los grupos al margen de la ley consistían en: tener poco contacto con los residentes de las regiones (incluso con los estudiantes) y elaborar currículos que respondieran a los intereses de estos grupos insurgentes, de lo contrario tenían que abandonar las zonas donde ejercían; aparte de ello debían enfrentarse a precariedades de la vida que llevaban en estas escuela, como por ejemplo “En la vereda San Ignacio del municipio de San Calixto, en el Catatumbo, el profesor tiene que dormir en el suelo de la escuela” (González, 2016, p. 10) Todo esto causó que los habitantes de las zonas afectadas por el conflicto crearan una cierta normalización de lo que era la violencia y, de este modo, adquirieran un adoctrinamiento a la violencia y a la guerra misma. En efecto, tanto grupos ilegales como pertenecientes al Estado atraen a la población infantil y juvenil al conflicto, no solo reclutando sino también usando otros medios, entre los cuales podemos destacar:

los programas educativos y de formación cívico militar adelantados por la fuerza pública y por otros grupos, que poseen alta eficacia simbólica para generar en ellos una conciencia militarista caracterizada por el deber de obediencia ciega y la exaltación a la participación en la guerra. (Montoya, 2008, p. 43)

Todo lo previamente mencionado causó un desinterés académico de los actores en el aula (docentes y estudiantes), los cuales no encontraban motivación para asistir a esta. Por lo tanto, se generaba una reducción en los contenidos con los que se formaba cada estudiante, pues algunos maestros solían dar temas que fueran “los más útiles” (por ejemplo, en matemáticas básica: sumar, restar, multiplicar y dividir; en español: escribir y leer). En esta medida, áreas como las humanidades o las artes (que tienen como objetivo generar valores sociales, fomentar la creatividad y la sensibilidad) pasaban a un segundo plano, ya que para los padres como para los mismos estudiantes no era importante aprenderlas. Por este motivo, en gran parte de las regiones atacadas por el conflicto, la única educación moral y política que podían

obtener los niños y jóvenes no era la que el Estado ofrecía dentro de las aulas, sino la impartida por los padres o las personas a cargo de los menores, que los educaban en las diferentes áreas de humanidades y política, teniendo en cuenta el criterio de lo que para dichos “tutores” era lo mejor, pues la educación brinda de manera oficial era ineficiente frente a la realidad del campo, además de que no se realizaba ningún control sobre lo que se daba en las aulas en la escuela rural.

En algunos casos, tanto la formación laboral como moral y política quedaba en manos de los padres que trataban de educar en las labores del campo, buscando formar —durante el proceso— valores éticos y políticos, enseñando el conocimiento que habían cultivado por años, pero que en ocasiones se encontraba viciado por la misma cultura violenta de Colombia, brindando, por lo tanto, una *educación informal*⁴. Pero, aunque los progenitores intentaban dar a sus “estudiantes” una alternativa laboral para el futuro, varios jóvenes no continuaban en estas labores, pues el campo en Colombia ha tendido a ser muy pobre, así que muchos de ellos preferían abandonar los campos e iniciar trabajo en pandillas o en cultivos ilícitos, donde se podía ganar dinero de manera más rápida (Melo, 1995).

Aun así, no solo el conflicto con las guerrillas tuvo repercusiones en la educación, sino que el contexto de muchas de las regiones colombianas estaba permeado por el narcotráfico⁵ que, promovido por las guerrillas y los paramilitares, propiciaba el reclutamiento⁶ de jóvenes y niños para que trabajaran en

labores de cocina [laboratorio de cocaína], compras, inteligencia y correo, transporte de material de guerra, cuidado de secuestrados, microtráfico, extorsión, y para atraer a otros niños hacia el grupo, en ocasiones desde los ocho o nueve años. También son forzados a trabajar en los cultivos de coca y en la minería. (González, 2016, p. 5)

⁴ Este tipo de educación puede definirse como: “conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios de comunicación masiva, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados”. (Arango & Rodríguez, 2016, p. 82)

⁵ En los años noventa estuvieron en auge ejes del narcotráfico en Colombia como el cartel de Medellín, el cartel de Cali, etc.

⁶ La forma de captar la atención de los jóvenes y niños era “mediante amenazas, chantajes y violencia. (...) se les ofrece dinero: un joven puede ganar un promedio de 100 pesos semanales como informante”. (González, 2016, p. 5)

Esto generó que, desde las “oportunidades que brindaban” los grupos de narcotráfico, muchos niños y jóvenes dejaran de lado el estudio y se concentraran en maneras de obtener el dinero que, en vista de la pobreza del campo, necesitaban para poder subsistir. Sin embargo, no solo la falta de recursos a nivel educativo afectaba a los jóvenes, también:

La pobreza y exclusión socioeconómica contribuyen a la vulnerabilidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. No se garantizan sus derechos económicos, sociales y culturales, tienen muy difícil la asistencia a la escuela, y desde muy jóvenes trabajan para ayudar a sus familias, a menudo en explotaciones agrícolas precarias o en el cultivo de coca. (González, 2016, p. 6)

A causa del punto previamente mencionado, los padres buscaban que sus hijos se librasen de la violencia, del conflicto y de la falta de oportunidades, por lo cual varios decidían emigrar a las ciudades principales para que pudiesen tener una educación mejor y, por ende, un mejor futuro. Pero había un problema para estos niños y jóvenes al tratar de entrar a la vida académica formalmente, pues al no tener un cierto hábito acorde a las dinámicas académicas y no hallarle un sentido a la educación formal dentro de lo que habían vivido, muchos no eran capaces de estudiar y los que lo hacían tarde o temprano optaban por abandonar sus estudios. Aunque el Estado brindó, en algún momento, ayudas a los desplazados por el conflicto (educación, alimentación y en ocasiones vivienda), olvidó brindar un mayor apoyo para que pudieran hacer parte de la vida académica o social, y así superar el pasado de violencia que habían vivido. (González, 2016)

En conclusión, la escuela rural ha sido directamente afectada por la violencia que ha tenido Colombia, todo ello causado por la falta de inversión, la poca importancia que se le daba a la educación en estas regiones por parte de los gobernadores y de la misma población, la llegada de grupos armados (en especial las FARC-EP, que intimidaban a las personas para que pertenecieran a su grupo) y la censura o la falta de contenidos que se podían brindar. Ello dejó como resultado problemas a nivel moral y político en la educación y en la formación de las personas que allí habitaban, pero ¿qué consecuencias ha traído estas problemáticas al futuro político y moral del país?

1.1.1. Educación moral y política durante el conflicto

La educación no tiene el simple objetivo de formar personas útiles económicamente para la sociedad, también tiene que ver con el desarrollo de un papel humano⁷ y de la libertad. Siendo así, la educación no solo tiene un contenido dirigido a la producción conceptual, también tiene un contenido moral y político que, finalmente, es el que permite consolidar al ser humano de la mejor manera en todos sus ámbitos, “el modelo de desarrollo humano supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida” (Nussbaum, 2010, p. 47). Pero, como lo he mostrado previamente, durante el conflicto con las FARC-EP se presentaron falencias en el campo de la educación en el ámbito rural tanto en términos económicos como de calidad; parte de dichas falencias tuvieron injerencia en la enseñanza de la ética y la política. Se podría argumentar que dos factores importantes desencadenaron dichas falencias: uno es la toma del poder tanto social como de las aulas por parte de grupos al margen de la ley (guerrilla y paramilitares) en ciertas zonas del país, pues

Muchas áreas rurales sufren una combinación de fragilidad o ausencia institucional y conflicto armado. Un ejemplo claro son los 125 municipios en los que, según el Sistema de Naciones Unidas, se concentrará el posconflicto en Colombia, y que fueron seleccionados por el grado de presencia de las FARC, desarrollo y pobreza, necesidades humanitarias y capacidades locales. (González, 2016, p. 6)

Otro, aunque el Estado generara documentos que iban en pro de una educación ética y política convenientes para la democracia en la que vivimos, no había un control que garantizara el cumplimiento de ello ni que llegara a las zonas rurales.

De parte del Estado, luego de largo tiempo de conflicto, se creaban documentos centrados en la educación rural, principalmente en las zonas donde se concentraba el conflicto. Uno de estos documentos se produjo en el 2001, con lo cual se inicia un cambio en las estrategias

⁷ El desarrollo humano supone la posibilidad y las condiciones que cada persona puede tener en las diferentes esferas de “la vida, la salud y la integridad física, hasta la libertad política, la participación política y la libertad” (Nussbaum, 2010, p. 47)

pedagógicas que se habían implementado hasta el momento; teniendo en cuenta algunas de las dificultades del campo se enfocaron en la Escuela Nueva:

Las distancias entre veredas, así como la cantidad de alumnos existente en cada una, hacen imposible una escuela como la urbana, con profesores y alumnos para cada grado de la educación básica. Por esa razón, la alternativa tiene que ser modelos educativos más flexibles, que introduzcan la organización de pequeños grupos trabajando con estrategias de educación personalizadas y colaborativas, buenos materiales educativos que permitan el avance gradual de los alumnos, así como lazos estrechos con la comunidad a través de proyectos de desarrollo local. (MEN, 2001, p. 3)

Con este cambio de modelo educativo a uno más flexible también se da una transformación de lo que se esperaba lograr a nivel ético y político: se esperaba lograr una educación democrática y participativa, teniendo como eje el trabajo en equipo y en comunidad. No obstante, las pocas garantías que tenían los docentes tanto de seguridad como económicas hacían que se abandonaran los procesos dejándolos en manos de los grupos al margen de la ley.

La toma de poder en algunas regiones por parte de dichos grupos y de los paramilitares (estos últimos apoyado por la fuerza pública), generó un ‘adoctrinamiento’ en algunos pobladores de las zonas rurales. Pero, ¿qué provocó y cómo se dio este adoctrinamiento? Si bien no hay un registro de qué era lo que se enseñaba cuando se daban dichas tomas de poder, aun así, luego de la desmovilización algunos guerrilleros argumentaron que las FARC-EP buscaban el apoyo de la población, por ello hacían charlas sobre “combatir para defender a Colombia, para que llegue la igualdad, para ayudar a los pobres, para que los ricos no se aprovechen de los pobres” (Brett, 2004, p. 101).

En el informe “Aprenderás a no llorar” de la Unicef, uno de los niños entrevistados decía que:

Para obtener el apoyo de la población civil un comportamiento como no llegar a la población y cogerles los animales y comportarnos mal y venderlos con palabras. Eso es prohibido. Todo eso tiene reglamento allí. Un guerrillero no puede dar orden a la población civil. (Brett, 2004, p. 102)

Con todo ello y con los discursos a la población civil, los grupos al margen de la ley como las FARC-EP lograban un alto apoyo de la comunidad, así que algunos padres enviaban a sus hijos a combatir u ofrecían apoyo táctico a dichos grupos. De este modo, en varias de las zonas donde se concentraban las FARC-EP el poder del Estado perdía valor para los habitantes de estas regiones y lo hallaban en la guerrilla o en los cultivos de coca.

