

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CRÍTICO DESDE LAS
PRÁCTICAS Y DISCURSOS PROPIOS DEL DOCENTE DE FILOSOFÍA EN
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA COLOMBIANA

Tesis presentada para Optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: José Pastor Parada Parada
Tutor: Dr. Henry Laclé Ruíz

Rubio, noviembre de 2022



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día Martes, dieciocho del mes de octubre de dos mil veintidós, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : **HENRY LACLÉ RUÍZ (TUTOR), MARCO TULIO MONCADA, LUIS SÁNCHEZ, PEDRO GÓMEZ Y ALEXANDER CONTRERAS**, Cédulas de Identidad Números V.-15.231.790, V.-9.128.709, V.-9.212.283, V.- 9.242.227 y V.-10.157.089, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N° 587, con fecha del 13 de octubre de 2022, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CRÍTICO DESDE LAS PRÁCTICAS Y DISCURSOS PROPIOS DEL DOCENTE DE FILOSOFÍA EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA COLOMBIANA"**, presentado por el participante **PARADA PARADA JOSÉ PASTOR**, cédula de ciudadanía N.- C.C.- **88.030.932** / pasaporte N° P.- **AO488200** como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DR. HENRY LACLÉ RUÍZ
C.I.N° V.- 15.231.790

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DR. MARCO TULIO MONCADA
C.I.N° V.- 9.128.709

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. LUIS SÁNCHEZ
C.I.N° V.- 9.212.283

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. PEDRO GÓMEZ
C.I.N° V.- 9.242.227

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ALEXANDER CONTRERAS
C.I.N° V.- 10.157.089

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TACHIRA



DE-0008-A-2022

DEDICATORIA

Dedico este logro a:

A la gran Energía, Dios.

A mis padres, Ana Dolores y Justo Pastor.

Al corregimiento donde nací, Villa Sucre.

Al pueblo que me vio crecer, Arboledas, N. S.

Infinitas gracias.

José Pastor Parada Parada

RECONOCIMIENTO

Hoy deseo agradecer a:

Dios Todopoderoso al haber culminado con éxito el desarrollo de mi tesis doctoral.

Mis padres fuentes de vida y de inspiración desde siempre.

Mi tutor, Doctor Henry Ruíz, por ser un maestro en la orientación de este trabajo, su constancia y perseverancia, además de sus sabios consejos.

Mis jurados por sus orientaciones en el momento pertinente.

Mis informantes clave, son ustedes los principales protagonistas de esta tesis, porque con sus experiencias de vida contribuyeron con el logro en esta investigación.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por abrir sus puertas para profesionalizar hombres y mujeres en las diferentes áreas del conocimiento.

Inolvidable maestro Ramiro Páez, por haber contribuido en mi formación.

Incondicionales amigos, Margarita Sánchez, Andrés Duque y Ana Montes, infinitas gracias.

Con aprecio.

José Pastor Parada Parada

INDICE GENERAL

| | |
|--|-------------|
| LISTA DE CUADROS..... | pp. viii |
| LISTA DE FIGURAS..... | ix |
| RESUMEN..... | x |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| | |
| I. EL PROBLEMA..... | 3 |
| Planteamiento del problema..... | 3 |
| Objetivos del estudio..... | 10 |
| Justificación e importancia..... | 11 |
| | |
| II. REFERENTES BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 13 |
| Investigaciones previas..... | 13 |
| Referentes teóricos..... | 20 |
| Teoría constructivista..... | 21 |
| Teoría crítica..... | 23 |
| Teoría humanista..... | 26 |
| Referentes y articulaciones conceptuales..... | 28 |
| Referentes filosóficos, epistemológicos y educativos de formación del sujeto crítico en la edad antigua, media, moderna, contemporánea..... | 28 |
| Edad antigua..... | 28 |
| Edad medieval..... | 29 |
| Edad moderna..... | 30 |
| Edad postmoderna..... | 34 |
| Sujeto crítico..... | 37 |
| Enseñanza de la filosofía, desde el ámbito ontológico, epistemológico y axiológico..... | 41 |
| Ámbitos de formación del sujeto..... | 41 |
| Enseñanza de la filosofía en la educación media escolar colombiana..... | 45 |
| Enseñanza de la filosofía desde la competencia crítica, dialógica y creativa..... | 47 |
| Construcción del sujeto crítico desde la educación y la enseñanza de la filosofía..... | 49 |
| Prácticas y discursos pedagógicos..... | 52 |
| Rol del docente y estudiante..... | 56 |
| Bases legales..... | 59 |
| | |
| III. MARCO METODOLÓGICO..... | 62 |
| Naturaleza epistemológica de la investigación..... | 62 |
| Fases de la investigación..... | 65 |

| | |
|--|------------|
| Escenario..... | 67 |
| Testigos de excepción. (Informantes clave). | 67 |
| Técnicas e instrumentos de recolección de la información..... | 69 |
| Valoración del instrumento..... | 70 |
| Procedimiento de análisis de información..... | 71 |
| Criterios de rigurosidad del estudio..... | 72 |
| IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACION..... | 74 |
| Procedimiento para el análisis de la información..... | 74 |
| Categoría: Construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana..... | 79 |
| Categoría: Aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo colombiano..... | 111 |
| Integración de hallazgos y derivaciones..... | 143 |
| V. CONSTRUCTO PEDAGÓGICO..... | 152 |
| Construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos pedagógicos emprendidos por el docente de educación media técnica colombiana..... | 152 |
| Presentación..... | 152 |
| Justificación..... | 155 |
| Ejes conformantes..... | 158 |
| Eje: Construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana..... | 159 |
| Eje: Aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo colombiano..... | 162 |
| Constructo central: Construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos pedagógicos propios el docente de educación media técnica colombiana, en la enseñanza de la filosofía..... | 166 |
| VI. CONSIDERACIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 170 |
| Consideraciones..... | 171 |
| Conclusiones..... | 173 |
| Recomendaciones..... | 176 |
| REFERENCIAS..... | 179 |
| ANEXOS..... | 195 |
| A) Guión de entrevista..... | 196 |
| B) Construcción del instrumento..... | 198 |
| C) Protocolos de valoración..... | 199 |
| D) Protocolos informativos (abstractos)..... | 215 |

LISTA DE CUADROS

| Cuadro | Pp |
|---|----|
| 1 Informantes..... | 69 |
| 2 Unidad hermenéutica docentes. Sistema de categorías emergentes... | 77 |

LISTA DE FIGURAS

| Figura | pp. |
|---|-----|
| 1 Códigos abiertos resultantes de la entrevista..... | 76 |
| 2 Dimensión perfil del estudiante..... | 82 |
| 3 Dimensión competencias a desarrollar..... | 86 |
| 4 Subcategoría formación del sujeto crítico..... | 89 |
| 5 Dimensión Interacción comunicativa en la enseñanza..... | 93 |
| 6 Dimensión modelos de enseñanza..... | 97 |
| 7 Dimensión Estrategias de enseñanza..... | 101 |
| 8 Subcategoría El Discurso y las Prácticas del Docente..... | 105 |
| 9 Categoría La construcción del sujeto crítico en la educación media técnica..... | 110 |
| 10 Dimensión Pensamiento Crítico..... | 113 |
| 11 Dimensión Pensamiento filosófico..... | 117 |
| 12 Subcategoría Desarrollo del pensamiento..... | 120 |
| 13 Dimensión Orientación curricular e institucional..... | 124 |
| 14 Dimensión Intencionalidad del área..... | 127 |
| 15 Dimensión Lineamientos Curriculares..... | 130 |
| 16 Dimensión Contraste con la Realidad..... | 133 |
| 17 Subcategoría Legislación Educativa del Estado Colombiano..... | 137 |
| 18 Categoría Aportes de la Filosofía para la Construcción del Sujeto Crítico considerados por el Sistema Educativo Colombiano..... | 142 |
| 19 Eje: Construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana..... | 161 |
| 20 Eje: Aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo del estado colombiano..... | 165 |
| 21 Concepción Holística del Constructo..... | 169 |

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Línea de Investigación Innovación, Evaluación y Cambio Educativo

CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CRÍTICO DESDE LAS
PRÁCTICAS Y DISCURSOS PROPIOS DEL DOCENTE DE FILOSOFÍA EN
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA COLOMBIANA

Autor: José Pastor Parada
Tutor: Dr. Henry Ruíz
Fecha: Noviembre 2022

RESUMEN

Esta investigación, estuvo centrada en la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos propios del docente de filosofía en educación media técnica, principalmente en razón de la naturaleza instructiva, desprovista de la importancia de la crítica como habilidad esencial del pensamiento filosófico, expresado ello en estimaciones rutinarias enfocadas en certificar conceptos y principios de naturaleza dogmática, lo cual implicó el acercamiento al contenido subjetivo de los docentes protagonistas, para así generar constructos relativos al fenómeno estudiado. El estudio se adscribió al paradigma interpretativo, apoyado en la investigación cualitativa, orientado por el método fenomenológico. En consecuencia, esta investigación siguió un camino científico enfocado en las esencias fenoménicas propias de la cosmovisión y experiencias del personal asignado al área de filosofía, para de esta forma aproximar constructos orientados a una comprensión suficiente sobre la construcción del sujeto crítico. Para ello, se seleccionó la entrevista aplicada a seis docentes que cumplen sus labores en seis instituciones educativas del Municipio Cúcuta, Departamento Norte de Santander, donde figuró la codificación y categorización como procedimiento de análisis, cuyas tendencias emergentes denotaron que la construcción del sujeto crítico está asociada con una formación que involucra el perfil curricular esperado, donde tiene lugar el desarrollo de competencias creativas, reflexivas, dialógicas y crítica, a partir de diversos modelos de enseñanza, la interacción comunicativa, así como las estrategias formativas, propias del sistema de representaciones del docente, en todo lo cual también figuran diversos aportes de la filosofía en cuanto el desarrollo del pensamiento y la legislación propia del sistema educativo, que en general permite concluir la presencia de un proceso formativo entramado, complementario, donde figuran percepciones, argumentos, actos, tanto pedagógicos como disciplinares, seculares y constructivistas, conjugados en función de formar sujetos críticos racionales.

Palabras Clave: *Sujeto crítico, prácticas y discursos, enseñanza de la filosofía*

INTRODUCCIÓN

La promoción y fomento de la habilidad crítica como medio para el desarrollo del pensamiento racional, consciente, reflexivo, es una de las metas que tiene la escuela colombiana y la misma escuela global en los actuales momentos. En este camino, la filosofía como disciplina escolar tiene un rol fundamental en la construcción progresiva del sujeto crítico, especialmente frente a las nuevas exigencias de la sociedad, así como de otras agrupaciones socioculturales e históricas, que reclaman constantemente un proceso educativo dirigido a la formación de colectivos con capacidades, conocimientos y competencias críticas, pertinentes con las diversas realidades de la sociedad colombiana, pero que además, pueden favorecer experiencias vinculadas con el aprendizaje significativo, en términos del pensamiento racional y reflexivo implícito en la habilidad crítica.

Por tanto, la construcción del sujeto crítico cobra sentido e importancia en una realidad tan compleja como la actual, donde la filosofía como área curricular escolar de la educación media técnica, representa un espacio de construcción del conocimiento ético, moral, racional, crítico, mediante competencias creativas y reflexivas que favorecen el discernimiento, en lugar de la exclusiva repetición de conceptos filosóficos a cargo de docentes con percepciones limitadas en torno a la competencia crítica, como esencia fundamental de la enseñanza de la filosofía en el escenario escolar.

En consecuencia, para este estudio resultó primordial el acceso al esquema de representaciones del docente asignado al área filosófica, regularmente contenido ello de anclajes que fundamentan los discursos y prácticas implícitos en la dinámica social, profesional y formativa desplegadas en sus responsabilidades de enseñanza en cuanto la construcción del sujeto crítico en la educación media técnica, con la intención de generar constructos pedagógicos asociados con la construcción del sujeto crítico tal como se presenta en la realidad fenoménica estudiada, a partir de los significados que otorgan sentido a las expresiones y actos de los profesores.

De esta forma, el proceso de investigación desarrollado permitió precisar

diversos hallazgos y derivaciones de carácter fenoménico, en este caso, organizados en los ejes denominados *Construcción del sujeto crítico* y *Aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico*, cuya articulación holística plantea forma y sentido al constructo pedagógico central titulado *Construcción del sujeto crítico desde los discursos y prácticas del docente de filosofía*, como una forma de conocimiento que favorece la comprensión de lo estudiado, desde todo lo cual fue posible comprender y concluir la existencia de un proceso formativo entramado, complementario, donde figuran percepciones, argumentos, actos, tanto pedagógicos como disciplinares, seculares y constructivistas, que se integran para dar paso a la construcción del sujeto crítico como individuo autónomo, capaz de discernir y formar una opinión propia, a partir de la creatividad, el razonamiento y la reflexión.

Por ello, esta tesis doctoral planteó el desarrollo de diferentes capítulos; el primero, denominado el problema, es la parte inicial donde se articula el planteamiento, pero también contempla los objetivos de la investigación, la justificación y los alcances de la misma. Posteriormente, el capítulo dos denominado referentes básicos de la investigación, es una sección donde se exponen investigaciones previas de principal interés, así como referentes teóricos, filosóficos, epistémicos y educativos, además de las bases legales.

Seguidamente, el capítulo tres es el apartado que hace referencia al marco epistemológico en cuanto paradigma, enfoque, método, contexto, informantes, técnicas e instrumento, valoración del mismo, procedimiento de análisis, cuyas orientaciones se asumieron para el desarrollo del estudio que aquí se presenta. A todo esto, le sigue el capítulo cuatro, en el cual se expone el proceso de codificación y categorización como procedimiento de análisis inductivo a partir de la información primaria ofrecida por los informantes, cuyos hallazgos y derivaciones conformaron el insumo desde el cual se soporta el capítulo cinco, donde se encuentran dispuestos los constructos planteados. Para cerrar, el capítulo seis, hace referencia de las conclusiones, reflexiones y recomendaciones como expresiones propias del investigador, derivadas de toda la experiencia investigativa.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Actualmente en Colombia, se vienen impulsando una serie de reformas importantes en el campo de la enseñanza de la filosofía, especialmente desde el año 2010 al 2018, en torno a las cuales el docente y el estudiante tienen roles fundamentales para su buen desempeño en el contexto socioeducativo. Esta acción gubernamental, afecta directamente no sólo las comunidades filosóficas del país, sino también a todas aquellas instituciones responsables de atender los programas profesionales de formación docente en esta área, incluyendo las políticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), en materia de orientaciones pedagógicas para la filosofía, así como reformas de la prueba Saber 11 por parte del Instituto Colombiano del Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2013), donde destaca que a partir del saber filosófico, pueda establecerse la posibilidad formativa del sujeto crítico mediante el ejercicio reflexivo de lectura, así como de otros procesos cognitivos, afectivos y sociales.

Frente a esto, el sistema educativo colombiano en sus prácticas y discursos de la enseñanza, sigue apostando tanto por la calidad de los docentes, como por la calidad entre el proceso de interacción estudiante y maestro, en dirección a un aprendizaje colectivo donde el estudiante asuma con responsabilidad su función de aprender, a partir de campos del saber que conlleven a comprender y tomar posturas críticas frente a situaciones distintas, que favorezcan argumentos explicativos que lo

conduzcan con eficacia y eficiencia a lograr sus propósitos, lo cual parece reclamar una perspectiva filosófica, pedagógica, metodológica, de mayor actualidad, pues desde los argumentos de Espinel y Pulido (2017) suponen que, “Dentro de este horizonte metodológico, la autorregulación y las prácticas de sí sobre sí serán fundamentales en la constitución de los sujetos...” (p.123); en otras palabras, un proceso formativo soportado en el ejercicio permanente sobre el conocimiento del ser propio.

Al respecto, es importante hacer mención del MEN, específicamente en cuanto el Plan Decenal de Educación (2016-2026), donde establece el tercer desafío estratégico denominado “Establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles”, cuyo numeral 18 expresa la necesidad de, “Contemplar aspectos relacionados con la inclusión, la interculturalidad (...), la creatividad (...), el pensamiento crítico, la investigación y el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas...” (p.42); lo cual, indica que este ente ministerial busca a través de la formación crítica, entre otras, conocer cómo la generación de prácticas pedagógicas diversas en el aula de clase, o fuera de ella, pueden ajustarse a las complejidades institucionales de los contextos educativos, y cómo éstas son integradas en la enseñanza de la comunidad estudiantil en función del bienestar y la felicidad tanto de realidad local, como nacional, en términos de prioridad en la atención integral.

Abordar cada uno de estos desafíos por la vía de la educación, implica la posibilidad de formar personas que se conviertan en arquitectos de sus propias vidas, y miembros activos de acciones voluntarias que los conlleven a la búsqueda de soluciones de problemas reales. En términos más comunes, el Foro Mundial de Desarrollo de la ONU (2020), en el que se exponen los objetivos de desarrollo sostenible, como lo señala Sainz (2020:17), dibujan una agenda donde el valor agregado del capital humano se verá expresado en su capacidad de posicionamiento crítico para generar desarrollo, agilidad, resiliencia, innovación, capacidad para adaptación, así como manejo de incertidumbres con decisión y responsabilidad social.

De manera que, en torno al tema de la necesidad de perfeccionar y complejizar el saber en los espacios de enseñanza, la Organización para la Cooperación y

Desarrollo Económico, a través del informe de Educación en Colombia (OCDE, 2016), plantea priorizar la falta de objetivos de aprendizaje diferenciados para la educación media y técnica, a fin de facilitar la transición a las fases educativas posteriores, pero también, hace referencia a la necesidad de revisar las prácticas educativas saturadas; es decir, aquella enseñanza centralizada, que no permite aumentar los niveles de motivación y de participación del estudiantado, entre otros nuevos retos que tienen relación directa con el seguimiento y formación permanente del docente, en este caso particular, el docente de filosofía.

Esta radiografía de la OCDE (ob.cit), revela que la realidad actual de la escuela colombiana vive todavía apacible a los dominios de la esencia de la técnica moderna, todo esto a pesar de los diversos avances de las ciencias en el último siglo, en especial aquellas dedicadas al desarrollo humano. Así, se aprecian importantes espacios en los que la información, automatización, burocratización y perfección se apoderan de los discursos científicos, tecnológicos, educativos, que se manejan actualmente dividiendo y desplegando al hombre según sus intereses, a nuevos estilos y criterios que lo distancian de su propia naturaleza, así como del plano moral que lo rige, situación que desde el punto de vista reflexivo, puede suscitar interrogantes acerca de la construcción del sujeto crítico como propósito formativo del área de filosofía en la educación media técnica colombiana, en términos de un espacio escolar clave y orientador para potenciar en los jóvenes, actitudes de reconocimiento de sí mismos, hacia el mundo de las ideas.

Desde esto, es preciso mencionar la Agenda (2030) acordada en la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015), donde se ratifica que las organizaciones responsables de los cambios educativos deben garantizar un sistema escolar de calidad, figurando en ello el desarrollo de sujetos con competencias críticas, mediante la promoción de nuevas e inclusivas oportunidades de aprendizaje, dirigidas a favorecer el pensamiento, la capacidad y la habilidad humana de comprender el entorno de vida que rodea al hombre en sus distintas facetas. Visto así, a los jóvenes estudiantes les corresponde ser atendidos en cada país, por programas formativos que respondan a las necesidades de conocimiento del entorno; en síntesis, significa

insertar al colectivo estudiantil en una dinámica de construcción crítica, donde filosofía contribuya a comprender los problemas de la vida cotidiana, en espacios de libertad, responsabilidad y respeto a las ideas de los demás, consuficiente diálogo.

Así, estudiante y docente se convierten entonces en seres recurrentes, que pueden reconocer el valor de las percepciones, experiencias y prácticas tanto propias, como ajenas. Se explica pues, la serie de actitudes que asumen cuando formulan preguntas, o bien desarrollan respuestas, a cada una de las cosas que les interesa como parte de la habilidad crítica, y en esto la filosofía como ciencia de desarrollo del pensamiento humano, pero además planteada en Colombia como área fundamental y obligatoria de la enseñanza, le corresponde entonces la formación del sujeto crítico, tal como lo establece el Documento No. 14 emanado por el MEN (2010).

Sumado a ello, este ente ministerial expresa en el documento denominado “Marco Estratégico del MEN”, e indica que tanto docentes como estudiantes, además de sus familias, tienen el compromiso y la responsabilidad de que la acción educativa promueva situaciones de aprendizaje que les permitan liderar, servir, transformar e inspirar a la comunidad educativa en general, así como a converger en la tarea de valorar el pensamiento en su máxima expresión crítica, lo cual se complementa con lo dispuesto en la Ley de Educación, ley 115 (1994), en sus artículos 5, 22 y 30, cuyos propósitos reviste la función social que cumple la educación colombiana, en las libertades de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde allí, resulta importante el artículo 5, numeral 9, de la precitada ley, donde se expresa que uno de los fines de la formación del estudiante es el desarrollo de la capacidad crítica; así como el artículo 22, literal (e), en el cual se visiona un individuo que consolide dentro de su formación integral las suficientes actitudes favorables hacia el conocimiento; además del artículo 30, literal (g), cuando cita como objetivo académico de la educación media el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica a partir de la realidad, que en general, expresa la necesidad de generar espacios formativos recurrentes con tales aspiraciones, donde la filosofía como disciplina académica, tiene un papel fundamental conforme los planteamientos de Kant (tr2003), y las desventuras constantes de Hegel (tr1989), entre otras

aseveraciones asociadas con la enseñanza de la filosofía, sus valores y atributos en el pensamiento de la humanidad en todos sus tiempos.

Cada uno de estos planteamientos, suscitados en materia legal e institucional del sistema educativo colombiano, en cuanto programas, proyectos estratégicos, planes, entre otros, muchos de ellos producto de las reflexiones, aportes, de la comunidad internacional y nacional, se debieron a la preocupación por los resultados formativos en materia del sujeto crítico, y es allí donde la filosofía como área fundamental, tiene un papel esencial a objeto de dar respuestas a los complejos dogmas y otros pensamientos del mediador, en torno a ese proceso constructivo.

En esto, organismos como la OCDE y el MEN (2016), han realizado una radiografía de la situación de la educación media colombiana, y señalan que a pesar de los esfuerzos realizados en materia de inversión de atención y seguimiento “...los resultados de aprendizaje son bajos, según los estándares nacionales e internacionales...” (p. 214); lo cual, es un indicativo de que los estudiantes no están logrando alcanzar las competencias necesarias para seguir avanzando en su labor del aprendizaje, en detrimento de la posibilidad de insertarse en el sector laboral, al igual que en cuanto su iniciación en la habilidad crítica para emitir juicios, razonamientos, decisiones de vital utilidad para el desarrollo humano.

En este sentido, la realidad educativa del Municipio de Cúcuta, Departamento Norte de Santander, Colombia, específicamente en los colegios Simón Bolívar, Alejandro Gutiérrez Calderón, Juan Pablo I, Claudia María Prada, Antonio Nariño y Julio Pérez Ferrero, evidenció desde diferentes instrumentos como el plan de área, asignatura, y período de clase, una práctica de enseñanza en la que el docente del área de filosofía hace uso de estrategias y metodologías mecánicas, tradicionales, que sólo se remiten al estudio de la filosofía propiamente dicho, a espaldas de la construcción del sujeto crítico como parte de los derechos básicos de aprendizaje en los grados 10 y 11, donde prevalecen saberes de cosmología, antropología, psicología, ontología, lógica y teoría del conocimiento, conforme los temas dispuestos en las mallas de contenido.

De manera que, a pesar de lo dispuesto en lineamientos y orientaciones

curriculares, la formación de sujetos críticos desde el área escolar de filosofía está relegada a la reproducción, transcripción, memorización, de conceptos filosóficos, donde parece prevalecer una visión secular de los profesores asignados a esta área, como fundamento cognitivo representacional que fundamenta tanto expresiones, como actos de enseñanza, de orden tradicional, razón por la cual fue posible pensar que la construcción del sujeto crítico desde el discurso y práctica del docente de filosofía en la realidad fenoménica, representó un vacío de conocimiento cuya comprensión reclamó el acercamiento fenomenológico que permitiera hacer explícita la complejidad de la conciencia subjetiva implícita en la construcción del sujeto crítico, y así hacer posible la articulación de un referente científico que favoreciera el entendimiento de la realidad en torno a la construcción del sujeto crítico, a partir de los significados, juicios, ideas subjetivas de los docentes asignados al área de filosofía como protagonistas del fenómeno estimado.

De manera que, aun cuando MEN (2016) ha planteado una serie de exigencias específicas con respecto a los docentes y formadores que facilitan las distintas áreas del conocimiento, donde puede mencionarse la responsabilidad, además del valor del conocimiento disciplinar así como didáctico; la realidad fenoménica en torno a la construcción del sujeto crítico, permite apreciar que la cualificación del docente facilitador del área de filosofía escapa a lo pautado, pues la formación filosófica está a cargo por una parte de docentes graduados en la licenciatura de filosofía, pero en razón de la necesidad de servicio, en algunos casos también figuran sacerdotes con título de filósofos, así como docentes graduados en el área de Ciencias Sociales, donde éstos dos últimos casos refieren cuestionamientos en el área pedagógica disciplinar, preponderando así la naturaleza instructiva, pero sobre todo desprovista de la importancia de la crítica como habilidad esencial del pensamiento filosófico, que en lugar de impulsar el desarrollo humano, se traduce en estimaciones rutinarias enfocadas en la certificación de conceptos, principios, temas, resultando en aprendizajes filosóficos de naturaleza dogmática, teórica, alejados del ejercicio autónomo característico del sujeto crítico.

Desde lo expuesto, la construcción del sujeto crítico a partir de un proceso

formativo secular, tradicional, donde prevalece la reproducción y transcripción mecánica de información, a espaldas de las directrices curriculares en torno a la habilidad crítica, señaló la importancia de aproximarse a esa realidad desde el sistema de creencias de la diversidad de maestros asignados al área de filosofía como un camino pertinente para comprender el proceso formativo del sujeto crítico, gracias a la reconstrucción de las esencias trascendentes propias de la cosmovisión de los docentes como fundamentos de sus discursos y prácticas en la educación media técnica.

En consecuencia, los espacios formativos de educación media técnica concurridos regularmente por jóvenes cuyas edades oscilan entre 14 y 18 años, que se encuentran en una valiosa etapa del desarrollo, pueden estar siendo desaprovechados en cuanto la construcción del sujeto crítico; situación que, en lugar de orientar su adolescencia desde la razón y reflexión propios del pensamiento filosófico, generan apatía, rechazo, rebeldías, contrarias a la competencia crítica esperada. Así, es posible deducir un pronóstico similar con lo expresado por Avendaño, Paz y Parada (2016:32), cuando indican que en el saber y la práctica pedagógica prevalece un proceso formativo de carácter unidireccional, que sólo ha conducido a solidificar en estudiantes y docentes la memorización, la oralidad de contenidos, la imposición, el desinterés, nada apremiantes a los intereses educativos, en este caso en cuanto la construcción del sujeto crítico.

De manera que, resignificar la construcción del sujeto crítico mediante los juicios y acciones propios del docente asignado al área de filosofía, representó la posibilidad de estudiar el fenómeno en su contexto natural, real, a partir de la conciencia subjetiva que soporta las manifestaciones discursivas y prácticas de los profesores frente a las aspiraciones curriculares en materia crítica, donde prevalece en general la construcción formativa del sujeto crítico conforme el saber y la habilidad racional-reflexiva del individuo escolar, como resultado de un aprendizaje realmente significativo, pero sobre todo útil para la vida humana, pues a juicio de Reimers (2018:17), ser ciudadano en estos momentos implica una mayor disposición, capacidad y competencias propias de los retos de este tiempos, donde prevalezca una

educación para el ejercicio ciudadano, caracterizada por el análisis, la crítica y la comprensión propios de la geografía humana.

Ante todo, ello, fue preciso preguntarse:

¿Qué constructos pedagógicos asociados con la construcción del sujeto crítico podrían generarse desde las prácticas y discursos propios del docente de filosofía en la educación media colombiana?

¿Cómo es la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos propios del docente de filosofía a partir del ámbito ontológico, epistemológico, axiológico con base en lo estipulado en el sistema educativo colombiano?

¿Cuáles son las concepciones filosóficas y los aportes que se han dado en la historia de la filosofía (edad antigua, media, moderna y contemporánea) para la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos del docente de filosofía de educación media técnica colombiana?

¿De qué manera pueden elaborarse constructos pedagógicos asociados con la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos desarrollados por el docente de filosofía de educación media técnica colombiana?

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Generar constructos pedagógicos asociados con la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos propios del docente de filosofía de educación media técnica colombiana.

Objetivos Específicos.

1- Diagnosticar la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos del docente de filosofía a partir del ámbito ontológico, epistemológico, axiológico con base en lo estipulado en el sistema educativo colombiano.

2. Develar las concepciones filosóficas y los aportes que se han dado en la historia de la filosofía (edad antigua, media, moderna, contemporánea) para la

construcción del sujeto crítico implicados en las prácticas y discursos del docente de filosofía de educación media técnica colombiana.

3. Elaborar constructos pedagógicos asociados con la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos desarrollados por el docente de filosofía de educación media técnica colombiana.

Justificación e Importancia

La presente investigación corresponde al campo socio educativo, específicamente en las disciplinas de filosofía, didáctica y la psicología del pensamiento humano; en este ámbito, la contribución predominante se traduce en la generación de constructos subyacentes a conceptos emergentes, relativos al proceso de formación del sujeto crítico desde la enseñanza de la filosofía en Colombia, todo ello en términos de realidades, condiciones y experiencias, que constituyen una visión comprensiva acerca del objeto de estudio a partir de las diferentes formas de pensar y hacer de docentes involucrados en el proceso formativo del sujeto crítico.

En cuanto a las contribuciones desde la mirada teórica, el producto epistémico de carácter fenomenológico resultante de esta investigación, buscó el favorecimiento de una comprensión relativa al proceso constructivo del sujeto crítico como parte de la enseñanza de la filosofía, en este caso, a través de un cuerpo teórico expresado en constructos pedagógicos que pretenden ofrecer una orientación amplia, rica, producto de la comunión de percepciones recurrentes, las cuales hicieron posible reconstruir la realidad fenoménica en torno al objeto de estudio planteado, pero que puede establecer coincidencias importantes en ambientes socioeducativos similares.

Desde la perspectiva metodológica, el estudio se muestra relevante dado que se desarrolla una postura cualitativa, desde la cual el investigador asumió el método fenomenológico como orientación pertinente para estudiar y comprender la esencia de los discursos, así como experiencias, desarrollados por el docente de filosofía de educación media técnica colombiana; es decir, se cumplió entonces un proceso de introspección y reconstrucción de la cosmovisión de los protagonistas de la realidad

estudiada, para así articular constructos pedagógicos que faciliten la comprensión del proceso constructivo relativo al sujeto crítico, a partir de las prácticas y discursos propios del docente de filosofía en el nivel escolar mencionado.

De manera adicional, esta investigación evidencia una relevancia científica, la cual se constituye con base en la adopción de fuentes teóricas iniciales, pero también documentales, como referentes complementarios de la información primaria de naturaleza subjetiva, desde la cual emergieron las recurrencias significativas que brindan sentido a los hallazgos, todo lo cual configuró un producto epistémico posiblemente vinculante con otras investigaciones que se lleven a cabo sobre el objeto aquí asumido, para así ampliar la gama de planteamientos sistemáticos desde los cuales puede apoyarse futuras investigaciones.

Finalmente, el presente estudio también puede justificarse desde el punto de vista social, especialmente en función de las posibilidades expuestas desde la explicación de la naturaleza e interrelaciones de construcción filosófica del sujeto crítico, donde figuran experiencias con sentido y significado acerca de cómo ocurre dicha construcción dentro de la enseñanza de la filosofía, como parte de una habilidad pertinente y útil en diversos escenarios de la vida humana. Además, es de resaltar que esta investigación, representa el pináculo de la formación profesional del autor, pero también establece un aporte al conglomerado científico de la línea de investigación Innovación, Evaluación y Cambio Educativo, perteneciente al Núcleo EDUCA, como instancia de investigación institucional adscrita a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Gervasio Rubio.

CAPÍTULO II

REFERENTES BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Investigaciones Previas

A continuación, se presenta un conjunto de investigaciones o desarrollos en el ámbito académico relacionados con la construcción del sujeto crítico, discursos y prácticas del docente, enseñanza de la filosofía en diversos contextos, pero también algunos desarrollados desde otros objetos de estudio, donde convergen otros elementos asociados con los intereses investigativos del autor, puntualmente en cuanto planteamientos epistemológicos, teóricos, metodológicos y operativos que sirvieron de referencia para el desarrollo de la investigación. Así, los estudios referidos fueron claves en la constitución y definición del presupuesto de investigación que orientó tanto el diagnóstico, como el proceso de análisis, en respuesta a los objetivos planteados. Todos ellos, se muestran en su respectivo orden cronológico, tal como se puede apreciar a continuación:

Contexto Internacional

Desde lo comentado, Vallejo (2020) consolidó una tesis doctoral titulada, “*Pensamiento Complejo y Metacognición en el Área Curricular Filosófica de la Educación Media Chilena*”, en la Universidad de la Plata, Argentina; donde se planteó como objetivo, indagar el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición en el área curricular filosófica en liceos de la región seleccionada. Desde allí, el investigador buscó examinar las orientaciones de los programas de estudio del área de filosofía asociados con el desarrollo del pensamiento, las concepciones de los profesores en ejercicio, la caracterización de las prácticas pedagógicas con respecto a la enseñanza y aprendizaje, así como las actividades correspondientes al desarrollo con el pensamiento.

En este sentido, la investigación asumió los postulados del paradigma interpretativo, con una clara asistencia en el enfoque cualitativo, por medio del estudio de casos, específicamente de discursos aplicados, razón por la cual se acudió a diversas formas de recolección como entrevistas a profesores, observaciones de clase, revisión de planes y programas de estudios de filosofía, todo lo cual favoreció el análisis de las distintas concepciones en el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición en los programas del área de filosofía de la educación media, para concluir que el desarrollo del pensamiento complejo va de la mano con la meta cognición, a pesar de que en la realidad, no se logra visualizar como tal.

Para efectos del presente trabajo doctoral, este antecedente se identifica como aporte esencial gracias a la visión expuesta por el investigador acerca del papel fundamental de los procesos de pensamiento subyacentes en el área filosófica, como instancias cognitivas insertas en la introspección propia de la filosofía en cuanto el impulso y fortalecimiento de la competencia crítica de estudiantes, más allá de la memorización y reproducción de contenidos puntuales.

Además, Rivera y Rojas (2021) llevaron a cabo una investigación titulada, “*La Enseñanza de la Filosofía. Una Necesidad en la Formación Humanística*”, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú; que si bien se distancia de una tesis doctoral, su esencia representa un antecedente importante, pues allí se analiza dos variables referidas a la capacidad pedagógica que posee el docente que enseña filosofía y la capacidad de enseñanza puede resultar unilateral a un ejercicio de análisis pedagógico.