De esta manera la educación política, de los lugares tomados por los guerrilleros, giraba en torno a las revoluciones, las luchas sociales por la igualdad y el “marxismo”, pero se consideraba que el camino hacia la igualdad social se lograba con el uso de la violencia, por ello cuando alguien era reclutado aprendía a manejar armas e incluso a matar personas sin importar su cercanía con ellas, pues lo realmente importante era llegar a la igualdad social y todo lo que se entrometiera era enemigo y, por consiguiente, debía morir. Aun así, en otras regiones, donde el problema se centraba en la falta de inversión del Estado y no en la toma de poder, la educación ética y política no se daba o quedaba en las manos de los tutores de los jóvenes y niños que también desconocían el papel político que jugaban.

Desde hace años, cuando se da la constituyente (1991), se establece en Colombia qué es un delito político y, a su vez, la condena correspondiente. Desde dicha época, se han detectado varias acciones delictivas en pro de beneficios personales por parte de los políticos. Entonces, la formación democrática, en las zonas rurales, ha estado permeada por *la corrupción o peculado, el prevaricato y cohecho*⁸, este hecho nunca afectó a los políticos que cometían estos delitos, pues los ciudadanos los continuaban eligiendo. También votaban muchas veces sin conocer a cabalidad las campañas de algunos políticos, dado que no tenían claro cómo ello afectaba su realidad, es decir, no establecían criterios para elegir más que lo que en apariencia se mostraba útil. Muchas personas en pueblos o regiones habrían vendido votos por comida, ropa o por elementos para la construcción de sus hogares, pero, ¿cómo se puede exigir que las personas voten a conciencia cuando no han tenido una educación democrática

⁸ Peculado, cohecho y prevaricato son los delitos que más se cometen en la esfera pública del país; el primero de ellos hace referencia al hurto o a la apropiación de los bienes del Estado; el segundo es el soborno a un empleado público para lograr beneficios personales; y, por último, cuando se toman decisiones sin tener en cuenta la ley.

que evidencie lo que se juega en la política estatal? y, ¿cómo exigir que no vendan un voto cuando la pobreza y la desigualdad son apremiantes?

1.2 Educación en los acuerdos de paz y la Cátedra de la Paz

Luego de más de cincuenta años de conflicto armado, el 4 de septiembre de 2012 el gobierno colombiano y las FARC-EP decidieron sentarse a negociar, lo que dejó como resultado los “Acuerdos de Paz” en el año 2016. Con estos acuerdos no solo se propuso el fin del conflicto con una de las guerrillas más antiguas del continente, sino también se buscaba que conflictos como este no volvieran a repetirse.

En los Acuerdos de Paz, lo referido a las reformas que se darán en la educación es focalizado en dos sectores: el campesino y el de los guerrilleros que se van a desmovilizar. En el primero de ellos, ambas partes de la negociación argumentan que las zonas campesinas no solo habían sido atacadas por la violencia generada en la guerra, sino que también habían sido víctimas de olvido por parte del Estado; por ello, la inversión económica tiene como objetivo resarcir los daños ocasionados a la población que habita estas regiones. En esta medida, tanto el gobierno como la guerrilla **se comprometen a** mejorar la cobertura y la calidad educativa en el campo, con una inversión en infraestructura y en la cobertura docente de calidad. También, para evitar la deserción escolar, el gobierno se comprometió al “mejoramiento de las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes a través de un acceso gratuito a útiles, textos, alimentación escolar y transporte” (Gobierno Nacional & FARC-EP, 2016, p. 26).

Igualmente, los acuerdos también se comprometen a preservar y mejorar los conocimientos del agro que los campesinos habían desarrollado de manera artesanal a lo largo de sus vidas. Siendo así, los jóvenes campesinos que decidieran acceder a la educación superior lo harán con el fin de que desde su estudio se busque mejorar la labor del campo. Por esta razón, el gobierno se compromete a ampliar la educación superior pública gratuita para regiones en las que esto no era posible y ayudar económicamente a que estos proyectos se puedan realizar. Y

con el propósito de brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, el Gobierno Nacional creará e implementará el Plan especial de Educación Rural. (Gobierno Nacional & FARC-EP, 2016, p. 26)

Finalmente, otro punto al que también se dio fuerza fue a la alfabetización de los adultos campesinos, para que no solo los jóvenes puedan capacitarse en pro de la mejora del campo, sino que también los adultos puedan mejorar sus labores en el agro (aprendidas de manera artesanal), para volverlas más técnicas y permitir un crecimiento en el campo.

Para los exguerrilleros, el gobierno se compromete a realizar una reinserción a la vida civil que inicia brindándoles educación y apoyo psicológico, con el cual podrían tener no solo una vida civil común, sino también ser personas económicamente sostenibles cuando el gobierno ya no les pueda brindar los recursos económicos que en un principio se les daría. Para ello, el gobierno asumirá, en los campamentos, la educación de los desmovilizados con “capacitación de los(as) integrantes de las FARC-EP en labores productivas, de nivelación en educación básica primaria, secundaria o técnica, de acuerdo con sus propios intereses” (Gobierno Nacional & FARC-EP, 2016, p. 64).

Por otro lado, en términos generales, la educación colombiana tendría como objetivo un enfoque hacia *la educación para la paz*, para lo cual se propone que dentro de las aulas se deberán formar los valores ciudadanos, teniendo como base la pluralidad y el respeto, en la que se considere a las diferencias culturales y políticas desde una mirada crítica. Igualmente, es necesario la difusión y promoción de lo logrado en los acuerdos, desde el

impulso de programas de formación y comunicación para la apropiación de este Acuerdo, en especial sobre los diseños de participación política y social acordados. Se creará un programa especial de difusión que se implementará desde el sistema de educación pública y privada en todos sus niveles. Se garantizará la difusión del Acuerdo en todos los niveles del Estado. (Gobierno Nacional & FARC-EP, 2016, p. 56)

De acuerdo con esto, antes de la firma de los Acuerdos de Paz se establece la “Cátedra de la Paz” con la cual el gobierno argumentaba que debía desarrollarse de manera obligatoria en

las instituciones de educación en todo el país. Dicha Cátedra tiene como objetivo "crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población" (Ley 1732 de 2015).

Atendiendo a dicha ley, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) creó una cartilla con el fin de apoyar a los docentes para que se pueda lograr el objetivo deseado, pues se establecía que debía ser generada desde espacios prácticos y participativos por parte de los docentes y de los mismos estudiantes. Siendo así, la cartilla asume siete objetivos claros con lo que se espera fomentar “cultura de paz”, y no repetición; dichos objetivos son:

1. Asegurar que los conflictos inherentes a las relaciones humanas se resuelven sin violencia.
2. Asumir que la paz y los derechos humanos son indivisibles y todo el mundo la preocupación (SIC).
3. Emprender una tarea multidimensional que requiere la participación de las personas en todos los niveles.
4. Contribuir al fortalecimiento de los procesos democráticos.
5. Garantizar que se desarrolle dentro de un proyecto de movilización completa de todos los medios de la educación, tanto formal como no formal, y de la comunicación.
6. Aprender y usar nuevas técnicas para la gestión pacífica y resolución de conflictos.
7. Cooperar con el desarrollo sostenible, el desarrollo endógeno, humano equitativo; no puede ser impuesta desde el exterior. (Ovalle, Salamanca, Rodríguez, Cruz & Rojas, 2016, pág. 5)

Dichos objetivos están dirigidos a la cultura de paz a partir de la resolución de conflictos, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo de acciones pacíficas. En esta medida, estos objetivos se centran en un nivel de diálogo para construcción de escenarios de paz, donde se valoren los derechos humanos desde lo que representan para las personas.

Luego de que las instituciones educativas establezcan la Cátedra de la Paz, dicha Cátedra se evaluará por quince competencias (cultura de la paz, educación para la paz, desarrollo sostenible, justicia y derechos humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, resolución pacífica de conflictos,

prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, proyectos de vida y prevención de riesgos). Cada una de estas competencias se desarrollará en los grados convenientes de acuerdo al tema y a las necesidades del contexto.

Cuando se establezca la competencia a desarrollar, la cátedra deberá ser evaluada de manera cualitativa y no cuantitativa de acuerdo al nivel que se desarrolló (superior, alto, básico y bajo), con ello se tendrá en cuenta el “avance de la adquisición de habilidades, destrezas y actitudes del alumno, que le permitan asumir y entender de manera clara la importancia que tiene la formación para la paz y la formación ciudadana” (Ovalle, Salamanca, Rodríguez, Cruz & Rojas, 2016).

El gobierno espera que la implementación de este espacio dentro de todas las instituciones de educación pública y privada permita que conflictos como estos no se repitan en Colombia. Pero, ¿por qué es importante que desde el escenario educativo se genere la cultura de paz? y ¿por qué ello es fundamental para el posconflicto?

1.3 Educación para el posconflicto

Los esfuerzos del gobierno por lograr un futuro en paz para Colombia se inician por la educación, pues esta tiene como objetivo responder a las dinámicas sociales en las que se encuentra un país. En este caso, Colombia se encuentra en un momento de coyuntura en el que debe responder a un posconflicto y a los acuerdos internacionales que ha adquirido:

Un Estado democrático que busque fomentar la convivencia y la cooperación, tanto en su interior como en sus relaciones internacionales, no sólo se nutre de los contenidos y motivaciones de diferentes tradiciones culturales, sino que debe promover, sobre todo mediante LA EDUCACIÓN, el diálogo entre diversas concepciones omnicomprensivas. Es necesario saber traducir estos máximos para enriquecer los contenidos de democracia (...) En el mundo de la vida y en la historia de los pueblos (...) se conservan ideales libertarios y reclamos de justicia, que no solo renuevan motivacional y cognitivamente las formas contractuales de la modernidad, sino que preservan la responsabilidad moral, la dignidad de la persona y la solidaridad universal. (Márquez, 2013, p. 226)

Ello quiere decir que un país como Colombia, que ha fracasado en tantos procesos de paz, debe dar cuenta de la sociedad globalizada en la que nos encontramos. Colombia es un país que desde su pasado ha construido diferentes formas de actuar, pero ahora en un proceso de posconflicto no solo es importante responder a nivel internacional sino también a la defensa de la cultura. La educación tiene que mediar para la mejor convivencia y responder con las dinámicas internacionales:

En este contexto ha de avanzarse en la toma de conciencia de ciudadanas y ciudadanos para asumir el compromiso de contribuir a la implantación de prácticas sociales que privilegien la educación, la cultura y la ética como pautas de valoración centrales en la construcción de un nuevo ordenamiento societal democrático, en medio de las exigencias y condicionamientos del proceso de globalización (Hoyos, 2012, p. 64).