El método utilizado en el estudio mencionado fue la investigación documental, de naturaleza cuantitativa, donde se analizaron las variables enseñanza y enseñanza de la Filosofía mediante la estadística descriptiva, cuyos resultados permitieron formular tentativamente, un conjunto de capacidades que los estudiantes pueden lograr, siempre y cuando el docente actúe oportunamente al gestionar su accionar pedagógico con solvencia académica, respecto a las situaciones contextuales que pueden reclamar estados de reflexión crítica de necesaria formación.

Visto así, la referida investigación se toma en cuenta, dado que tiene como

principal soporte la enseñanza de la filosofía frente a la realidad circundante donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, en términos de sustento fundamental del análisis pedagógico humanístico, que contribuya con la comprensión e integración de los diferentes eventos que ocurren en la definición de las necesidades de los estudiantes, para desde allí impulsar la construcción del sujeto crítico como respuesta formativa.

Por su parte, Freitas (2019) realizó una tesis doctoral titulada, “*Discurso Pedagógico, Planificación y Prácticas Docentes en los Entornos de Aprendizaje Abierto y Masivo de la UAM*”, en la Universidad Autónoma de Madrid, España; puntualmente con la intención de comprender los cambios en el discurso pedagógico, la planificación y las prácticas docentes, a través de las experiencias del profesorado en proyectos innovadores de diseño, creación e impartición de MOOC (plataforma edX) de la Unidad de Tecnologías para la Educación (UTED) de la mencionada institución universitaria.

Este estudio, fue concebido dentro del paradigma emergente, a través del método mixto, donde figuró la investigación correlacional y el estudio de casos, para así analizar estadísticamente los datos de la plataforma edX, las encuestas de satisfacción a estudiantes, pero también interpretar las entrevistas en profundidad dirigidas al profesorado implicado en los proyectos de innovación tecnológica, cuyos resultados destacaron aspectos favorecedores, pero también limitadores, respecto a los cambios pedagógicos necesarios para el desarrollo de la transformación digital, en respuesta a la necesidad de renovación de la cultura universitaria.

De acuerdo con lo expresado, la tesis detallada representó un importante antecedente, pues en ella se asumió el discurso y las prácticas pedagógicas de los docentes informantes como medio esencial para la aproximación al objeto de estudio, y así generar un aporte teórico de naturaleza sustantiva gracias a un proceso de asociación deductivo - inductivo del conocimiento con lo existente, lo cual estableció en consecuencia una orientación interesante, pero sobre todo vinculante, con lo problemático que fundamenta este estudio.

Adicionalmente, D'hoest (2016) llevó a cabo un estudio doctoral denominado

“El aprendizaje: del Signo a la Ficción. Un Ensayo de Filosofía Pedagógica”, en la Universidad Complutense de Madrid; cuyo objetivo general fue volver a pensar el concepto de aprendizaje desde la filosofía de la educación, a partir del concepto de sociedad del aprendizaje, todo lo cual fue desarrollado bajo el paradigma positivista, desde el punto de vista de una investigación documental, apoyada en el método de investigación filosófico expuesto por Heidegger, para de esta forma analizar los textos fundadores de la sociedad de aprendizaje, así como textos propiamente filosóficos de Gilles Deleuze, para finalmente ensayar una propuesta conceptual sobre aprendizaje cercana a la formación del aprendiz.

Desde allí, se logró establecer un concepto de aprendizaje contrapuesto con el referente de sociedad de aprendizaje, puntualmente respecto dos factores asociados con la presencia del maestro y la dimensión ética del aprendizaje, pues el estamento común relativo a la sociedad del aprendizaje destaca la desaparición progresiva del docente, aun cuando lo consultado y analizado, resalta el papel del maestro no sólo en el aprendizaje como resultado, sino en el proceso formativo involucrado en ello, lo cual refiere el deber ser del aprendizaje mismo.

Visto así, la referida investigación es asumida como un estudio previo, pues la misma refleja la importancia del maestro como facilitador y mediador del proceso formativo conducente a la construcción de aprendizajes, quien, desde su discurso y prácticas pedagógicas, otorga en este caso sentido y razón a la formación del sujeto crítico en el área escolar de filosofía, lo cual presenta en consecuencia un aporte vinculante con la comprensión inicial del objeto de estudio asumido.

Sumado a lo expuesto, Villamizar (2021) realizó un trabajo de investigación doctoral titulado *“Construcción Teórica sobre el Sujeto en los Estudiantes de la Institución Educativa Santo Ángel a la luz de la Concepción Filosófica de Foucault”*; específicamente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela; desde la cual se analizó la concepción y evolución del sujeto, de manera concreta en la Institución Educativa Santo ángel de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, y que fue adscrita al paradigma interpretativo, con apoyo en la naturaleza cualitativa, por medio del método hermenéutico, donde la entrevista y el acercamiento

documental, establecieron los mecanismos para recolectar la información primaria suministrada por un grupo de estudiantes de especial interés para el estudio.

En torno a ello, se concluyó que el sujeto desde el estudiante, se ubica en una dimensión práctica, transformadora, en relación con la hermenéutica del ser mismo; por ello, se expone de manera resumida lo relacionado con la premisa de “conócete a ti mismo”, donde se funda la construcción teórica del sujeto. De igual manera, se evidencia el proceso de reconocer una dinámica constitutiva del ser, con base en las transformaciones mismas del sujeto, que indican de manera favorable en el desarrollo de la personalidad del estudiante.

Desde allí, este antecedente resulta vinculante porque hizo visible la incidencia de diferentes elementos relacionados con premisas de Foucault en cuanto la construcción del sujeto, pero además brindó una orientación de carácter metodológica dado que se la misma se apoyó en la dinámica cualitativa, al tiempo de establecer una relación contextual, por cuanto el mismo se llevó a cabo en una de las instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta, lo que ofrece evidencias suficientes para analizar la realidad.

También, es oportuno mencionar a Carvajal (2021), quien llevó a cabo una tesis doctoral denominada “*Saber y Práctica Pedagógica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico*”; en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela; donde se fijó como propósito la construcción de una aproximación teórica sobre los componentes pedagógicos para la formación del pensamiento crítico en los estudiantes de filosofía. Esta investigación fue concebida en el marco interpretativo, desde el enfoque cualitativo, a través de la fenomenología como diseño metodológico, apoyado en la teoría fundamentada en cuanto el análisis de información, donde figuró como informantes seis (6) docentes filósofos, a quienes se les aplicó una entrevista en profundidad.

Entre tanto, la información primaria fue analizada por medio de la codificación y categorización, cuyos hallazgos permitieron establecer que el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo, es consecuencia de las posturas ideológicas personales que el estudiante tiene sobre sí mismos, por lo que se toma en cuenta la

subjetividad basada en la duda como método y el cuestionamiento de la realidad desde lo cotidiano. Desde allí, el constructo teórico propone como parte de sus recomendaciones un modelo pedagógico sustentado en el constructivismo, todo ello amparado en la comprensión fenomenológica como sustento inicial, y evidencia la relación de los contenidos programáticos con la experiencia vivencial del estudiante, resaltando la participación organizada, dialógica, creativa y crítica, desde eventos propios de la comunidad socio educativa.

Así, el referido trabajo establece un estudio previo pertinente con esta investigación, pues allí se asume un objeto de estudio similar al abordado aquí, es decir el pensamiento crítico, donde el conocimiento de sí mismo resulta una premisa fundamental según lo evidenciado. También, es de especial mención la orientación epistemológica asumida en el trabajo referido, lo cual estableció una referencia importante al ser similar a la aquí seleccionada, sin olvidar el apoyo en la teoría fundamentada a través de la codificación y categorización, donde fue visible la rigurosidad relativa a los diversos niveles de análisis allí desplegados en cuanto la información primaria.

En este sentido, es relevante mencionar a Mora (2014) quien desarrolló una investigación doctoral titulada “*Discurso y Discursividad en la Enseñanza de las Ciencias en la Educación Universitaria*”, donde se planteó como objetivo: generar un cuerpo teórico como interpretación del discurso y la discursividad en la enseñanza de ciencias en la educación universitaria, especialmente en las áreas inmersas en la formación de formadores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela; para lo cual se partió de la comprensión del hecho comunicativo propuesto por Habermas en la teoría de la acción comunicativa.

Por ello, el referido trabajo se desarrolló desde los postulados del paradigma interpretativo, apoyado en un estudio cualitativo, por medio del método fenomenológico en razón de las esencias subjetivas propias de los informantes, donde se empleó como medio para la recolección de la investigación la observación participante y la entrevista, cuyos resultados resaltaron la necesidad de un discurso transcomplejo en la enseñanza, como base para la transformación de la labor docente.

Por tanto, puede decirse que el referido antecedente es tomado en cuenta, debido a que presenta aportes en dos vertientes, el primero de éstos porque asume como base el discurso pedagógico como referente fundamental en la comprensión epistemológica del objeto de estudio. Además de ello, la otra vertiente es la interrelación epistemológica, dado el estudio descrito, asume el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico, lo cual establece una clara orientación acerca de la pertinencia metodológica aquí articulada.

Contexto Nacional

En este ámbito, Parada (2021) llevó a cabo un estudio doctoral denominado “*Platón Dialéctico. Búsquedas en torno a la Esencia de la Filosofía, de las Filósofas y de los Filósofos*”; específicamente en la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Desde allí, la finalidad de la investigación fue la captación sinóptica de la esencia de la filosofía, así como de las personas inmersas en la comunidad filosófica desde el discurso de Platón, todo lo cual se llevó a cabo mediante el paradigma interpretativo, apoyado en un estudio documental y de casos.

Así, partiendo de los elementos filosóficos del pensamiento de filosofía en cuanto el discurso de Platón, así como de informantes propios de la comunidad filosófica, pudo concluirse que la esencia filosófica es un elemento inacabado, pero que se construye desde un proceso pica-aléctica que denota su sentido y razón propio, razón por la cual la filosofía es un medio que favorece el desarrollo del pensamiento humano, útil en diferentes dimensiones y escenarios donde actúa el hombre.

De manera que, la referida investigación se relaciona con este trabajo, pues el hecho de entender la esencia de la filosofía, además del sentido de las personas que ella participa, refiere un sustento vinculante con la construcción del sujeto crítico en términos de competencia esperada de esta área escolar, donde su naturaleza dialéctica en comunión con lo humanístico, establecen elementos que favorecen la constitución y evolución del pensamiento humano.

Para cerrar, Téllez (2021) consolidó una tesis doctoral titulada “*Las Leyes de Platón: La Justicia como Poder y el Poder como Moderación*”, en la Pontificia

Universidad Javeriana, Colombia; donde se propuso mostrar cómo la consecución y obtención de la virtud es el fin propio de la legislación como expresión de la razón natural. Para ello, este estudio se enmarcó en el paradigma positivista, mediante el método hermenéutico analítico de tipo documental, donde se consultó diversas fuentes primarias de orden clásico, así como otros documentos, estudiados por medio de la exégesis como procedimiento de análisis.

Desde lo expuesto, el autor concluye que el fundamento esencial en el ámbito de las leyes es la moderación como virtud primaria que regula, condiciona y marca la justicia como derecho político, es decir, el fin ético del ejercicio de la política de justicia, comprobando de esta forma los planteamientos de Platón expresados en la *República* y las *Leyes*. En consecuencia, este antecedente representa un desarrollo investigativo pertinente, no sólo por el tema filosófico, sino por estar enfocado en el descubrimiento del sentido oculto y esencial de los argumentos de Platón mediante la interpretación propia de la hermenéutica clásica, a partir de otros referentes que no sólo consideran el documento en sí, sino hasta la biografía misma del autor en consonancia con el tiempo en el cual fue producida la obra, para así consolidar explicaciones profundas y suficientes acerca del sentido real del material primario, útil para cualquier acercamiento científico, tal como es el caso del arqueología teórica planteado en el proceso de codificación y categorización.

Referentes Teóricos

Los referentes teóricos articulados en la presente investigación, representan el marco de teorías y conceptos que sustentaron inicialmente el abordaje del presente estudio. Para ello, se desarrolló un recorrido diacrónico sobre los diferentes postulados que se profundizan a continuación, y desde los cuales se realiza una breve descripción.

Teoría Constructivista

En esta tesis doctoral, la teoría constructivista se consideró el sustento base para soportar los ejes fundamentales involucrados en la articulación de los constructos pedagógicos, asociados éstos con la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos llevados a cabo por el docente de filosofía, tal como se enunció en los objetivos formulados. Desde esto, la teoría referida puede entenderse de varias maneras gracias a los diversos enfoques, visiones, métodos que han contribuido en su constitución, pero que en general resalta a docentes como protagonistas del proceso de enseñanza, asumido desde el constructivismo como un orientador, guía, mediador y estimulador mediante la formación desplegada, en todo lo cual sus visiones en torno al lenguaje, pensamiento y aprendizaje resultan esquemas perceptivos de principal interés, por cuanto fundamentan sus discursos y prácticas.

En cuanto el lenguaje, como parte fundamental del discurso, vale la pena acudir a las ideas planteadas por Vygotsky (2015) cuando expresa que, “El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social...” (p. 38); así, en razón del objeto de estudio de esta tesis doctoral, puede decirse que la construcción del sujeto crítico involucra el lenguaje, a partir de las distintas formas de comunicación, donde figura inicialmente la palabra que conduce al despertar de la competencia crítica, dialógica y creativa, para así brindar una serie de espacios oportunos en cuanto el desarrollo del pensamiento.

Por esto, autores como Piaget (2016) comentan que, “...el lenguaje desempeña un papel particularmente importante en este proceso formador...” (p. 107); en otras palabras, el lenguaje desde el constructivismo representa un elemento de suma valía para la enseñanza del maestro, en este caso al asumirse como un medio de expresión, pero sobre todo al considerarse un instrumento de socialización mediante el cual es posible acceder al campo del análisis, de la reflexión, como procesos superiores cónsonos con el desarrollo crítico.

Sin embargo, es importante evocar las ideas planteadas por Stern (1998) al suponer, “...tanto en los adultos, como en los niños, existe una entidad que se

denomina espacio interpersonal” (p. 17); que en relación con el lenguaje, permite inferir que cada sujeto imprime particularidades al lenguaje, para resultar en consecuencia en variaciones que son extrapoladas al escenario general gracias a la participación incesante del sujeto en el hecho social, donde la dialéctica marca una dinámica que se hace operativa gracias a esas particularidades lingüísticas.

Sumado a ello, el marco teórico constructivista hace referencia permanente del proceso evolutivo del hombre, desde donde Piaget (2007) aclara que el sujeto vive en cada etapa de su existencia un nivel distinto del pensamiento, lo cual resulta relevante en la construcción del sujeto crítico, especialmente en términos de la orientación progresiva de acuerdo con los niveles necesarios de criticidad en torno a la entidad intelectual, pues en razón de los planteamientos Vygotsky (1995), “...el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas...” (p. 95); en otras palabras, el acto de pensar nace, se construye y se sirve del lenguaje, conforme un proceso evolutivo donde la habilidad crítica desde el ejercicio dialógico, pueden representar caminos que conlleven a la construcción del conocimiento humano.

Así, puede inferirse entonces que el pensamiento tiene su base en la acción, lo cual exige construir el conocimiento con base en la realidad, a partir de los esquemas previos propios del aprendiz, para de esta forma aproximar de manera pertinente la comprensión sobre sus avances e intervenciones, a partir de ejercicios de racionalidad, análisis y argumentación que faciliten la construcción del sujeto creativo, reflexivo, crítico, como parte esencial del aprendizaje, pues en palabras de Vygotsky (2015), “...el aprendizaje constituye una superestructura por encima del desarrollo, dejando a este último esencialmente inalterado” (p. 4).

De manera que, la actividad constructiva del aprendizaje refiere desde lo anterior, un marco holístico de amplio espectro, donde la combinación de expresiones, relatos, experiencias, conceptos, mediante ejercicios, actividades, dinámicas de razonamiento y comparación, no sólo se dirigen a la construcción de un nuevo saber, sino paralelamente estimula el desarrollo de habilidades cognitivas como la crítica, gracias a la articulación de relaciones pertinentes. Al respecto, Piaget (2016) comenta que, “...el sistema de los esquemas de asimilación sensorio- motores

conduce a una especie de lógica de la acción, que supone establecer relaciones y correspondencias (funciones)” (p. 36); es decir, se expone entonces el papel de la asimilación en cuanto el establecimiento de relaciones, como una parte esencial del proceso inicial de adaptación, en este caso, en cuanto la construcción del sujeto crítico.

Por todo esto, la teoría constructivista estableció orientaciones de sumo interés para la investigación, pues adicional a lo anterior, también fue posible detallar allí el concepto de acomodación, que a juicio de Piaget (2007) hace referencia de un, “...proceso que consiste en modificar los esquemas existentes para encajar la nueva información discrepante...” (p. 4); esto es, un acercamiento progresivo mediante el cual es posible desarrollar ajustes a la estructura de representaciones, mediante los objetos de enseñanza procesados por el estudiante a través diversas estrategias, que en el caso del área de filosofía, pueden apuntar a ejercicios de comparación entre realidades, visiones, para avanzar a espacios dialógicos de argumentación, conforme la etapa evolutiva del aprendiz, pero también en razón de la progresividad que supone su propio proceso de acomodación.

Teoría Crítica

De forma inicial, la teoría crítica surge por un cúmulo de situaciones predominantes en la humanidad, y en la sociedad misma, con la intención de promover un entendimiento de la realidad en vinculación con la historia sociocultural, para así generar nuevos espacios de conciencia reflexiva y emancipadora fundados en la práctica transformadora de la realidad social, como respuesta a los distintos fenómenos de opresión, desigualdad e imposición, así como de los mecanismos y tradiciones de control intangibles que derivan en pensamientos sesgados e injustos.

Por ello, la construcción del sujeto crítico como objeto de estudio fenoménico, representa una realidad investigativa cónsona con la teoría crítica, no en cuanto el producto epistémico esperado, sino en razón del valor sustantivo de la habilidad crítica como producto dialéctico que orbita entre los polos de la reflexión y

transformación, en este caso del pensamiento humano, ante las limitaciones de naturaleza abstracta resultantes de sistemas de control, que reclaman la emancipación intelectual del hombre.

En este sentido, es importante acudir a referentes como los expuestos por Cassany (2013) cuando expresa, "...hallamos las raíces de lo crítico en la filosofía moderna, en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, con pensadores como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse y seguidores como Jergen Habermas" (p. 66); lo cual supone que la crítica como habilidad, parece anclarse a planteamientos filosóficos desde los cuales se ha estudiado la compleja problemática liberadora, generando por parte de los colectivos de estudio diversas interrogantes relacionadas con inquietudes que señalan, ¿hacia dónde vamos?, ¿quién nos conduce y por qué? ¿qué propósitos deben distinguirnos como seres racionales? ¿dónde se deposita la riqueza de los estados y cómo hacer para dar soluciones a las necesidades de la pobreza, del hambre y del abandono social?, entre otros cuestionamientos que quedan por enumerar.

Así, la teoría crítica se enfoca en la racionalidad y lo humano, mediante su contextualización en la realidad desde lo abstracto a lo concreto, en contra de las desigualdades y el dominio que se generan entre las clases, reconociéndose, que esta situación no posee justificación natural, para de esta forma desarrollar mecanismos que impulsen la conciencia intelectual hacia nuevas posibilidades que permitan la justicia práctica, social, conforme principios de verdad y lógica, pues a juicio de Horkheimer (2002), "...cuando más pierde su fuerza el concepto de razón, tanto más fácilmente queda a merced de manejos ideológicos y de la difusión de las mentiras más descaradas..." (p. 20).

Con lo expresado, puede inferirse que la razón, el razonamiento, la capacidad de raciocinio, suponen ingredientes fundamentales para comprender la realidad y poder transformarla, desde la conciencia y práctica, tanto individual como colectiva, frente al positivismo que indiscutiblemente disocia los fines empíricos de todos aquellos valores humanos de razón, para así instaurar límites mediante supuestos teológicos que puede nublar la concepción y acción humana.

Por ello, Adorno (2019c) comenta que, "...precisamente la teoría crítica incluye necesariamente aquel análisis que el activismo se ahorra para no tener que descubrir su propia inutilidad..." (p. 2264); es decir, resulta un planteamiento teórico que expone una visión del conocimiento sustentado en la cotidianidad, lo que se vive en los distintos momentos de la vida humana, sus valores, sus principios, mediante la profundización dialéctica, lo cual integra la investigación científica al contexto de la vida del hombre en función de la resolución de problemas visibles. De manera que, la teoría crítica busca trascender a una conciencia humanizada, que conlleve no sólo a comprender la realidad, sino a reflexionar en torno a ella, para así impulsar su mejoramiento mediante la comunión de esfuerzos colectivos.

Desde esta óptica, la evolución intelectual que expone este cuerpo teórico es fundamental en el proceso de la construcción del sujeto crítico, porque este alcanza tal propósito a través de los valores humanos, dándole sentido al sujeto individual mediante la construcción de ciencia a través de comunidades científicas, donde la mancomunidad de razonamientos, reflexiones y esfuerzos, permitan avanzar en el bienestar de los que aclaman un despertar de su enclaustrada existencia, lo cual expone a juicio de Marcuse (2012) que, "La filosofía es concebida aquí como hermenéutica fenomenológica de la existencia histórica en el sentido de una ontología fundamental del ser histórico..." (p.11); en otras palabras, se expone entonces que la filosofía en consonancia con la teoría crítica, es esencial para poder comprender la explicación natural de las cosas, e interpretar la veracidad del hombre como ser, a partir de la lectura minuciosa de los acontecimientos y experiencias que dan sentido a la existencia, y al quehacer cotidiano.

En esto, Habermas (2008) señala, "...la razón centrada en el sujeto queda ahora confrontada con lo absolutamente otro de la razón..." (p. 122); es decir, se hace referencia a otro fundamento de importante implicación en lo que a teoría crítica se refiere, tal como lo es aquellos aportes propios de la escuela de Frankfurt, donde figuran los procesos discursivos que permitan emancipar al sujeto, lo cual establece en consecuencia, un elemento vinculante con la construcción del sujeto crítico en términos de movilizar del manejo meramente instrumental, hacia espacios dialécticos,

donde la retórica y el diálogo permitan abordar la naturaleza de física, los mecanismos sociales, factores de la economía, entre otras tantas dimensiones.

Así, puede decirse que la teoría crítica parte del surgimiento de inquietudes por parte del hombre, quien en su afán por la búsqueda de alternativas desde los distintos ámbitos del conocimiento, encuentra en el saber filosófico crítico una alternativa de disquisición, análisis y comprensión reflexiva fundada en las prácticas emancipadoras, con fuertes conexiones antropológicas, sociológicas, éticas, morales, epistemológicas, dirigidas a la transformación de las realidades que pueden limitar al hombre en cuanto su existencia terrenal.

Teoría Humanista

La teoría del humanismo, hace mención de un cuerpo articulado de argumentos enfocados en la necesidad de reconocimiento que supone el valor del ser como ente existencial de la realidad física, natural y ecológica, influido por perspectivas culturales, sociales, económicas, políticas, éticas y morales entre otras, que suponen los factores de principal implicación en la escuela, la familia, la comunidad, lo cual parece reclamar la intervención humanística en el tejido del hombre moderno, donde la construcción del sujeto crítico en términos de la conciencia reflexiva allí implicada, puede permitir la conformación de estados de valoración sustantiva acerca de la presencia existencial misma del sujeto, y su impacto en el hecho colectivo, pues a juicio de Chacón y Devis (2017), "...las personas se guían por un pensamiento en el cual reina la indiferencia social y el desconocimiento del significado y la importancia de la vida humana" (p. 44); lo cual marca entonces el sentido y razón del humanismo como articulación teórica de importante implicación en cuanto la construcción crítica.

En torno a lo comentado, puede decirse que el humanismo en cuanto el hecho educativo, apunta entonces al desarrollo de habilidades y actitudes características del siglo XXI, donde puede nombrarse la distinción, la comparación, el análisis, la toma de decisiones, la reflexión, la crítica, el respeto, la valoración, en reconocimiento directo de la esencia humana, consustanciado con las diferencias que surgen desde la

vida cotidiana. Así, la educación puede asumirse como el motor que se dirige a la edificación y orientación del individuo en función del valor de la vida humanidad, pues en consideración de los argumentos de Carr (2002), “La educación no es una especie de fenómeno inerte que pueda observarse, aislarse, explicarse y teorizar sobre él...” (p. 60); en otras palabras, la educación representa un proceso orgánico que si bien contribuye en la formación del hombre, su propia naturaleza compleja la expresa como un entidad conformante de diversos que le otorgan significado y sentido, en este caso en lo humano como soporte de primer orden dada su naturaleza.

En función de lo comentado, autores como Mina (2007) expresan que, “...el humanismo representa la visión antropocéntrica, cuya visión es dignificar lo humano...” (p. 87); significa entonces que, el humanismo como planteamiento teórico parte de la naturaleza del hombre para exponer su esencia trascendental, que frente al actual escenario complejo, se inserta la habilidad crítica como una cualidad humana indispensable, esencial, funcional, cónsona con ejercicios cotidianos de comprensión, razonamiento, tolerancia, respeto, y demás elementos fundamentales para el desarrollo de la grandeza humana.

Por tanto, los mecanismos, así como dinámicas inconscientes que permanentemente buscan disminuir la esencia de las virtudes del ser humano, suponen para Maslow (2016) la necesidad futura de reflexionar en torno a otras dimensiones al expresar, “...de modo que nos veremos obligados a estudiar también este último aspecto, este temor a la bondad y grandezas humanas...” (p. 8); de modo que, desde el punto de vista humanístico y crítico, se establece la importancia de iniciativas enfocadas a emancipar las virtudes humanas, por medio del análisis de las diversas situaciones que alejan al hombre de su propia naturaleza, en función de la felicidad que debe caracterizar al sujeto como organismo existencial.

Ante todo, esto, cabe preguntarse en función de lo expresado por Botero (2012), “¿En qué consiste lo humano? ¿Lo humano es un estadio final del hombre o es un proceso que avanza y retrocede?” (p. 198); ante lo cual, el humanismo establece entonces un referente de gran interés, y en especial en el componente de la educación soportado en esta visión teórica, que, junto con la construcción del sujeto crítico,

permita favorecer dinámicas de pensamiento que despierten nuevos esquemas racionales dirigidos al rescate de la humanización del hombre, como referentes indirectos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referentes y Articulaciones Conceptuales

Referentes Filosóficos, Epistemológicos y Educativos de Formación del Sujeto Crítico en la Edad Antigua, Media, Moderna, Contemporánea.

Edad antigua.

La definición, e intervención del sujeto a través de la historia, ha ido presentando una evolución significativa en los distintos espacios y ámbitos sociales, económicos, políticos, filosóficos y éticos, entre otros. Por ello, este recorrido diacrónico tendrá en cuenta la visión clásica, medieval, moderna y postmoderna, por cuanto el sujeto desde las ciencias sociales, tiene sus bases y fundamentos a partir de la generación de diferentes concepciones, interpretaciones y posturas, ancladas en ese devenir histórico.

De allí que, en este primer momento se tendrá en cuenta la visión clásica, donde Platón (tr.2005a) cita, “En efecto no hay hombre que pueda conservar la vida, si se opone noblemente a vosotros o a cualquier otro pueblo...” (p. 35). Con lo citado, se expone la importancia de la construcción de un sujeto crítico en cuanto la visión filosófica clásica, pero acompañado de la perspicacia, tanto así, que es importante saber actuar y desarrollar las competencias que conlleven a salvaguardar la integridad y la vida. En este sentido, autores como Jaeger (2001) expresa, “Este ideal del hombre, mediante el cual debía ser formado el individuo, no es un esquema vacío...” (p. 35); en otras palabras, puede decirse que el esquema para los griegos fundamentó sus bases para el desarrollo del hombre en cada etapa de la historia. Desde esta perspectiva el ideal de los griegos, permanece de manera ilimitada en las distintas generaciones, permitiéndole al sujeto su riqueza en el cuidado de la naturaleza, el sentido del logos, la razón, la importancia de la política, la virtud y la trascendencia

del buen vivir como ciudadanos.

Por otra parte, Parménides (citado en Georgias, 2014) dice, "...es el caso de un sujeto que imagina una carrera de carros en el mar..." (p. 11); de manera que, se describe al hombre como sujeto y le otorga unas características, entre las cuales destaca la imaginación, el pensamiento, permiten deducir a un ser con capacidad crítica y de determinación. En este orden, Gaarder (2012) comenta, "Los sofistas tenían un importante rasgo en común con los filósofos de la naturaleza: el adoptar una postura crítica ante los mitos tradicionales..." (p. 68); es decir, desde la antigüedad los filósofos mayores, los interesados en la filosofía griega, poseían dicha actitud por la construcción del sujeto crítico.

En ese orden, Platón (ob.cit.a) enuncia, "...había admitido todavía para los primeros guardianes la imitación de lo bueno..." (p. 72); es decir, se determina desde lo expuesto la gran importancia del sujeto, hombre considerado como "guardián" de lo bueno, los valores sociales, políticos, democráticos y cuidadosos de las polis. Es aquí, donde se profundiza en las raíces del sujeto emancipadas en el recorrer de los griegos, quienes, con su profundo conocimiento, dieron un sentido esencial a la humanidad y a las culturas que han sido imperecederas.

Por tanto, desde la filosofía clásica, se desarrolla el interés del hombre en cuanto la esencia de la razón, como característica del sujeto de la época, ante lo cual Sócrates (citado en Platón, tr.2005.b) describe, "...Es por completo necesario, Sócrates- dijo. – ¿Es que te parece que todos están capacitados para dar razón sobre estos problemas acerca de los cuales debatíamos ahora mismo?" (p. 147); por tanto, puede decirse que el período de la filosofía antigua buscó la verdad en el sujeto a través de métodos que conllevaran a la racionalidad, el principio de las cosas, del mundo y de la investigación, por temas complejos e indeterminados como la naturaleza, la ética y el cotidiano vivir de los pueblos.

Edad medieval.

Ahora, se tendrá en cuenta la visión medieval en la que el sujeto se centra en la mirada teológica y filosófica, a partir del planteamiento por la escolástica y junto con

ello el humanismo, dándole importancia al hombre de acuerdo a la inteligencia, así como al contacto que tuviese con el Creador de acuerdo a las virtudes teologales. Ante ello, San Agustín (tr.2015) cita, "...aprended un modo de vivir que sea honesto, comprended cuán breve y frágil es la vida y por qué lo sea la humana inconstancia..." (p. 106); lo cual significa que el sujeto debe vivir para responder a los designios de Dios, y comprender así, que la vida aunque de gran valor no es eterna, su presencia finaliza, y sólo quienes estén en comunión con el Supremo, podrán en definitiva, vivir en la ciudad de Dios, lo cual refiere entonces un hombre que como sujeto, depende de la misericordia de Dios, y que él por gratitud lo debe buscar permanentemente para gozar de su patria celestial, a partir de la vivencia en la rectitud de sanos principios, así como en torno a valores espirituales.

De forma adicional, Abelard (tr.1826) expresa, "Aprovechémonos de nuestras desgracias, resignándonos enteramente a la voluntad de un Dios que no aflige sino a los que ama..." (p. 34); lo cual establece una línea con lo citado por el autor anterior, donde se ratifica la importancia del sujeto en cuanto la comprensión y seguimiento de los mandatos de los valores espirituales, así como de sus principios morales, para ser parte de un mundo que exige vivir de acuerdo a la voluntad del Creador.

Por ello, Santo Tomás de Aquino (tr.1956) hace referencia a, "...la caridad con relación al sujeto..." (p. 222); mediante la cual, especifica que la virtud del sujeto en términos de la caridad del hombre, no está desligada de la razón. Por ello, el ser humano ocupa espacios que debe suplir de acuerdo con la capacidad caritativa que busca llevar a la práctica, cuestión que el hombre al igual que a los ángeles, debe estar en constante tarea de la caridad como propósito natural.

Edad moderna.

De acuerdo con lo expuesto, en correspondencia al sujeto de la edad media, se destacan elementos que son notables de esta época en razón del desarrollo individual y colectivo de la humanidad, resaltando entre ellos el conflicto presentado a partir del pensamiento teocéntrico y el dogmatismo, lo que conlleva a que la Iglesia Cristiana sea representativa del poder, del desarrollo del urbanismo y las sociedades

estratificadas, además del auge de nuevos modelos con lo relacionado a la expansión de territorios, enfatizando que el hombre de la época estuvo inmerso a los valores y virtudes que se orientaba para estar en paz con el Supremo.

Ante esta realidad, surge un cambio que es indudablemente de gran significación desde la visión planteada, y es la edad moderna. Aquí, el hombre se convierte en el centro del mundo, y se avanza en el desarrollo del arte, de la ciencia, dando un giro a la concepción del hombre y al discurso del medioevo. En esta visión de sujeto, se avanza en el estudio e importancia de los Derechos Humanos, pero también en la búsqueda de los valores económicos, culturales y éticos en relación con la democracia, la política y la actitud crítica, donde resaltan diversos argumentos, así como planteamientos, de importante consideración.

En cuanto lo comentado, Kant (tr.1970) expone, "...todo hombre que se eleve a la especulación, cae inevitablemente en argumentos y réplicas, está aquella crítica obligada a prevenir de una vez para siempre..." (p. 53); es decir, eleva de forma resaltante la importancia del sujeto crítico, en términos de capacidad de razonabilidad ante cualquier fenómeno o hecho que conlleve a perder la importancia y el valor de la razón pura, sobre la influencia de una persona o doctrina, incapaces de asimilar la amplitud del razonar, y por ende, influir a que otros también puedan sucumbir a ese poder dogmático.

Por ello, el mismo Kant (tr.2020) expresa, "...a saber, el sujeto de la razón práctica pura como legisladora suprema, este sentimiento de un sujeto racional afectado por inclinaciones, si bien se llama humillación (desprecio intelectual)..." (p. 88); enfatizando así, que la razón en el sujeto no suprime los compromisos y los principios morales, porque ciertamente esta ley consolida la razón pura, haciendo del sujeto un constructo crítico en la práctica, razón por la cual Descartes (tr.2010) enuncia, "... muchos hacen tanto o más uso que nosotros de la razón, y habiendo considerado un mismo hombre, con su mismo ingenio..." (p. 25); en otras palabras, dentro del campo del desarrollo del pensamiento y de sus competencias, se hace referencia a un sin número de situaciones que permiten la capacidad de obtener mejores resultados en los espacios constructivos del sujeto, y dependiendo de las

vivencias, experiencias y contextos, son los alcances obtenidos.

De otra parte, es relevante considerar los planteamientos de Heidegger (tr.2005) cuando indica, “Una analítica del Dasein debe construir, pues, la primera exigencia que plantea el desarrollo de la pregunta por el ser...” (p. 40). En este contexto, define al Dasein como el ser humano, hombre, ser, y lo dota de esta forma de razón con capacidad eminente de existencia y razonabilidad desde la individualidad, y la colectividad. De allí que, Heidegger (tr.2004) comenta posteriormente, “En la actualidad, el hombre vive inmerso en una concepción del mundo exclusivamente técnica...” (p. 20); entonces, se hace así referencia a que el sujeto debe trascender en su quehacer a partir del pensamiento y de la reflexión, cuestionándose por su esencia, existencia y ser, desde una actitud que le permita constantemente interrogarse sobre la realidad misma.

En esto, Adorno (2019a) refiere, “El esfuerzo por vindicar teóricamente al hombre, al ser y al tiempo como profenómenos no detiene el destino de las ideas resucitadas...” (p. 1129); es decir, cada momento y etapa trae consigo nuevas miradas y expectativas del sujeto, razón por la cual Lévinas (2015) expone, “Si bien el hombre no deja de pertenecer al mundo que habita, no cabe incrustarlo en él convirtiéndolo en una propiedad del mundo – en mero «ahí» del ser...” (p. 6); lo cual, presenta la importancia de un sujeto en constante construcción crítica, capaz de comprender y hacer parte activa de los distintos procesos, llámese sociales, políticos, económicos, ecológicos, donde haya un sentido real de la existencia humana, que proponga finalidades últimas de mejora para edificar un nuevo ser, un sujeto que puede sentir y actuar desde la individualidad hacia la colectividad.

Al respecto, autores como Marx (1975/2003) comentan, “Un hombre que pasa su vida entera ejecutando unas pocas operaciones simples (...), no tiene oportunidad de ejercitar su entendimiento...” (p. 441); desde allí, se hace referencia al sujeto como un ser de gran interés que no puede estar estático, sino que debe fortalecer los procesos mismos de la existencia, de la naturaleza y de la economía a partir de la dialéctica de la complementariedad, que en fin se orienta a la transformación misma de la vida, así como de los recursos que genera y lo constituyen.

En otro orden de ideas, la concepción del sujeto como entidad crítica, parece involucrar otros elementos, que de acuerdo con Foucault (2005) tienen que ver con la, “Cuestión del conocimiento del sujeto, cuestión del conocimiento del sujeto por sí mismo...” (p. 15); en otras palabras, hace referencia a la relación entre sujeto y verdad como conocimiento emprendido desde la filosofía occidental, con el fin de llevar al hombre a una revisión interna, para que se pueda comunicar con la realidad externa de forma más próxima a la veracidad, partiendo del conocimiento y autoconocimiento, lo cual exige de quienes están al frente de la tarea formativa, una comprensión que permita mediar, más que castigar.

Por tanto, se presenta así el compromiso dentro de la construcción del sujeto crítico a partir de la razón, pero sin perder de vista la conjugación del sujeto con la verdad, para que pueda traspasar los fines de la individualidad a la colectividad, logrando de esta forma la superación de lo dogmático que se conduce por castigo y no por razonabilidad, evitando caer en el desconocimiento de su historicidad y distanciándose de la falsa especulación de tranquilidad, todo lo cual denota las diversas posturas con relación al sujeto durante las etapas de la historia, donde cada teórico tiene su visión y fundamento, que en general han generado aportes valiosos que determinan su evolución desde las distintas disciplinas del conocimiento.

En la actualidad, el debate colectivo destaca una preocupación por la construcción del sujeto crítico, desde donde Arendt (2019) comenta, “El ser humano fue creado para que haya un comienzo...” (p. 17); en otras palabras, en la época moderna el ser humano parece haber iniciado un nuevo proceso, el cual radica en avanzar en la construcción de la habilidad crítica en las distintas esferas del conocimiento, para así asimilar, comprender y vivir en los ámbitos de la ciencia esencia en el ser de cada sujeto de los tiempos actuales.

Por esto, Arendt (citado en Mora, 2015) dice que, “...su argumentación constituye implícitamente un sujeto humano real e individual, que en pleno uso de sus facultades puede derivar en actuaciones buenas o malas...” (p. 14); ratificando así, la importancia sustantiva de la construcción de un sujeto crítico, que, desde la individualidad, sea capaz de generar acciones competentes, pero sobre todo

conducentes a la aceptación y edificación de espacios íntegros para el desarrollo del hombre en cada contexto.

Visto así, se expone entonces la importancia del sujeto crítico, cuyo entendimiento hace necesario el apoyo en los argumentos de Cassany (2013) quien expone, "...crítico se refiere a un grado superior de comprensión que abarca capacidades tan variadas..." (p. 81); es decir, se entiende como un sujeto orientado por la corresponsabilidad que supone la opinión, la inferencia, la razón, para el establecimiento de caminos que le conlleven al análisis, y la constante identificación comprensiva la realidad social.

Para cerrar, la construcción del sujeto crítico supone varios retos donde impera a juicio de Karczmarczyk (2014), "La técnica moderna y el empobrecimiento del lenguaje: desplazamiento del "sujeto" desde el lugar de fundamento a la posición de "objeto" disponible para el imperar de la técnica" (p. 30); en otras palabras, refiere un cúmulo de aspectos mediante los cuales el ámbito crítico deje de ser un planteamiento, y se convierta en el elemento fundamental del hecho práctico, lo cual guarda relación con las ideas expuestas por Castellanos, (2016) cuando comenta, "La constitución del ser humano como sujeto estriba en la capacidad de suscitar nuevos conceptos e iniciativas..." (p. 506); estableciendo así, esquemas y aportes que contribuyen a la solidez del sujeto crítico, la familia y la sociedad en esta época filosófica.

Edad postmoderna.

Este período de la filosofía, trajo consigo una serie de movimientos y expresiones que en cierta medida se opone al racionalismo moderno, y da espacio a una serie de incógnitas al ser humano de la actualidad, pues aun no se alcanza a comprender en su totalidad el objetivo de su intervención en la cultura y la sociedad, convirtiéndose más en un estancamiento de la evolución epocal moderna, ante el progreso de la sociedad, la cultura, la razón y los fines mismo del hombre, así como de la reflexión contextual ante la religión, religiosidad, observándose un retroceso en

los distintos avances desde la mirada del ser cosmovisionario.

En este sentido, se hace referencia a un época particular, que a juicio de Vattimo y otros (2007) se entiende como, "...la realidad que domina una resignación general, que no se deja desplazar ni siquiera por una crisis económica como la que estamos viviendo" (p. 139); en otras palabras, se hace mención de un momento en el cual el sujeto se encuentra en un estado de "éxtasis", en que la vida le vale igual, los propósitos no tienen mayor trascendencia, y los intereses individuales, así como el progreso colectivo, están supeditados al conformismo, lo cual comparte sentido con lo argumentado por Lyotard (1988) cuando comenta, "La especie humana, por así decirlo, es empujada "hacia adelante" por ese proceso sin tener la menor capacidad de dominarlo. Le es preciso adaptarse a las nuevas condiciones..." (p. 71).

Con lo descrito, puede decirse que el ser humano en cada una de las etapas de los períodos filosóficos, ha estado sometido a una serie de vivencias en cada uno de los campos ontológico, epistémico y axiológico, además de un sin número de corrientes y movimientos que se enfocan a analizar, describir y conceptualizar al sujeto como individuo, y como ente individual, así como colectivo. Por ello, la postmodernidad se presenta como un espacio que permite enfrentar al hombre ante una realidad que está enmarcada por el tiempo, por un tiempo que aparece repentinamente señalado como el hoy, y que envuelve a un hombre incierto, un incierto que depende de fenómenos sociales, naturales, locales y desde la perspectiva de mundo, envuelve de manera directa e indirecta a la sociedad, pero también a la humanidad.

En razón de esto, Foucault (2017) comenta que hoy parece hacerse presente una, "Vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder..." (p. 104); en otras palabras, hace referencia de una especie de custodia permanente, invisible, pero presente por ejemplo círculos sociales, familiares, laborales, pero además en instituciones como la escuela, con la intención de desempeñar una influencia sobre el ser, lo cual reclama un mayor significado hacia la habilidad y actitud crítica, donde la filosofía a pesar de sus contradicciones y estatismos actuales, pueda valerse de sus fundamentos evolutivos para contribuir con

tal fin.

Por ello, autores como Vattimo y otros (ob.cit) comentan, “De aquí que la propia filosofía contemporánea se proyecte irónica y escéptica, abierta y plural, ambivalente y dialógica, ecuménica e intercultural. Nuestro lema actual bien podría ser un lema cáustico: amor y humor...” (p. 76); esto es, que la postmodernidad está cubierta de una serie capas que entre sí, las cuales forman un tejido complejo que oscurece el verdadero sentido crítico del sujeto, mostrando facilidades de cambio que no conducen a una real transformación, donde tiene presencia un doble discurso, en el que se hacen planteamientos que parecen convertirse en la panacea final, pero poco vinculante con la esencia vivida.

Por ello, el crimen que vive hoy la humanidad no es solo radica en el abandono de los gobiernos, por ejemplo en cuanto la ausencia de políticas públicas que conduzcan a la comprensión misma del sujeto, sino que también fraguan, organizan y presentan facilismos que fomentan el hombre “caucho”, es decir, aquel que se estira ante cualquier ofrecimiento, pero se encoje ante cualquier reto, esto es, poder acceder a cualquier acción que permita captar dinero desde la individualidad, sin interesar la colectividad. A esta escala de acciones, el hombre pierde la importancia de formarse como sujeto crítico, pierde el interés de la criticidad y sigue abonando de forma inconsciente el crimen de la humanidad, avanzando así en la desnaturalización humana, la explotación ecológica y ambiental, mediante proyectos que atentan contra la dignidad del otro y de sí mismo.

Sin embargo, Lyotard (1988) expresa, “...ya que este acto de un humano por otros humanos vale siempre (incluso en nuestra modernidad o postmodernidad, (y aún si los Dioses han muerto), vale siempre como una sacralización...” (p. 88); en línea con lo referido, parece que a pesar de las contradicciones propias del postmodernismo, ese acto y contacto inevitable entre humanos, hace mención de la vivencia de la ironía, el escepticismo, lo plural, lo dialógico, porque a juicio del autor es resultante de la intención humana por trascender a lo sagrado mediante la idealización, en un tiempo donde eso, es decir lo sagrado, pierde valor, trascendencia, eficacia, sentido, tal como puede explicarse con la vida, la dignidad

humana y la paz, razón por la cual cobra sentido valedero la razón del hombre como instancia de valoración sustantiva de la existencia.

Ante ello, Foucault (2012) comenta que, "...no hay un sistema común a la existencia y al lenguaje; por la simple razón de que es el lenguaje, y sólo el lenguaje, el que forma el sistema de la existencia..." (p. 183); lo cual plantea entonces que el lenguaje es un medio y parte esencial como camino para dar a conocer los cambios de los distintos fenómenos en el recorrido histórico del hombre. La lengua, explica de alguna manera la presencia de la filosofía del periodo postmoderno con sus alcances y mejoría en relación a la perspectiva del sujeto en la antigüedad, edad media y moderna, pero a su vez, da el sustento de la ambivalencia y de la pluralidad actual, al igual que la sacralización y el sentido existencial que se vive en la humanidad, donde aparentemente todo está vacío, pero a la vez lleno, sumergido el ser en un ir y venir egocéntrico del todo y de la nada, que termina actuando en ocasiones nada más que como un adolescente, retraído, pasmado, autoritario, feliz, nostálgico, creyente, ateo, espiritual, dualista, politeísta, en fin tan lleno, que a su vez se siente vacío.

Sujeto Crítico

Como se ha visto en párrafos anteriores, la formación filosófica contribuye en la constante perspectiva del sujeto crítico a lo largo de la historia misma, y de cada una de las etapas que la componen, evidenciándose de esta forma diversas características en el que se resalta la capacidad para leer, analizar, comprender y asumir la realidad, desde un liderazgo espontáneo, aprehensivo y libre, donde además intervienen procesos cognitivos como la comparación, la reflexión, la introspección, el discernimiento, lo cual resalta elementos integrales que dan cuenta de un ser, capaz de asumir retos y contribuir con la consciencia humana. Al respecto, Cortés, Bohórquez y Posada (2010), dice que:

El sujeto crítico reconoce, desde su coherencia interna honesta y racional, que no "hay una teoría de la sociedad, que no incluya intereses políticos acerca de cuya verdad haya que decidir, ya no mediante una reflexión neutral en apariencia, sino nuevamente actuando y pensando, es decir en la actividad histórica concreta." (HORKHEIMER, 2003, p. 253). De igual manera, es un sujeto consciente, que determina de manera activa sus

propias formas de vida, en las cuales, si bien los elementos de la cultura están presentes, busca una reconstrucción constante de las relaciones económicas y sociales en las que se encuentra inmerso. (p.65)

Desde lo expuesto, puede decirse que el sujeto crítico es aquella persona que logra desarrollar capacidades y competencias desde su interioridad, a partir de la razón y acompañado de una serie de valores que serán evidenciados en las acciones cotidianas, reconociéndose sin duda, la participación, la honestidad y los principios democráticos, desde los cuales puede intervenir en los diferentes eventos que presenta la sociedad en la vida diaria de manera pertinente, y a su vez, permite que los demás puedan exponer sus puntos de vista, argumentos y perspectivas, desde una óptica compartida, para fortalecer así los distintos ámbitos en el que el ser humano está inmerso como es la familia, escuela y sociedad en general.

En consecuencia, el sujeto crítico es aquel que asimila el entorno y construye alternativas, comprensiones, de forma permanente en cada uno de los espacios en los que se desenvuelve, convirtiéndose en un ser capaz de buscar y hallar respuestas a los distintos fenómenos que se presentan a partir de una percepción y actitud emancipada, que lo conllevan a su desempeño social entendidos éstos desde lo político, económico, educativos, ético, familiar entre otros, a nivel individual, colectivo, respondiendo en este sentido a los retos locales, nacionales e internacionales. En otras palabras, el sujeto crítico en la actualidad es aquel que trasciende, tal y como lo expresa Clavijo y Zapata (2019), cuando expone que:

De la misma manera, se puede decir que el sujeto crítico actual con los componentes esenciales, materiales y espirituales no puede quedarse relegado al ejercicio de la democracia pasiva, excluyente; deberá ser un sujeto anclado en la verdad, crítico constructivo y visionario del nuevo orden mundial de una globalización avasalladora, de la cual no puede dejarse vencer porque su objetivo fundamental es el desarrollo humano propio y de sus pares... (p.68)

En función de lo señalado, el sujeto crítico en los tiempos actuales es un individuo resiliente desde lo analítico, crítico, argumentativo y propositivo, desde donde asume los nuevos retos de participación en cuanto lo político, democrático,

social, de manera contextualizada frente a las exigencias de los tiempos y de las necesidades que las diferentes comunidades donde se desenvuelve. Significa entonces que, el sujeto crítico es dinámico, trascendente y visionario en los ámbitos éticos, axiológicos, epistémicos, sociales, comprendiendo su importancia como ser humano y ser social, en el que su accionar es fundamental en la construcción del discernimiento, como fundamento de la capacidad de construir nuevos esquemas de pensamiento, reflejados en las acciones de la práctica diaria a partir de las interacciones desarrolladas con quienes le rodean, para así generar una comunicación asertiva desde el pensamiento y el lenguaje, tal como lo describe, Freire (1994), al decir que:

Es preciso no olvidar que hay un movimiento dinámico entre pensamiento, lenguaje y realidad del cual, si se asume bien, resulta una creciente capacidad creadora, de tal modo que cuanto más integralmente vivimos ese movimiento tanto más nos transformamos en sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer, escribir, estudiar. En el fondo, estudiar, en su significado más profundo, abarca todas esas operaciones solidarias entre ellas. (p.24)

Así, el sujeto crítico desarrolla de forma progresiva habilidades que le permiten asimilar la realidad del entorno y visionar una serie de esquemas que le conllevan a encontrarle respuesta a los interrogantes generados, aclarando sus dudas, preocupaciones, a través de la información relevante, compleja, que selecciona y desarrolla en los espacios que se desenvuelve, teniendo como eje fundamental la creatividad en la articulación de realidades individuales, colectivas, que generan en cada persona una nueva forma de ver y comportarse en las esferas sociales, en las que se pueda fortalecer las dimensiones del ser humano, en especial, la que corresponde a la ética desde el accionar, así como en cuanto su esencia espiritual, en término de referentes que favorecen el equilibrio cultural dirigido hacia la comprensión de cada individuo en función de sus especificaciones sociales y familiares, con niveles adecuados de justicia desde la cual el sujeto pueda combatir todo tipo de opresión, tal como especifica Lince (2016), al decir que:

Igualmente, Giroux —como Freire— reconoce en la resistencia un elemento necesario en la configuración de un tipo de sujeto crítico, aun cuando lo haga más a partir de la formulación foucaultiana, donde el poder es entendido no como un acto que se ejerce unidireccionalmente en forma de dominación, sino también como una posibilidad de resistir, aquello que Foucault llamó las relaciones de poder, donde tanto dominación como resistencia se dan en un movimiento bidireccional. El sujeto crítico, entonces, estaría llamado a la resistencia, a hacerle frente a la dominación, a combatir por todos los medios las manifestaciones de opresión. (p.37)

De manera que, puede apreciarse entonces otro planteamiento que enriquece más aun la visión y el entendimiento sobre el sujeto crítico, pues desde lo expuesto, el sujeto crítico en la actualidad es aquel que desarrolla competencias, así como estrategias, que le permiten asimilar, pero también superar, todo tipo de opresión, máxime en los tiempos actuales donde pensar diferente, exponer sus propios puntos de vista, desarrollar sus argumentos, exige poner en funcionamiento las inteligencias múltiples frente a sesgos preconcebidos, al tiempo de hacer necesario un ejercicio reflexivo, comprensivo y analítico permanente, tanto individual como colectivo, en búsqueda de alternativas que permita superar los obstáculos que entorpecen los aprendizajes, pero también debilitan la comunicación asertiva, y por ende desfavorece los avances correspondientes a la construcción de sujetos críticos, dinámicos, dinamizadores, transformadores y visionarios de los nuevos tiempos.

Para cerrar, es importante resaltar que el sujeto crítico si bien es entendido como individuo analítico, reflexivo, autónomo, su gestación a través de la historia y de los diversos períodos que la componen, ha apostado también por generar personas capaces de construir nuevas formas de ver el mundo, la naturaleza y de concebir, así como desarrollar, su propia espiritualidad desde ámbitos fundamentales como el entorno político, económico, social, evolutivo, y desde estas perspectivas, en términos de contextos vinculados al pensamiento y acción humana. Así, un sujeto crítico hace referencia a personas que cada día afiancen en el análisis, la reflexión y el asombro de los acontecimientos, fenómenos, desde acciones críticas, constructivas y humanísticas, para encontrar respuestas a las dificultades, problemas, en comunión con esquemas individuales, colectivos, así como con la justicia, la armonía y la paz,

en dirección de una sociedad más justa, digna, íntegra, racional y holística para todos los seres humanos.

Enseñanza de la Filosofía desde el Ámbito Ontológico, Epistemológico y Axiológico

Ámbitos de formación del sujeto.

Los ámbitos formativos del hombre en cuanto la filosofía, se han desarrollado con el tiempo y la historia del sujeto mismo, donde puede mencionarse la edad antigua, media, moderna, postmoderna, hasta nuestros días, en las que la filosofía sigue siendo materia de discusión en cada uno de sus momentos. En el campo de los ámbitos filosóficos que permiten la formación del sujeto, se distinguen diversas ramas que corresponden a la filosofía; sin embargo, teniendo en cuenta las directrices de la Cartilla No 14, denominada Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media emitida por el Ministerio de Educación Nacional (2010), se aprecia la precisión de tres ámbitos principalmente, asociados éstos con lo ontológico, epistemológico y axiológico.

En cuanto el primer ámbito, puede decirse es una entidad que profundiza en los problemas competentes con la constitución del ser, es decir, con lo que hace referencia a la definición de las cosas, la realidad misma y el mundo, conllevando a una constante reflexión con respecto al ser, el hombre y el mundo. En este sentido, la tarea del ámbito ontológico es de gran amplitud dentro del conocimiento filosófico, y su objetivo según Bunge (2011) supone que, "...la ontología se interesa por analizar y sistematizar esos conceptos que utilizan numerosas ciencias y, en consecuencia, ninguna de ellas reclama como propios..." (p. 48); en razón de ello, se deduce que el ámbito ontológico está inmerso en las distintas disciplinas del saber filosófico, y que en cada una de ellas cumple su función del conocimiento.

En este sentido, autores como Echeverría, (2017) comentan que, "...la ontología hace referencia a nuestra comprensión genérica – nuestra interpretación – de lo que significa ser humano..." (p. 128); es decir, la ontología como ámbito

filosófico comprende y explica el conocimiento del ser en cada uno de sus componentes del conocimiento científico, entendiéndose el análisis de los conceptos, la validez que los integra, la objetividad que los distingue junto con su verdad y fiabilidad, entre otros componentes como el método, teoría e hipótesis. Por todo esto, es posible considerar que la ontología es una explicación filosófica del ser en los diferentes momentos de la historia.

Ahora bien, el ámbito epistemológico hace referencia a la evaluación de las interrogantes que genera el sujeto con relación al conocimiento, así como a las posibles interpretaciones que puede establecer en términos de respuesta de acuerdo con la visión filosófica durante la historia, teniendo en cuenta el punto de vista en que se hayan centrado las concepciones de verdad, razón y conocimiento. En función de esto, vale citar algunos argumentos de Bunge (2004) especialmente cuando expresa que, "...la epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico..." (p. 21); esto es, una expresión que resalta a la epistemología como una de las áreas fundamentales de la filosofía, mediante la cual se apoya el sujeto elaborar respuestas respecto al conocimiento, su proceso y resultado.

Por tanto, la epistemología como rama de la filosofía es el eje fundamental en cada una de las investigaciones que se elaboran, hallándose aquí al sujeto como centro de todo ejercicio filosófico, cuyo conocimiento a juicio de Hessen (1980), "...puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto pura y simplemente, sino tan sólo la imagen del objeto en él..." (p. 27); en otras palabras, la epistemología como tal, está en sí en el sujeto que es el único capaz de comunicar, para así favorecer un proceso trascendental y reflexivo, comprendiendo su esencia, relación, pertinencia, con las distintas dimensiones del conocimiento a través de los sentidos, la razón, la realidad interna y externa.

Con respecto al ámbito axiológico, parece conveniente considerar tres miradas a nivel general, especialmente en cuanto lo antropológico, ético y estético, por cuanto ellas permiten consolidar de diferentes formas de la estructura axiológica del sujeto,

desde donde las acciones son generadas y tienen sus efectos en el hombre, de manera que sin él no tendría valor aquellos actos y efectos. Así, la mirada antropológica hace referencia al estudio de los seres humanos desde el campo biológico, social y humanístico, considerándose que la antropología ha estado organizada en tres grandes partes que destacan la antropología física, la antropología social o cultural y la antropología filosófica, esta última conducente a la reflexión del hombre en relación con el mundo, la naturaleza, la sociedad y consigo mismo.

Por esto, la mirada antropológica permite indagar constantemente sobre el hombre con relación al carácter psicológico, existencial, religioso, sociológico, etnológico y sociolingüístico, razón por la cual Harris (1990) describe, “La antropología es el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos y de sus estilos de vida...” (p. 13); esto es, una rama esencial de la filosofía, y a su vez, un ámbito que posee una gran cobertura del conocimiento y de la evolución humana, en la cual es indispensable que el sujeto se encuentre en una constante reflexión, pero también en un permanente análisis de las distintas dimensiones físicas, éticas, culturales, comunitarias y aún espirituales.

Al respecto, comenta Adorno (2019b), “...en esta concepción de la antropología, lo que el hombre es se convierte...” (p. 2133); es decir, que el hombre desde el ámbito antropológico le compete mantener una relación indiscutible entre el lenguaje y el pensamiento, que lo conduzca a avanzar en el mundo real de manera efectiva y propositiva, en este caso desde el conocimiento filosófico que se deriva de la mirada antropológica, así como de las dimensiones que la integran.

En otro orden de ideas, la mirada ética propia del ámbito axiológico, precisa como base los principios y pautas de la conducta del hombre, de acuerdo con el estilo de vida desarrollado en cada cultura, y de la misma comprensión evolutiva del sujeto a través de la historia. En razón de ello, Aristóteles (tr.2003) expresa, “...el tema principal de la ética es el carácter, y solamente en conexión con la estructura del carácter como un todo, pueden establecerse juicios de valor acerca de rasgos o acciones separados...” (p. 35); por tanto, el carácter determina en gran medida la esencia, la virtud, los vicios, la motivación, la comprensión y un conjunto de acciones

que conllevan al desarrollo del comportamiento humano.

En este sentido, puede decirse que la ética orbita en las acciones del ser humano, y en ello, resalta la ética humanista, la ética autoritaria, donde cobra especial relevancia los argumentos de Fromm (1953), cuando indica:

En la ética autoritaria una autoridad es la que establece lo que es bueno para el hombre y prescribe las normas y leyes de conducta; en la ética humanista es el hombre mismo quien da las normas y es a la vez el sujeto de las mismas, su fuente formal o agencia reguladora y el sujeto de su materia (p. 20).

De acuerdo con ello, la ética debe estar conducida desde una perspectiva de autoridad crítica, constructiva, respetable y racional, que permita el desarrollo de competencias, diálogos, así como la retroalimentación de acciones, procesos; mientras que en relación con la ética humanista, puede decirse que la misma no busca que el hombre sea el centro de la misma, sino que, admite la comprensión de la existencia misma del sujeto, sus juicios significativos, y espacios que lo conllevan a su mejora como persona de manera dignificante desde una mirada individual y colectiva.

Para finalizar, el ámbito estético relativo a la axiología, representa un pilar fundamental de la filosofía, y esencial tanto para el conocimiento, como para el saber filosófico, razón por la cual aquí se aborda las temáticas relacionadas con la belleza y el arte como creaciones del hombre, donde figuran las obras poéticas, en términos de expresiones artísticas que representan la consolidación de la existencia en cada uno de los contextos históricos y culturales de acuerdo a cada edad filosófica, donde puede mencionarse por ejemplo, la presencia de lo estético en la edad antigua cuya esencia radicó en un complemento de lo que la naturaleza podría alcanzar; mientras que en la edad media, se contempló en la expresión de la religión, y en la modernidad, se centró en el gusto sobre el juicio estético de forma holística, de acuerdo con la concepción, vivencia y disciplina del conocimiento.

En consecuencia, la comprensión de la mirada estética puede complementarse con lo expuesto por Dussel (2018) cuando indica que, “La áisthesis es la apertura al mundo des-cubierto como bello (no solo su interpretación, su querer volitivo, su

presencia sensible, etcétera), y de las cosas reales (o imaginarias) del mundo como manifestando su belleza...” (p. 3); es decir, la estética es una rama de la filosofía que comprende la facultad cognitiva, el sentido de la vida, y los fines de las emociones, pero también del intelecto, que son propias del vivir, del expresar, de cada ser humano en sus espacios evolutivos.

En función de lo comentado, Adorno (2015) comenta que, “...el sujeto estético se entrega a una unidad que se le ha vuelto extraña debido a su abstracción y deposita con resignación todas sus esperanzas en la necesidad ciega...” (p. 47); desde lo cual se infiere, que la estética permite todo un sistema articulado del sujeto que conduce a la reflexión integral de la realidad desde la belleza, que comprende lo abstracto y lo concreto de manifestaciones creativas como ámbito fundamental de la filosofía, palpable en el accionar cotidiano del hombre en su entorno. Así, la mirada estética supone un rango amplio y diverso, casi ilimitado, pues a juicio de Hegel y Pallás, (1989), “...no puede haber leyes generales de lo bello y del gusto...” (p. 9); en otras palabras, supone una mirada axiológica de valoración infinita acerca de las posibilidades creativas del hombre en todas sus manifestaciones posibles, pasadas, actuales y futuras, donde la habilidad creativa como creación del pensamiento humano, supone otra realidad de interés estético.

Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Escolar Colombiana

La enseñanza de la filosofía como parte de la realidad curricular, tiene una serie de tareas que superan la repetición de saberes dogmáticos, y la concepción de un estudiante espectador, que aprende mediante la repetición de biografías de filósofos, para dirigirse al campo del análisis y de la lectura crítica acerca de la realidad. En este sentido, Vomman (2020) en el I Foro Internacional, y V Nacional de Filosofía en la Escuela Colombiana, sostuvo que mientras los responsables directos de empoderar a la filosofía no confronten las diversas situaciones que silencian el pensamiento filosófico, no habrá entonces espacio para seguir la búsqueda de una educación pre configurada en la comprensión del pensamiento propia de la filosofía; por ello,

autores como Severino y Bauer (2015) plantean el, “...papel formativo de la filosofía...” (p. 5); mediante el cual, creen posible dar mayor vinculación y consistencia al carácter de formación constructiva, con el fin de impulsar avances en la conquista de espacios de enseñanza apropiados con la esencia de la filosofía como área de desarrollo escolar.

Ante lo expuesto, señala Acuña (2017) la importancia de ir, “...en busca de senderos que nos conduzcan a lograr escenarios alternativos para enseñar y aprender filosofía y a filosofar...” (p. 89); lo cual parece hacer referencia de espacios formativos con docentes capaces de reconstruir su propia identidad profesional, con base en saberes, discursos, experiencias, suficientes para la responsabilidad que implica la formación efectiva en filosofía, mediante espacios que favorezcan la disertación, la dialéctica de saberes y el reconocimiento activo del estudiantado participante.

Desde allí, resulta vinculante lo expuesto por Díaz (2020) cuando indica, “...es más, se asegura que la misma filosofía es un trabajo de crítica que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece...” (p. 13); es decir, se hace mención de una realidad actual, donde el área filosófica está dirigida al desarrollo de la habilidad crítica, todo ello en función de la autonomía, la comprensión de la realidad, donde esta área permita consolidar un espacio permanente para filosofar, a través de dinámicas dialógicas entre docentes y estudiantes conforme la exploración lectora, la socialización de experiencias, además de la elaboración e intercambio de opiniones.

En este orden, cobra sentido lo planteado por el MEN (2010) cuando establece, “La enseñanza de esta disciplina... debe servir de preparación para iniciarse en la actividad de pensamiento libre y responsable...” (p. 26); en otras palabras, enfatiza que la enseñanza en el área de filosofía con respecto a la educación media técnica, representa un espacio formativo para desarrollar la intelección del escolar, lo cual conlleva la estimulación de habilidades cognitivas, como la crítica, propias del acto filosófico, que contribuyan de forma directa en aprendizajes útiles para la vida inmediata y futura del escolar.

Enseñanza de la Filosofía desde la Competencia Crítica, Dialógica y Creativa

Las competencias, entendidas como entidades complejas, están relacionadas con el desarrollo de saberes, habilidades, desempeños orientados por el docente mediador, por tanto, resultan esquemas formativos de fundamental consideración en la construcción del sujeto crítico dentro del área de filosofía, y desde allí este acercamiento se apoya en los planteamientos expuestos por el MEN (2006), a través del documento titulado Estándares Básicos de Competencias, donde se menciona:

Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, y es función del sistema educativo aportar a su desarrollo para alcanzar la calidad deseada contando, con criterios claros y públicos que permitan establecer si se están alcanzando o no los niveles que como sociedad nos hemos propuesto (p. 14).

Con lo expresado, se deduce que las competencias son construidas durante toda la existencia del hombre, pero sobre todo, son asumidas como criterios que permiten estimar el grado de calidad educativo-formativo brindado por cada institución, que parecen expresarse también en las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la educación media colombiana (2010) al hacer referencia del, "...saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué..." (p. 31); todo lo cual, permite deducir que las competencias refieren una unidad de significado que supera el saber conceptual, y avanza hacia el desarrollo de habilidades actitudinales y procedimentales fundadas en el saber, contenidos o temas a tratar.

Por tanto, la competencia crítica, dialógica y creativa en materia curricular, representa una orientación formativa vinculante con el ejercicio académico filosófico, que sugiere la superación de la reproducción, memorización, de contenidos exclusivos, sino apunta hacia el desarrollo saberes, desempeños, dirigidos a la generación e intercambio de posturas propias. Así, este tipo de competencias desde el campo de la lectoescritura, sugieren para Ferrero y Peris (2011) que, "...en una perspectiva sociocultural, escribir y leer críticamente significa manejar los diversos tipos de discursos desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido..." (p. 2); es decir, supone una competencia crítica

que permite trascender la mirada y el sentido de los discursos escritos, orales, para profundizar en las definiciones de los términos, en la construcción de diálogos, que conlleven a una visión holística de la realidad, para de esta forma, estimular de manera progresiva una comprensión suficiente de la realidad.

De manera que, la competencia crítica expone un tipo de razonamiento intelectual resultante del contraste amplio, profundo, suficiente, de distintas fuentes para aproximar así posturas propias. Por ello, autores como Paul y Elder (2005), describen, "...las competencias del pensamiento crítico vienen en dos formas: 1- Competencias generales aplicables a todo pensamiento dentro de todos los dominios, temas, disciplinas y profesiones. 2- Competencias específicas a dominios, temas, disciplinas y profesiones en particular." (p.17). Visto de esta forma, la competencia crítica representa una entidad formativa de implicación general, pues tal como se ha dicho, refiere saberes, habilidades y desempeños de implicación significativa para la existencia del hombre como sujeto social, pero, además, puede implicarse en las competencias específicas, pues supone un conjunto de capacidades vinculantes con áreas específicas, que requieren éstas para la adaptación del sujeto a esos escenarios.

En otro orden de ideas, la competencia dialógica refiere un conjunto de aprendizajes fundamentales, que a juicio de Freire (citado en MEN, 2010) supone, "...una interacción pedagógica fundada en el diálogo, que permite el reconocimiento de los saberes previos que se manifiestan en la práctica pedagógica y de los objetos de estudio que allí se abordan" (p. 32); es decir, establece la necesidad de un intercambio dinámico a partir de las ideas iniciales expresadas conforme los temas involucrados, pero también, sobre las construcciones progresivas que se van desarrollando como parte del ejercicio filosófico propio de esta área.

En razón de esto, autores como Almeida y Villani (2000) expresan que, "...uno de los efectos más importantes de la competencia dialógica es la promoción de diálogos efectivos, es decir, de aquéllos que todos los involucrados tienen un lenguaje común, al menos en parte..." (p. 98); desde esta perspectiva, la competencia dialógica es fundamental en la enseñanza de la filosofía, especialmente en cuanto la construcción del sujeto crítico, en tanto el interés de trascender hacía una dinámica

intelectiva dirigida a la emancipación del pensamiento humano.

La competencia dialógica en consecuencia, plantea para Freire y otros (2017) la posibilidad de, "...sumarnos al diálogo y caracterizarlo como abierto..." (p. 24); lo cual, hace entonces del proceso del filosofar un marco más ameno, sincero, consciente, en torno a la realidad en general, pero sobre todo como ejercicio progresivo de intercambio, además de comprensión, sobre posturas externas tanto complementarias, como contradictorias.