Asimismo, los momentos más críticos para la culminación de todo conflicto se encuentran en la aplicación de los acuerdos, dado que hay un constante peligro de que se reestablezca la guerra y no se encuentre la paz, pues:

Hay muchas razones que explican este riesgo: muchos grupos rebeldes se convierten en delincuentes comunes y se benefician económicamente de esta situación; también hay otros grupos, tales como los militares, políticos y comerciantes, que también se benefician de la situación y se han hecho poderosos con el conflicto, controlan los mercados y atemorizan a la población civil. (Márquez, 2013, p. 226)

Este riesgo ha sido evidente, en especial luego de los acuerdos de paz con los paramilitares, puesto que al no realizar una pedagogía para la paz y al no ofrecer una alternativa para que las personas que salieran del conflicto tuviesen oportunidades de sobrevivir sin necesidad de cometer delitos, la situación conllevó la creación de grupos criminales que continúan delinquiendo en algunas zonas del país. Aun así, los acuerdos con las FARC-EP parecen dar lugar a que ello se evite, pero, aún no se ha iniciado un proceso serio de educación tanto a la población como a los mismos guerrilleros.

Sin embargo, este riesgo se puede mitigar en la medida en que la educación juegue un papel esencial en la sociedad, esto es, generar el ciudadano que el Estado necesita, en este caso, para la paz; y para el posconflicto se necesita un cambio de cultura hacia el otro, una cultura que va enfocada en el diálogo y la sana resolución de conflictos, pues “se argumenta que el

desarrollo a largo plazo y la paz duradera dependen de los recursos humanos y de la comunidad del país que haya atravesado un conflicto armado” (Márquez, 2013, p. 228). Por ello, la educación tiene el potencial de enseñar nuevos valores, actitudes, habilidades, comportamientos, y puede ayudar a promover nuevas relaciones sociales que construirán resistencia al conflicto. Es decir, la educación puede contribuir a reducir polarizaciones económicas, sociales y étnicas; promover el crecimiento y el desarrollo equitativo, y construir una cultura de diálogo en vez de una de violencia (Márquez, 2013, p. 228).

En este sentido, es posible considerar que la educación en el área de humanidades debe enfocarse en la formación de ‘Pensamiento Crítico’, pues es ahí donde se puede dar una construcción de las capacidades necesarias de participación social y para la democracia; dado que desde allí se puede reflexionar, analizar y argumentar lo que sucede en la realidad inmediata para hacer un cambio que vaya en pro de la sociedad.

Capítulo II

El Pensamiento Crítico

Como lo he evidenciado anteriormente, el contexto colombiano ha estado permeado por la violencia que trajo consigo los diferentes conflictos acaecidos desde su independencia, principalmente, el conflicto con la guerrilla de las FARC-EP. No obstante, Colombia actualmente atraviesa por un proceso de posconflicto con este grupo y espera que, a raíz de las acciones que se vienen desarrollando desde la firma de los acuerdos, estos conflictos no se repitan en un futuro. La Cátedra de la Paz y las aulas escolares se han encaminado a lograr dicho objetivo, pero considero importante que se busque la formación de ‘Pensamiento Crítico’, pues, como lo he constatado, la problemática que conlleva el conflicto en Colombia se relaciona ineludiblemente con la educación política de los habitantes del país y en mayor grado en las zonas rurales, problemática que, desde la formación de pensamiento crítico, como un aporte a los objetivos del acuerdos de paz, es posible solucionar.

En este capítulo me propongo definir el ‘Pensamiento Crítico’⁹, teniendo en cuenta tres conceptos fundamentales que permiten establecer qué es el PC y cómo este posibilita la formación política para la democracia¹⁰ que, como lo menciona Nussbaum: “la democracia (...) se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos” (2010, p. 25). Todo ello con el fin de que sea aplicable en el contexto colombiano, principalmente en el campo y en la población inmersa en el conflicto mismo, dichos conceptos son: *apertura*, desde Guillermo Hoyos y desde la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer; *reflexión y argumentación* desde la propuesta de Alexander Ruiz; y *acción* desde Paul Ricœur. Si bien la teoría crítica y la hermenéutica se han encontrado en una constante discusión desde sus planteamientos, utilizaré conceptos de cada una de estas teorías para definir el PC de una manera más amplia, asumiendo al sujeto en diversas dimensiones para que, finalmente, sea útil dentro del posconflicto en Colombia. En consecuencia, la definición de dichos conceptos estará fundamentada desde las teorías ya mencionadas para una vasta comprensión del PC. En ese

⁹ De ahora en adelante usaré las siglas PC en alusión al ‘Pensamiento Crítico’.

¹⁰ Este concepto se desarrollará ampliamente en el tercer capítulo.

sentido, mi objetivo es poner en diálogo estas teorías y tomar de ellas lo necesario para definir el PC como una facultad que puede desarrollarse.

Finalmente, teniendo en cuenta las consecuencias que dejó el conflicto, presentaré la importancia del PC para la formación de personas democráticas en las zonas rurales, desde el planteamiento presentado por Martha Nussbaum y su importancia en la democracia esperada para Colombia luego de la firma de los acuerdos.

2.1 Pensamiento Crítico (PC)

El PC es una facultad en la que está en constante relación lo individual y lo social que se genera en la persona con un fin de aplicabilidad tanto del pensamiento (generando reflexión y análisis), como de la vida práctica (acción social), desde el desarrollo de habilidades como a) *la apertura* que, desde la hermenéutica, busca la posibilidad de conocer y descubrir — pese a que cada persona tenga una carga histórica y de creencias fundadas desde la comunidad y la familia—, a partir del diálogo, nuevos horizontes de acción y de pensamiento; b) *la reflexión y la argumentación* que permiten considerar los horizontes que se descubren cada día y así sustentar, afirmar o transformar una creencia que se tiene; c) *la acción social* se desprende de la asunción del pensar como una acción, remitiendo no solo a una esfera individual sino interpersonal que pretenda el bienestar de la comunidad en la que se habita.

a. Apertura

Desde la hermenéutica, *la apertura* tiene relación con la disposición de escucha que cada persona tiene cuando dialoga con otra; realizar un ejercicio de apertura implica poner en discusión mi propio horizonte dentro de los diálogos, para que, en la medida en que oigo al otro (una persona, un texto, una imagen, etc.), lo pueda evaluar a él y a mí misma, con el único objetivo de ampliar mi horizonte y mejorar el de los otros. Es decir, al pretender ampliar el horizonte no solo se debe oír lo que el otro presenta, también implica una disposición del oyente de evaluar y evaluarse, es un ejercicio personal y activo de quien escucha frente a lo que se le presenta:

El que no tiene horizontes es un hombre que no ve suficiente y que en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca. En cambio, tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello. El que tiene horizontes puede valorar correctamente el significado de todas las cosas que caen dentro de ellos según los patrones de cerca y lejos, grande y pequeño. (Gadamer, 1993, p. 364)

Ahora bien, cabe recordar que nos encontramos en una comunidad, tanto familiar como social, que nos educa dentro de un contexto en el que se crean un conjunto de creencias y opiniones, este conjunto se va nutriendo y consolidando al transcurso de nuestra vida, creándose un horizonte de pensamiento y de acción:

Cuando se oye a alguien o cuando se emprende una lectura no es que haya que olvidar todas las opiniones previas sobre un contenido, o todas las opiniones propias. Lo que se exige es simplemente estar abierto a la opinión del otro o a la del texto. Pero esta apertura implica siempre que se pone la opinión del otro en alguna clase de relación con el conjunto de las opiniones propias, o que uno se pone en cierta relación con las del otro. (Gadamer, 2003, p. 335)

Considero que esto es uno de los puntos más complicados en el PC: en algunas discusiones a ciertas personas les cuesta considerar al otro como un ser que puede brindar algún conocimiento o ratificar lo construido. De igual modo, en el otro extremo se encuentran las personas que no reflexionan los argumentos que se exponen, aceptándolos sin más, pues no analizan, no fusionan el horizonte... lo suplen, lo cambian y lo consideran como verdadero sin haberle dado el análisis necesario. Finalmente, el criterio de verdad¹¹ de quienes no realizan el ejercicio de la apertura, no se rige desde su cotejo con la realidad o con los argumentos, simplemente o mantienen su argumento errado o lo suplen sin mayor esfuerzo por el que el otro da.

Es por ello que, “[g]anar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos” (Gadamer, 1993, p. 368), en cierto grado tiene que ver con aceptar todo lo que se expone, también implica tener un cúmulo de información (inclusive contraria) que no permitiría generar buenas relaciones entre ideas.

¹¹ Que en las humanidades es relativo, pero que es aceptado en tanto que la comunidad misma lo apruebe.

Por ello se debe educar hermenéuticamente en *la apertura* con el fin de poder desarrollar parte de la facultad del PC dado que, teniendo en cuenta las categorías de valoración subjetiva (bueno, malo, bello y feo) generadas desde la relación con la comunidad, se puede comprender que se es un ser con prejuicios que son igualmente cambiantes para cada persona en la medida en que se va relacionando con más personas, pero se hacen evidentes;

una conciencia formada hermenéuticamente tendrá que ser, hasta cierto punto, también conciencia histórica, y hacer conscientes los propios prejuicios que le guían en la comprensión con el fin de que la tradición se destaque a su vez como opinión distinta (...). Es claro que el hacer patente un prejuicio implica poner en suspenso su validez. (Gadamer, 2003, p. 369)

Es decir, cuando una persona inicia un diálogo con otra (presumiendo que las dos han sido formadas con *apertura*), ambas saben cuáles son sus creencias, pero también tienen en cuenta que, al momento de que se involucren en la discusión, todas sus creencias se pueden alterar, se mantendrán o se cambiarán dependiendo de la fuerza (bien argumentada y válida) de lo que el otro exponga y de qué tan sólidas tenga las creencias propias. Pero, tomando como base el contexto colombiano, el diálogo no siempre se dará entre dos personas educadas en PC y con facultad de *apertura*, también se puede presentar con unas personas que sí y otras que no lo han sido o se da teniendo como punto de partida la imagen, la canción, el texto, etc., en donde no se puede cuestionar para indagar sobre cada argumento, en este sentido, la persona que realiza dicha acción debe conocer en dónde radican sus prejuicios y hacer la lectura de lo presentado sin que ello vicie su lectura. En otro extremo, cuando ninguno tenga la *apertura* es menester del docente guiar las discusiones, para que, con su mediación, se logre el objetivo propio de la *apertura* y así ir formándolos en el PC.

Desarrollar la habilidad de la *apertura*, no solo permite evaluar las creencias que cada uno tenga desde un ejercicio que, si bien se da en relación con el otro (persona, texto, contexto, pintura, música, etc.), parte del análisis que cada uno de los dialogantes hace, analizando y comparando el horizonte propio con el horizonte del otro; sino que también permite que un episodio que puede culminar en violencia se convierta en un escenario de aprendizaje, de crecimiento emocional y racional de cada persona. Ejemplo de ello son varias víctimas del conflicto que rompen con el ciclo de venganza (lo que ha hecho que el conflicto disminuya),

y, por el contrario, generan procesos de transformación de la violencia de la que fueron víctimas.