Finalmente, la competencia creativa en cuanto la habilidad crítica, plantea una orientación formativa orienta al docente de filosofía hacia la generación, articulación, argumentación, de posturas propias conforme problemas inmersos en el proceso reflexivos del filosofar, pues de acuerdo con Arias, Giraldo y Anaya (2013), "...la creatividad es una habilidad humana que permite generar de forma fácil ideas, alternativas y soluciones a un determinado problema" (p. 201); en otras palabras, esta competencia el campo de la filosofía, conduce a nuevos espacios formativos consustanciados con el ejercicio dinámico y dinamizador, dirigidos a despertar la curiosidad, así como el permanente interés reflexivo del sujeto crítico.

Por todo esto, la creatividad ligada a la construcción de la habilidad crítica, es un ingrediente esencial, tal y como lo expresa Amabile (1996) cuando indica, "El componente del pensamiento creativo proporciona ese "algo más" de la conducta creativa, pudiendo aplicarse la capacidad de pensamiento creativo a cualquier tema..." (p. 5); es decir, representa una instancia cognitiva que puede vincularse en este caso, al área de la filosofía, como un elemento importante para el enriquecimiento del proceso formativo que reclama la construcción del sujeto crítico.

Construcción de Sujeto Crítico desde la Educación y la Enseñanza de la Filosofía

La educación, ha sido uno de los pilares fundamentales desde los griegos, y consiste esencialmente en formar seres humanos que puedan responder a las distintas exigencias que la vida presenta, en cada uno de sus acontecimientos bien sea por naturaleza, o por accidente, como propósito constante a través de la historia en cada

una de sus etapas conformantes. En esto, puede decirse que el pensamiento del hombre como entidad educada ha evolucionado de forma progresiva, donde la habilidad crítica la educación ha despertado la valoración, reflexión, argumentación, que hacen del hombre un ser capaz de avanzar en el amor por la sabiduría.

Por esto, autores como Sánchez (2014) señalan que, “La enseñanza pública está desde hace años en el punto de mira. Una escuela que enseña a formar ciudadanos es peligrosa para quienes aspiran a una sociedad de súbditos sumisos, silenciosos...” (p. 10); situación que, sugiere una especie de interés invisible por mantener personas sumisas, y de esta forma, opacar el fin primordial de formar personas racionales, razón por la cual Rojas y Londoño (2020) sugieren que, “...la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico han ido perdiendo terreno en la educación...” (p. 22); en otras palabras, una realidad inmediata, pero sobre todo próxima, que sugiere la importancia de construir sujetos críticos que puedan responder a situaciones físicas, desde dinámicas de abstracción intelectual, como fundamento de actuación pertinente.

En respuesta, el MEN (2010) plantea que, “...la educación filosófica, propuesta como ejercicio del diálogo, se propone encontrar nuevos sentidos a la vida en el examen de los mejores argumentos y de las razones más fuertes...” (p. 15); se vislumbra así, que el sujeto crítico debe formarse desde la misma escuela, incentivando al participante al diálogo, la disertación, retroalimentación y ejercicios propositivos, mediante espacios de intercambio a partir de interrogantes contextualizadas sobre problemas actuales, con la intención de impulsar un despertar analítico, interpretativo, argumentativo, como resultado de la competencia crítica inserta en la educación media técnica.

De manera que, la institución educativa representa una ecología pertinente con lo antes expresado, pues a juicio de Otálora (2009), “La escuela es el terreno fértil de reterritorialización del sí mismo, de los otros, del espacio social y del espacio cívico...” (p. 89); es decir, el colegio establece un espacio donde se hace disponible los medios fundamentales para formar un sujeto crítico, pues su propósito

fundamental es la formación integral de ciudadanos, conforme aprendizajes constructivos, pertinentes, pero sobre todo útiles, gracias a saberes y habilidades como la crítica.

Así, la construcción del sujeto crítico a partir de la enseñanza de la filosofía en las instituciones escolares es fundamental, porque esta área del conocimiento es crítica por sí sola; en otras palabras, se expresa como un área que conduce al asombro, al análisis, interpretación, comprensión, y por su esencia es propositiva, donde el filosofar conducirá a hacer de los participantes sujetos con nuevas formas de ver e interpretar la realidad misma, mediante disertaciones e interacciones responsables fundadas en principios éticos, así como democráticos.

Al respecto, se entiende que diversos elementos dispuestos como parte de los lineamientos curriculares emanados por el MEN (2010) expresen que, "...desde las reflexiones de Kant, "no se aprende Filosofía, sino se aprende a filosofar" y "no se deben enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar"..." (p. 99); en otras palabras, refiere una actividad formativa que no se enfoca en el significado de la crítica, sino apunta hacia la construcción del sujeto crítico como ejercicio progresivo, permanente, pero sobre todo significativo.

En este sentido, cobra especial significado lo expuesto por Díaz (2006) cuando se pregunta, "¿Cómo es el proceso de mediación que desarrollamos? ¿Cómo es la enseñanza?" (p. 5); lo cual plantea un escenario reflexivo, que desde lo expuesto en este presupuesto teórico, puede inferirse que hoy la enseñanza refiere una práctica asimilada y vivida como mediación, cuya naturaleza constructivista facilita el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de la formación y experiencia del maestro en función de espacios de formación secular, meramente memorísticos, para así edificar, ambientes dirigidos al favorecimiento de aprendizajes complejos, esto es consustanciados desde conocimientos, habilidades y desempeños, en este caso de naturaleza crítica-filosófica

Por todo esto, comenta Araya (2013), "...no se trata de repetir recetas de modo rígido y mecánico, sino creativamente..." (p. 24); es decir, hace referencia de iniciativas formativas que apuesten por la búsqueda y aplicación de estrategias que

permitan pasar de lo mecánico, a la crítica, desde espacios filosóficos efectivos para despertar el interés del filosofar, pues en palabras de Ortiz (2018), "...el pensamiento crítico se ha tornado una tradición de investigación y de enseñanza de origen filosófico y de desarrollo multidisciplinario" (p. 56); lo cual, resalta la importancia de la competencia crítica como entidad vinculante con problemas, búsqueda de soluciones, como parte de la naturaleza de conocimiento científico, pero también filosófico.

Prácticas y Discursos Pedagógicos

Dentro del desarrollo teórico de esta tesis doctoral, la práctica pedagógica respecto a la filosofía resulta un elemento esencial en cuanto la comprensión del proceso constructivo crítico, pues allí intervienen diversos elementos propios del docente como actor social, lo cual guarda sintonía con lo comentado por Carr (2002) cuando sostiene que, "...una práctica educativa es también social y que, en consecuencia, el esquema teórico de un profesional individual no se adquiere de forma aislada..." (p. 67); es decir, las experiencias vividas a nivel individual y colectivo, resultan esquemas que conducen a la estrecha relación entre el educador, el estudiante, el saber específico y la forma de facilitarlo, lo cual hace visible una realidad que lejos de ser sólo operativa, supone un hecho sustantivamente complejo.

A pesar de ello, es importante establecer una referencia inicial en cuanto la práctica como tal, y por ello se acude a los planteamientos de Zuluaga (2019) quien refiere que, "...práctica se usa como un concepto general que indica un campo de producción de discurso a propósito de un (os) objeto (s) de saber, campo donde los saberes y las acciones se articulan de modo discontinuo..." (p. 29); así, en cuanto la realidad del docente, puede decirse que la práctica conduce a despertar el interés, además de orientar, la construcción del conocimiento, lo cual puede variar conforme el sistema de representaciones que soporta la lógica del maestro.

De manera que, los saberes generales y específicos del docente, suponen elementos fundamentales para su práctica, que, en el caso contemporáneo, actual, permitirán hacer de ella una vivencia permanentemente motivadora en la

construcción del conocimiento desde los fines educativos de hoy, mediante metodologías, estrategias, aspiraciones que favorezcan la trascendencia del sujeto en el entorno, donde el desarrollo de la habilidad representa una competencia de suma valía.

En esto, puede decirse entonces que en cuanto la construcción crítica, el maestro desde su ejercicio mediacional diario es fundamental por considerarlo un acercamiento progresivo y continuo, razón por la cual Eguren (2018) comenta, "...lo instruccional, por otro lado, muestra un abanico de recursos muy limitado: los maestros estructuran sus clases alrededor de contenidos temáticos que son tratados de manera muy superficial," (p. 33); lo cual, supone que los docentes de la actualidad revisen minuciosamente su práctica en el campo de la enseñanza de la filosofía, para analizar el proceder en cada uno de los campos correspondientes del conocimiento, con el objetivo de trazar miradas y acciones estratégicas que conlleven a despertar en los estudiantes, nuevos criterios de interés motivados por la búsqueda de espacios que los haga sujetos activos, en este caso a partir de la crítica, como parte de las competencias esperadas desde la filosofía.

De esta forma, se hace referencia a docentes cuyas prácticas favorezcan dinámicas de pensamiento útiles, razón por la cual Cuervo (2019) comenta, "... no se trata de formar especialistas, se trata de lograr docentes competentes para el "saber hacer docente"..." (p. 27); es decir, formar docentes con competencias didácticas que permitan hacer de su labor un espacio de aprendizaje permanente, consustanciados en la responsabilidad el conocimiento, con el fin de trascender hacia el desarrollo de la personalidad, en consonancia con la presencia, características, relaciones de todos los actores socio educativos.

Así, el desarrollo operativo del área de filosofía supone la consideración de la realidad y el espacio donde ocurre, pues a juicio de Waksman (2019), "La práctica de la filosofía es histórica y social. Por consiguiente, sus problemas, modalidades y propósitos deben ser sensibles a la cultura a la que se integran..." (p. 35); es decir, hace referencia de un despliegue didáctico que considera no sólo contenidos, sino aspectos contextuales en términos históricos, sociales, culturales, que parecen

demandar la capacidad dialéctica del docente para formular preguntas problematizadoras, para hacer del aprendizaje, más que un acto tradicionalista y meramente instruccional, un espacio para dialogar, compartir los presaberes y construir nuevos concomimientos, razonamientos y comprensiones del mundo.

En otro orden de ideas, este presupuesto inicial también consideró el discurso pedagógico, el cual hace referencia al acto comunicativo del docente, cuyo desarrollo direcciona de forma progresiva componentes que conllevan al diálogo, a la disertación, comparación, investigación, profundización, que eleva la tarea formativa hacia espacios de construcción en torno saberes generales, específicos, pero también habilidades y desempeños de importante índole para la vida del escolar.

De acuerdo con esto, Gil (2011) comenta que, "...en general, hablar de discurso es una forma de tratar los aspectos constructivos y productivos del uso del lenguaje..." (p. 93); en otras palabras, los discursos permiten la interpretación de los hechos de una determinada situación, de un período de tiempo de acuerdo con las imágenes, realidades y fenómenos que puedan presentarse en la realidad circundante, y que desde el campo pedagógico, permiten comprender la acción desplegada por el maestro de acuerdo a las vivencias del momento, asimilando que cada intervención se hace de acuerdo a lo que se pretende trazar y alcanzar desde la perspectiva pedagógica.

En consecuencia, fue importante profundizar en la comprensión del discurso, en este caso, a partir de la concepción de filósofos clásicos como sustento esencial de autores como Strathern (2014) al describir que, "Sócrates exponía su filosofía en el ágora, cuyas ruinas son aún visibles bajo la Acrópolis..." (p. 26); en otras palabras, hace mención de un momento histórico del discurso, que a lo largo del tiempo ha sido desarrollado de diferentes maneras, y con estrategias distintas en el contexto del conocimiento, así como de la enseñanza, desde lo cual Velásquez (2002) comenta, "...de ahí la importancia de los discursos de los personajes del diálogo..." (p. 19); pues a decir, los diálogos tienen un objetivo en los distintos campos de la filosofía y de la pedagogía, cuya comprensión filosófica involucra el amor, la sabiduría, lo que llamaría Aristóteles "elogio", con un fin es centrado en la emancipación del

conocimiento mismo.

Sin embargo, es importante referir que el discurso pedagógico en la edad media, se desarrolló a partir de la visión eclesiástica enfocado en los valores espirituales, donde se resaltó que la felicidad no consiste en lo que corresponde al materialismo de este mundo, sino por el contrario, su fundamento radicaba en Dios como máxima providencia otorgante de bienestar a todo ser humano, desde donde a juicio de Gadotti, (2003), "...surge un nuevo tipo histórico de educación, una nueva visión del mundo y de la vida..." (p. 41); es decir, una evolución del discurso dirigido a ayudar al más desprotegido, a través de expresiones, manifestaciones, que condujeron a aportes significativos en los campos de la pedagogía, filosofía, psicología y trabajo social, para lograr progresivamente la dignificación humana. Por todo esto, puede decirse que el discurso pedagógico de la época circuló en medio de grandes corrientes filosóficas y teológicas, como la escuela Patrística con San Agustín, y la Escolástica con Santo Tomás de Aquino, soportado esencialmente en la conciliación entre la fe y la razón.

Ya desde la modernidad, el discurso pedagógico se ve influenciado por otras realidades, donde autores como Château (1959), exponen diversas ideas de interesante consideración, especialmente cuando indica, "Comenio nos advierte que la eficacia de su sistema pedagógico requiere la aplicación de un principio que llama el poder del orden..." (p. 90); en otras palabras, hace mención de un representante histórico de suma importancia en el campo de la didáctica, pero sobre todo expone que el discurso pedagógico en la modernidad estuvo soportado en la organización, relacionado esto con aspectos que distinguen hoy el qué, cómo, cuándo y para qué enseñar, situación que supone la clara incidencia del orden discursivo conforme los aspectos mencionados.

Así, se aprecia entonces una evolución importante del discurso pedagógico, que de forma adicional debe decirse, circuló dentro de los principios de la ilustración, nutriéndose de los cambios de la cultura, las nuevas ideas de la política, los cambios sociales, el intercambio de la comunicación, es decir, de todas aquellas nuevas formas de concebir y ver la realidad, estableciéndose entonces importantes factores que

incidentes en la construcción, organización, desarrollo, de los discursos que van respondiendo a un sin número de situaciones en cada época.

Ahora bien, ya en la revolución francesa hasta nuestros días, el discurso evoluciona como un acto asociado de manera importante al hecho científico, que a juicio de Cassany (2013) hace referencia al, “Análisis Crítico del Discurso. Esta corriente (ACD a partir de ahora) aprovecha las aportaciones de las ciencias del lenguaje... para definir los propósitos y la metodología del análisis crítico...” (p. 85); lo cual, establece una forma evolucionada del pensamiento que aspira a descubrir a través del discurso, cómo las clases dominantes ejercen su poder, e intentan mantener las estructuras sociales con el discurso en la democracia. Al analizar dichos discursos y mostrar que se trata de puntos de vista sesgados y personales, el discurso desde el punto de vista de su análisis crítico, aspira a reducir las injusticias, así como dogmas, inmersos en las estructuras orales de expresiones discursivas.

Rol del Docente y Estudiante

En la construcción del sujeto crítico desde la enseñanza de la filosofía, es de gran importancia el papel del docente y del estudiante en cada uno de los procesos filosóficos. En el caso del docente, su rol hace parece apoyarse hoy en formas interactivas, dinámicas, que involucran el desarrollo de estrategias que favorezcan la capacidad de interrogarse por su esencia a partir del asombro como medio inmediato y cotidiano, a través de espacios de observación, análisis y reflexión permanente de la realidad circundante, así como de la vida humana misma.

Desde lo expuesto, Carr (2002) comenta que, “El profesor es, ante todo, un guía más que un instructor y la enseñanza consiste, en gran medida, en estimular la curiosidad natural de los alumnos...” (p. 80); de manera que, en el caso de la filosofía, el docente desempeña entonces un papel de orientador, que apoyado en preguntas generadoras, puede favorecer espacios dirigidos al desarrollo habilidades de razonamiento, pero además dialógicas, creativas, vinculantes con la competencia crítica, razón por la cual Sainz y Cantero (2019) expresan, “...sólo una concepción

del docente como protagonista, que no ha de confundirse con el autoritarismo o adoctrinamiento, configurará en el docente en sus años de formación inicial...” (p. 5); en otras palabras, una representación del maestro, en este caso de filosofía, como instrumento mediador del conocimiento, que se sirve de la comprensión de sus estudiantes, y apuesta por la estimulación de la curiosidad como fundamento de la actividad constructiva.

Esto, significa que el docente de filosofía se debe formar, no para imponer desde un legalismo y tradicionalismo meramente teórico, o para adoctrinar a unos individuos en una determinada escuela filosófica; sino, para fomentar espacios en los que sea posible construir, deconstruir, aprender y desaprender, tal como lo expresa Rousseau (en Zuluaga, 2019) cuando señala, “La función del pedagogo no es la de suministrar explicaciones ni demostraciones, es más bien la de dotar al niño de un instrumento lógico que más tarde empleará cuando nazca en él el deseo de aprender...” (p. 173); esto es, un docente en este caso de filosofía, que se convierte en orientador permanente, quien despierta el interés por el saber filosófico como fundamento para el desarrollo humano, de acuerdo al grado, estilo y forma de aprendizaje de cada estudiante, mediante diversos caminos, métodos, posibilidades, que favorezcan la construcción del sujeto crítico esperado.

Ante lo expresado, cobra especial significado lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2010) en la cartilla No. 14, denominada Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación media colombiana, cuando establece, “Los maestros de Filosofía pueden hacer un esquema más completo en el que se reconozcan las características singulares de cada contexto global, regional y local...” (p. 17). En este sentido, se expresa entonces un lineamiento que incentiva al docente de filosofía para que comprenda ampliamente los contextos propios de los educandos de manera particular, como fundamento para el desarrollo de la dimensión crítica, dialógica y recreativa desde cada experiencia de vida, mediante el ejercicio filosófico.

Una vez se ha realizado este recorrido teórico, se hizo posible la estimación inicial de elementos fundamentales del rol del docente en la construcción del sujeto crítico desde la enseñanza de la filosofía, pero esto no dejó de lado el papel del

estudiante en tal proceso, pues el mismo representa un punto de suma importancia, pues desde los planteamientos de Lipman y Sharp (2002):

Los estudiantes deben ser capaces de entender que, aunque la capacidad de distanciamiento para observar objetivamente las instituciones que los rodean es esencial, no es suficiente. Si uno está dispuesto a ser crítico, debe también intentar proponer nuevas y mejores alternativas (p. 267).

En este orden, el rol del estudiante implica entonces comprender su significado y apertura dentro de la enseñanza de la filosofía, traspasando las fronteras de una institución meramente física, a una mirada más amplia de persona, de sujeto, dispuesto a desarrollar sus capacidades para resolver situaciones basadas en problemas cotidianos, donde el aprendizaje en equipo, favorezca planteamientos propositivos de manera asertiva y crítica conforme el ejercicio filosófico, para así apropiarse de la realidad como base del diálogo, discusión y generación de posturas críticas con una mirada holística.

Visto así, de acuerdo con Sánchez (2018), “...los estudiantes tienen frente un nuevo escenario educativo del siglo XXI desafiante, donde según Reina (2020), hay cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser” (p. 13); esto es, un estudiante de filosofía orientado hacia la capacidad de construir nuevos espacios, un sujeto integrado e integrador, que comprende el ámbito cognitivo, pero a su vez, comprende e integra los valores propios del ser como sujeto crítico en la vida social.

Por tanto, los estudiantes, en este caso del área de filosofía, están llamados a desempeñar un papel dinámico, a través de las vivencias y las distintas competencias que conduzcan al ejercicio constante del conocimiento tanto individual, como colectivo, pues con base en lo expuesto por Freire (1982), “Al plantear al educando o al plantearse con el educando el hombre – mundo como problema, se está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora...” (p. 18); en otras palabras, supone un estudiante que hoy es capaz de disminuir las barreras de la pasividad, es decir, el “oyente obediente”, sumiso, que evoluciona al desarrollo de la competencia crítica como camino racional, consciente, propositivo, reflexivo, frente a conflictos personales, pero también colectivos.

En conformidad con ello, Villanueva (2006) indica que, "...la opinión del estudiante, es un elemento fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía..." (p. 225); esto es, un planteamiento adicional que expone la importancia del papel activo del escolar en el proceso de la enseñanza de la filosofía, donde es considerado un ente activo, un protagonista en su desarrollo crítico a través de la filosofía, a partir de sus inquietudes, dudas, preguntas, así como de los aportes resultantes del ejercicio filosófico desplegado y orientado por el maestro.

Bases Legales

En este apartado, se asumen diversas disposiciones jurídicas de la legislación colombiana, que desde las últimas cuatro décadas, ha resultado en un sin número de debates, reflexiones, frente a las demandas de carácter político y social sobre el futuro de la educación, la labor del docente, el papel del estudiante, y otros escenarios sostenibles, que exigen la formación de ciudadanos con un pensamiento profundo dirigidos al análisis, formación de juicios, comprensión, de temas de interés histórico como los acuerdos de paz, el derecho social, la inclusión y el bienestar nacional, entre otros factores inmersos en la realidad colombiana.

Desde allí, la Nación Colombiana inició, en 1991 con la promulgación de la carta magna, donde se exponen los derechos fundamentales que tienen los ciudadanos de recibir una educación de calidad, que responda con el modelo de ciudadano que exige los nuevos espacios sociales; esto es, un ciudadano con capacidades para la interpretación, formulación de problemas, el razonamiento, el pensamiento crítico y apto para la convivencia pacífica, productiva y de estado de derecho.

Sobre esta base, la filosofía como área de enseñanza comienza a tomar valor inicial, pues la Constitución Política de Colombia (1991), desde la cual se establecen las bases de la Ley de Educación, Ley 115 (1994), además de las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (2010) en términos de estamento curricular, establecen lineamientos que pretenden superar algunas dificultades, o vacíos, que delinear una enseñanza filosófica coincidente con las

metas de la agenda educativa nacional.

En este sentido, la Constitución política de 1991 desde sus orígenes, abogó por construir un proyecto de país en el que los ciudadanos tendrían que formarse en un modelo educativo participativo y de justicia, que garantizara un orden en pro del desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica en cada uno de los centros educativos. Bajo la autoridad de la carta política, se normaron una serie de principios y proposiciones a ser protegidos por el Estado para garantizar una jurisprudencia de derecho amplio, a ser acatada por todos los ciudadanos, razón por la cual se amerita de un hombre y una mujer con principios éticos, morales, sociales, culturales y educativos, que respondan en forma armónica a los propósitos de la nación colombiana, donde la filosofía y la escuela tienen un papel protagónico.

La Constitución política de 1991, se convierte de este modo, en el instrumento orientador y evaluador del nivel de materialización de los ciudadanos para convivir en el ambiente nacional pensado, que una vez promulgada, vino a responder al alto grado de incertidumbre pedagógica, académica y social del papel que le correspondía a la educación para formar al ciudadano colombiano. Desde allí, a la filosofía se le atañe de un modo general, como área fundamental en la formación de los jóvenes en la educación media y técnica, como lo indica el Artículo 31 del documento citado, cuando se enuncia que el compromiso básico de la enseñanza es la de involucrar a los escolares en espacios de aprendizaje en torno a saberes, ideas y valores, mediante condiciones formativas pertinentes con el desarrollo de competencias cónsonas con los fines generales establecidos.

Detrás de todo esto, cada política del Ministerio de Educación Nacional, desde 1991, hasta la fecha actual de 2021, tiene marcadas evidencias de los compromisos por seguir mejorando el sistema de intervención de la escuela en cada proceso. Al darse estos primeros pasos, en el año 2010, el Ministerio de Educación Nacional promulgó el documento de las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, a objeto de darle un rango de nivel superior a la enseñanza de la filosofía dadas las distintas responsabilidades educativas, centrando el papel de los docentes de esta área en las pruebas de evaluación, municipalización de la

educación y calidad de la misma. Ésta última, con una aplicación medible que recae en los resultados de las pruebas Saber 11, específicamente en cuanto el ámbito de la lectura crítica, según el Instituto Colombiano del Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2013).

Otros avances en esta materia, son previstos en el Plan Decenal de Educación (2016-2026), puntualmente visible en el tercer desafío estratégico denominado “Establecimiento de lineamientos curriculares generales”, al contemplar como meta la formación de sujetos creativos con pensamiento crítico, y con competencias básicas, así como ciudadanas. Finalmente, la agenda (2030), aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015), presenta otro estamento que acompaña la resignificación de la formación en el área filosófica, para que desde el acercamiento educativo sea posible direccionar debates, entre otras dinámicas conducentes a problematizar, razonar, analizar, como medios de conocimiento.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza Epistemológica de la Investigación

Esta sección del estudio, hace referencia de los diversos elementos epistemológicos que orientaron el desarrollo de la tesis doctoral aquí detallada, cuyos intereses fenoménicos en torno a la construcción del sujeto crítico desde los discursos y prácticas del docente de filosofía, permitieron establecer el fundamento para generar constructos teóricos que favorecen una visión comprensiva en torno a lo estudiado. Desde allí, es coherente decir que esta investigación fue concebida en el paradigma interpretativo, con claro apoyo en el enfoque cualitativo, por medio del diseño fenomenológico, cuyos elementos adicionales son detallados en los diversos apartados aquí dispuestos.

En este sentido, la reciprocidad de concepciones y experiencias entre los docentes como informantes del estudio permitió una mayor validación de la información, así como el reconocimiento de la alteridad de perspectivas relacionales de naturaleza emergente, que apuntaron a dilucidar el sistema de representaciones que fundamentan el discurso y práctica propios del docente en la formación de sujetos crítico. Así, en razón de la complejidad inmersa en el estudio relativo a la construcción del sujeto crítico desde el discurso y prácticas del maestro conforme lo establecido en cada uno de los objetivos, esta investigación se fundamentó en la perspectiva del paradigma interpretativo, pues la misma establece una orientación científica vinculante con formas de conocimiento sustantivo, enfocadas en la comprensión del objeto a partir de las esencias trascendentes.

Al respecto, Rojas (2010) expresa que "...el paradigma interpretativo, consiste en comprender la vida social a partir del análisis de los significados que el ser

humano le imprime a sus acciones, donde es imprescindible el entendimiento de la acción humana...” (p. 24); tal como se manifiesta, es una orientación epistemológica cónsona con la intención de desarrollar conocimientos a partir de análisis, interpretación y reconstrucción, de aquellos significados propios de los protagonistas involucrados en los fenómenos que caracterizan un objeto de estudio, cónsono todo ello con lo expuesto en esta investigación

Por ello, cobra especial relevancia los argumentos de Molina (2003), cuando indica que desde este paradigma:

Las aproximaciones interpretativas a la investigación educativa, insisten en que su tarea principal no es construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente, sino construir informes interpretativos que capten la inteligibilidad y coherencia de la acción social revelando el significado para aquellos que la realizan (p. 23).

En consecuencia, puede decirse que el paradigma interpretativo, orienta el desarrollo de aproximaciones descriptivas de naturaleza interpretativa que favorezcan la comprensión de las representaciones allí inmersas, por medios de estructuraciones que otorguen coherencia, sentido y racionalidad a lo hallado, tal como adicionalmente lo establece Blumer (2001) cuando indica que el mismo, “...comprende que la realidad es dinámica y diversa dirigida al significado de las acciones humanas, la práctica social, a la comprensión y la significación. Hay una relación de participación democrática entre el investigador y el objeto investigado...” (p. 32); todo lo cual respondió al interés del investigador, y derivó en su elección como orientación epistemológica.

En esto, el enfoque cualitativo tal como se mencionó al principio, resultó un apoyo de primer orden en este estudio, el cual fue asumido en función de los argumentos de Creswell (2014) al indicar que lo cualitativo está inserto en todo el proceso de estudio, en el cual las preguntas desarrolladas por el investigador, tienen como finalidad conocer la multiplicidad de situaciones allí inmersas por su carácter complejo y holístico, que en este caso, giró en torno a la construcción del sujeto crítico desde los discursos y prácticas del docente en la educación media técnica colombiana, conforme el problema configurado por el investigador desde su ámbito

profesional.

Desde esto, cobró especial relevancia lo expuesto por Hernández y Mendoza (2018), para quienes el hecho de iniciarse en un estudio cualitativo, exige del investigador estar preparado y conocer el fenómeno en profundidad, para de esta forma insertarse en la aproximación de cada elemento del objeto de la investigación, con la suficiente capacidad de comprensión, de análisis y reflexión, que lo conduzca a un visión holística, global de lo estudiado, lo cual permitió contar entonces con orientaciones suficientes, pero sobre todo pertinentes, con la intención de acceder de manera comprensiva al fenómeno relativo a la construcción del sujeto crítico desde los discursos y prácticas de los docentes informantes.

Adicionalmente, también fue relevante asumir los planteamientos de Ibáñez (2002), para quien la investigación cualitativa, "...hace referencia a un grupo de métodos de investigación de base lingüístico- semiótica usados principalmente en ciencias sociales. Se suele considerar técnicas cualitativas todas aquellas distintas a la encuesta y al experimento..." (p. 41); de esta forma, se evidenció cómo lo cualitativo contempla técnicas, así como procedimientos particulares, que hicieron necesarios instrumentos no directivos como las entrevistas, cuyo procesamiento ameritó la inducción analítica a través de la codificación y categorización.

Por todo lo descrito, se asumió en consecuencia la fenomenología como método de investigación, pues en palabras de Husserl (1970):

Es la ciencia que trata de describir las estructuras esenciales de la conciencia. Es un método que intenta entender de forma inmediata el mundo del hombre, mediante una visión intelectual basada en la intuición de a cosa misma, es decir, el conocimiento se adquiere válidamente a través de la intuición que conduce a los datos inmediatos y originarios. (p. 61).

De manera que, la fenomenología como método de estudio, es asumida en este estudio por considerar este diseño como una forma de investigación que se sirve de la descripción de las estructuras esenciales, en este caso relacionadas con la construcción del sujeto crítico desde el discurso y práctica del docente asignado al área de filosofía, para así desplegar en consecuencia, el abordaje del fenómeno tal

como se presentó en la realidad desde los significados de los docentes informantes que protagonizaron el objeto, todo esto como insumo de la teorización concretada a través de los constructos pedagógicos propuestos a fin de favorecer una visión comprensiva sobre lo estudiado.

De manera que, lo fenomenológico llevó implícita la interpretación de las concepciones y situaciones que favorecieron respuestas a los objetivos de la investigación, pues desde la perspectiva de Heidegger (2005) se reconoce que:

La interpretación no es tomar conocimiento de lo comprendido, sino el desarrollo de las posibilidades proyectadas en el comprender. Siguiendo estos análisis preparatorios del Dasein cotidiano, estudiamos el fenómeno de la interpretación sobre la base del comprender impropio, pero en el modo de su ingenuidad. (p.150).

Así, la orientación interpretativa dentro del método fenomenológico, hizo necesaria una abstracción acerca de la comprensión y sus posibilidades significantes, ancladas a las representaciones de los docentes informantes como fundamento de sus discursos y prácticas, lo cual estableció consideraciones en torno a la naturaleza fenoménica de la cotidianidad propia del objeto. En consecuencia, el abordaje de la investigación desde el diseño metodológico de la fenomenología, permitió al investigador la constitución interpretativa-comprensiva del objeto de estudio, para lo que fue pertinente la inserción en el campo de la realidad escolar, para así acceder a la información primaria, cuyas recurrencias, así como tendencias emergentes, permitieran reconstruir y hacer explícita la construcción del sujeto crítico desde la enseñanza de la filosofía en el contexto seleccionado.

Fases de la Investigación

Para el desarrollo de la presente investigación, enmarcada en el método fenomenológico, se hizo pertinente la adopción de las fases del mismo, que desde las concepciones de Trejo (2012) señalaron las siguientes:

Etapa Descriptiva

En este caso, se estableció el "...reflejo de la realidad vivida por la persona, su

mundo, situación en la forma más auténtica. Implica, la elección y aplicación del procedimiento, además de la elaboración de la descripción protocolar...” (p. 122); es decir, en esta etapa se constituyó el problema, así como los objetivos de la investigación, pero además se procedió al diseño de instrumentos que favorecieron el acceso a la realidad fenoménica desde el discurso y experiencia de los informantes.

Etapa Estructural

Aquí, tuvo lugar las acciones que el investigador desarrolló como base para el desarrollo del análisis de la información, a partir de la codificación abierta, axial y selectiva, que resultaron en diversas recurrencias desde donde fue posible establecer elementos, inferencias, relaciones, relativas al objeto de estudio, en todo lo cual se contó con el apoyo del programa de análisis cualitativo denominado atlas. Ti.

Discusión de Resultados

En esta fase, se constituyeron aspectos desde los cuales se desarrollo el proceso de teorización. Así, se partió desde los hallazgos consustanciados con base en la información primaria, pero también en relación con las inferencias desarrolladas por el investigador desde la confrontación con el fundamento teórico, resultando en la conformación de las grandes categorías emergentes, como sustento de la construcción teórica resultante.

Como puede inferirse, cada una de estas etapas constituyó la base fundamental para el desarrollo de la investigación, además que las mismas le imprimieron sistematicidad al proceso, pero sobre todo al producto epistémico consolidado, con énfasis en la naturaleza comprensiva sobre el objeto asumido a través de estudios fenomenológicos, propios del marco interpretativo.

Escenario

Para este caso, se requirió ubicar datos e información directamente del campo real donde se apreció el fenómeno, y desde allí según Martínez (2004), partió la necesidad de constituir las unidades iniciales, las cuales empezaron a definir las características y rasgos a analizados, Por ello, el escenario de investigación representó un ambiente importante para este estudio, el cual estuvo constituido por las instituciones educativas: Simón Bolívar, Alejandro Gutiérrez Calderón, Juan Pablo I, Claudia María Prada, Antonio Nariño, Julio Pérez Ferrero, Municipio de Cúcuta-Norte de Santander.

Las referidas instituciones, se ubican en el Departamento de Norte de Santander, específicamente la ciudad de Cúcuta, las cuales son de carácter oficial y en la que se administra educación básica, tanto primaria, como secundaria. Al respecto, cada una de estas entidades escolares se caracterizan por ser instituciones pioneras en la región, y como tales, cuentan con una importante experiencia socio formativa consolidada gracias a la atención educativa que se ofrece a estudiantes de diversos estratos, así como también múltiples realidades familiares y sociales, especialmente en referencia a la zona de frontera, donde la administración del área de filosofía en sus prácticas pedagógicas, forma parte de la dinámica curricular.

Testigos de Excepción. (Informantes Clave)

Los informantes clave, son definidos como uno de los elementos ineludibles en la investigación cualitativa, dado que son quienes aportaron al estudio cada uno de los testimonios, cuya ubicación a juicio de Rodríguez, Gil y García (2002), "...orienta la selección de las personas o grupos que puedan aportar informaciones relevantes a los propósitos definidos en el estudio..." (p.136); de manera que, los informantes clave fueron fuentes testimoniales que dieron respuesta a todas las interrogantes que el investigador logró formular, gracias a la vinculación de éstos con el fenómeno investigado.

Por eso, la selección de informantes se desarrolló de acuerdo con algunos criterios conforme el interés del investigador, tal como lo establece Rojas (2007) cuando señala, "...consiste en revisar y estudiar todos los sujetos que comparten determinadas características previamente establecidas..." (p. 23); de acuerdo con ello, los criterios empleados por el investigador para la selección fueron los siguientes.

1. Intencionalidad: Dado que cada uno de los sujetos seleccionados, se escogieron debido a su relación con la investigación y al dominio que los mismos poseen en relación con el dominio de la información relacionada con el objeto de estudio.
2. Disponibilidad: Cada uno de los informantes otorgaron la información necesaria en el momento requerido para que se generará la información precisa a los planteamientos relacionados con los objetivos de la investigación.
3. Dominio de la Información: Se evidencia en este caso, como los sujetos seleccionados deben contar con un amplio dominio de la información, con para que así se formule información necesaria en relación con la constitución del sujeto crítico.

Así, la selección de informantes conforme el interés del investigador, resultó en un grupo de seis (06) miembros del personal académico que laboran en el escenario antes descrito, quienes expresaron de forma abierta y sincera su disposición para ofrecer sus ideas, opiniones, puntos de vista, respecto a los cuestionamientos expresados por el autor del estudio. Así, los mismos son detallados en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.

Informantes.

| No. | Institución | Cargo | Descripción | Código |
|------------|--|-----------------|---|---------------|
| 01 | Institución Educativa Simón Bolívar | Docente de aula | Licenciada en Filosofía y letras. Profesional que labora en el turno de la mañana. Docente nombrado en propiedad. | 01A01 |
| 02 | Institución Educativa Alejandro Gutiérrez Calderón | Docente de aula | Licenciado en Filosofía. Profesional que labora en el turno de la tarde. Docente nombrado en propiedad. | 02B01 |
| 03 | Institución Educativa Juan Pablo I | Docente de aula | Licenciada en Filosofía y Letras. Doctor en Educación Rector de la Institución. | 03C01 |
| 04 | Institución Educativa Claudia María Prada | Docente de aula | Licenciado en Filosofía y Letras. Estudiante de doctorado en Filosofía. Profesional que labora en el turno de la mañana. Docente nombrado en propiedad. | 04D01 |
| 05 | Institución Educativa Antonio Nariño | Docente de aula | Licenciado en Filosofía y letras. Profesional que labora en el turno de la mañana. Docente nombrado en propiedad. | 05E01 |
| 06 | Institución Educativa Julio Pérez Ferrero | Docente de aula | Licenciado en Filosofía e Historia. Profesional que labora en el turno de la mañana. Docente nombrado en propiedad. | 06F01 |

Técnica e Instrumento de Recolección de la Información.

La obtención de la información se fundamentó, en este caso, en el uso de la entrevista como técnica clave que propició el diálogo, y definida por Martínez (2013) como una conversación entre dos personas en donde, "... a medida que el encuentro

avanza, la estructura de la personalidad de interlocutor va tomando forma en nuestra mente, mediante toda una amplia gama de contextos verbales que eleva el nivel de interés y colaboración, (...), aceptando sus propias vivencias...” (p. 99).

Visto así, la entrevista tuvo lugar a partir de un guión semi estructurado (ver anexo A), considerado un instrumento técnico que se circunscribió en un diálogo coloquial de movimientos, de comunicación verbal y no verbal, por medio del cual se pudieron acceder a las percepciones, ambigüedades, testimonios, que permitieron patentizar los presupuestos significantes de los informantes. Para ello, se planteó el uso de una entrevista semiestructurada que, acompañada de anotaciones, se concentró en temas de conversación y diálogo en torno a las intenciones contentivas en los objetivos de estudio.

Al respecto, el diseño del instrumento de recolección de información, en otras palabras, el guión de entrevista semi estructurado estuvo conformado por 12 interrogantes cuya construcción partió de los objetivos específicos, para así precisar unidades de análisis e indicadores que originaron las diversas preguntas (ver anexo B), todo ello en consonancia con el arqueo teórico como referente esencial del proceso de codificación y categorización, pero además, valorado conforme el juicio de expertos.

Valoración del Instrumento

Los instrumentos diseñados para efectos de esta investigación, fueron sometidos a la revisión y juicio de expertos en el área de investigación, cuyas opiniones fueron expuestas conforme un protocolo diseñado para tal fin (ver anexo C), todo ello con la intención de concretar una versión suficiente de la entrevista a partir de un alto grado de pertinencia con el objeto de estudio y las intenciones planteadas. Por ello, el juicio de expertos es asumido desde los planteamientos de Sancho (2001), cuando indica que:

Es una de las etapas cruciales dado que la materia prima de trabajo va a ser justamente las opiniones vertidas por los expertos. Además, resulta crucial porque en esta fase, en función de cómo se elija el grupo, pueden

incluirse sesgos imposibles de eliminar de los resultados posteriormente.
(p. 229)

Visto así, se pretendió entonces garantizar la pertinencia de los instrumentos diseñados con la intención de precisar cada uno de los elementos conducentes a la información primaria, y de esta forma, poder consolidarse una versión definitiva correspondiente con aquello que se deseó buscar, es decir, el acercamiento al contenido subjetivo que soportó los significados de los informantes en torno a la construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana.

Procedimiento de Análisis de Información

En función del método seleccionado, el proceso de análisis de la información se asistió en el procedimiento de codificación y categorización, pues tal como puede apreciarse en las tendencias investigativas actuales, vistas por ejemplo en los estudios previos, representa hoy una de las formas de fundamentar la interpretación con base en los datos primarios, desde donde fue posible acceder a la realidad subjetiva de los informantes. De allí que, autores como Strauss y Corbin (2002) comentan:

Es una metodología general para desarrollar conocimientos teóricos que está fundamentada en una recogida y análisis sistemática de datos. La teoría se desarrolla durante la investigación, y esto se realiza a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos (p.27).

Con esto, el proceso de codificación y categorización constituyó la principal orientación de análisis, por considerarse una guía rigurosa y pertinente con la sistematización de la información primaria, el cual fue llevado a cabo por medio de un trabajo de compleja abstracción intelectual, que exigió un ir y venir permanente, en función de los diversos niveles que allí intervinieron.

De manera que, el proceso de análisis desplegado en esta investigación exigió una dinámica retrospectiva, analítica, flexible, comprensiva, mediante la cual fue posible estructurar las tendencias recurrentes que permitieran aproximar las esencias trascendentes relativas al objeto de estudio, en otras palabras, a juicio de Strauss y Corbin (ob.cit) es a partir de los testimonios de los informantes y la representación

abstracta sobre los mismos, que emergen las articulaciones teóricas que dan cuenta de un objeto según lo vivenciado.

Así, fue necesario asumir la orientación expuesta en la codificación abierta, axial y selectiva, lo cual implicó hacer una lectura cautelosa de cada uno de los datos recopilados, que desde lo expuesto por Coffey y Atkinson (2003), hizo necesario el otorgamiento de códigos iniciales como resultado de la codificación abierta, donde posteriormente tuvo lugar la agrupación de propiedades comunes que favoreció la conformación de dimensiones, pero a su vez, la integración de éstas dio origen a subcategorías, como sustento de las grandes categorías emergentes, todo ello resultante de la codificación selectiva.

Más adelante, la codificación selectiva hizo posible el desarrollo de las inferencias propias del investigador a través de la selección de evidencias representativas, las cuales favorecieron el sentido racional y holístico de las diversas instancias relativas al sistema de categorías emergentes, en término de proposiciones epistémicas acerca de la construcción del sujeto crítico, todo ello en consonancia con el muestreo teórico y la comparación constante, desde donde los datos hablaron por sí solos.

Criterios de Rigurosidad del Estudio

La referencia rigurosidad, en lo que correspondió al presente estudio doctoral, transitó por cuatro criterios que denominados por Guba (1989) como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, mediante los cuales se procuró establecer evidencias relativas a la sistematicidad científica en torno a la edificación de los constructos propuestos con base en las percepciones, experiencias didácticas y otros eventos involucrados en la construcción del sujeto crítico, tal como lo planteó el objetivo general del presente estudio.

En esto, el criterio de credibilidad, implicó hacer todo un análisis de las diferentes covariantes y pesquisas halladas en la realidad de estudio, ~~entre~~ las evidencias contentivas en los protocolos informativos, permiten hacer creíble las

inferencias y derivaciones desarrolladas durante el análisis. Además, el criterio de transferibilidad hace referencia en este caso, a la pertinencia del resultado epistémico en razón de otras realidades similares, donde cobra relevancia el seguimiento sistemático de las orientaciones metodológicas asumidas.

Respecto a los criterios de dependencia y confirmabilidad, resultan preceptos evidentes tanto en la codificación axial, como selectiva, pero además en los constructos teóricos desarrollados, así como en las conclusiones formuladas, pues todo ello refiere una clara pertinencia con lo esperado desde los objetivos formulados, donde la información primaria fue recolectada gracias a instrumentos debidamente valorados por un grupo de expertos, todo lo cual, puede ser confirmado en la unidad hermenéutica del programa atlas. Ti, donde se encuentran resguardados los protocolos informativos originales, además de todo el trabajo en cuanto la codificación abierta, axial y selectiva relativa al proceso de análisis, así como evidente en los protocolos de valoración propios del juicio de expertos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

En este capítulo, se describen e interpretan los hallazgos derivados del análisis de las entrevistas realizadas, en este caso, con el objetivo de aproximar una forma de conocimiento que favorezca la comprensión en torno a la construcción del sujeto crítico, desde las prácticas y discursos llevados a cabo por el docente de filosofía. En razón de esto, fue necesario desplegar una serie de operaciones recurrentes que partieron de la disquisición detallada de los datos primarios, para posteriormente conformar de manera progresiva diferentes niveles de significado que permitieron reconstruir la cosmovisión de los informantes, a partir de las esencias trascendentes de sus testimonios personales.

Procedimiento para el Análisis de la información

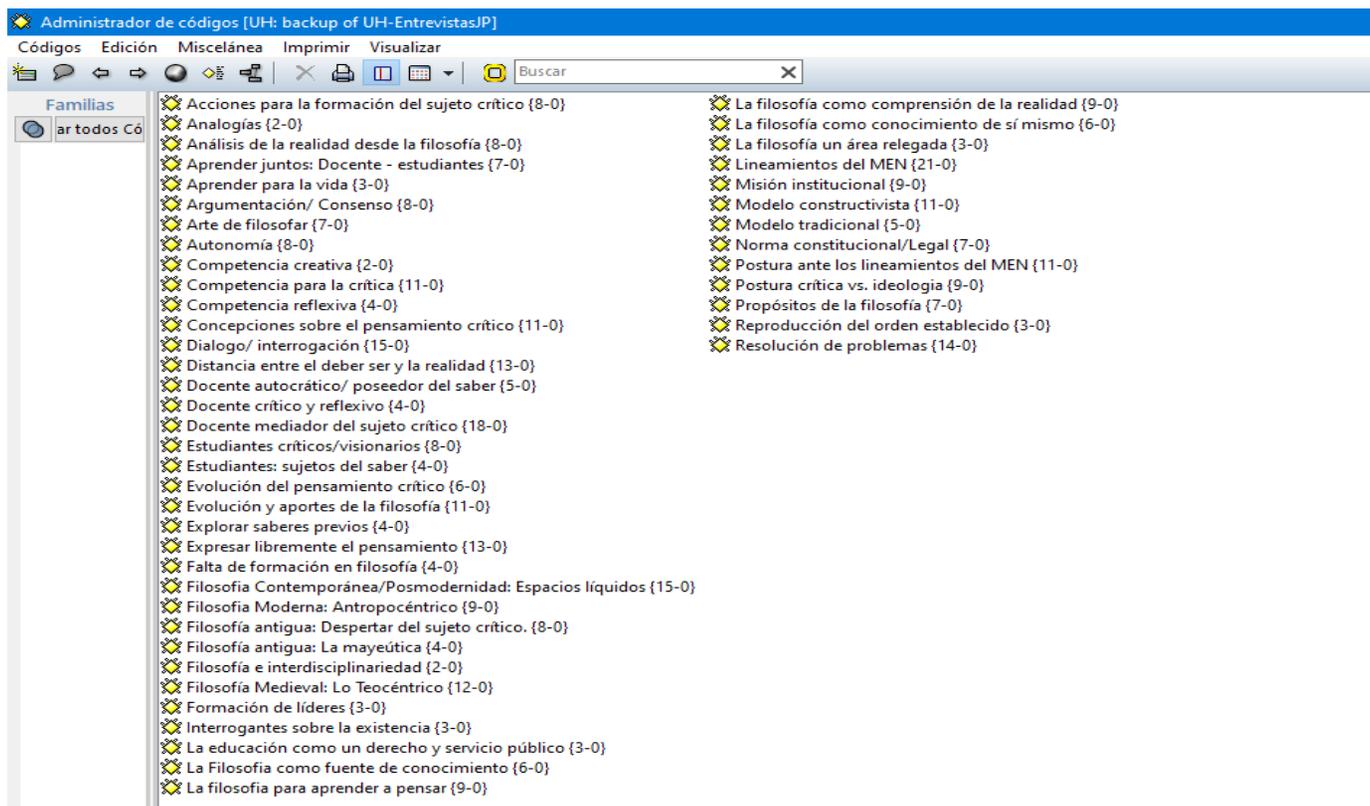
Tal como se señaló en el capítulo anterior, se recurrió al proceso de codificación y categorización para el análisis de las entrevistas. De acuerdo con Requena, Carrero y Soriano (2006) esta orientación sugiere, “...una alternativa metodológica en el análisis cualitativo que propone la generación sistemática de teoría...” (p.21); es decir, se pretendió generar teoría con base en los datos, donde las entrevistas en este caso, constituyen los documentos primarios que permitieron desarrollar los constructos pedagógicos asociados la formación del sujeto crítico desde los discursos y prácticas del docente en la educación media técnica colombiana. Ante ello, es necesario acotar que este no fue un proceso lineal, sino que el investigador fue recabando información, analizando, descubriendo, nuevos elementos para explicar el fenómeno en estudio. No obstante, se hace una descripción del procedimiento para efectos de comprender cómo se llegó a la teorización en este

estudio.

- A) En primer lugar, se transcribieron cada una de las entrevistas y se procedió a incorporar los textos al programa informático atlas. ti versión 8.0, conformándose así la Unidad Hermenéutica.
- B) Se leyeron cada uno de los documentos, se hizo un análisis línea por línea (microanálisis), en un proceso que exigió la relectura y revisión constante de la teoría, así como el conocimiento y habilidad del investigador para hallar los conceptos fundamentales que describen y explican el fenómeno estudiado; todo ello, con el fin de segmentar la información e ir etiquetando y otorgando nombres a cada evento considerado importante, todo lo cual es denominado *Codificación abierta*, donde se asignaron nombres a fragmentos de información que permitieron comprender y explicar el fenómeno en estudio (Strauss y Corbin, 2002).
- C) Culminada la codificación abierta, la cual resultó en 48 códigos, se procedió a buscar las características existentes entre los códigos, para así compararlos, y proceder entonces, a reagrupar la información para relacionar dimensiones, subcategorías y categorías que permitieron aproximar los conceptos emergentes que dan respuesta a los objetivos formulados. En otras palabras, se desarrolló la *Codificación Axial*, que desde las ideas de Strauss y Corbin (ibíd) es, "...construir de manera sistemática las categorías y relacionarlas entre sí..." (p.156)
- D) Este proceso de comparación constante, dio lugar a la integración y depuración de los datos, así como el establecimiento de un mayor nivel de análisis, en el cual se fue otorgando significado al proceso de teorización, es decir fue realizada la *Codificación Selectiva* cuya intención es a juicio de los autores antes referidos, "...integrar y refinar las categorías..." (p.157)

Así, puede decirse que fue un proceso recursivo en el cual se volvió a los datos en forma reiterada, para interrogarse y buscar las respuestas cónsonas con los objetivos del estudio desde los testimonios obtenidos, todo ello desde una dinámica complementaria que permitió al investigador la apropiación orgánica de lo analizado.

Figura 1.
Códigos abiertos resultantes de la entrevista



Nota. UH Entrevistas a docentes.

A partir de estos códigos, se llevó a cabo el procedimiento descrito en los apartados anteriores, del cual surgió el Sistema de Categorías Emergentes (SCE) que se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 2.

Unidad hermenéutica docentes. Sistema de categorías emergentes

| Códigos | Dimensiones | Subcategorías | Categorías |
|--|--|---|--|
| Formación de líderes Estudiantes: sujetos del saber Estudiantes críticos/visionarios sociales Aprender juntos: Docente – estudiantes Expresar libremente el pensamiento Interrogantes sobre la existencia Arte de filosofar Aprender para la vida | Perfil del estudiante | Formación del sujeto crítico | <i>La construcción del sujeto crítico en la educación media técnica Colombiana</i> |
| Competencia creativa Competencia reflexiva Competencia dialógica Autonomía/transformación Competencias críticas | Competencias a desarrollar | | |
| Docente crítico y reflexivo Docente mediador del sujeto crítico Docente autocrático/ poseedor del saber Falta de formación en filosofía | Interacción comunicativa en la enseñanza | El discurso y las prácticas del docente | |
| Modelo tradicional Modelo constructivista | Modelos de enseñanza | | |
| Analogías Explorar saberes previos Análisis de la realidad desde la filosofía Acciones para la formación del sujeto crítico Discurso pedagógico/saber Resolución de problemas | Estrategias de enseñanza | | |
| Concepciones sobre el pensamiento crítico | Pensamiento Crítico | Desarrollo | <i>Aportes de la Filosofía</i> |

| | | | |
|---|--|----------------------------------|---|
| Evolución del pensamiento crítico | | del | <i>para la construcción del SC considerados por el sistema educativo colombiano</i> |
| Evolución y aportes en cada etapa de la filosofía | Pensamiento filosófico | pensamiento | |
| Filosofía antigua: La mayéutica | | | |
| Filosofía antigua: Despertar del sujeto crítico. | | | |
| Filosofía Moderna: Antropocéntrico | | | |
| Filosofía Medieval: Lo Teocéntrico | | | |
| Filosofía Contemporánea/ | | | |
| Posmodernidad: Espacios líquidos | | | |
| La educación como un derecho y servicio público | | | |
| Misión institucional educativa | Orientación curricular e institucional | Legislación Educativa del Estado | |
| Filosofía e interdisciplinariedad | | Colombiano | |
| Propósitos de la filosofía | Intencionalidad del área | | |
| La filosofía como conocimiento de sí mismo | | | |
| La filosofía como fuente de conocimiento | | | |
| La filosofía para aprender a pensar | | | |
| La filosofía como comprensión de la realidad | | | |
| Lineamientos del MEN | Lineamientos curriculares | | |
| Norma constitucional/Legal | | | |
| Postura del docente ante los lineamientos del MEN | Contraste con la realidad | | |
| Postura crítica vs. Ideología | | | |
| Limitación establecida por orden normativo | | | |
| Distanciamiento entre el deber ser y la realidad | | | |
| La filosofía un área relegada | | | |

Tal como se observa en el cuadro anterior, emergieron dos categorías a saber: *La construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana y Aportes de la filosofía para la construcción del SC considerados por el sistema educativo colombiano*, cada una de ellas soportadas inductivamente por sus respectivos códigos, dimensiones y subcategorías. Por ello, es necesario referir

inicialmente el desarrollo de cada una de las dimensiones que se definen en relación con la generación de aspectos en los que se favorece el análisis de cada apartado del sistema emergente, avanzando de esta forma hacia las subcategorías, y finalmente a las grandes categorías emergentes.

Categoría Construcción del Sujeto Crítico en la Educación Media Técnica Colombiana

Dimensión Perfil del Estudiante

Esta dimensión, se refiere al conjunto de saberes y habilidades del estudiante en el que se configura la formación del sujeto en relación con la filosofía, por tanto, es pertinente reconocer cómo este perfil se define en función de las competencias que se debe alcanzar, para demostrarse como un sujeto que genera aspectos en los que se configura la realidad; al respecto, es importante referir que en la figura 2 se muestran los códigos que componen esta dimensión: *Formación de líderes, Estudiantes: sujetos del saber, Estudiantes críticos/visionarios sociales, Aprender juntos: Docente – estudiantes, Expresar libremente el pensamiento, Interrogantes sobre la existencia, Arte de filosofar, Aprender para la vida*, los cuales agrupan los diversos testimonios como:

P.1: “...la capacidad de construir una mejor sociedad y claramente, que, a estos postulados, los podemos llamar filosofía y sociedad, que es formar ciudadanos con valores y con la capacidad de transformar la realidad y la sociedad a partir de los aportes y su vocación y desde su profesión.” [1:093][096].

P.2: “En cuanto, qué significa para mí la construcción de un sujeto crítico, diría que es el principio, está en el centro del quehacer filosófico, ese principio que nos permite abordar a los estudiantes como personas, como sujetos del saber” [2:021][023].

P.3: “...comportamiento y pensamiento, es decir con la forma de pensar y la forma de actuar. Recordemos que, si hay cambios en el cerebro, en el pensamiento, hay cambios en la forma de actuar, cuando las personas actúan de una manera es porque así piensan. Una de las evidencias del

papel del docente en los procesos críticos desde la enseñanza de la filosofía.” [3:160][164].

P.4: *“Quiero ir cerrando este aparte con Lyotard, y para éste, después de un recorrido lector, invita a que se debe pensar sin moldes, ni criterios establecidos, porque todas aquellas corrientes no han podido explicar la actual sociedad, cada uno vive un momento, un tiempo.” [4:053][056].*

P.5: *“...sujetos que tengan contacto con nosotros y esa construcción se logra cuando generamos interrogantes, dudas y posibles respuestas que permiten al sujeto, hacer un barrido interno de su existencia y esencia.” [5:025][027].*

P.6: *“Claro, no significa que siempre tenga ganancias en ese mismo momento; sino que, a largo plazo, le ayudará en su forma de proceder y en similares ocasiones.” [6:049][050].*

De acuerdo con lo señalado por los informantes clave, es preciso referir cómo el perfil del estudiante se define desde la capacidad que tienen los mismos para construir una mejor sociedad, en las que se toma en cuenta la filosofía como uno de los medios necesarios para la transformación de la realidad, en todo lo cual, el docente parece incidir favorablemente en la formación de los estudiantes. En correspondencia con lo anterior, se evidencia en el perfil del estudiante la incidencia de generar la construcción de un sujeto crítico, en el que se favorezca el quehacer filosófico, enfocado desde la generación de saberes que hacen parte del estudiante.

Además, esta dimensión permite apreciar la presencia del comportamiento y pensamiento en el perfil del estudiante, como elementos hacen parte de la construcción de las formas en cuanto a pensar y actuar, demostrado en cada una de sus acciones. Por este particular, se evidencian los procesos en los que se promueve el uso de lecturas que generan un impacto en el estudiante, conllevándolo a comprender y explicar lo que ocurre en la realidad de manera propositiva, de acuerdo con el contexto social en que se desarrolla su existencia como individuo.

De esta forma, se evidencia como los sujetos críticos en construcción son fraguados desde la concreción de una existencia propia, y de una esencia en la que se logren promover espacios fructíferos del proceso formativo, para así favorecer entidades que cobran valor en el perfil de los estudiantes, por tal razón desde la

filosofía, se destaca el interés en función de acciones vinculantes con el desarrollo integral del estudiante, ante lo cual Vomman (2020) expone:

Es necesario enseñar a los niños a filosofar. De ese modo aprenderán a pensar, podrán construir un mundo mejor, participar activamente en un proyecto común, podrán ser ciudadanos activos y comprometidos, capaces de separar la verdad de la mentira en estos tiempos en los que resulta difícil, en estos tiempos de falsas promesas. Para contribuir al bien común, tenemos que poder pensar de manera lúcida y creativa, filosófica. Y eso es algo que o se aprende en edad escolar o no se aprende. (p.49).

Es por ello, que la dimensión perfil del estudiante, hace mención de diversos saberes, capacidades, habilidades, comportamientos de principal orden para la construcción del sujeto crítico, dónde la enseñanza de la filosofía es parte fundamental en ese proceso formativo integral desde los primeros años de actividad escolar, ofreciendo espacios para pensar, analizar y transformar la realidad, que de forma progresiva se constituyan formas de pensamiento libres, reflexivas, críticas, capaces de formular y responder interrogantes en su contexto y realidad.

Finalmente, puede reconocerse cómo el perfil del estudiante involucra la capacidad para expresarse libremente, en el que la crítica es elemental e indispensable para formar individuos visionarios sociales, donde la incidencia del arte de filosofar para aprender juntos, resalta el interés en relación con demostrar el saber desde una perspectiva que destaca la formación de líderes, enfocados en dar respuesta a las interrogantes sobre la existencia humana a partir de la búsqueda del aprendizaje para la vida.

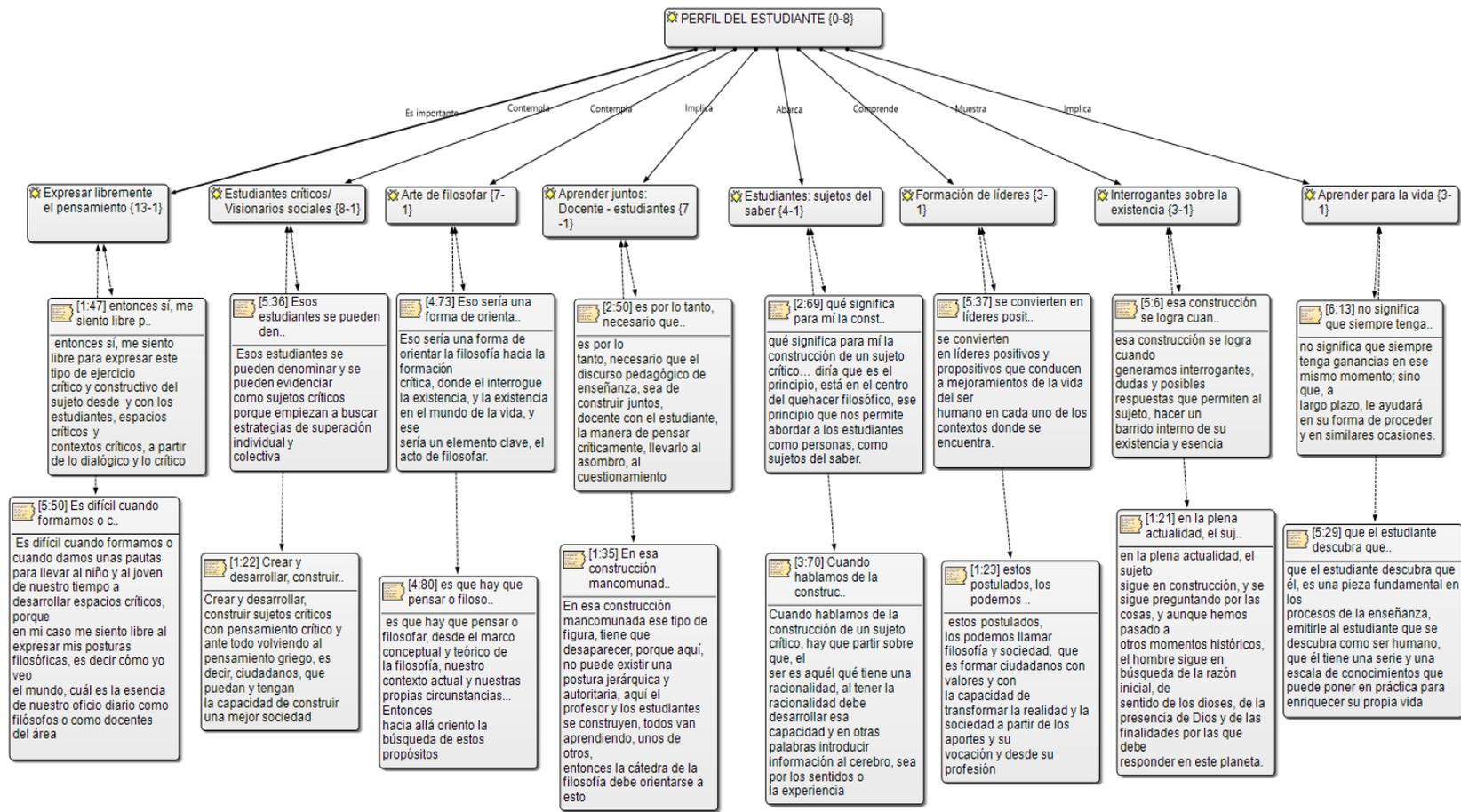


Figura 2. Dimensión Perfil del estudiante.

Dimensión Competencias a Desarrollar

La presente dimensión, expuesta de forma gráfica en la figura 3, se presenta como una unidad de significado sustentada en los códigos *Competencia creativa*, *Competencia reflexiva*, *Competencia dialógica*, *Autonomía/transformación* y *Competencias críticas*, donde es posible apreciar evidencias como:

P.1: “...consiste en criticar o sólo dialogar, sino que se busca generar algo más a partir de ello, eso también lo toma la praxis, que es el ver, juzgar y actuar, pero la evolución creativa de todo este ejercicio se vuelve circular, lo que hace entonces, construir un sujeto crítico a través de estas competencias, como es lo crítico, lo dialógico y lo creativo” [1: 207][211]

P.3: “...y ese conocimiento es propio del ser humano y así pueda ingresar a su interior y así tener otra mirada y otra perspectiva, porque en ello consiste la crítica, en ver la situación problemática, el estado actual de la situación y si no le parece, o si considera que ese no es el ideal, tiene que describir qué es lo que hace falta para poder llegar a construir lo que él considere, que realmente es.” [3:026][030]

P.6: “...pensamiento, tenemos, por ejemplo, el conocimiento empírico, tenemos el conocimiento racional, por poner solamente dos ejemplos, el sujeto crítico tiene la autonomía de escoger, cuál de estos dos conocimientos considera que es el más relevante y lo pone en práctica.” [6:085][088]

P.5: “...primera instancia, la competencia crítica. La competencia crítica permite que el sujeto sea capaz de visualizar y de comprender a realidad que vive, y aquí no se trata solo de criticar, sino que se plantea un sujeto con valores y con principios que lo ayude a entender a quienes le rodean y a generar mecanismos que conlleven a que los otros, hagan parte de esos cambios y transformaciones de la sociedad.” [5: 241][245].

Todo ello, parece referir procesos complejos de desempeño asociados con la formación del sujeto crítico, desde los cuales se dinamizan saberes y comportamientos de naturaleza filosófica de importante estimulación académica, en este caso, por medio del aprendizaje mediado en los espacios propios del área de filosofía y ética del nivel de educación media.

Así, las competencias a desarrollar, se manifiestan como uno de los aspectos

que les permite a los estudiantes la construcción de la habilidad crítica mediante un aprendizaje sustentado desde la realidad, destacándose de esta manera la consecución de una competencia dialógica en la que se constituye la capacidad de alteridad, en dirección de un proceso de comprensión de las ideas, tanto de sí mismo, como en referencia de los demás, promoviéndose desde allí el desarrollo de un sujeto autónomo, acompañado de acciones favorables que le permite a su vez, el desarrollo de la competencia reflexiva de manera profunda, seria y responsable sobre todas aquellas cuestiones que le rodean, pero también, estimulando indirectamente la competencia creativa que destaca los intereses por generar pensamientos e ideas inéditas, originales, durante el proceso de aprendizaje.

En función de lo señalado, esta dimensión refiere entonces procesos favorables con el aprendizaje significativo, en este caso en cuanto la competencia crítica, dialógica, autónoma, reflexiva y creativa, como habilidades, desempeños asociados con el compromiso del estudiante para construirse y avanzar en la crítica, como la base de las acciones que se desempeñan comprender, así como explicar, la realidad; es decir, que éstos no se queden sólo en el diálogo, sino que por el contrario, se manifieste un interés en el que el estudiante juzgue como uno de los aspectos que se referencian en la definición del sujeto crítico.

Ante esta realidad fenoménica, las competencias a desarrollar involucran el pensamiento de los estudiantes, especialmente en razón de un saber tanto empírico como racional, donde se demuestran aspectos considerables en la construcción del sujeto, lográndose poner de manifiesto la autonomía y el interés en relación con la selección de actividades relevantes, por este motivo, se expresa un proceso en el que se plantean competencias fundamentales que consideradas como una base de primer orden en la formación del sujeto crítico.

Significa que, las competencias a desarrollar en relación con el sujeto crítico son pertinentes con la realidad misma, por cuanto favorecen los procesos en los cuales se requiere poner de manifiesto la comprensión del contexto, en relación con el hecho de que la persona desarrolle la capacidad en relación con la construcción de valores y el entendimiento, donde el sujeto es capaz de contribuir con la

transformación de la sociedad, al respecto, Díaz (2020) comenta:

La filosofía de la educación permite la formación de ciudadanos con capacidad crítica, creativa y con una actitud ética; posibilitando al docente la adquisición de conocimientos con el fin de poder transmitirlos a sus estudiantes; por tal motivo, el educador debe indagar y aplicar diferentes métodos para hacer que el estudiante comprenda la interacción del conocimiento. (p.63)

Al respecto, se evidencia que la filosofía de la educación incorpora en su misión y visión la intención de contribuir en la formación de ciudadanos que puedan desarrollar en su contexto real, competencias como la crítica y la creatividad para enriquecer al educando en la capacidad dialógica, en términos de hacerlo un ser profundamente reflexivo. Por ello, la filosofía que tiene lugar al interior de las aulas educativas, representa un área vinculante con ese crecimiento humano, donde figura el conocimiento, la reflexión, de manera lógica y racional, a través de las diversas competencias expuestas por los informantes, como fundamentos e intenciones de fundamental consideración en la construcción del sujeto crítico.