Pero, ¿cómo se desarrolla la *apertura*? La *apertura* se asocia a la relación de diálogo que establecemos con el otro; pero, primero, es menester educar en sentimientos morales para, sentimientos que surgen usualmente en un contexto violento (donde constantemente se presentan diferentes tipos de violencia) y que, en la medida en que las personas se hagan conscientes, pueden replicar la violencia. Hoyos propone que “[n]os encontramos así con tres tipos de sentimientos morales que se nos dan en situaciones concretas y nos develan dialécticamente una especie de *a priori* de las relaciones humanas en el mundo de la vida cotidiana” (Hoyos, 2012, p. 60). Así, en un diálogo de la vida cotidiana, sintiendo simpatía por lo que el otro me comunica, puedo “ponerme en sus zapatos” desde los sentimientos morales que su conversación brinda; así, no solo se tiene un impulso sensorial por el otro o la idea de lo que él me comunica de manera meramente teórica, sino que se puede construir una idea de lo que el otro siente y así comprender mejor su visión desde el uso de la imaginación. De esta manera, en el proceso de posconflicto o en caso de que se repita la violencia, no será tan fácil atraer personas hacia el conflicto si ellas son conscientes del daño que se puede ocasionar en el otro, es decir, si ha construido *apertura* y *empatía*, es decir que han sido educadas desde el PC.

b. Reflexión y argumentación

Cuando se genera la *apertura* llega a nosotros una serie de información que el contexto y las que las personas brindan; sin embargo, dicha información no es completamente PC sino se produce una reflexión sobre ella, es decir, es necesario analizar dicha información teniendo en cuenta la carga del ‘mundo propio’ que se presenta dentro de un diálogo y el que cada uno tiene. La reflexión está dirigida al entorno (problemas y el transcurrir mismo que presenta el contexto), hacia el otro (lo que el otro me dice cuando habla y cuando actúa) y de sí mismo (la realidad personal puesta en relación con los demás). En el ejercicio del PC se exponen ideas propias y se abre la posibilidad de aceptar las de los otros en la medida en que haya *apertura* y, desde ella, reflexión; la cual se logra al relacionarse con los otros y con el entorno, todo ello a partir del análisis que realicemos y lo que del contexto podamos aprender.

Ahora bien, el diálogo es una relación de dos o más comunicantes, donde los participantes pueden exponer sus ideas —incluso si son diferentes y contrarias— para que estas sean comprendidas por los otros, aceptándolas o rechazándolas, una vez analizadas. Es decir, cada persona inmersa en el diálogo juega un papel importante y activo, pues no solo basta con hablar u oír lo que el otro expone, es necesario que se reflexione lo expuesto con el fin de buscar lo mejor para la comunidad, desde lo particular a lo general. Así pues, lo dicho por alguno de los comunicantes entraría en discusión para lograr consensos y hallar un beneficio para las personas que habitan en la comunidad, asimismo, desde la crítica se podría mejorar el argumento, ratificando lo que se ha planteado o, sencillamente, el otro caería en cuenta del error en la argumentación y transformaría su argumento para darle un sustento más válido; o cuando el argumento es totalmente errado, lo desecharía y construiría uno nuevo.

Realizar un proceso de reflexión del entorno nos hace conscientes de los problemas que hay en nuestra comunidad, al conocer el origen de estos y al considerar su posible solución. Tener un diálogo con otro no solo favorece al entendimiento de lo que este expone, sino que también permite hacer cierta proyección, pues al conocer lo que el otro piensa puedo descubrir lo que yo misma estoy pensando. Por ello, tener PC no funciona solamente en el marco de la individualidad, se logra en relación con los otros y con lo otro.

Estamos en constante relación con el propio contexto y, por lo tanto, con otros y cuando nos dirigimos a ellos discutimos, idealmente, sobre la comunidad haciendo uso de argumentos. No obstante, para argumentar estamos ligados de cierta forma a la comunidad, ya que es allí donde nos expresamos, esta valida los argumentos y genera ciertos lugares para su comprensión; v. gr., un filósofo no puede dar argumentos claros acerca de una enfermedad usando un lenguaje filosófico frente a una comunidad médica, pues al no pertenecer a esta comunidad sus argumentos posiblemente no serán comprendidos de manera sencilla, ya que no hay una comprensión total del lenguaje filosófico por parte del gremio de los médicos ni del lenguaje médico por parte del filósofo, en otras palabras, desde la propia disciplina no hay condiciones para una comunicabilidad clara entre distintos gremios. En esta medida, los argumentos tienen validez en la propia comunidad, pues esta suscita la posibilidad de que una persona pueda dar a conocer su punto de vista sobre el tema que le compete, además, determina —en cierto sentido— el rol que esta desarrolla dentro de la comunidad misma.

Aun así, pese a que hablamos de comunidades localizadas, no se niega el contexto universal en el que nos encontramos, pues la relación no se da solamente entre personas de una misma comunidad, sino también entre comunidades. Por ende, damos cuenta de la existencia tanto de la comunidad particular en la que nos encontramos como de otras comunidades que tienen su propia visión de mundo, las cuales podemos comprender y analizar, por ello:

Una manera de superar estos intereses localizados y de darle validez a la argumentación, más allá del contexto específico en el que ésta se despliega, ha de ser anticipando la hipotética presencia de múltiples comunidades, diversos actores y pluralidad de perspectivas, para quienes también apliquen las razones esgrimidas ante comunidades reales; de lo contrario, estaríamos atrapados en una especie de determinismo contextual-comunitario. (Ruiz, 2008 p. 51)

En la medida en que no solo se argumente para cierta comunidad, sino que seamos capaces de proyectar las otras comunidades podremos hacernos entender de manera universal. La capacidad de aplicar este tipo de relaciones permite —como la hermenéutica lo muestra— que podamos comprender un poco mejor al otro y comparar, en este caso, una comunidad particular con otra(s) para hacer cambios en pro de mejorar, en tanto que se harán visibles errores que no se consideraban como tales, si y solo si se reflexiona desde la propia comunidad en relación con las comunidades externas. Volviendo al ejemplo previamente mencionado, tanto el médico como el filósofo pueden pronunciar argumentos que posiblemente no sean aceptados en un primer momento, pero sí serán entendidos, es decir, los argumentos no estarán negados por la comprensión que uno u otro tenga, por el contrario, entrarán a un análisis para verificar su pertinencia y su validez.

Siendo así, no solo hablamos de un argumento meramente como la explicación de algo en específico, también vemos que el argumento tiene un carácter social, pertenece a una comunidad que interpreta y valida, pero que asimismo se encuentra normalizada y que, en términos ideales, asume a los participantes en ella como constructores de dicha comunidad; es decir, no solo la preservan, también buscan llevarla de la mejor manera para que beneficie a todos por igual. Por ello, la comunidad no solo establece las condiciones comunicativas (formas de relacionarse con la comunidad), sino también las normativas (lo que pueden o no hacer cuando se relacionan), para que los discursos argumentativos tengan cierta pertinencia:

Esta especie de ‘metanorma’ una norma que no se comunica, pero permite que se dé la comunicación, aunque tiene un gran contenido abstracto, se realiza pragmáticamente, esto es, en la experiencia cotidiana, propiciando la búsqueda de consensos con base en los argumentos de los interlocutores de turno, lo que la convierte en criterio para la regulación de las normas situacionales —es decir, de las normas que son producto de acuerdos específicos, en situaciones específicas—. La necesidad de esta ‘norma fundamental’ se define por el hecho de que todo argumentante, por el sólo hecho de argumentar ante cualquier tipo de situación, o por ser potencialmente alguien con capacidad de argüir razones, de desplegar un discurso, de comunicar intenciones, intereses y necesidades, se halla ante la ineludible exigencia de reconocerla. (Ruiz, 2008, p. 42)

Las normas que regulan una comunidad de comunicantes no solo se expresan en un nivel racional, estas poseen un carácter fáctico que se manifiesta a partir de consensos de la comunidad misma. Por tanto, la norma es, finalmente “condición de posibilidad de todo principio de acuerdo (...) es a la vez fundamento y consecuencia de la interacción humana, y criterio de orientación práctica de todo posible disenso o consenso” (Ruiz, 2008, p. 43).

Dado que no todo argumento es aceptado ni está bien realizado, es perentorio poner en constante discusión las posiciones propias frente a los otros, los cuales evalúan, discuten y aprueban o desaprueban, lo que quiere decir que los argumentos son susceptibles de ser modificados temporalmente. Es decir, mientras no se pueda argumentar de manera correcta (dando argumentos válidos que no solo tengan una estructura comprensible, sino que asimismo beneficien al otro) las posiciones que se tienen respecto a los temas no tendrán el nivel de validación necesario; la argumentación y el lenguaje tienen límites, pues las personas pueden comunicar desde una esfera simbólica algo que no atañe meramente a las palabras, por ejemplo, los sentimientos.

El PC remite a una habilidad que fomenta la construcción personal y social, siendo primordiales tanto la argumentación como la reflexión. Pero ¿sobre qué se reflexiona en el PC? La reflexión se produce en una comunidad que posee cierta normatividad, dando facultad a la(s) persona(s) que allí está(n) inmersa(s) para realizar el ejercicio de reflexionar, escuchar y proponer. Este ejercicio se realiza desde el análisis de lo que nos rodea, la reflexión parte desde el interior hacia el exterior y viceversa, *id est*, realizamos un análisis de

nuestro entorno, de las personas con quienes estamos comunicándonos, reflexionamos sobre ello y exponemos nuestros conocimientos para poder discutirlos.

c. Acción

Si bien en los demás componentes del PC se ejecuta la acción de pensar, el PC requiere más que la simple acción personal o interna para ampliar mi horizonte, implica también comunicar, comunicar a través de acciones para que los otros logren la reflexión y la apertura, así desde el proceso de comunicación se puedan generar cambios en un nivel más macro. En este sentido, hablamos de acción social en cuanto a comunicación:

La acción tampoco es comunicable, puesto que, en el fervor y en el juego de la interacción, el sentido que asignamos a nuestra acción no está condenado a permanecer privado, como un dolor de muelas, sino que reviste desde un comienzo un carácter público. Nos explicamos, nos justificamos, nos excusamos públicamente. Y el sentido que alegamos se somete desde un comienzo a lo que acabamos de llamar las condiciones de aceptabilidad, las cuales, precisamente, son públicas. (Ricœur, 2002, p. 219)

Ahora bien, pese a que la acción está diciendo algo a los espectadores, hay algo que la acción no comunica, esto es, su motivación. Las personas conocen la acción en cuanto se presenta en una espacio-temporalidad, pero lo que mueve la acción no es claro —en términos de una acción consciente— para el agente que la ejecuta, pues si bien puede decir lo que la mueve también puede omitirlo. Por un lado, hay una motivación que pertenece más a las pasiones y que se justifica desde ahí, pero que no es fácilmente aceptada, entrando a un plano de lo ‘irracional’. Aun así,

(...) esto no resta nada a su generalidad, es decir, a su capacidad de ser comprendidos como pertenecientes a una clase que puede ser identificada, nombrada, definida apelando a todos los recursos de la cultura, desde el drama y la novela hasta los clásicos tratados de las pasiones. (Ricœur, 2002, p. 221)

Por otro lado, hay una motivación por causalidad: “La explicación en términos de disposición es una especie de la explicación causal. Decir que alguien actuó por espíritu de venganza es decir que esta disposición lo indujo a, lo empujó a, lo condujo a, lo hizo... actuar así” (Ricœur, 2002, p. 221).

Las motivaciones nos ayudan a reconocernos como seres sintientes y humanos, en tanto que aprendemos del otro y podemos imaginar lo que el otro siente gracias a que también podemos sentir lo mismo:

Estas motivaciones típicas permiten comprender los comportamientos efectivos sobre la base de sus desvíos respecto de una motivación comprensible (y una motivación emocional es aún una motivación comprensible). Esta motivación es la que califica al individuo como agente de la acción social. (Ricœur, 2002, p. 275)

Sin embargo, pese a ser un agente social no todas las acciones son de carácter social:

(...) hay acción social cuando el comportamiento humano es significativo para los agentes individuales y cuando el comportamiento de uno está orientado en función del de otro. La idea de relación social agrega a este doble fenómeno de significación de acción y de orientación mutua la idea de una estabilidad y de una previsibilidad de un sistema de significaciones. Pues bien, es en este nivel del carácter significativo, mutuamente orientado y socialmente integrado de la acción, donde el fenómeno ideológico aparece en toda su originalidad. Está ligado a la necesidad que tiene un grupo social de darse una imagen de sí mismo, de representarse, en el sentido teatral de la palabra, de ponerse en juego y en escena. (Ricœur, 2002, p. 282)

Pertenece a una comunidad y el hecho de comunicarnos brinda cierta estabilidad; también, la comunidad crea, desde la educación, un modelo de persona. Desde ahí, la comunidad, procede a actuar desde una formación ética y política en cada una de las personas pertenecientes a ella, con el objetivo de generar modos de actuar que se adapten a dicha comunidad. Pero, aunque la comunidad nos brinde ello, desde la apertura que cada una de las personas de la comunidad tenga con otros se puede generar cambios en ella, partiendo de la reflexión de lo que observa y comunica, dicho de otra manera, desde la acción social (en la que se tiene en cuenta al otro, actuando junto a él) se pueden realizar los cambios correspondientes;

[e]s necesario agregar a la noción de acción social la de relación social, entendiendo por ello un curso de acción en el cual cada individuo no sólo tiene en cuenta la reacción de otros, sino que motiva su acción con símbolos y valores que ya no expresan sólo caracteres de deseabilidad privados de hechos públicos, sino reglas que son en sí públicas. (Ricœur, 2002, p. 225)

Por consiguiente, la motivación de esa acción proviene de lo que se ha construido desde la misma comunidad y también desde la acción social se puede hacer transformaciones o comunicar al resto de la comunidad lo que se siente frente a ella, ya sea de manera simbólica y/o directa:

La ideología corresponde a lo que se podría llamar una teoría de la motivación social; es a la praxis social lo que es un motivo a un proyecto individual: un motivo es a la vez lo que justifica y lo que impulsa. De la misma manera argumenta la ideología. Está movida por la voluntad de demostrar que el grupo que la profesa tiene razón en ser lo que es (Ricoeur, 2002, p. 225).

En conclusión, el PC refiere a habilidades tanto del pensamiento como de la sensibilidad, siendo estas la *apertura* —que permite la fusión de horizontes— y la *empatía*, las cuales favorecerán a la realización de ejercicios de comunicación que produzcan un nuevo aprendizaje o reafirmen lo aprendido, desde la *reflexión* y la *argumentación* que están presentes en el diálogo —a través del proceso de *apertura*— para desencadenar, finalmente, en una *acción social*, que quiere ser comunicada bien sea para denunciar o para cambiar las dinámicas que socialmente no están beneficiando a la comunidad que se habita.

2.2 Pensamiento crítico y democracia

La formación de PC debe estimularse desde las primeras edades y es posible —aunque el contexto ya esté contaminado por una serie de prejuicios— que las habilidades se fortalezcan desde los primeros contextos de socialización (el hogar y la escuela); o generarlas desde el fortalecimiento de cada una de las facultades pertenecientes al PC. En escenarios como el colombiano, principalmente en las zonas rurales donde la violencia se ha vuelto parte de la cotidianidad, es probable que desde la construcción de un PC se transforme el contexto en que nos hallamos, en la medida en que se trata de hacer conscientes los problemas de dicho contexto para actuar en pro de lo mejor para la comunidad, pero ¿cuál es la principal transformación que puede darse desde la formación de personas con PC? El PC puede tener diferentes objetivos dependiendo del uso y de la ocasión en que se ponga en práctica, pero su principal objetivo, situándonos en el posconflicto colombiano, debe estar encaminado

hacia la formación democrática y participativa que se pretende tanto en la Constitución, como en los Acuerdos de Paz del 2016. Sin embargo, cabe preguntarnos qué formación democrática se pretende lograr con el PC.

Colombia se considera un país democrático que dentro del esquema constitucional se rige bajo parámetros de participación, libertad e igualdad, pues dice ser

un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, (...) democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (Const., 1991, art. 1)

Pero, pese a que la Constitución defiende la democracia, en Colombia actualmente se ha clasificado esta

como un régimen autoritario electoral, definiendo estos como los regímenes en los cuales, a diferencia de las democracias electorales (diferentes a las democracias liberales, que desarrollan el ámbito de los derechos también) no se cumplen todos los componentes de la cadena democrática (elecciones democráticas e inclusivas, libertad de oferta política, protección para la expresión de las preferencias electorales, sin coacciones y sin corrupción; igualdad del voto; acceso a fuentes alternativas de información). En esta perspectiva, las elecciones sólo pueden ser democráticas si cumplen con todos los requerimientos, de tal forma que expresiones como democracias parciales, cuasidemocráticas o semidemocráticas no tendrían cabida. En la clasificación de Leonardo Morlino (2007), Colombia está ubicada dentro de los regímenes híbridos de democracias sin ley, condición que se ha mantenido sin que se presente en las últimas décadas una transición hacia una democracia (plena), pero tampoco hacia un régimen autoritario. (Daza, 2012, p. 26)

En este sentido, Colombia tiene un sistema democrático en el cual los ciudadanos desconocen su función, y el control que pueden realizar a las entidades políticas de su comunidad, es decir, aunque sean conscientes de lo que está fallando en el sistema no saben cómo tratar de generar el cambio. Ejemplo de ello son las zonas de conflicto, donde la cantidad de personas que se ven involucradas en delitos políticos es aún mayor que en regiones donde el conflicto no se ha dado tan directamente.

Ahora bien, de acuerdo a los objetivos de la Ley General de Educación es importante

[1]la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (Ley 115, art. 5)

Las normas de la educación buscan responder al modelo de ciudadano que se busca desde la Constitución, aunque la ley se queda corta frente a la realidad de la educación rural colombiana.

Esto se puede deber también a otros motivos relacionados con lo identitario, es decir con la no existencia de una definición concisa sobre lo que significa ruralidad; cuando aquí se habla de ella, se hace referencia a hábitos muy relevantes de la población rural, pero se dejan las puertas abiertas para seguir apuntando a un concepto más pertinente que sirva a la formulación de políticas adecuadas para el mundo rural. Por ahora, se entiende como algo inacabado, con todas las potencialidades sociales, económicas, socializadoras y culturales que integran la diversidad de poblaciones. En tal sentido, la educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan los campos. No es educación rural estudiar en el campo, sino porque integra toda la vida, cosmovisión, cultura y experiencias cotidianas del campo a la relación a otras formas del aprender, del hacer y del enseñar (Gaviria, 2017, pp. 59-60).

Cuando nos referimos a una educación democrática hablamos de la formación de “ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos”. (Nussbaum, 2010, p. 20). La educación democrática no busca que las personas sigan al Estado, que cumplan con todas sus leyes y normativas sin un análisis de estas, y que sean sumisas ante las decisiones de sus gobernantes; por el contrario, esta educación busca que las personas comprendan que se encuentran dentro de una comunidad y que, por estar inmersos en ella, hay una normatividad que permite que se den las relaciones sociales en equilibrio, pero que es susceptible de ser transformada si no genera un beneficio; también propicia al reconocimiento de los gobernantes como los responsables por el bien de las personas que gobiernan, o el de una minoría, antes que procurar su propio bien, en este sentido, no deben ceder a todas las normas hasta que analicen si ellas son válidas para todos; sin embargo, no se logrará hasta que estas garanticen la no vulneración de los principios democráticos y los derechos fundamentales de los ciudadanos.

Si se considera esta como la educación democrática, la sociedad estaría construida con base en el respeto y el interés por el otro, en donde se comprende al otro como un ser humano y no como un objeto (Nussbaum, 2010). En ese marco, dicha educación deberá basarse en la particularidad de cada persona, en su ‘esencia’, si bien pensar una sociedad de esta manera sería utópica especialmente en la sociedad colombiana, la educación debe partir de una meta así para realizar cambios que lleven a ese objetivo. Siendo así, a la hora de conversar con cualquier persona se presupone que está dotada de alma, es decir que es una persona que, al igual que sí mismo, siente, puede brindar algo y de quien se puede aprender en cada instante.

En el ámbito educativo todas las áreas de conocimiento generan un acercamiento a la democracia si se trabaja como un concepto transversal, no obstante, las áreas en las que en sentido estricto se explora y se genera son las artes y las humanidades, pues desde ellas se indagan diferentes capacidades que brindan a la persona un desarrollo de PC, trascendiendo las lealtades nacionales y originando la posibilidad de afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo, al imaginar con compasión las dificultades del prójimo (Nussbaum, 2010). En este sentido, la educación democrática se convierte en la formación del PC y la resolución de problemas al hacer uso de la facultad de imaginar.

En suma, ¿qué aporta el pensamiento crítico a una sociedad democrática? Como lo menciona Nussbaum, el PC “es fundamental para mantener la democracia con vida y en el estado de alerta” (Nussbaum, 2010, p. 29). En la medida en que se construye un Estado democrático este se encuentra en renovación constante, manteniendo lo bueno y cambiando lo que no está bien en él para así fortalecerse. De este modo, las personas no solo serían fuertes en su interior, sino también serían capaces de afrontar los problemas que conlleva ser ciudadanos del mundo, en la búsqueda de una mejor sociedad.

Ahora bien, en una sociedad como la colombiana que está en posconflicto —en el que la paz se ha visto constantemente en riesgo por las políticas estatales—, las personas que habitan en el país entran a ser las garantes del proceso, de los cambios en la educación y de la transformación de la cultura de violencia que se ha tenido hasta ahora. Si el Estado colombiano se comprometiera seria y firmemente con una educación para la democracia —en donde se promuevan las artes y las humanidades como espacios de construcción para la resolución de conflictos, para el reconocimiento del otro y para la realización de la persona

en aras a sus objetivos personales que aporten a lo social—, entonces buscaría garantizar el proceso de paz y promover que la garantía de que los acuerdos se cumpla sea por parte de la misma población.