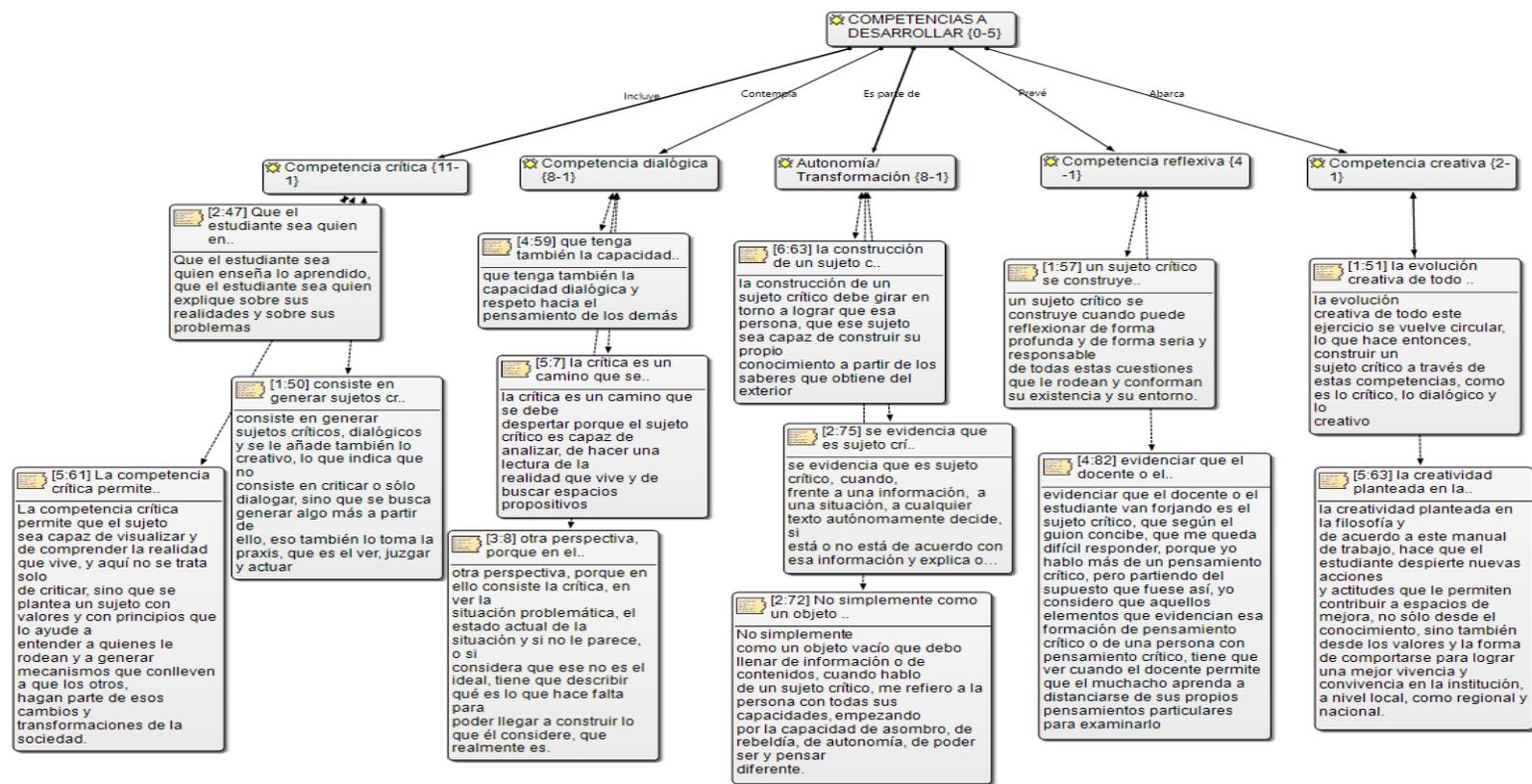


Figura 3. Dimensión Competencias a desarrollar.

Subcategoría Formación del Sujeto Crítico

Las anteriores dimensiones, *Perfil del estudiante* y *Competencias a desarrollar*, fundamentan esta subcategoría, donde figura un esquema de aprendizajes resultantes como corolario de la formación significativa, pero, además, refiere diversos saberes, habilidades, desempeños, de principal consideración en torno al sujeto crítico. De allí que, esta subcategoría hace referencia de aspectos relacionados con la formación de estudiantes críticos, donde figura la incidencia de una formación que favorezca el perfil del estudiante, en este caso, por medio de la expresión libre de ideas, así como formas de pensamiento asociadas con la valoración de la realidad social, donde se hace presente el arte de filosofar mediante acciones que favorezcan la conformación de un estudiante como sujeto del saber, crítico y visionario, en términos de un aprendizaje para la vida.

De forma adicional, esta dimensión también destaca la importancia de las competencias a desarrollar, en las que se genere la construcción de entidades complejas de aprendizaje en cuanto saberes y habilidades dialógicas, reflexivas, dirigidas a la estimulación de la creatividad y la crítica, asociadas todas ellas con la fundación de espacios de intercambio de ideas con otras personas, la posibilidad de pensar sobre el pensamiento, la generación inédita, original, de aportes, y la construcción de posturas, además de la argumentación de éstas, como expresión de autonomía frente a la realidad circundante. Por este particular, Flórez (2006) supone:

El enfoque filosófico crítico, reflexivo y creativo, presenta un énfasis en el desarrollo integral de la persona, de un tipo de ciudadano capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas y de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano. En consecuencia, promueve un tipo de interacción social basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, la aportación constructiva y la coherencia ética. (p. 189).

En virtud de lo anterior, es pertinente sostener que dentro de la formación del sujeto crítico intervienen diferentes dimensiones, es decir, el perfil del estudiante y

las competencias a desarrollar, desde las cuales se profundiza el interés por tomar en cuenta lo reflexivo, lo crítico, incluso lo creativo, que desde el énfasis en la entidad moral, puede impactar directamente en la realidad, y de allí la importancia de la interacción social como uno de los fundamentos vinculantes con el razonamiento de las personas, todo lo cual evidencia un proceso amplio, complejo, en el que la formación del sujeto crítico desde el área de filosofía, conlleva a la construcción de escolares conscientes de su existencia, como resultado del enriquecimiento recíproco entre los miembros sociales..

En consecuencia, esta subcategoría hace posible entender que la formación del sujeto crítico abarca el perfil del estudiante, está asociado con el arte de filosofar, donde es importante expresar libremente el pensamiento, pero también contempla estudiantes críticos, visionarios, líderes, lo cual implica el hecho de aprender juntos, resaltando así la importancia de aprender juntos en torno a las interrogantes sobre la existencia, como resultado de un aprendizaje para la vida; además, también es un proceso que comprende las competencias a desarrollar, situación que incluye saberes, habilidades, desempeños, relacionados con la autonomía, el diálogo, así como la reflexión, la creatividad y la crítica.

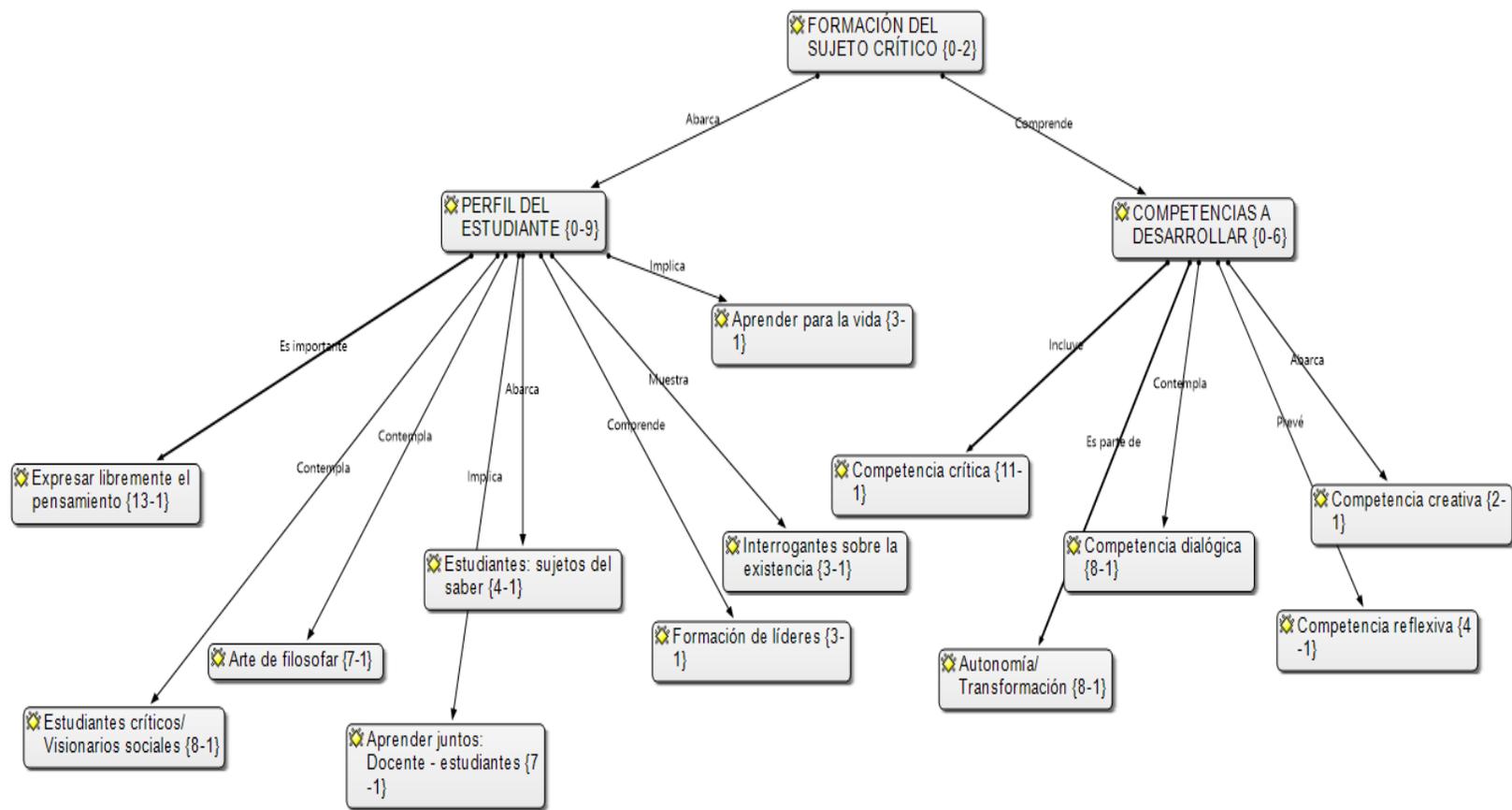


Figura 4. Subcategoría Formación del sujeto crítico.

Dimensión Interacción Comunicativa en la Enseñanza

La presente dimensión, refiere el hecho comunicativo como un proceso de constante interacción, cuya representación gráfica se ofrece en la figura 5, y reúne códigos tales como *Docente crítico y reflexivo*, *Docente mediador del sujeto crítico*, *Docente autocrático/ poseedor del saber* y *Falta de formación en filosofía*, que en común se asocian con situaciones, percepciones, significados, relativos al discurso y prácticas del docente del área de filosofía, tal como puede apreciarse en los siguientes testimonios:

P.3: *“En este interrogante estamos hablando del discurso pedagógico, al hablar del discurso pedagógico, necesariamente se está hablando proceso de enseñanza aprendizaje, y para ello el docente debe tener una mirada, lo primero que se tiene que preguntar el docente.”* [3:199][202].

P.1: *“Ciertamente el profesor de filosofía tiene un papel importante y es que no puede concebir la educación, como se concibe en un papel tradicional, de monotonía y de repetición, como aquel docente que simplemente dicta una clase magistral, y ese papel ya debe ser superado por el maestro de filosofía”* [1: 104][107]

P.2: *“Hay que referirse necesariamente a la intención del docente, no en todos los colegios en la media técnica está asesorando la filosofía filósofos, casi siempre, se le asigna esta carga al profesor de ciencias sociales.”* [2: 139][141].

Desde allí, se evidencia diversas situaciones que por lado destaca la presencia de un docente que desarrolla el acto formativo a través de la mediación como la base de los procesos didácticos que despliega; pero también, se refiere casos donde se presencia un docente autocrático, el cual se muestra como aquel que todo lo sabe, en función de exponer un dominio de las acciones que se presentan en la realidad. No obstante, también aquí se hace explícito el reconocimiento de un docente crítico reflexivo, quien se muestra como un agente de enseñanza que genera desde su labor pedagógica, la construcción de aspectos en los que se favorece el desarrollo del sujeto crítico, sin olvidar expresiones que denotan la falta de formación en filosofía de parte de los docentes, lo cual parece incidir desfavorablemente en la construcción del sujeto

crítico.

De manera que, la interacción comunicativa en la enseñanza tiene lugar por medio de un discurso pedagógico, en el que se fomenta el desarrollo de acciones que favorezcan el proceso del conocimiento, en otras palabras, dirigido a la construcción de un aprendizaje significativo a partir de su contexto, donde se hace presente el rol de mediador del maestro, sobre todo cuando los estudiantes realizan preguntas que de forma mancomunada favorecen la construcción colectiva de respuestas, permitiendo que el estudiantado sea inducido a alcanzar un acercamiento progresivo de la realidad, a pesar de algunos casos donde la autocracia del mismo contraria lo anterior, posiblemente a causa de carencias formativas tanto en el área didáctica, como en relación con la disciplina filosófica.

Por este particular, se destaca entonces la importancia de la interacción comunicativa del docente de filosofía, especialmente en cuanto la generación de una práctica en el que su discurso pedagógico sea dinámico, para así superar la monotonía en las clases en dirección del interés sostenido del estudiante, contrario a las tradiciones de docentes autoritarios que parecen desfavorecer la construcción del sujeto crítico. Por esto, puede decirse que la interacción comunicativa representa un elemento de suma importancia en cuanto el discurso y la práctica del docente de filosofía en cuanto la formación del sujeto crítico, pues desde el significado de los informantes, ello favorece expresiones e intercambios dinámicos en torno a la ejecución de contenidos de filosofía.

Sin embargo, es necesario referir que esta dimensión hace visible algunos casos donde se le asigna carga académica propia de filosofía a docentes de Ciencias Sociales, quienes en su mayoría desconocen estos conocimientos, lo cual parece afectar a juicio de los informantes, no sólo el desarrollo de los contenidos del área, sino incluso la formación del sujeto crítico, razón por la cual podría estar en detrimento de lo expresado en el documento N° 14, del MEN, (2010), donde se expone:

El documento presenta el vínculo y la estrecha relación que desde la antigüedad hasta nuestros días sostiene la filosofía con el quehacer pedagógico, elemento que justifica la enseñanza y el ejercicio de esta

disciplina en la educación media. Este documento también es una guía de enseñanza para el desarrollo de las competencias básicas y específicas que contribuyen a la formación integral del estudiante como persona crítica, creativa y dispuesta al diálogo, en la medida en que señala los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden desarrollarse desde el campo filosófico, permitiendo así a los estudiantes constituirse como individuos autónomos, innovadores y solidarios, a partir de su propio contexto. (p.83).

A partir de lo citado, el docente de filosofía es el protagonista en fortalecer en los estudiantes las competencias básicas y específicas mediante una interacción comunicativa en la enseñanza, conectándolos con la realidad, para favorecer así las habilidades en cuanto al pensamiento e innovación, y de esta forma, puedan comprender cada uno de los fenómenos que se les presente en la vida diaria, gracias a la estimulación de las competencias crítica, dialógica, creativa. Por todo esto, la presente dimensión exhibe una realidad de importante incidencia en cuanto al objeto de estudio de esta investigación, pues el acto comunicativo representa un elemento fundamental en cuanto el discurso y práctica del docente de filosofía, que, desde lo hallado, parece contradictorio en torno a sus evidencias significantes, pero al mismo tiempo destacan un alto sentido pragmático y funcional del acto comunicativo en la construcción del sujeto crítico por parte del maestro.

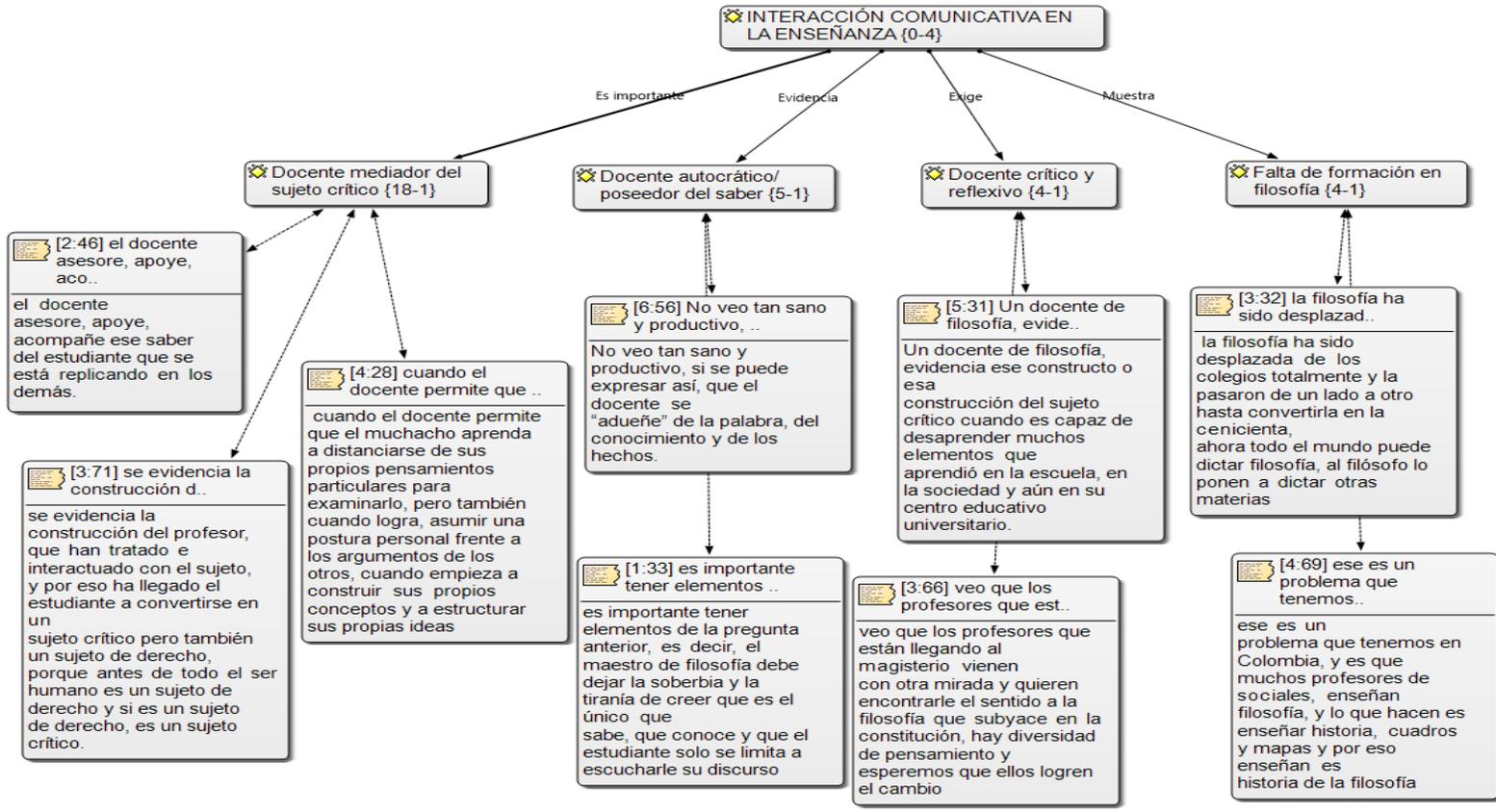


Figura 5. Dimensión Interacción comunicativa en la enseñanza.

Dimensión Modelos de Enseñanza

Los modelos de enseñanza como dimensión emergente, se sustentan en los códigos abiertos denominados *Modelo tradicional* y *Modelo constructivista*, los cuales parecen configurar las referencias comunes desde las cuales el maestro despliega su accionar, cuya apreciación gráfica puede sostenerse en la figura 6, a partir de evidencias como:

P.1: “...aunque todavía quedan maestros de filosofía de esa manera, no podemos seguir siendo esos orientadores, que creemos, tener al frente, un poco de jóvenes que llamamos alumnos, empezando que alumno, significa hombre sin luz, el maestro de filosofía de hoy, ya no puede ser así... Creyendo que los estudiantes son tabulas rasas, que no tienen capacidades ni competencias para aprender, o, direccionar su conocimiento, y hasta desconocemos los componentes culturales de estos muchachos y jóvenes estudiantes.” [1: 108][114]

P.6: “He observado en clases de filosofía, que en ocasiones se pierde el sentido del discurso filosófico, y todo porque pareciera que el profesor estuviera dictando una clase, en vez de orientar un proceso pedagógico desde la enseñanza de la filosofía.” [6: 367][193].

P.2: “...saberes comunes, por los saberes previos que tiene el estudiante, más que la mayéutica, a partir de preguntas, sería a partir de realidades, qué realidad tiene el estudiante y a partir de ahí, enseñar la filosofía, que obviamente va a ser bastante dispendioso con el poco tiempo que se debe generar ese tipo de pensamiento, además se puede tener la posibilidad que el estudiante sea quién enseña lo aprendido.” [2: 167][171].

P.6: “...con las bases que tenemos, podemos crear nuevos conceptos y seguir enriqueciendo los que tenemos, pero contextualizados a la realidad, a la necesidad primera del estudiantado.” [6: 27][147].

A partir de lo referenciado en estas citas, parece considerarse de forma indirecta los modelos de enseñanza, desde los cuales se definen aspectos en los que se logra evidenciar un proceso, por una parte, en el que el docente se muestra como orientador, destacando las posibilidades en las que se manifiestan las creencias de los estudiantes; por otra, se reflejan situaciones tradicionales como la denominación de

los estudiantes en términos de alumnos, así como tablas rasas, estableciendo de esta forma dos realidades fenoménicas en torno a la práctica del docente de filosofía, con importantes implicaciones sobre la construcción del sujeto crítico.

En esto, los modelos de enseñanza como dimensión emergente, evidencia desde los informantes clave la coexistencia del modelo constructivista y el modelo tradicionalista, desde lo cual se expone en primera instancia expone una práctica formativa en términos de compromiso dispendioso, porque se busca generar en el estudiante espacios para consolidar su pensamiento desde el ejercicio filosófico, todo ello a partir de saberes previos, además de la contextualización con la realidad inmediata, para que el estudiante trascienda a espacios de abstracción filosófica. Pero, además, esta dimensión también permite apreciar otro tipo de práctica diferente, en este caso relacionada con tradiciones seculares que destacan la imposición, el dictado y la percepción del escolar como ente pasivo, reproductor de información, contrario a la naturaleza misma del hecho y proceso filosófico, pero presente en la cosmovisión del docente en razón de sus referencias accionarias.

Así, la cosmovisión de los informantes permite apreciar la convivencia de dos modelos de enseñanza contrapuestos, que al mismo tiempo parecen representar un ejemplo cónsono con la dinámica dialéctica como componente filosófico propio de la confrontación de argumentos, en otras palabras, es una especie de coincidencia que responde a la naturaleza misma de la filosofía y el proceso de construcción del sujeto crítico, que desde la práctica del maestro, integra entendimientos, acciones, costumbres y actualidades en materia formativa, cuya diversidad podría dinamizar de forma indirecta la estimulación crítica, siempre y cuando sea posible la comunión de esfuerzos formativos, tal como lo afirma Bunge (2004) cuando comenta:

La forma en que se enseña, puede contribuir con la construcción de aprendizajes significativos, por ello, el área de filosofía, demanda de profesionales de la enseñanza, en los que se alcance la motivación del estudiante, para que se forme de una manera autónoma y también crítica, frente a los diferentes eventos que se presentan en la cotidianidad (p. 24).

Por este particular, la dimensión en cuestión representa un elemento emergente de importancia sustantiva, pues aquí tienen presencia los modelos de enseñanza que

imperan en la formación del sujeto crítico en el área de filosofía, donde se hace explícita la formación del pensamiento de modo constructivista, mediacional, a pesar de que el docente autocrático en algunos momentos evidencia situaciones en las que se refleja tener la razón, sustentado posiblemente en la reproducción de los mismos esquemas mediante los cuales fueron formados, y de allí el entendimiento secular de la práctica formativa, es decir, se entienden entonces esquemas personales que parecen influir en la comprensión, desarrollo, del proceso formativo dentro del área filosófica en cuanto la construcción del sujeto crítico en la educación media.

De modo que, los modelos de enseñanza se presentan como un sustento relacionado con las prácticas pedagógicas, en las cuales se evidencian las acciones que son fundamentales para el desarrollo de un proceso en el que se permita la construcción de aprendizajes significativos, donde éstos tienen que ver principalmente con la coexistencia entre el tradicional y el constructivista, desde donde se articulan diversas guías orientadoras que dan forma, sentido, al significado de la práctica para el docente mismo.

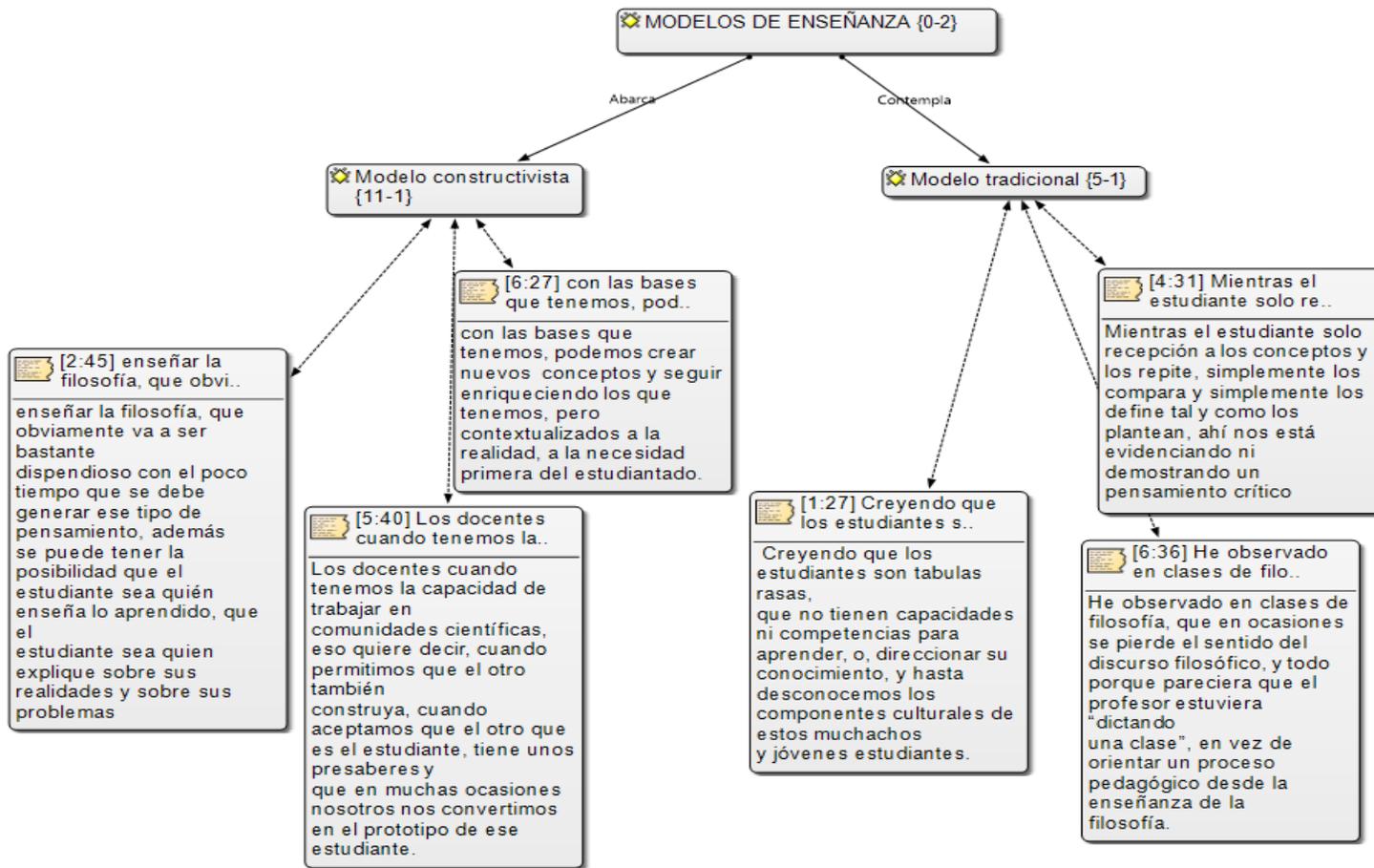


Figura 6. Dimensión Modelos de enseñanza.

Dimensión Estrategias de Enseñanza

La dimensión en cuestión, tiene que ver con las acciones desplegadas por el docente como parte de su práctica, que este caso se origina gracias a las características comunes de los códigos *Analogías*, *Explorar saberes previos*, *Análisis de la realidad desde la filosofía*, *Acciones para la formación del sujeto crítico*, *Discurso pedagógico/saber* y *Resolución de problemas*, tal como puede apreciarse en la figura 7, sustentado todo ello en testimonios como:

P.1: “...*direccionar su conocimiento, y hasta desconocemos los componentes culturales de estos muchachos y jóvenes estudiantes. Ese maestro de filosofía, que desconoce las capacidades sociales y de aprendizaje de los estudiantes, debe ser superado.*” [1:112][115]

P.5: “*Puede haber diversas respuestas y diversos acercamientos teóricos, pero uno de ellos significa: aprender a leer la realidad que vivimos en cada momento histórico de la vida y de la humanidad. Esa construcción se logra a partir de orientaciones y acompañamientos que se deben hacer, no sólo a los estudiantes sino a todos los sujetos que tengan contacto.*” [5:021][025]

P.2: “...*se desarrolla la asignatura y no están prohibiendo que se generen actividades que le permitan al estudiante ser pensador crítico como los debates, las mesas redondas, los foros, las exposiciones y especialmente la lectura crítica, eso permite que haya una libertad para expresar tanto las posiciones de otros filósofos.*” [2:216][219]

P.3: “...*tenemos un cambio total de mirada, y estos temas deben ser contextualizados, por ejemplo, un tema filosófico, por ejemplo, la evolución del hombre, cómo era el hombre primitivo, cómo era su morfología, cuál fue la manera de ese hombre en el medioevo, en la modernidad, en la racionalidad.*” [3:186][189]

P.5: “...*sociedad porque tiene la capacidad de dialogar y porque tiene la capacidad de crear nuevas formas de intervenir en el lugar donde se encuentra.*” [5:107][108].

De acuerdo con lo expuesto, las estrategias de enseñanza tienen que ver con las acciones y los momentos mediante los cuales el docente orienta el conocimiento con la finalidad de favorecer la construcción de un saber desde la parte cultural, para

catalizar así, el desempeño crítico de los estudiantes, donde el maestro de filosofía orienta al estudiante para que pueda leer la realidad en la que vive cada momento de su vida, con la intención de despertar en él la curiosidad, la adopción de posturas, la defensa de ideas, a través de la lectura crítica porque según se aprecia ello permite desarrollar nuevas formas de argumentar y dialogar en la sociedad, conjugando así los saberes entre el maestro y el estudiante.

Por tal razón, resulta importante el compromiso didáctico desde donde pueda presentarse referentes teóricos en los que se reconozca la naturaleza histórica de la humanidad, como fundamento para la construcción tanto de aprendizajes, como de la habilidad crítica misma. Con lo dicho anteriormente, se manifiesta el interés por desarrollar estrategias de enseñanza en las que se promueve el desarrollo de clases pertinentes con la construcción del sujeto crítico, donde la formación filosófica brindada parece poner de manifiesto la dinámica dialéctica, con la intención de generar un impacto favorable para la construcción de la libertad, pero en atención de posiciones de los estudiantes en relación con las corrientes filosóficas existentes.

En esto, la presente dimensión expone la importante incidencia de aspectos en cuanto a las estrategias de enseñanza, tal como es el caso del contexto, dado que es fundamental que el estudiante comprenda, que lo que está aprendiendo en el área de filosofía, se convierte en un saber útil para el entorno social donde se desenvuelve. Tras esta aseveración, es necesario considerar que, en el desarrollo de las estrategias de enseñanza, se demanda de aspectos relacionados con el diálogo, trascendiendo de esta forma a nuevas maneras de intervenir en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, al respecto Acuña (2017) expone:

La plena y verdadera educación no puede producirse de forma espontánea ni tampoco a sistémica, sino que se necesita un conjunto de influencias educativas bien organizadas y orientadas con un fin determinado, que por supuesto debe partir del modelo de hombre que se quiera formar y de ahí el modelo de educación que permitirá entonces conformar el modelo de escuela para poder cumplir con la verdadera misión histórica de la formación del hombre crítico. (p.95)

De manera que, si la enseñanza filosófica se enfoca en la formación del pensamiento crítico, entonces las estrategias utilizadas por el docente de filosofía se

dirigen al desarrollo de competencias, permitiendo de esta manera crecer en la formación reflexiva donde los aprendices pueden interactuar, participar, argumentado consigo todos y cada uno de los puntos de vista que quieran exponer, así como defender, situación que hace evidente el compromiso en relación con el uso de estrategias, además de su positiva influencia en la construcción del sujeto crítico.

Lo señalado, permite comprender entonces que la dimensión estrategias de enseñanza refiere operaciones didácticas desde las cuales se desarrolla la práctica del docente de filosofía, cuyo significado detalla la resolución de problemas, fomentando así la reflexión del estudiante mediante acciones relacionadas con las exposiciones, la investigación dirigida, la auto reflexión que promueven la construcción del saber, el ejercicios de análisis y la lectura desde la realidad del contexto, a partir de la exploración de saberes soportados en referentes socioculturales.

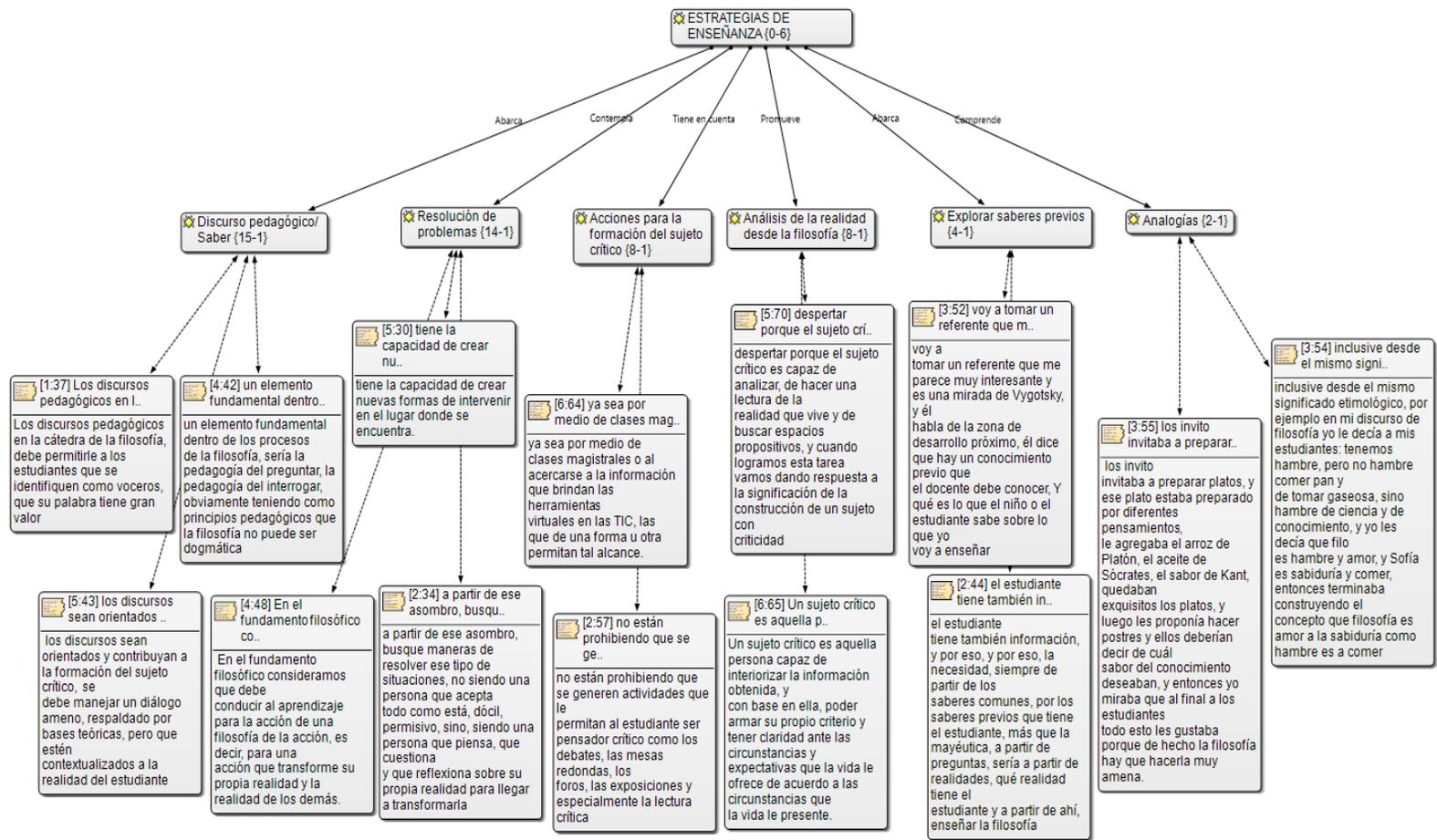


Figura 7. Dimensión Estrategias de enseñanza.