Colombia, en términos ideales, debería asumir la historia que le precede para construir un futuro diferente, aprendiendo y reconociendo lo que nos ha construido como ciudadanos. Pero todo ello implica un cambio en la educación; ser un país democrático no tiene que ver con un simple artículo en la Constitución, atañe a la construcción de ciudadanos que requiere Colombia, pues tenemos una cultura violenta que se puede transformar si entendemos que educamos personas, personas que tienen un horizonte, por consiguiente, la educación debería comprenderlas en todas las dimensiones.

Capítulo III

Orientaciones pedagógicas para formación de Pensamiento Crítico desde la educación filosófica en Colombia

En Colombia la educación filosófica ha sido transformada desde las diferentes reformas educativas que ha tenido el país antes que se promulgara, en 1994, la Ley General de Educación. Como lo he mostrado, en términos ideales, la educación responde a las necesidades sociales que surgen en el Estado, lo cual ha conllevado diferentes adaptaciones para lograr ese modelo de ciudadano que se quiere, principalmente en la educación urbana; no obstante, en lo correspondiente al campo las reformas han sido ineficientes. Algunos de estos planes tienen que ver con el:

Manual para la construcción y ejecución de planes de educación rural elaborado por el MEN en el 2012, que presenta una sesgada visión y proyección de las políticas educativas rurales, al considerar un grueso de las acciones educativas como equiparables a dinámicas relacionadas con el agro. Esta situación debe ser superada para hacer propuestas que integren la complejidad de los saberes rurales, de manera académica y pedagógica, a la política educativa rural (Gaviria, 2017, p. 59).

Aun así, las orientaciones de filosofía del 2010 (que parecían acercarse a dicho objetivo) quedan de lado por la realidad propia de la educación colombiana: en el caso de la escuela urbana, para varias instituciones es compleja la contratación de un docente exclusivo para el área de filosofía, por lo cual no se contratan docentes preparados para el área pero sí afines (como, por ejemplo, ciencias sociales) o el docente de filosofía debe dictar otras clases; y en la escuela rural, en ocasiones las clases son por docentes que siquiera la impartían o lo hacían docentes que no eran a fines:

Estos docentes [de las zonas rurales] iniciaron generalmente con título de bachillerato a través de un nombramiento de la comunidad, quienes en algunas ocasiones pagaban su salario. Posteriormente cursan el ciclo pedagógico y luego programas de licenciatura. Al final de su trayectoria educativa se observa la vinculación a programas de especialización para el ascenso en el escalafón, en muchas ocasiones formación que no coincidía con el área de enseñanza del docente debido a que esta estaba sujeta a la limitada oferta de IES y programas en los territorios (Bautista & González, 2019, p. 40).

Igualmente, las entidades oficiales de educación (secretarías y Ministerio de Educación) no realizan una verificación de que se lleve a cabo la formación filosófica más allá de lo que se evalúa con las pruebas de estado.

Inicialmente, en este capítulo mostraré de qué manera la enseñanza de la filosofía aporta para la formación de pensadores críticos y, asimismo, para el futuro político del país en las zonas rurales; luego, describiré la normativa que el MEN propone en las orientaciones pedagógicas para el área de filosofía, como objetivos de la formación filosófica en las instituciones de educación media en Colombia. Finalmente, expondré algunas orientaciones pedagógicas que permiten que tanto el objetivo del MEN como el del pensamiento crítico se puedan lograr.

3.1 Enseñanza de la filosofía en Colombia

Desde la divulgación de la Ley General de Educación en 1994 nace la preocupación por establecer criterios de formación y evaluación de las diferentes áreas impartidas en las escuelas, pero es solo hasta el 2010 que se establecen por parte del MEN las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Aun así, teniendo en cuenta el momento político que actualmente atraviesa Colombia, se debe construir una enseñanza que apunte a la formación de sujetos democráticos y críticos, principalmente para el contexto rural y en los escenarios más relevantes del posconflicto, para así iniciar la construcción de ciudadanos que apliquen la cultura de paz desde la diferencia y no desde la violencia. Si bien, las orientaciones actualmente parecen enfocarse a la formación de PC, la propuesta no acoge a las zonas rurales, pues no se tiene en cuenta el contexto cultural y social de estas zonas.

La educación básica y media en Colombia se rige bajo lo establecido por la Ley General de Educación, la Ley 115, que pese a no especificar cuál es la labor de la filosofía, desde la Constitución sí se establece que la educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Const., 1991, art. 67). Y desde ahí, en la Ley General de Educación se establecen varios objetivos que se encaminan a lograr dicho bien, los cuales son:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (...).
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad (...).
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación (...).
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad (...).
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Ley 115, art. 5to, 1994)

Estos son algunos de los objetivos de la educación que se plantean en la ley y cada área escolar tiende a proveer algo para lograr dichos objetivos, lo cual conllevaría que, en términos ideales, se consolidara el sujeto democrático al que se ha apuntado a formar desde la Constitución misma; sin embargo, la realidad es diferente. En las zonas rurales, como previamente se ha mostrado, a causa de los diferentes conflictos presentados y la falta de compromiso del Estado por generar procesos educativos de calidad, no se cumplen ni se busca cumplir los objetivos de la ley.

Específicamente, en el área de filosofía las *Orientaciones pedagógicas* dadas por el MEN tienen

el objeto de introducir a cada estudiante en los dominios de la teoría del conocimiento, la teoría del arte y la concepción del sentido del actuar humano, tanto en el ámbito de la conducta individual como en el de la participación política. (MEN, 2010, p. 11)

De acuerdo con estas *Orientaciones*, desde la formación filosófica se consolida el PC, partiendo del trabajo que se puede realizar con las teorías clásicas de la filosofía.

[S]in embargo, estas orientaciones ofrecidas por el MEN no son de fácil transferencia o aplicación a las prácticas escolares, puesto que exigen una transformación en la concepción

que ha primado en Colombia sobre la filosofía y su vínculo con el tema de las competencias. (Paredes, 2013, p. 38)

Como consecuencia de ello:

la enseñanza de la filosofía en los niveles secundario (...), está[]anclada[], en cuanto a los contenidos, a una perspectiva historicista y en cuanto a los métodos de enseñanza y de evaluación a una fundamentalmente 'verbalista'. Dicho aspecto produce unas prácticas educativas que se quedan cortas para el desarrollo de funciones cognitivas complejas como la reflexión, la transferencia y la crítica; estas tres cumplen un papel relevante en el desarrollo de competencias necesarias para el contexto actual. (Paredes, 2013, p. 38)

Es decir, aunque se pretenda por una formación crítica, sus maneras de llevarlas a cabo se limitan a una formación en contenidos, mas no en la acción misma de filosofar, dejándola reducida a lo solicitado por el Ministerio de Educación, es decir, se presenta solo en los grados de educación media.

Ahora bien, Si se parte de la idea de que

La enseñanza de la filosofía tiene la posibilidad de construir procesos de subjetivación que apoyen el desarrollo de competencias críticas, se espera con ello lograr el proceso de alfabetización medial mencionado y garantizar las condiciones para que todos podamos participar en los nuevos espacios políticos virtuales; sin embargo, no lo está haciendo por encontrarse anclada en un modelo de instrucción clásica. (Paredes, 2013, p. 38)

Es posible educar filosóficamente a los niños y jóvenes de Colombia —sin importar su procedencia económica y social—, desde una formación que basándose en PC pueda transformar la realidad política del campo colombiano y del país en general. Por consiguiente, es menester mejorar los espacios que se habitan desde una convivencia que se nutra de la diferencia de pensamiento y actuar; realizando transformaciones de manera gradual y en constante relación entre el saber de la filosofía y el contexto real de la comunidad. Ahora bien, ¿qué estrategias puede usar el docente de filosofía para generar PC en la escuela?

3.2 Filosofía y pensamiento crítico (PC)

Para hablar de formación en filosofía es necesario definir qué se entiende por filosofía, desde ahí se pueden plantear las estrategias que guíen su trabajo con el fin de generar personas democráticamente participativas y responsables frente a las decisiones que toman en su día a día (acción social). Así que, se entenderá la filosofía como forma de vida, en la que ella se torna práctica, como un ejercicio espiritual. Esto implica un cambio, pues va más allá de un simple análisis textual, implica aplicarla en la vida de cada uno:

La filosofía es un ejercitarse en el que se adquirieren prácticas que irrumpen en los modos habituales de vivir. Esto último incluye no solo un ámbito referido únicamente al pensamiento (razón por la que se usa el término espiritual) sino que comprende un campo más amplio del vivir humano. (Vigoya, 2017, p. 171)

Esta visión de la filosofía surge desde Pierre Hadot, el cual propone volver a hacer filosofía como los antiguos, en donde se hacen constantes reflexiones sobre lo que sucede en su entorno, el espacio que se habita y la manera de mejorarse y mejorar su comunidad. En este modelo de filosofía se entiende que las personas están en una construcción constante y cambiante y, gracias a ella, se va consolidando un ser humano. La construcción y reflexión que realizan las personas se logra a partir de acciones como la meditación y la lectura de filosofía y poesía.

Siendo así, la enseñanza de la filosofía implicaría un cambio en el rol del docente, él deja de guiar y presentar textos filosóficos que son analizados de manera atemporal: “el discurso del maestro de filosofía podía adoptar la forma de un ejercicio espiritual, en la medida en que el discípulo, escuchando o participando en un diálogo, podía progresar espiritualmente, transformándose interiormente” (Hadot, 2009, p. 67). En este sentido, cambia toda la forma de acercarse a la filosofía y a otros textos, en ella ya tenemos en cuenta la aplicabilidad y la reflexión que se puede generar en torno al contexto y a lo que lo compone, “no podemos comprender un texto si no examinamos la intención del autor, es decir, el efecto que quiere producir: este es precisamente el contexto práctico” (Hadot, 2009, p. 171).

Ahora bien, no solo pensamos la filosofía como un ejercicio individual o guiado, que pretende el beneficio personal, ahora la filosofía toma un carácter comunitario, pues: “La filosofía misma se desarrolla comunitariamente, y por lo tanto ella misma constituye comunidad, por cuanto se abre al otro, a otras culturas, a otras formas de vida” (Hoyos, 2012,

p. 39). Es necesario pensar la filosofía como un ejercicio crítico que inicia en cada persona y que se amplía y se transforma con la fusión de horizontes que hay en la comunidad a la que se pertenece. Ello se vuelve importante en la medida en que nos encontramos en una sociedad globalizada, en donde

la cultura filosófica abre el mundo como horizonte universal, infinito, histórico, al reconocer que toda cultura es perspectiva, por lo tanto, relativa (...) —ahora— La filosofía constituye una nueva forma cultural y una nueva relación de convivencia comunitaria. Las formaciones ideales de la *theoria* conducen a la labor conjunta, colaboración a través de la crítica. (Hoyos, 2012, pp. 39-40)

Se construye y se reconstruye comunidad con la acción crítica por medio de la filosofía, donde se analiza tanto el contexto propio como el de otros.