Subcategoría El Discurso y las Prácticas del Docente

Esta subcategoría, expuesta en la figura 8, emerge como una unidad de significado relativa a la correspondencia entre la prédica y los actos desplegados por el maestro del área de filosofía en cuanto la construcción del sujeto crítico, cuyo sentido y definición se sustenta en las dimensiones previamente desarrolladas, y conocidas aquí como: *Interacción comunicativa en la enseñanza*, *Modelos de enseñanza* y *Estrategias de enseñanza*; que en común suponen una serie de elementos, así como situaciones, de profunda interconexión entre los polos del saber, el expresar y el hacer del maestro.

Así, puede decirse que el discurso y las prácticas del docente conforman una unidad de significado asociado con la interacción comunicativa, dimensión que expone la presencia de un docente mediador que hace del acto comunicativo una dinámica de interacción permanente, esto es, un docente reflexivo que favorece el desarrollo del sujeto crítico, pero en otras ocasiones, se expone existencia de maestros autocráticos, los cuales se muestran como aquellos que todo lo saben, al tiempo de imponer su voluntades mediante la acción oral y algunas veces con carencias formativas propias de la filosofía.

Desde lo hallado, la interacción comunicativa en la enseñanza tiene lugar por medio de un discurso pedagógico, que si bien parece contradictorio en torno docentes mediadores y autocráticos, la misma destaca un alto sentido pragmático, funcional, que viabiliza la construcción del sujeto crítico por parte del maestro, sobre quien recae en este caso, el protagonismo para facilitar el desarrollo de las competencias dialógicas, reflexivas, creativas, críticas, mediante una interacción comunicativa efectiva, para favorecer así las habilidades en cuanto al pensamiento e innovación

Esto, permite comprender la relevancia de la interacción comunicativa en cuanto una práctica formativa favorable, pues allí el discurso pedagógico dinámico, inteligente, pertinente, mediador, puede estimular el interés del escolar, distante todo ello de docentes autoritarios y monólogos. De manera que, la interacción comunicativa representa un elemento de suma importancia en cuanto el discurso y la

práctica involucrados en la formación del sujeto crítico, pues desde el significado de los informantes, ello favorece expresiones e intercambios dinámicos en torno a la formación desplegada por el maestro en el área filosófica.

De otra parte, esta subcategoría también está asociada con los modelos de enseñanza, resaltándose el tradicional y el constructivista, como fundamentos de esquemas internos propios del profesor, que influyen en la forma de entender y desarrollar el acto didáctico, lo cual permite inferir la coexistencia de referentes contrapuestos, donde resalta por una parte el compromiso por la enseñanza, mediante ambientes propicios para la estimulación y desarrollo del pensamiento soportado en ideas previas, así como relacionadas con la realidad, en conjunto con el arte de filosofar; todo ello frente acciones didácticas de naturaleza contraria, en este caso relacionada con tradiciones seculares que destacan la imposición, el dictado y la percepción del escolar como ente pasivo, todo lo cual expresa una realidad compleja, soportada en una estructura cognitiva contradictoria, pero también complementaria, al mismo tiempo, lo que denomina, (Morín, 1994), las dos caras de una misma realidad.

Sumado a lo anterior, las estrategias de enseñanza representan otra instancia desde la cual se soporta el discurso y las prácticas en cuanto la construcción del sujeto crítico, principalmente en cuanto analogías como base para la exploración de saberes previos, pero también el análisis del contexto mismo, sin olvidar la resolución de problemas y la implicación del discurso pedagógico. Se refiere entonces, a acciones didácticas que son desplegadas por el docente con una clara intención de enseñanza, que el caso de la estimulación de la habilidad crítica, involucra la dinámica dialéctica, además de la reflexión permanente.

Visto así, la subcategoría discurso y prácticas del docente puede fundamentarse desde el punto de vista referencial a partir de las ideas expuestas por Vargas (2018), cuando expresa:

Indagar por las prácticas que circulan en el marco de la enseñanza de la filosofía y los discursos que estas suscitan frente a los sujetos involucrados, bajo la preocupación que implica el desplazamiento de la filosofía como área básica de conocimiento dentro de instituciones de educación básica; se justifica en tres fenómenos recientes que han acogido y transformado las dinámicas en las cuales se involucra a la

educación básica. (p.97)

Con lo citado aquí, se infiere que las prácticas dinamizadas desde el discurso del maestro en torno a la formación en el área de filosofía, tiene una relevancia especial en la educación básica por cuanto parecen representar elementos fundamentales en la construcción del sujeto crítico, especialmente por abarcar marcos de referencia subjetiva a los cuales el docente acude constantemente para otorgar sentido y razón a sus prácticas, las cuales son dinamizadas por dinámicas de comunicación que superan la simple transmisión de instrucciones o saberes, para avanzar hacia interacción colectivas, propias de acciones didácticas que favorecen la construcción del sujeto crítico desde la naturaleza filosófica.

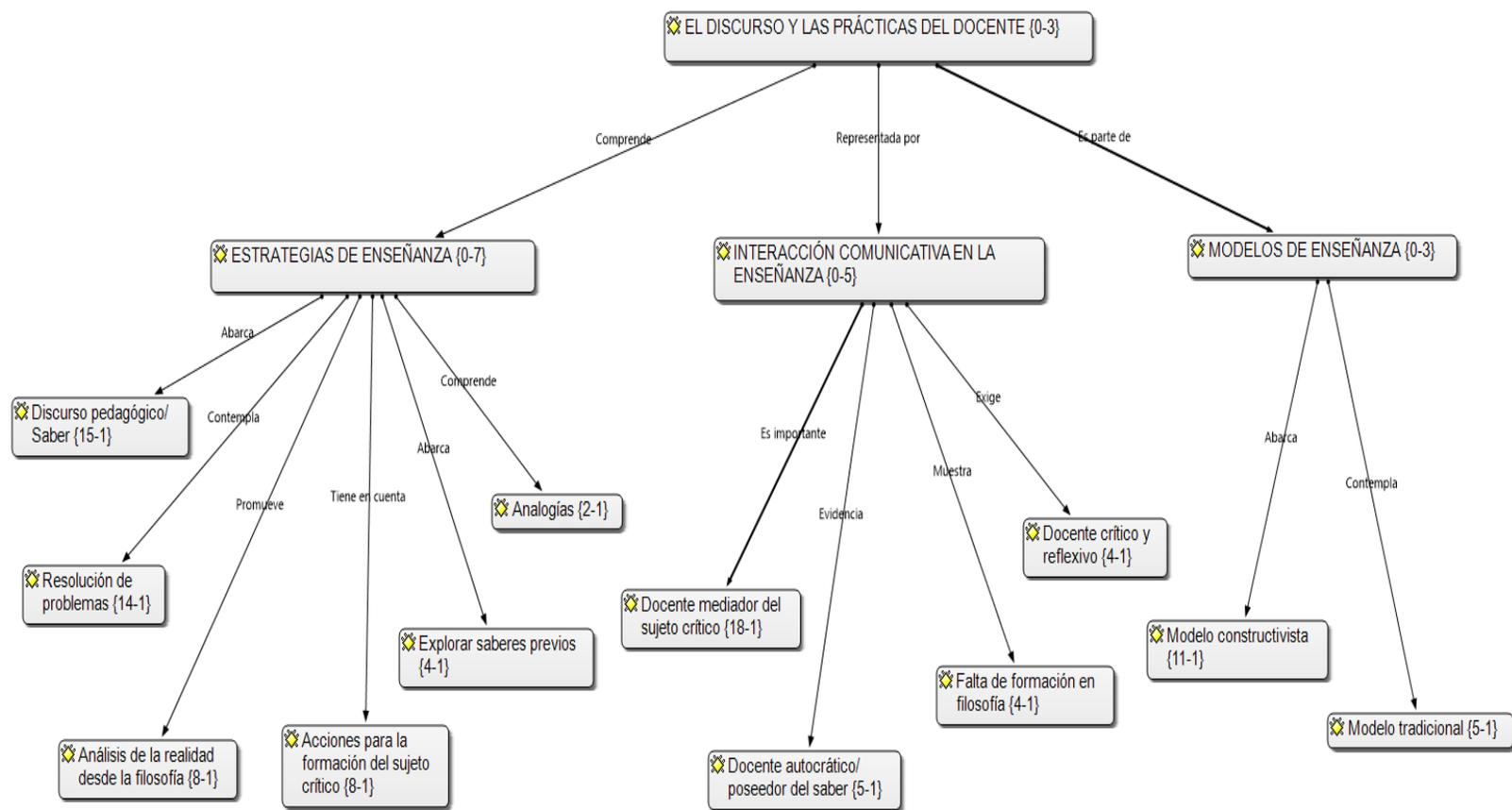


Figura 8. Subcategoría El Discurso y las Prácticas del Docente.

Categoría Construcción del Sujeto Crítico en la Educación Media Técnica Colombiana

La construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana, se muestra como un proceso desarrollado y sustentado desde la naturaleza propia del área de filosofía, razón por la cual comprende diversas percepciones, situaciones y eventos significantes, tanto contrapuestos como complementarios, que ayudan a comprender el mundo crítico construido desde la realidad fenoménica. De allí que, esta categoría emergió desde el sustento otorgado por las subcategorías *Formación del sujeto crítico, El discurso y las prácticas del docente*, tal como se puede apreciar en la figura 9.

De acuerdo con esto, la construcción del sujeto crítico contempla por una parte la formación del mismo, la cual abarca el perfil del estudiante, pero también comprende las competencias a desarrollar; por otra, se asocia adicionalmente con el discurso y las prácticas del docente, sustentado ello en la interacción comunicativa, además de comprender las estrategias formativas, sin olvidar que es parte de los modelos de enseñanza, todo lo cual establecen los aspectos que fundamentan el surgimiento de esta gran categoría denominada “*La categoría construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana*”, como concepto abarcador a ser desarrollado.

En consecuencia, puede decirse que el área de filosofía, persigue un interés en relación con la formación del sujeto crítico, donde se involucra el perfil del estudiante, así como diversos elementos propios de él, como es el caso del liderazgo en términos de sujetos del saber, visionarios sociales, para lo cual los orientadores de esta área despliegan una metodología del aprender juntos, es decir, desarrollan un trabajo compartido entre el docente y los estudiantes, ofreciéndole a éstos espacios expresar libremente el pensamiento, por medio del arte de filosofar.

En esto, la formación del sujeto crítico tiene que ver con el desarrollo progresivo de competencias creativas, reflexivas y dialógicas, a partir de las cuales

sea posible una formación escolar que favorezca la autonomía, como uno de los elementos en los que se destaca la emancipación de los estudiantes, en términos del fundamento común asociado con la habilidad crítica tal como lo refiere Habermas (2007) cuando expresa:

La liberación será emancipación cuando se reconozca el interés emancipatorio que subyace al conocimiento reflexivo-crítico. Sólo así se podrá captar adecuadamente la correlación de conocimiento e interés humano en general. Toda ciencia que no entienda el conocimiento en correlación con el sujeto del conocimiento, con el interés (p. 13).

De manera que, la reflexión en torno a la construcción del sujeto crítico en la educación media técnica, está orientada a promover ciertamente la liberación del estudiante, en este caso a través de la emancipación del pensamiento que conlleva al sujeto escolar a apoderarse del conocimiento, para así estimular directamente intereses reflexivos y acordes con las necesidades de la realidad social. Visto así, las competencias a desarrollar tienen una fuerte vinculación con la autonomía y la ética en relación con los principios guiados por el respeto, razón por la cual, se piensa que la formación filosófica despierta el interés en el estudiante para que pueda asimilar y comprender la realidad en los tiempos actuales, donde la construcción del sujeto crítico resulta pertinente.

Sumado a lo anterior, la formación del sujeto crítico en cuanto el perfil del estudiante en términos de liderazgo, hace mención importante del reconocimiento de sus saberes previos, así como de la estimulación de la lectura y la comprensión de la realidad, además de la práctica de valores y la comunicación asertiva, desde todo lo cual el docente figura como un mediador haciendo de la filosofía un arte para la vida, pero también se preocupa por el desarrollo de las competencias antes referidas, es decir, creativa, reflexiva, dialógica y crítica desde la autonomía. En este sentido, Tamayo, Zona, & Loaliza (2015) expresan:

De igual manera, es importante comprender que algunas de las características de los pensadores críticos son, entre otras: a) Tratan de identificar los supuestos que subyacen las ideas, las creencias, los valores y las acciones. b) Poseen la capacidad de imaginar y explorar alternativas a maneras existentes de pensar y de vivir. c) Usualmente son escépticos a afirmaciones de verdades universales o explicaciones últimas y

definitivas. d) Están conscientes del contexto (p. 117).

De acuerdo con lo expuesto, la construcción del sujeto crítico en el escenario de la educación formal, está asociado directamente con el hecho formativo, y a su vez, con la cultura, las creencias, los principios, así como con las diferentes maneras de vivenciar y accionar de los individuos, en este caso, de los estudiantes pero también docentes del área de filosofía, además de las interacciones que progresivamente configuran construcciones colectivas en torno a concepciones, saberes, habilidades y desempeños de naturaleza crítica.

En otro orden de ideas, la categoría construcción del sujeto crítico abarca el discurso y las prácticas del docente, que en primera instancia comprende la interacción comunicativa en la enseñanza desde una postura crítica y reflexiva, haciendo del maestro un mediador del sujeto crítico, aunque en algunos momentos, en el desarrollo del discurso presenta otra mirada del maestro, principalmente de naturaleza autocrática, impositora como poseedor del saber, posiblemente por la falta de formación en el área de filosofía. Sin lugar a duda, el discurso y las prácticas del docente son trascendentales en los procesos formativos del sujeto crítico dentro del área de filosofía, ante lo cual Hernández (2020) sostiene:

Como ocurre con el comentario de textos, el recurso al diálogo como método de filosofar y de enseñar filosofía es invocado universalmente por todos los autores que escriben sobre enseñanza de la Filosofía. Es indudable que la filosofía sin diálogo, sin debate, sin controversia es poco más que un fósil inerte poco atractivo para los alumnos. Por ello lo hemos usado mucho en nuestro trabajo (p. 42).

En este sentido, el discurso del docente y sus prácticas en la construcción del sujeto crítico son elementos esenciales, pues desde ellos toma forma y se dinamiza el proceso de enseñanza y del aprendizaje, en este caso a través del diálogo como base para el despertar crítico del estudiante, pero también en razón de interacciones verbales que mantengan el interés y la curiosidad del estudiante, todo ello acompañado de estrategias entendidas como acciones del docente asociadas con el debate, dirigido a la exposición de pensamientos e ideas, generando elementos para controvertir con argumentos y haciendo del filosofar un espacio constructivo del

sujeto crítico.

Por todo ello, la categoría construcción del sujeto crítico, expresa un concepto emergente de gran representatividad en este estudio, pues el mismo logra recoger las diversas relaciones, contradicciones, complejidades que dan significado a la visión de los docente informantes en cuanto la construcción del sujeto crítico, donde tal como se ha visto, se presentan una serie de elementos esenciales que parten del perfil del estudiante, consideran cada unos de los espacios en que ellos se desenvuelven, y comprenden competencias a desarrollar, regularmente gracias al discurso y la práctica del maestro del área de filosofía, donde prevalece la coexistencia de modelos referenciales que parecen influir tanto en el entendimiento del maestro, como en el desarrollo de sus acciones, pero en cualquier caso denota un ejemplo de la diversidad que sustenta el hecho dialéctico, lo cual parece reflejarse en la variedad de interacciones comunicativas que tienen lugar en el espacio escolar, así como en la naturaleza de las diferentes estrategias desplegadas por el docente para la estimulación de la habilidad crítica.

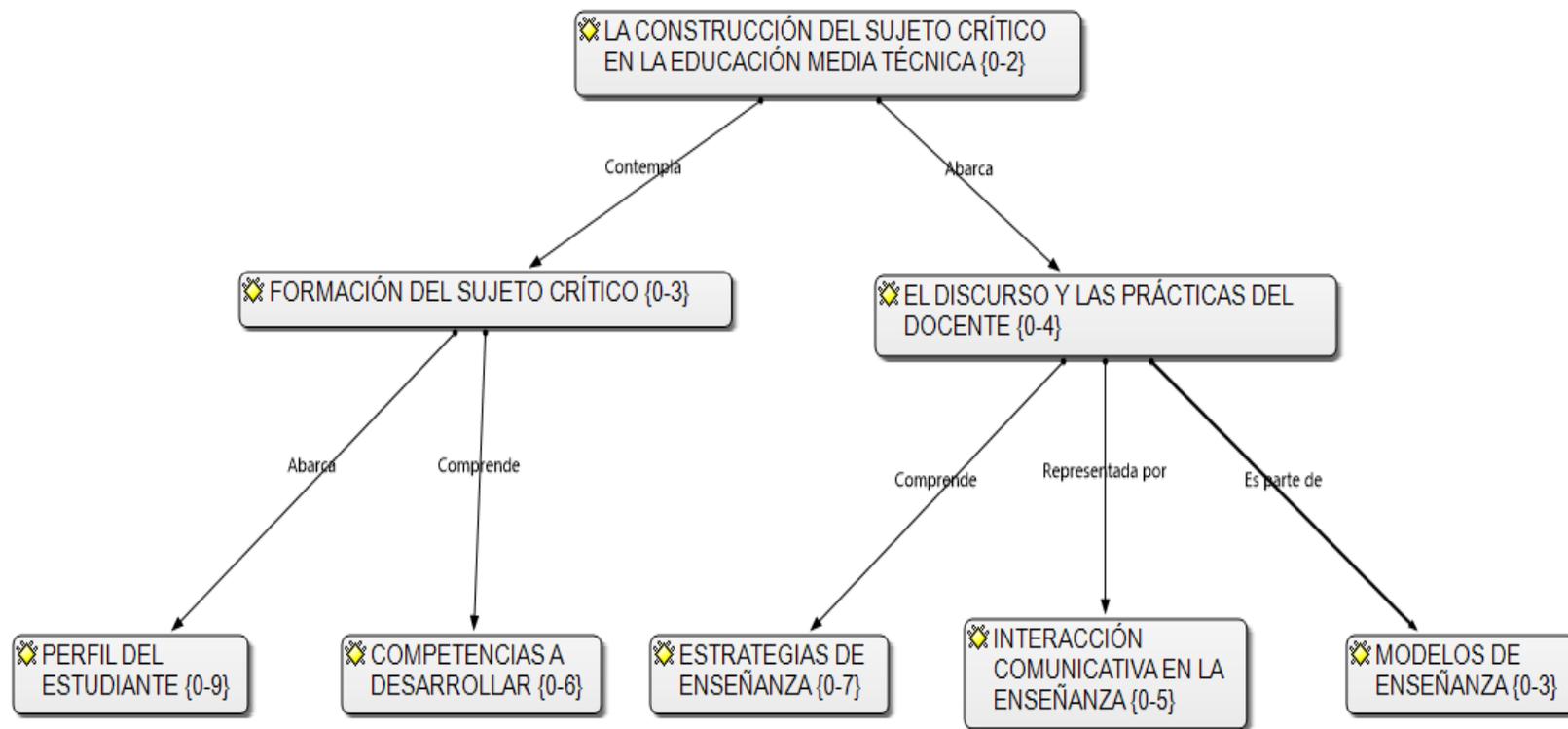


Figura 9. Categoría La construcción del sujeto crítico en la educación media técnica

Categoría Aportes de la Filosofía para la Construcción del Sujeto Crítico Considerados por el Sistema Educativo Colombiano

Dimensión Pensamiento Crítico

La dimensión pensamiento crítico, visible de forma gráfica en la figura 10, se fundamenta en los códigos *Concepciones sobre el pensamiento crítico* y *Evolución del pensamiento crítico*, se muestra agrupan comentarios de los informantes relacionados con la forma de ver y entender este tipo de pensamiento, mediante el cual se hace posible interpretar, analizar y comprender el contexto real, como parte del hecho filosófico, tal como lo demuestran las siguientes evidencias:

P.1: “...la educación y la filosofía en la sociedad, o que trabaja como una mula, como dicen nuestros padres, sino que también tienen la capacidad de pensar la realidad. El pensamiento crítico, es aquel que permite vislumbrar las cosas más allá de lo aparente, más allá de lo que nuestros sentidos perciben, es pensar en posibilidades de comprensión e interpretaciones que es lo hermenéutico.” [1:034][038]

P.4: “...el pensamiento crítico también tendría 2dos líneas, una línea que es lo que algunos comprenden y definen de formar una estructura de análisis del hombre frente a los problemas de la vida y de las formas problemáticas sociales.” [4:12][010]

P.5: “...la filosofía está inmersa en toda la actitud y aptitud del ser humano, y la concibo como una herramienta que me permite visualizar la vida de diferentes formas y desde los diversos puntos de vista.” [5:02][003]

P.4: “Depende es de los momentos de los filósofos, de las circunstancias de lo que yo llamo, la realidad, por ejemplo, podremos tomar a Tales de Mileto, observamos que su interés fue el de poder encontrar una explicación del cosmos, del universo.” [4:024][026]

De acuerdo con lo señalado por los informantes clave, puede apreciarse las concepciones sobre el pensamiento crítico, entendido como una estructura mental de análisis que permite al estudiante comprender los problemas de la vida en el que está

sumergido cada día, pero también, aproximarse a los conflictos sociales en sí mismos, pues desde lo planteado, el pensamiento crítico es aquel que permite renovar ideas para vislumbrar los fenómenos nacionales, mundiales, asociados éstos con la corrupción en los distintos campos de la humanidad.

Además, las evidencias permiten apreciar el sentido evolutivo del pensamiento crítico en cuanto la cosmovisión de los informantes, donde diversas épocas, formas dominantes, autores clásicos, han ofrecido aportes que progresivamente parecen enriquecer este tipo de pensamiento, para consolidarse hoy como una dinámica intelectual asociada tanto con actitudes, como aptitudes, dirigido a ver la vida de diferentes maneras para así comprender que cada sujeto interpreta la existencia de forma distinta, tal como ha sucedido a lo largo de la historia en cuanto su evolución misma, en el que cada hombre ha defendido su postura, concepción de vida, su existencia, todo lo cual representa situaciones que comprenden la realidad histórica.

Desde allí, el pensamiento crítico como entidad significativa y evolucionada supone una importancia sustantiva en cuanto su estimulación, porque a raíz de éste, se presentan situaciones en las que se toman en cuenta incluso los sentidos, generándose un proceso hermenéutico donde parece ponerse de manifiesto el diálogo, análisis, la comprensión, la renovación de la realidad misma. Por este particular, es preciso reconocer ésta en función de su interrelación con el contexto, donde la crítica como destino formativo, a juicio de Castellanos (2016) refiere:

Ser capaz de utilizar un pensamiento crítico significa que no se acepte la opinión de la sociedad, teniendo así ideas individuales, se conocen los argumentos a favor y en contra y se toma una decisión propia respecto a lo que se considere verdadero o falso, aceptable o inaceptable, deseable o indeseable. (p.51)

En consecuencia, entre lo señalado por los informantes y lo referido por el autor citado, se puede evidenciar que el pensamiento crítico se presenta como una forma intelectual que permite al ser humano liberarse y defender su propio punto de vista, para lo cual la filosofía despierta desde sus conocimientos el interés por comprender la realidad social, frente a los patrones establecidos desde la naturaleza hermenéutica de los procesos filosóficos, lo cual conduce a la proyección autónoma de alteridad.

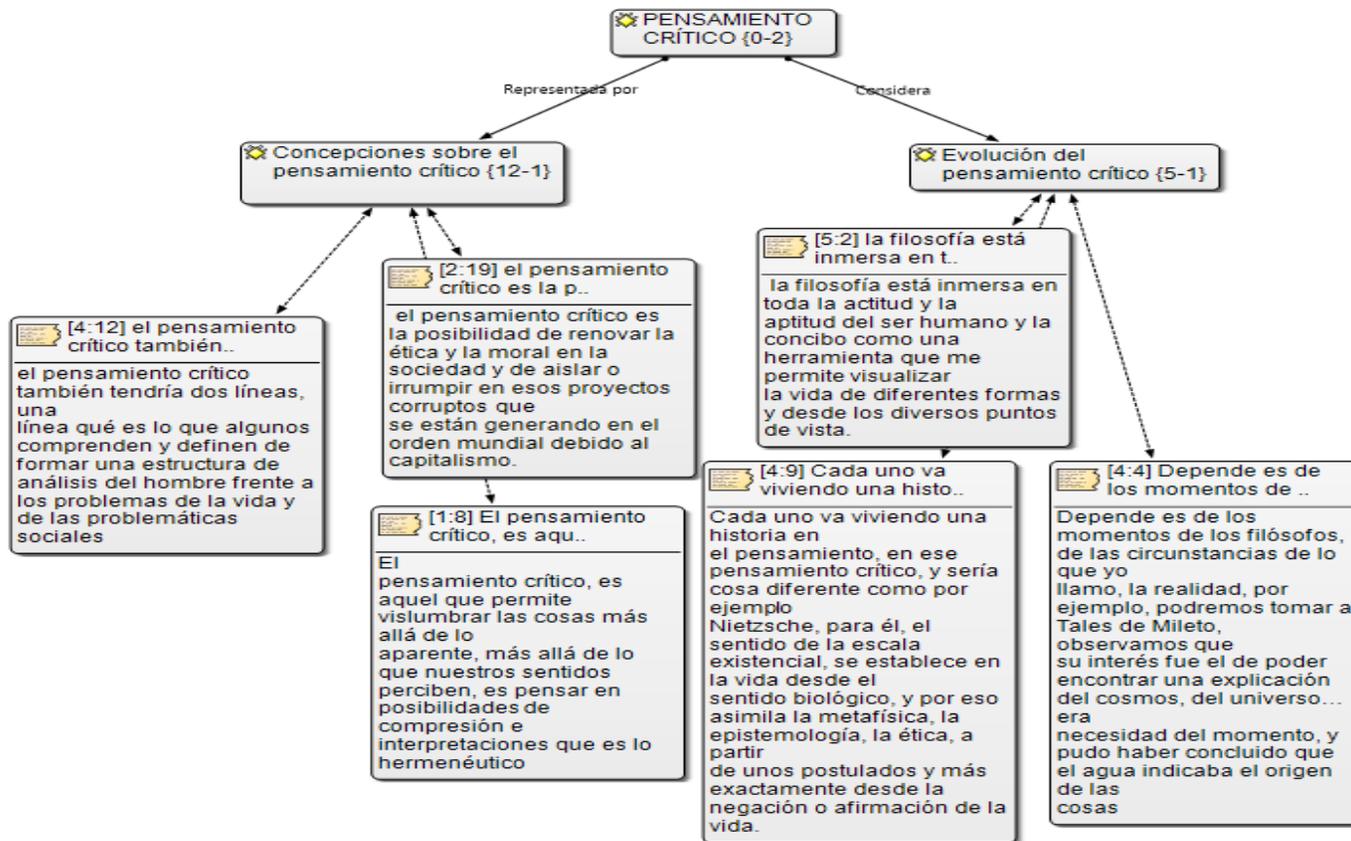


Figura 10. Dimensión Pensamiento Crítico.

Dimensión Pensamiento Filosófico

Este apartado emergente, representado en la figura 11, se muestra como uno de los sustentos en los cuales se promueve la constitución de una realidad, en donde se agrupan códigos como *Evolución y aportes en cada etapa de la filosofía, Filosofía antigua: La mayéutica, Filosofía antigua: Despertar del sujeto crítico, Filosofía Moderna: Antropocéntrico, Filosofía Medieval: Lo Teocéntrico y Filosofía Contemporánea/ Posmodernidad: Espacios líquidos*, y denota testimonios como:

P.1: Claro que sí, en cada etapa de la filosofía se ha construido el sujeto crítico y el pensamiento crítico porque eso es un proceso de evolución, propio del ser humano. [1:059][060]

P.2: Por supuesto, en cada etapa de la filosofía, en la historia de la filosofía se encuentran esas contribuciones significativas de pensadores que fueron capaces de irrumpir con lo establecido, de pensar contrario a lo que la sociedad, de ese entonces pregonaba como verdad única o como verdades únicas de ese periodo de la historia, eso lo vemos en todo el trasegar desde los mismos presocráticos, todo el pensamiento grecorromano. [2:083] [088].

P.3: Desde la época de los griegos, allá, cuando prácticamente el ser humano aparece sobre la faz de la Tierra, la pregunta que se hizo fue: quién soy, qué es hoy, para dónde voy y de dónde vengo. Cuando se genera ese tipo de preguntas, allí existe una crítica sobre el ser. [3:046][049]

P.5: En la filosofía moderna hay una búsqueda por la aplicación de la razón y el sujeto fortalece esa vida crítica porque se quiere encontrar el significado de las cosas, pero se quieren comprobar esos procesos. En el mundo contemporáneo, el hombre se está buscando respuestas [5:089][092]

P.6: Pasando a la época de la filosofía medieval, en donde ya el pensamiento unos 360, grados donde se pasa a ocupar la mente y el pensamiento en torno, a cómo surgió el mundo y se pregunta por la figura de Dios, aquí aparecen filósofos como Santo Tomás, San Agustín de Hipona, que retoman algunos filósofos, Santo Tomás. [6:072][081]

Ante ello, puede decirse que el pensamiento filosófico evoluciona y hace sus

aportes de acuerdo a cada etapa de la filosofía, partiendo inicialmente desde la antigüedad en la que se asume la mayéutica como procedimiento dialéctico, referente a la una naturaleza por medio de preguntas y respuestas, evidenciándose una filosofía desde la visión del sujeto crítico al enfatizar un proceso en el que se promueven las convicciones propias. También, se presenta en lo evidenciado la filosofía medieval, en la que prevalece la visión teocéntrica, religiosa, dogmática, de esa época filosófica, al tiempo de referir, además, la modernidad en el que se denota un cambio trascendental de lo teocéntrico a lo antropocéntrico, y ligado a ello, la filosofía contemporánea, que trata de dar respuesta a una serie de interrogantes de orden social, económico, entre otros, denotando en común la evolución del pensamiento filosófico.

Con base en lo anterior, se observa que cada etapa de la filosofía ha contribuido en la construcción del pensamiento crítico, y a su vez, esta evolución filosófica ha conllevado al despertar del hombre dentro de la sociedad, tratando de dar respuestas a cada uno de los interrogantes que a diario se genera desde las diversas situaciones que vive como interrogante existencial sobre su origen y finalidad humana. Con ello, puede decirse que cada etapa de la filosofía ha realizado sus aportes de manera significativa, pues desde la filosofía antigua, la gran interrogante por la naturaleza y las grandes incógnitas del ser humano al sentirse diferente sobre la faz de la tierra en el medioevo, el pensamiento del hombre da un giro representativo para concentrarse en la figura de Dios; mientras que en la modernidad, el eje central es el hombre y se plantea una constante búsqueda por la razón, fortaleciéndose de forma progresiva nuevos significados sobre ella; en tanto, la postmodernidad apunta a la búsqueda del bien común, pero el hombre aquí sigue aún en la exploración de infinitas respuestas como lo evidencian los informantes clave.

Así, es posible referir que el entendimiento sobre el pensamiento filosófico ha ido evolucionando a través de la historia, notándose que en cada una de estas etapas se configuran situaciones que son fundamentales para comprender la filosofía, de esta manera se destacan las contribuciones significativas, evidenciándose en función de la misma evolución del pensamiento, donde se genera un aprecio por su estudio, que sin

lugar a duda, se ve reflejado en una dinámica específica en relación con su avance y su ocupación en cuanto la estructuración de conceptos y visiones propias sobre Dios, el mundo y la realidad. De esta manera, se ha avanzado en los aspectos en los que se fortalece el desarrollo de la filosofía en la humanidad, ante lo cual Sánchez (2018) refiere que:

La historia del pensamiento filosófico nos enseña que, sin una sólida alianza con las ciencias naturales, sin unos firmes cimientos científico-naturales, es imposible elaborar una filosofía científica. Sin ello no es posible elaborar en nuestra época una concepción del mundo auténticamente científica. (p.98)

Por tanto, la dimensión pensamiento filosófico, evidencia cómo desde la historia se formulan aspectos en los que se reconoce este tipo de pensamiento desde cada una de las etapas del desarrollo del ser, en las que se denota la alianza entre la filosofía y el desarrollo del pensamiento crítico, como uno de los elementos fundamentales de la visión del ser humano, donde la concepción de mundo se destaca a partir de las consideraciones de una naturaleza científica de la filosofía, principalmente en atención de los procesos relacionados con la constitución de la verdad, desde las diferentes miradas filosóficas que han existido en la historia.