Pensar la filosofía de esta manera no es novedoso, es volver a hacer ejercicios como lo hacían algunos pensadores griegos clásicos, retomando las raíces, donde pensamos el mundo y el ser que actúa en este mundo. Ser que a su vez es habitante y constructor de una comunidad; pero que, a diferencia de la Grecia antigua, ahora se enfrenta a un mundo globalizado y muy comunicado, donde una cultura no lo es, en su totalidad, pura; ella, la cultura, se va construyendo día a día, lo cual permite ampliar los espacios de acción, pero que no es suficiente si no se es crítico en esas situaciones.

La filosofía como forma de vida es en sí misma Pensamiento Crítico (PC), pues el ejercicio de ella permite la formación de las habilidades propias del PC. Leer un texto de filosofía deja de ser una lectura atemporal: el texto se analiza y se piensa en el ahora, en el contexto, en la vida misma. La reflexión se inicia desde la persona misma y su lugar en el mundo, luego esta persona será capaz de argumentar su punto de vista, partiendo desde la fusión de horizontes, es decir, presentando su posición, pero tomando para sí la posición del otro, analizándola y dejando en sí lo que de ella funciona para su vida, siendo empático con su entorno, para no ser un egoísta en su actuar, sino comprendiendo que una comunidad en la que él pueda expresar sus ideas le permitirá ser una persona con juicios en pro de los otros.

3.3 Orientaciones Pedagógicas para la formación de PC desde la Filosofía

La formación filosófica tanto en un nivel medio como básico (si las instituciones lo consideran importante en este nivel) se ha centrado en la mirada histórica de la tradición filosófica, sin tener en cuenta la necesidad del contexto en que habitan, dejando de lado la acción misma del pensar filosóficamente. En este sentido, se vuelve necesario hacer un cambio en la enseñanza, en la formación filosófica, enfocada ahora en el PC para que, a su vez, se transforme el quehacer del docente. **Empero, no solo nos enfrentamos a la problemática de la carencia de enseñanza de la filosofía que vaya más allá de los meros conocimientos conceptuales**, del mismo modo, la ausencia o la deficiencia de una formación basada en la construcción de PC, por parte de los docentes de estas zonas hace que sea imprescindible una profundización que genere la transformación de pensamiento necesaria para poder llevar a cabo este y otros procesos de paz.

Generación de apertura

Para lograr un ejercicio de *apertura* es indispensable cultivar en los estudiantes: *a)* consciencia de los prejuicios y de la construcción histórica que tiene cada persona; *b)* capacidad de escucha, teniendo en cuenta que cada persona puede brindar diferentes conocimientos; *c)* autocrítica, para ser capaz de reconocer cuándo se ha errado, y finalmente, *d)* reconocimiento de las emociones sociales, tanto las propias como las que tengan las demás personas que lo rodean. Ahora bien, la enseñanza de la filosofía no solo brinda bases teóricas, sino que también acompaña los procesos del PC:

Las acciones educativas, vistas desde una perspectiva hermenéutica, son importantes si se centran en las posibilidades de apertura de sentido. Este proceso sólo es posible, según Gadamer (1996), en la medida en que en un mundo de conocimientos, de conceptos extraños y lejanos, el intérprete proyecta a la vez el horizonte mundano de su propia existencia. Para Habermas la comprensión del sentido se encuentra atravesada por la experiencia comunicativa y por un interés cognoscitivo que le es subyacente; dicho interés recibe la denominación de interés cognoscitivo práctico (Habermas, 1985a: 158). Aquí la praxis es entendida como una comunicación e interacción política y moral relevante, y no como el resultado de una mirada axiológicamente neutral, promovida a partir de intereses particulares que en ningún caso pueden ser neutrales. (Ruiz, 2008, p. 31)

Pues bien, generar conciencia de los prejuicios implica conocerse —continuamente— a sí mismo; es un análisis personal en donde no solo se reconoce lo que se considera que es bueno en su actuar, pensando respecto al otro y en sí mismo, sino que también permite reconocer lo que no se está realizando de manera adecuada y que causa daños tanto en los otros como en sí mismo. Parte del ejercicio de apertura y de la hermenéutica implica usar al otro como espejo de sí mismo, es decir, desde la relación que se establece en el diálogo con los otros puedo identificar comportamientos, pensamientos propios (poner sobre la mesa su horizonte de prejuicios), pues observándolos en el otro se pueden hacer juicios y, a su vez, generar cambios de lo que no está bien:

La teoría del prejuicio recibe su característica más propia de este concepto insuperable de fusión de horizontes: el prejuicio es el horizonte del presente, es la finitud de lo próximo en su apertura a lo lejano. El concepto de prejuicio recibe su último toque dialéctico de esta relación con lo propio y lo otro: en la medida en que me transporto hacia lo otro me aporto a mí mismo con mi horizonte presente, con mis prejuicios. Sólo en esta tensión entre lo otro y lo propio, entre el texto del pasado y el punto de vista del lector, el prejuicio deviene operante, constitutivo de historicidad. (Ricoeur, 2002, p. 321)

En relación con eso, una de las misiones de la educación para desarrollar conciencia de cada prejuicio tiene que ver con la generación de juicios que partan del reconocimiento del otro de manera empática. Es así que, para que se comprenda el juicio, este debe tener una razón sensata y comprensible de ser en la realidad, en otras palabras, se generan juicios dando cuenta de su razón de ser en el contexto.

En el caso de la *apertura*, se pueden lograr procesos en ejercicios de filosofía tales como el análisis y las discusiones generadas por los dilemas morales que, por un lado, permiten identificar los prejuicios que a nivel familiar y contextual se han instaurado en cada estudiante; y, por otro lado, posibilitan la reflexión que, a su vez, conlleva la argumentación necesaria para defender una posición cuando nos encontramos sumergidos en una discusión. De igual forma, ir acercando los dilemas al círculo familiar y social de cada estudiante suscita la empatía, al realizar procesos de creatividad desde la imaginación del caso y su posible solución, teniendo como principio su contexto social.

Ahora bien, la escucha es un ejercicio que se debe hacer permanentemente, pero no me refiero a la simple acción de percibir un sonido, sino a hacer un análisis crítico de lo que se está percibiendo, bien sea un sonido, un texto o una imagen. Escuchar es hacer un ejercicio de lectura, una lectura que va más allá de lo que se dice, ya que se tiene en cuenta lo que no está explícito: los símbolos, el lenguaje no verbal y lo que se dice entre líneas.

Esto se logra desde los ejercicios de escuchar y analizar discursos e inclusive canciones que permitan agudizar y percibir más allá de lo que se muestra; una de las actividades que favorecen estos ejercicios se relaciona con tomar las canciones que los estudiantes más escuchan para analizarlas frente a los otros, interpretando lo que cada una de ellas expresa para ver si el mensaje transmitido aplica o no en la vida de cada uno. Con respecto a los discursos, se pueden ver algunos videos en los que se tenga en cuenta la expresión corporal de las personas que hablan, para analizar la concordancia de dichos movimientos con lo que dice. Por otro lado, específicamente en la educación rural, puede nutrirse el ejercicio de apertura con los relatos de las personas mayores; a partir del diálogo de ellos y conociendo sus tradiciones que han construido modos de actuar propio de estas comunidades.

Generación de reflexión y argumentación

Ahora bien, la enseñanza de la filosofía ha estado ligada con la lectura y el análisis de textos clásicos, no obstante, en ocasiones dicha lectura se hace de manera atemporal. Para el PC también es importante efectuar la lectura de estos textos situándolos desde el propio contexto, para que cada persona gane horizontes que se puedan aprender a argumentar.

Sin negar la importancia de leer directamente las fuentes filosóficas para conocer, analizar y preguntar sobre asuntos propios del *ser* humano; en la enseñanza de la filosofía en la educación media, teniendo como eje la formación del PC, se debe buscar que las lecturas de los textos filosóficos sean analizadas desde la actualidad, en los problemas propios que atañen al contexto. En este sentido, los ejercicios que se llevan a cabo para fomentar la reflexión y el análisis deben evocar al ejercicio filosófico inicial, en el cual desde el estudiante hasta el docente piensan su contexto acompañado de un texto (no necesariamente un escrito o tratado filosófico, puede ser una noticia, una imagen, una canción que cree procesos de reflexión) que, primero, indique cómo se puede presentar una postura frente al tema;

segundo, ponga en discusión el contexto propio con un texto que vaya en contra; y, tercero, vaya generando en los estudiantes ideas filosóficas y, asimismo, pensamientos y opiniones propias:

Es común que una filosofía académica privilegie en un primer momento el asunto de la fundamentación, especialmente para hacerle frente a visiones teóricas sobre el mundo social, que son ambiguas, unilaterales y cerradas. Sin embargo, para una perspectiva como la que aquí estamos presentando, resulta de vital importancia un segundo momento, centrado en el análisis y la búsqueda de alternativas a las problemáticas concretas generadas en las dinámicas reales de interacción de los sujetos y colectivos que constituyen su sustrato socio-cultural. (Ruiz, 2008, p. 44)

La filosofía brinda una cantidad bastante amplia de textos que refieren al ser humano propiamente, sobre el cómo nos relacionamos con el otro y con lo otro; cada visión de ello puede ser amplia y aproximarse más a una persona o a otra dependiendo de cada una. Siendo así, cuando se piensa en cada individuo, cada uno puede dejarse guiar hacia una corriente propia de la filosofía y desde ahí comenzar a dirigir su pensamiento y generar argumento que se encamine hacia ello. Sin embargo, en la educación media, el docente de filosofía debe pretender que su enseñanza no sea solo de una corriente y que no se radicalice el pensamiento, pues debe comprender que cada una brinda algo particular a la vida, porque no es necesario que se esté, de manera radical, inscripto en una sola postura. Así, también permitirá que se dé la apertura necesaria para entender la importancia de un pensamiento diferente al pensamiento propio.

La filosofía se convierte en ese momento en forma de vida, pues se está aplicando a la vida de cada estudiante y el maestro deja de ser un simple instructor en contenidos y se convierte en una guía del pensamiento de cada persona. De este modo, la educación filosófica debe tener una carga importante de temas éticos y políticos para relacionarse con el contexto y, también, debe ir de la mano con las noticias actuales del país o con la historia de su mismo territorio. Para la educación rural también se pueden construir análisis desde los pensamientos propios de estas comunidades, es decir, las ideas sobre cómo viven la vida, así se pueden analizar y realizar con algunas teorías.

Asimismo, la escritura, o bien, otras formas de textos deben acompañar los procesos de argumentación, para que lo expuesto pueda ser puesto en discusión y modificado por el autor en repetidas ocasiones hasta adquirir la habilidad de a) exponer de manera más clara sus ideas para que los otros las puedan comprender mejor; b) ver errores en su argumentación que al comunicarlos de manera verbal no quedan tan expuestos; y, c) generar estrategias de comunicación para que sus ideas lleguen a más sectores.

Generación de acción social

El PC debe culminar en la acción social; la filosofía tiende a dar las bases teóricas para que se gesten movimientos políticos, sociales, económicos, culturales, religiosos, etc.; pero, por la misma manera en la que se ha dado la enseñanza de la filosofía, dentro de las aulas de clase, los estudiantes no trascienden este nivel teórico del área, pues pocas veces se pretende generar una acción más allá del mero pensar, es decir, no se logra cumplir con el objetivo del PC. En este aspecto, otro cambio que se debe gestionar en la formación filosófica es llevar lo escrito (las ideas) a la vida práctica, para tener injerencia en acciones personales y en ámbitos sociales. La acción debe encaminarse en dos sentidos; por un lado, comprender que las acciones que cada uno realiza tienen consecuencias en lo social y, aunque sea una empresa difícil de realizar, se debe buscar actuar bien con las demás personas; por otro lado, dar a conocer la insatisfacción frente a algo que sucede en la comunidad lo debe hacer de manera pública, hablándolo, o de manera simbólica con acciones visibles para los demás:

Es mediante la razón comunicativa que la voluntad construye la condición de la reciprocidad, sin embargo, este paso sólo es posible cuando los intereses y orientaciones de valores individuales entran en diálogo con los de los demás. Así queda expresado el tránsito de la primera persona del singular (yo) a la primera persona del plural (nosotros), el cual representa el descubrimiento de un ethos común. (...) La inserción en un ethos común no es otra cosa que la constitución de la perspectiva social, es decir, el reconocimiento del mundo social compartido que siempre hemos habitado, pero que ha requerido, en un momento determinado, de la descentración de 'mis' preferencias y la coordinación intencional de 'nuestras' acciones. Ahora bien, al construir relaciones recíprocas —característica fundamental de la perspectiva social— las orientaciones de valor se someten a discusión y se validan intersubjetivamente, lo que significa que se hacen susceptibles a modificaciones, rechazo o aceptación, siempre

de modo temporal, es decir, mientras no se reconozcan mejores argumentos para orientar la acción. (Ruiz, 2008, p. 56)

En este punto, la educación filosófica debe ir de la mano con la formación artística, pues es perentorio comprender que desde las artes se han dado procesos de comunicación masiva de las cosas que no están funcionando para la comunidad. **A este respecto, dicha formación debería fortalecer la estética (dar cuenta de los juicios que se generan en relación con los impulsos sensoriales recibidos del exterior), es decir, comprender cómo es el acercamiento de las personas a las obras de arte con el fin de generar** sensibilidad hacia la realidad que lo rodea o enfocado en los sentires de otras personas frente a situaciones exteriores y cómo ellas pueden realizar transformaciones en su sensibilidad y en la lectura que se realizan de las obras. Asimismo, no solo debe apuntar a la contemplación del arte, este solo debe ser el ejemplo que permita comprender cómo se comunica desde ahí; la formación también debe apuntar a la creación de obras, obras que no solo tengan un proceso técnico de realización alta, sino que pretendan dar a conocer una visión de lo que cada uno siente sobre sí mismo o sobre lo que lo rodea:

El video, el cine, la pintura, la escultura, las instalaciones, las distintas posibilidades y recursos tecnológicos multimediales con los que se cuenta en el aula, son excelentes herramientas para producir este tipo de ambientes exploratorios interactivos. Ellos permiten a los estudiantes formar imágenes complejas de situaciones problema en múltiples modalidades, y proponer perspectivas de análisis alternativas. El aula se convierte en un escenario para producir experiencias donde los estudiantes siempre estén en actividad: juegos, exposiciones, investigaciones para realizar en el aula, guías de análisis visual, manipulación de objetos reales, entre otros, son las alternativas que se ponen en funcionamiento en este estilo de enseñanza. (Paredes, 2013, pp. 46-47)

Ahora bien, de las acciones que se realizan en su día a día, la acción debe tener presente la empatía que —desde la formación de la apertura misma— permite transformar las acciones que se realicen a nivel particular. Cuando se transforma el pensamiento esto se evidencia en las acciones que cada persona realiza, sus visiones facultarán para que se den transformaciones al nivel del actuar de cada uno.

Conclusiones

Las escuelas se pueden convertir en territorios donde se contrarreste la violencia que se vive en el contexto en la que se encuentra, pero es importante pensar en cuál es el resultado que se espera en las personas que terminan sus estudios. La educación filosófica en Colombia debería tener el objetivo de generar personas críticas hacia ellas mismas y hacia su entorno, sobre todo en las zonas rurales, pues es allí donde las diferentes víctimas directas del conflicto armado, la desigualdad y la violencia política, han sufrido las consecuencias directas de una formación crítica deficiente.

Siendo así, cuando se refiere a procesos de posconflicto, como el que atraviesa Colombia, las mayores reformas deben enfocarse en la educación que se está brindando a los jóvenes y la manera de reeducar a las demás personas; con el fin de que dichos procesos trasciendan el papel que ha sido firmado y sean los habitantes los que velen por el cumplimiento y la continuación de estos en el territorio. En este sentido, la formación en las humanidades se convierte en el eje de todo proceso educativo, pues se debe partir de la persona como ser sintiente, cargado con una emocionalidad, una historia y una serie de prejuicios que van a alterar la manera en la que se relaciona con el mundo mismo.

La enseñanza de la filosofía en Colombia debe ampliar su cobertura y calidad a las zonas rurales y centrarse en la formación de PC, que es la facultad social que se realiza desde la *apertura* (ejercicio de escucha que permite que se den las relaciones entre las personas con empatía y reconocimiento del otro como ser sapiente), la *reflexión* (el pensar detenidamente una situación, cosa, persona, etc., y también de manera introspectiva) y la *argumentación* (expresión oral o escrita de algún pensamiento que se ha construido), y que desencadena en una *acción social* (va enfocada en función del otro).

Así pues, es importante reconocer que los procesos educativos no se dan en áreas exclusivas, el PC, junto a otras facultades humanas, se pueden desarrollar de la mejor manera si cuentan con el acompañamiento de otras áreas. En el caso del PC, si bien se puede con más áreas, con las que se lograrían las capacidades de manera más significativa sería con las ciencias sociales (principalmente la historia) y con las artes (las artes plásticas, el teatro, el cine, la música, la danza, etc.). Siendo así, a lo largo de estas orientaciones será evidente las

relaciones que debe tener con dichas áreas. Igualmente, aunque se presenten de manera individual cada una de las facultades del PC, es importante comprender que no están jerarquizadas unas a otras, todas tienen el mismo valor y generan procesos para lograr el fin del PC y cada una de las orientaciones no aplica a la facultad sino a dicho objetivo, pero teniendo en cuenta lo que puede beneficiar a cada una.

REFERENCIAS

- ACOSTA, F. (1995). *Universo de la política*. Bogotá: Impresol LTDA.
- ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- ARANGO, M. L., & RODRÍGUEZ, M. F. (2016). “La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas”. *Praxis Pedagógica*(16), 79-89.
- BARRERA, M. D. (2014). “La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad”. Bogotá: Fedesarrollo. Recuperado de [https://www.academia.edu/23516617/LA EDUCACION BASICA Y MEDIA EN COLOMBIA RETOS EN EQUIDAD Y CALIDAD Informe Final Investigadora](https://www.academia.edu/23516617/LA_EDUCACION_BASICA_Y_MEDIA_EN_COLOMBIA_RETOS_EN_EQUIDAD_Y_CALIDAD_Informe_Final_Investigadora)
- Bautista, M., & González, G. (2019). *DOCENCIA RURAL EN COLOMBIA: EDUCAR PARA LA PAZ EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO*. Bogotá: FUNDACIÓN COMPARTIR. Obtenido de https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf
- Brett, S. (2004). “APRENDERÁS A NO LLORAR”: Niños Combatientes en Colombia. (U. O. Venezuela, Ed., & S. F. Calvo, Trad.) Bogotá: Gente Nueva.
- CADAVID, E. S. (2010). “Historia de las guerrillas en Colombia”. Universidade Federal de Juiz de Fora. Recuperado de <http://ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/HGC.pdf>
- Cartagena, C. (2016). LOS ESTUDIOS DE LA VIOLENCIA EN COLOMBIA. *Diálogos*, 63-88.
- CELLI, J. F.; LEDEZMA, N. A.; TORRECILLA, J. M.; DÍAZ, H. D.; LUDENA, A. F. & YASELLI, M. B. (2008). “Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe”. Madrid: Federación Internacional de Fe y Alegría.

- Colombia.com. (2017). *Diálogos de Paz. Antecedentes. Nacimiento de las guerrillas revolucionarias*. Recuperado de <http://www.colombia.com/actualidad/especiales/dialogos-de-paz/antecedentes/>
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. (1991). Gaceta Constitucional No. 116 del 20 de julio de 1991.
- DAZA, J. D. (2012). “La democracia en Colombia: Entre los déficits y la insatisfacción de los ciudadanos”. *Perspectivas Internacionales*, vol. 8 (2), 22-36.
- GADAMER, H.-G. (1993). *Verdad y método I: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y Método I*. (A. A. Aparicio, & R. d. Agapito, Trans.) Salamanca, España : Sígueme.
- GOBIERNO NACIONAL & FARC-EP. (2016). “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Habana”. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- González, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Noruega: NOREF - NRC REPORT Norwegian Refugee Council (NRC).
- GUEVARA, M. E. (2004). “Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades! Organización de Estados Americanos OEA”. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- GUTIÉRREZ, G. (1982). “Sobre el sentido y el sentimiento morales”. *Ágora*(2), 31-45.
- GVIRTZ, S. y. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Capital Federal: AIQUE.
- HADOT, P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. (M. C. Miquel, Trad.) Barcelona: Ediciones Alpha Decay.

- HOYOS, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ley General de Educación, Ley 115 de 1993.
- MÁRQUEZ, A. I. (2013). “El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones”. *Hallazgos* (21), 223-245.
- MEDINA, F. A. (2013). “Conflicto armado y escuela en Colombia”. *Anal. político*, vol. 26(77), 13-31.
- MELO, J. O. (1995). “Narcotráfico y democracia: la experiencia colombiana”. *Reunión sobre droga*, (p. 34). Londres.
- MEN (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (Marzo de 2001). Más campo para la educación rural. *Al Tablero*.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- OVALLE, R., SALAMANCA, M., RODRÍGUEZ, M., CRUZ, J. D., & ROJAS, A. M. (2016). *Guía para la implementación de la cátedra de la paz*. Bogotá: Editorial Santillana.
- PAREDES, D. M. (2013). “Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”. *Nodos y Nudos*, vol. 4(34), 37-48.
- PICO, A. A. (2014). “Sentimiento Moral y Razón: la noción de justicia en Adam Smith y Amartya Sen”. *Cuadernos de Economía*, vol. 33(63), 359-379.
- PINILLA, C. A. (2016). *Financiación y efectos socioeconómicos del posconflicto en Colombia*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- RICŒUR, P. (2002). *De los textos a la acción*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- RUIZ, A. (2008). *El diálogo que somos: ética discursiva y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- VÁSQUEZ, G. H. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.

VIGOYA, A. F. (2017). "Filosofía Como Forma de Vida y práctica Filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte". *Cuadernos de Filosofía*, vol. 38(116), 167-191.