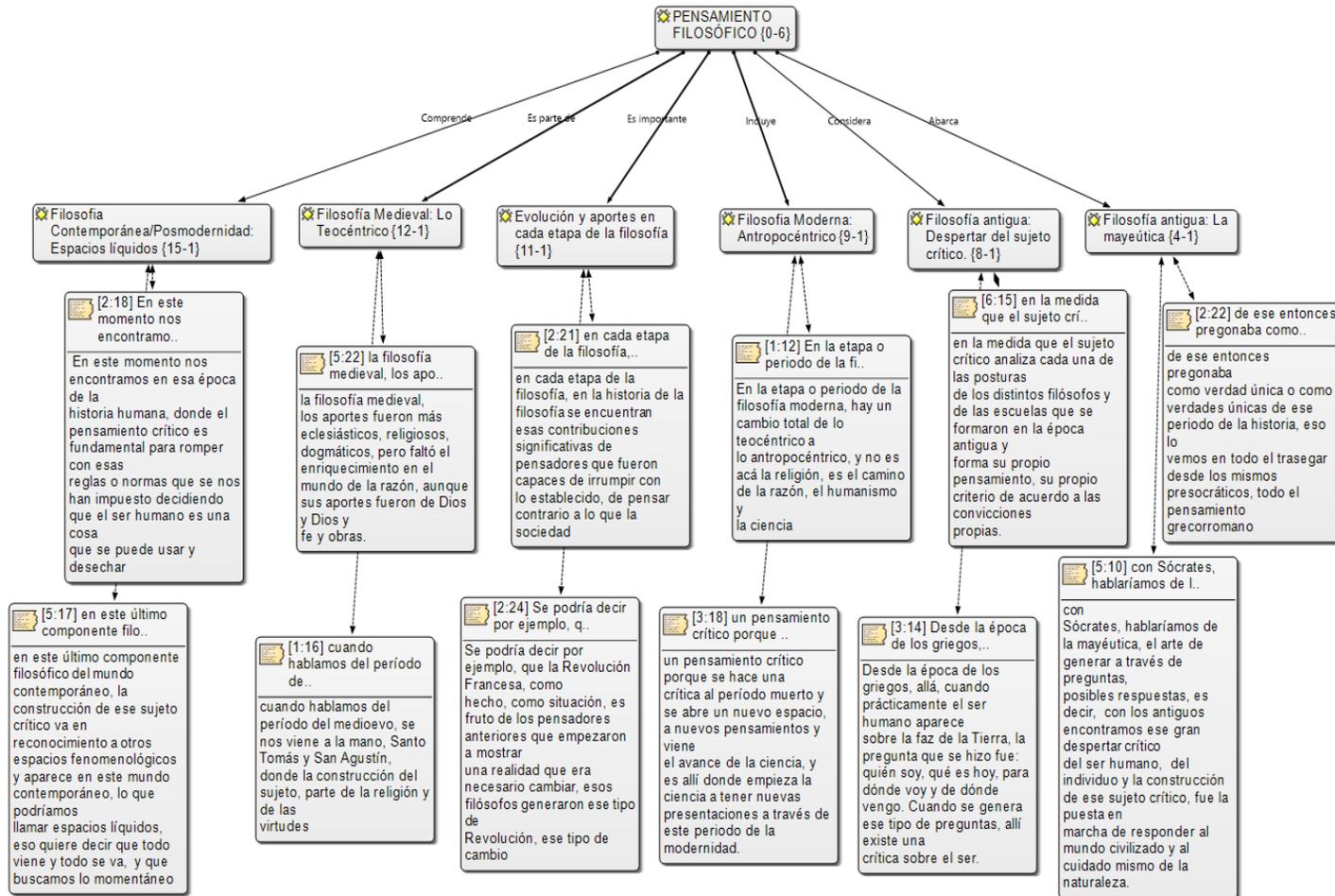


Figura 11. Dimensión Pensamiento filosófico.

Subcategoría Desarrollo del Pensamiento

En esta subcategoría, el desarrollo del pensamiento emerge como unidad de significado sustentada en las dimensiones *Pensamiento Crítico* y *Pensamiento Filosófico*, en el que el pensamiento crítico lo referencian las concepciones y la evolución del mismo, acompañado ello del pensamiento filosófico, consustanciado con la evolución y los aportes propios de cada etapa de la filosofía. Así, el pensamiento crítico, hace referencia de una entidad intelectual que reconoce las estructuras de análisis del hombre, las posibilidades de renovación con relación a los principios y los valores sociales, permitiéndole hacer un proceso hermenéutico de la realidad, cuya evolución denota la importancia de la filosofía ciencia humana de discernimiento.

Por otra parte, el pensamiento filosófico se presenta como un referente resultante de momentos históricos que resaltan la filosofía antigua, asociada con la mayéutica y el despertar del sujeto crítico, así como también la modernidad en atención antropocentrismo como eje central, además del período medieval que hace referencia al ámbito teocéntrico, sumado a la filosofía moderna y contemporánea, a partir de los espacios líquidos.

De acuerdo con lo señalado, esta subcategoría hace explícito que el desarrollo del pensamiento se consolida mediante el pensamiento tanto crítico, como filosófico, todo ello en un proceso articulado en el que se destaca la presencia de acciones generadas por el hombre en cada período filosófico, y en tal sentido, la acción intelectual crítica parte de las apreciaciones reales como producto de su evolución propia, donde el sujeto logra mostrarse como un sujeto autónomo, en reconocimiento a la posibilidad de un accionar que favorece su desarrollo integral.

En este mismo sentido, el pensamiento filosófico como elemento conformante del desarrollo del pensamiento del hombre, reconoce la importancia de la filosofía en las diferentes etapas evolutivas de la historia de la humanidad, resultante en una estructura científica que fundamenta la invención y razonamiento del hombre, desde lo cual se asocia con San Agustín (tr.2015) cuando comenta:

La filosofía cumple un papel principal en la cultura de hoy, es la base fundamental de todas las creaciones humana y es llamada "la madre de todas las ciencias". Ayuda a entender las dificultades, ventajas, desventajas de nuestro propio ser. En si es un conjunto de pensamientos, críticas y teorías de la humanidad. (p.81)

Así, puede decirse que el desarrollo del pensamiento ha evolucionado y presenta un papel primordial en la actualidad, generando espacios para el análisis y la comprensión de la realidad producto de cada período filosófico, fortaleciendo de esta manera a quienes dirigen y participan de manera directa en las instituciones educativas del reflexionar filosófico, en el que la filosofía se convierte en el espacio de gran importancia para el desarrollo del sujeto crítico desde el pensamiento homónimo y el pensamiento filosófico en la educación, con la intención de formar sujetos elevados, virtuosos, a partir de orientaciones pertinentes que dinamizan el arte de filosofar en atención del desarrollo de competencias conducentes a la construcción del sujeto crítico, como estamento considerado por el sistema educativo colombiano.

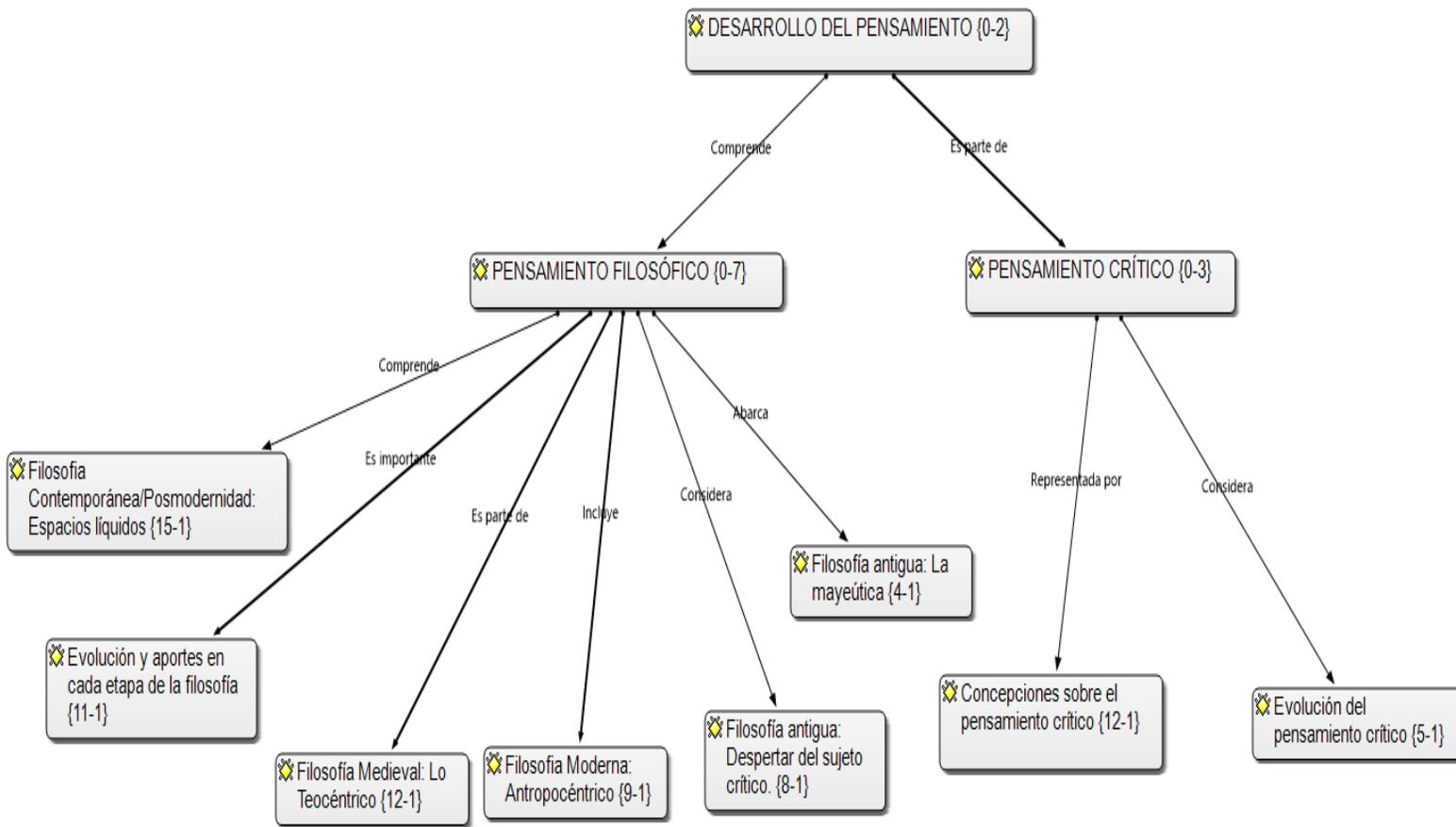


Figura 12. Subcategoría Desarrollo del pensamiento.

Dimensión Orientación Curricular e Institucional

Esta dimensión, expuesta de manera gráfica en la figura 13, hace referencia a diversos lineamientos institucionales presentes en el juicio subjetivo de los informantes, razón por la cual aquí se agrupan los códigos *La educación como un derecho y servicio público*, *Misión institucional educativa*, *Filosofía e interdisciplinariedad*, originados desde los siguientes testimonios:

P.5: *“Es decir, que, de acuerdo a la Constitución política de Colombia, la filosofía que se hace aquí, es hacia una educación como derecho de la persona y un servicio público, pero quedan muchos interrogantes... De qué manera se concibe la educación en Colombia y hasta dónde es realmente un derecho de la persona, y de verdad se cumple como un servicio público y, además, si tiene una función social... Son interrogantes para analizar de fondo porque en nuestro país no hay una educación de calidad y tal vez se vea muy bonito en el papel, pero hay que buscar realmente el sentido de aplicación de lo que dice la constitución.”* [5:265][272]

P.2: *“...la institución educativa sobre la misión y la visión en el campo de la filosofía, lo que está plenamente identificado es una formación basada en competencias hacia un estudiante integral, y en esa integralidad entonces hay un principio que es formar con pensamiento crítico.”* [2:052][090]

P.1: *“Nuestra institución desde la misión, ofrece un servicio educativo de calidad en los niveles de pre- escolar, Básica, Media académica y Técnica, proponiendo por la formación integral del estudiante desde el “saber ser, “saber hacer” y “saber - saber”, orientado por el modelo de la pedagogía activa, la estrategia del aprendizaje cooperativo y el uso de la evaluación formativa; para contribuir a la consolidación de proyectos de vida con éxito.”* [1:178][182]

P.2: *“Por lo tanto, la filosofía es transversal en todos los conocimientos de la vida y va a permitir a los estudiantes tener esa capacidad de solucionar los problemas que se le presenten de una manera racional y lógica, de una manera pensante, de una manera consciente, eso es la filosofía como yo la concibo.”* [2:014][018].

Al respecto, se infiere que la misión y visión institucional educativa se orienta a

partir del proyecto educativo institucional (PEI), que se convierte en un elemento esencial para el desarrollo del área de filosofía, a partir de los preceptos asociados con la integralidad y una educación enmarcada en un servicio de calidad, que en consecuencia apunta hacia la estimulación del liderazgo de los estudiantes, a través de una enseñanza para la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, se expone desde lo evidenciado, a la educación como un derecho y servicio público de acuerdo a la constitución política de Colombia, aun cuando se reconoce que, a pesar de lo expuesto en materia jurídica y curricular, todo ello no logra ser todavía concretado.

Sin embargo, las recurrencias representativas permiten evidenciar cómo la orientación curricular e institucional responde directamente a lo demandado en la Constitución Política de Colombia, en la que se reconoce a la educación como un derecho y servicio público, desde una visión en la que se pretende fomentar los intereses relacionados con una función social, donde el sujeto crítico tiene un valor sustantivo. Así, la dimensión orientación curricular e institucional cobra sentido gracias a los diversos lineamientos que se operativizan por medio de la aplicación de diferentes elementos como es el caso de las dimensiones del saber hacer y del saber-saber, como expresiones cónsonas con la formación integral, donde la filosofía y su naturaleza, es una entidad transversal, esto es, no sólo enfocada en la disciplina filosófica como área escolar, sino como una entidad presente de forma permanente en otras áreas del entorno educativo.

De allí, las orientaciones curriculares e institucionales, plantean desde lo evidenciado, referentes enfocados en una enseñanza para la comprensión, y por ende para la vida, tal como lo expresa el documento N° 14 del MEN (año), cuando señala que:

Para facilitar el ejercicio del filosofar y la apropiación de la tradición filosófica a partir de los contextos curriculares y extracurriculares particulares, los maestros deben programar los ejercicios que permitan a los alumnos alcanzar los desempeños en que se evidencia cada una de las competencias para el ejercicio del filosofar. Desde sus propios contextos, los maestros deben hacer la elección de diferentes problemas que le permitan favorecer el desarrollo de las competencias filosóficas, a partir

de preguntas que actualicen la reflexión filosófica en la escuela y en la vida cotidiana de los estudiantes (p. 117).

De acuerdo con lo expresado, es importante considerar que la orientación curricular e institucional en cuanto el ejercicio de la filosofía, plantea la construcción de diferentes elementos, saberes, habilidades, que apuntan hacia la integralidad formativa, donde el rol del maestro es fundamental, no sólo para atender escolarmente a estudiantes, sino para promover, dinamizar, consolidar, las competencias relacionadas con esta área del conocimiento, por medio de diálogos, intercambios, ejercicios prácticos, resaltando el fundamento y la esencia de la vida misma cotidiana, lo cual supone una posible transversalidad vinculante con otros espacios disciplinares del entorno escolar.

Por tanto, este apartado emergente expone la visión recurrente de los informantes en relación con la orientación curricular e institucional, donde se integran nociones asociadas con los lineamientos jurídicos, pero también propios de la realidad educativa, desde donde se expone preceptos de una educación de calidad, consustanciado con el enfoque formativo por competencias, pero también el principio de formación integral, que en cuanto la naturaleza propia de la filosofía, puede expresarse entonces como una entidad transversal dentro del currículo colombiano, que haga de todos los espacios escolares, ambientes que estimulen el pensamiento crítico desde los saberes académicos y dinámicas propias de cada disciplina.

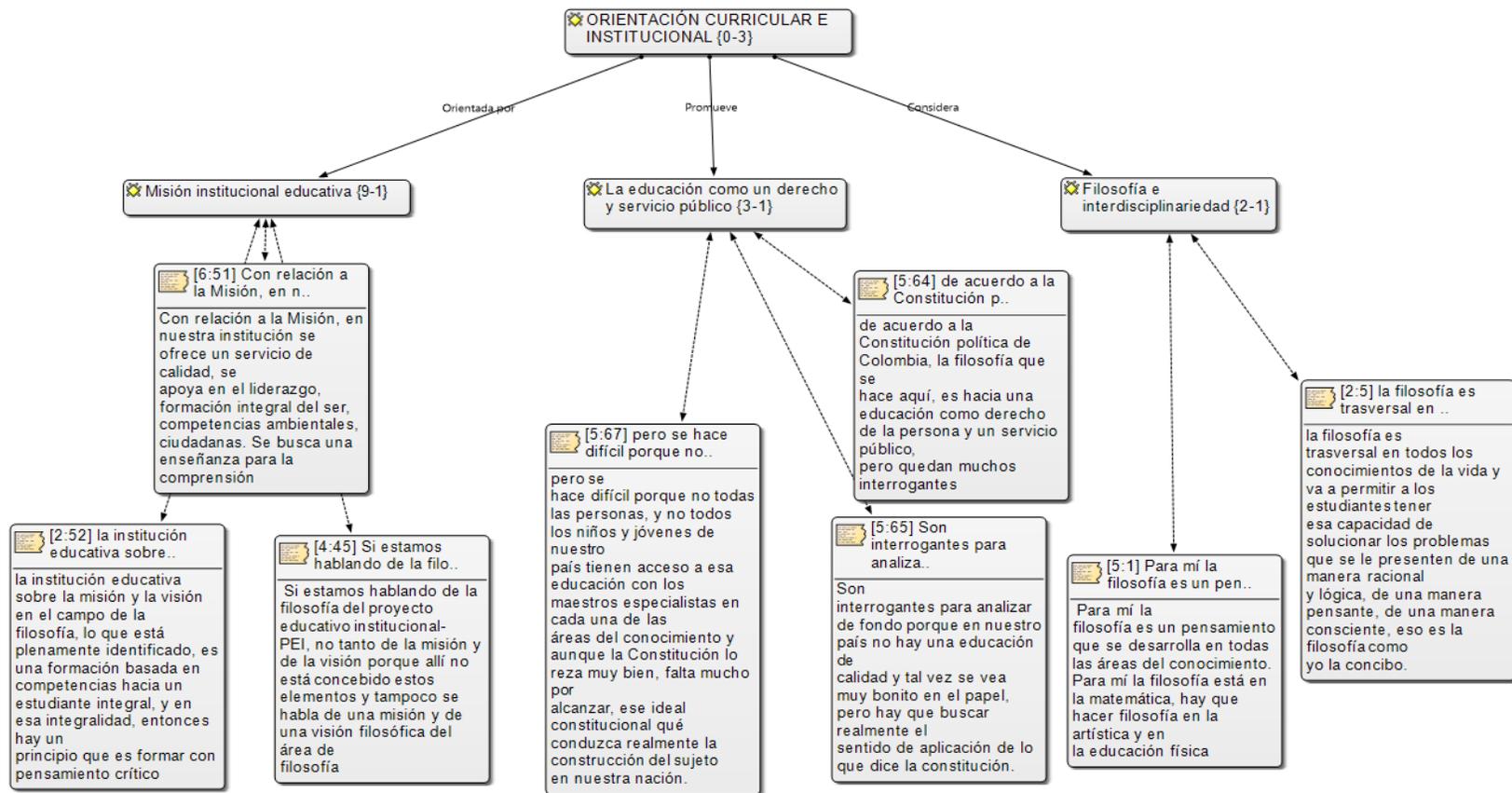


Figura 13. Dimensión Orientación curricular e institucional.

Dimensión Intencionalidad del Área

La presente dimensión, expuesta de forma gráfica en la figura 14, hace referencia a las finalidades formativas propias de la filosofía como disciplina escolar. De allí que, aquí se agrupan los códigos *Propósitos de la filosofía*, *La filosofía como conocimiento de sí mismo*, *La filosofía como fuente de conocimiento*, *La filosofía para aprender a pensar* y *la filosofía como comprensión de la realidad*; soportados en testimonios como:

P.2: *“Frente a la pregunta, cuáles son sus propósitos de orientar la cátedra de filosofía... primero, porque soy filósofo, es en mí primer estudio, licenciado en filosofía, obviamente porque es parte de mi trabajo, con eso me gano la vida, tengo un salario a partir de lo que enseñó. Pero, principalmente, mi deseo de orientar esa filosofía, es intentar que los chicos y las chicas, piensen de manera crítica, no estoy tan interesado en enseñarles paso a paso lo que pensó cada filósofo, desde la Edad Antigua, por todas las etapas de la filosofía”* [2:115][121]

P.3: *“Esa capacidad y en otras palabras introducir información al cerebro, sea por los sentidos o la experiencia, y esto consiste en que la persona primero que todo se conozca a sí mismo y ese conocimiento es propio del ser humano y así pueda ingresar a su interior y así tener otra mirada y otra perspectiva.”* [3: 024][027]

P.5: *“...profundizar en los componentes de la vida y de los fenómenos que pueden evolucionar y surgen nuevos espacios en este mundo filosófico, pero también hay interrogantes que implican la función de la razón que buscan la explicación objetiva del ser y la importancia de vivir y convivir para crecer y permitir que los demás también lo hagan.”* [5:064][068]

P.6: *“...una de sus etapas, a medida en que avanza, a través de cada una de las escuelas y pensadores, en cada etapa de la filosofía, permitiendo la autonomía, siendo consciente de cada uno de los postulados que permiten el aprender y que los hace parte de su propia vida y de su esquema mental.”* [6:095][097]

En esto, se evidencian tendencias que denotan la filosofía como fuente de conocimientos, lo cual sustenta intencionalidades dirigidas hacia la valoración de la existencia del ser desde las concepciones mismas de la realidad, en otras palabras, se

aprecian fines que hacen del área filosófica espacios para promover un conocimiento de sí mismo, donde se reconocen las potencialidades del sujeto desde diversas dimensiones, en las que se fomentan los intereses con base en un accionar pedagógico dirigido al aprender a pensar de forma autónoma y crítica, reconociéndose a sí mismo como ser humano.

Entonces, desde los testimonios apreciados se evidencia cómo se reflejan aspectos en los que se dinamizan los propósitos del área de filosofía, dado que, mediante éstos, se apunta hacia el fomento y desarrollo de acciones que contribuyen a la construcción del sujeto crítico, lo cual hace de la filosofía uno de los fundamentos de la formación integral de los estudiantes, en términos de aprendizajes útiles y pertinentes para la vida. Así, las finalidades propias del área de filosofía desde la cosmovisión de los informantes, están asociadas con el ser como entidad existente, pensante, racional, en vinculación con los procesos de vivir y convivir como sujetos en interacción constante.

Es así, como se reflexiona en lo correspondiente a la comprensión de los pensadores identificados con la filosofía desde aspectos relacionados con la autonomía y la incidencia de la filosofía en la constitución integral del ser, razón por la cual Espinel y Pulido (2017) refieren que la intencionalidad de la filosofía:

Expresa los conocimientos del más alto grado de generalidad que tiene una base objetiva en el conocimiento científicamente corroborado, y que entre la diversidad de objetos, fenómenos y procesos que conforman el mundo material, existen elementos comunes que al ser generalizado conforman los contenidos de las estructuras conceptuales de la filosofía. (p.25).

Por todo esto, puede decirse que la intencionalidad del área de filosofía considera a la misma como un espacio académico donde se aprende a pensar, que tiene en cuenta la comprensión de la realidad, pero además, está asociada con el conocimiento del saber filosófico, expresándose entonces en términos de una fuente inagotable de conocimientos, cuyos objetivos orbitan en torno al desarrollo de la habilidad crítica, reflexiva, que favorecen la intelección de las diversas visiones que sobre el mundo se tienen.

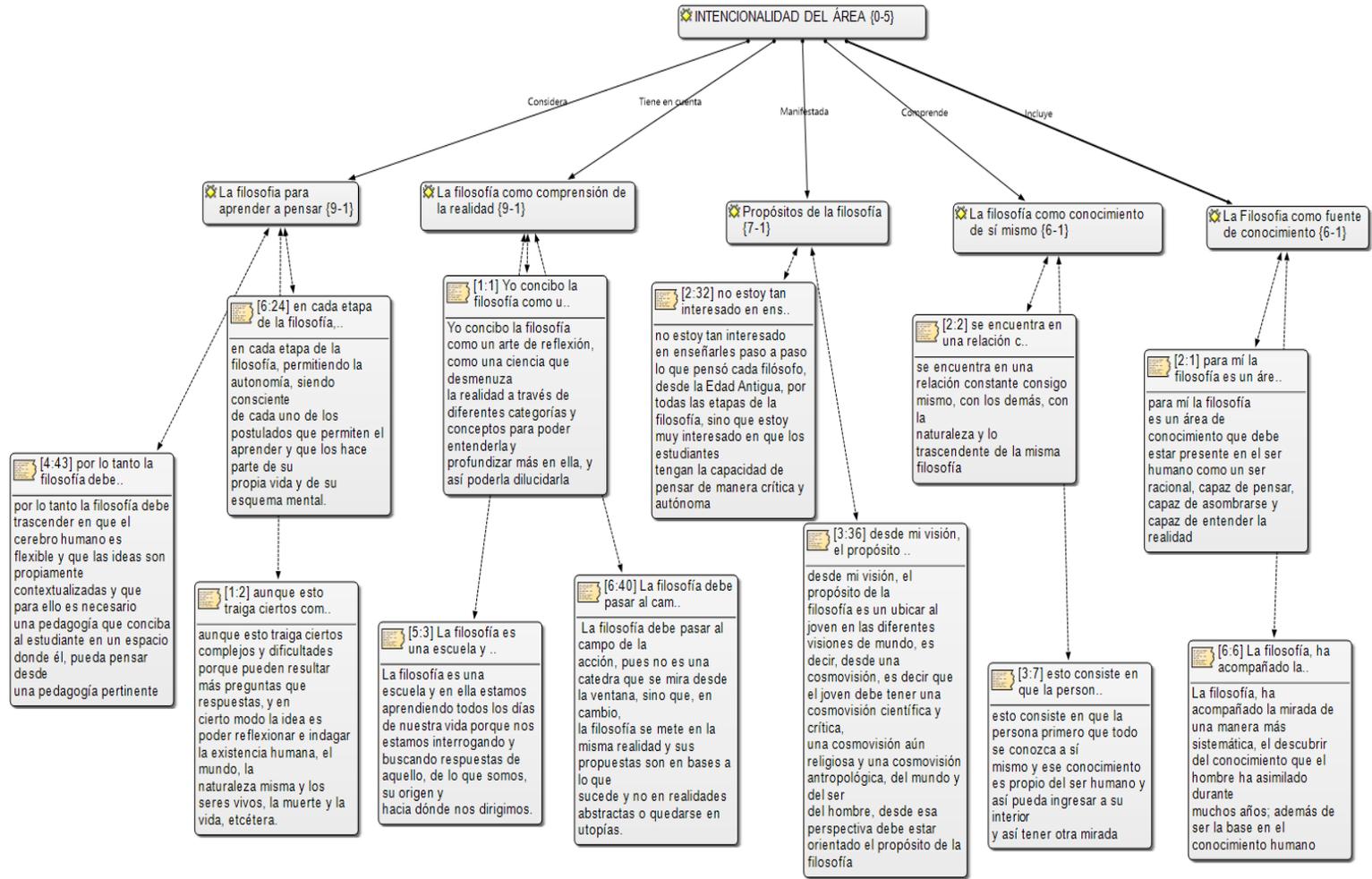


Figura 14. Dimensión Intencionalidad del área.

Dimensión Lineamientos Curriculares

Los lineamientos curriculares como dimensión emergente, puede ser apreciada en la figura 15, como una forma de expresión explicativa de los diversos elementos que la componen, es decir, los códigos Lineamientos *del MEN* y *Norma constitucional/ Legal*, que en común parecen hacer referencia de guías dirigidas a orientar el desarrollo operativo del área filosófica tal como lo muestran las siguientes evidencias:

P.1: *“La capacidad de transformar la realidad y la sociedad a partir de los aportes y su vocación y desde su profesión, y esas serían una de mis ideas para aportarle a este interrogante de los propósitos en el área de filosofía, desde la media técnica que es lo que trabajamos de acuerdo al ministerio colombiano.”* [1:095][098]

P.5: *“De acuerdo a esta cartilla, también se plantea la construcción de un sujeto con la competencia dialógica, y es a través del diálogo, en el que podemos hacer de los estudiantes sujetos forjadores que construyen para la reconciliación y la paz.”* [5:060][082]

P.2: *“Frente a la filosofía que subyace de acuerdo a los lineamientos de la Constitución Política de Colombia, yo diría que es una filosofía liberadora, donde el colombiano y la colombiana, se construyen como ciudadanos autónomos, constituyentes primarios que deciden sobre su realidad y los destinos del país, pero como siempre existe dicotomía entre ese deber ser y la realidad, la Constitución Política de Colombia tiene el alcance, ser visionaria en el tiempo.”* [2:254][259]

Con esto, puede decirse que los lineamientos exaltan la transformación de la realidad y de la sociedad, dado que por medio de ella es posible visualizar el dualismo ser-deber ser, para que más adelante en el tiempo cada estudiante convertido en persona adulta, genere aportes desde las competencias propias del sujeto crítico, con compromiso, pertinencia y vocación desde su propia elección de vida como lineamiento común en cuanto la educación filosófica, razón por la cual en él se involucran postulados de la Constitución Política de Colombia, además de otros estamentos institucionales de obligatoria atención en el área de filosofía.

Entonces, los lineamientos curriculares emergen en este análisis como

orientaciones formativas esperadas para el área de filosofía, que parten de la carta magna colombiana y se expresan mediante estamentos ministeriales que apuntan hacia la conciencia, pero sobre todo, la transformación de la realidad, donde la filosofía se expone como una de las áreas necesarias para la formación integral de los ciudadanos de los estudiantes, mediante la construcción de la libertad de pensamiento racional y crítico, lo cual guarda relación con lo comentado en el documento N° 14, emanado por el MEN (2010) cuando se sostiene que, “Esta discusión filosófica merece especial atención en ciertos países que son considerados constitucionalmente como pluriétnicos y multiculturales, pero cuyos graves problemas en materia de derechos humanos hacen necesario mantener éstos como un referente moral fundamental...” (p. 98).

En consecuencia, puede decirse que la dimensión lineamientos curriculares, se fundamenta en las orientaciones constitucionales y ministeriales, en términos de preceptos caracterizados por la visión multicultural, donde parece integrarse situaciones en las que se promueve la moral como entidad vinculante con el sujeto crítico, capaz de vivir y promulgar la libertad, desde su expresión como ser humano, y que por tal razón, son entendidos como contribuciones que permiten entender la correspondencia del área escolar de filosofía en términos de una disciplina formativa transversal que apunta hacia el desarrollo del pensamiento entre el deber ser y la realidad. En otras palabras, los lineamientos curriculares se manifiestan como uno de los elementos en los que se favorece la adopción de la norma legal fundamentada en diversos postulados, que establecen en general la visión sugerida en torno a la formación de los estudiantes en reconocimiento de aspectos en los que se forja un ciudadano crítico, dialógico y autónomo.

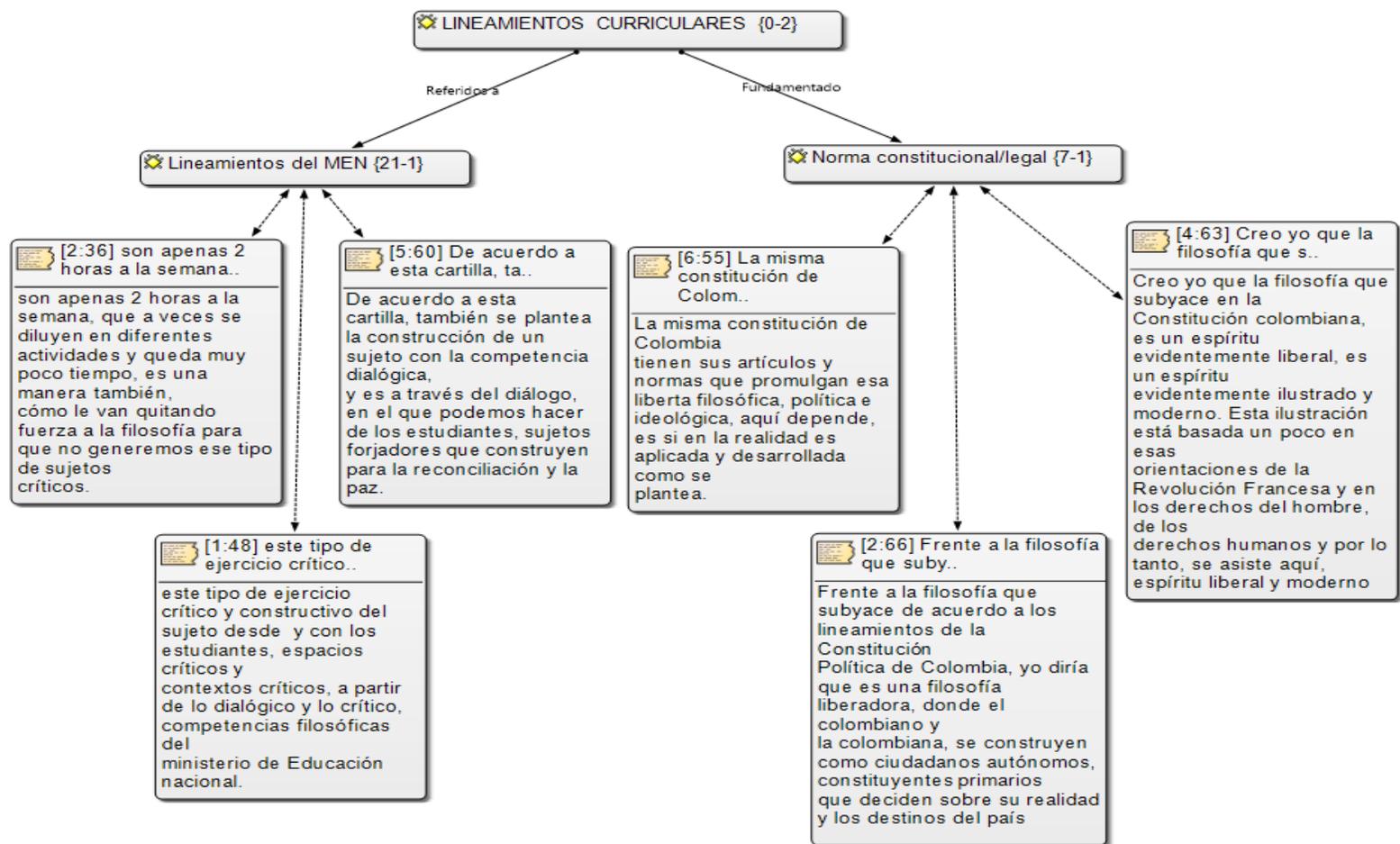


Figura 15. Dimensión Lineamientos Curriculares.

Dimensión Contraste con la Realidad

La realidad como dimensión emergente, es uno de los contextos en los que se configura el conocimiento filosófico, en el cual el ser humano, tiene un acercamiento por medio de la interpretación, el análisis y la introspección que de ella pueda realizar. Por ello, aquí se organizan los códigos *Postura del docente ante los lineamientos del MEN, Postura crítica vs. Ideología, Limitación establecida por orden normativo, Distanciamiento entre el deber ser y la realidad, La filosofía un área relegada*, tal como se puede observar en la figura16 que a continuación se expone, desde juicios subjetivos como:

P.1: “...construir un sujeto crítico a través de estas competencias, como es lo crítico, lo dialógico y lo creativo, entre otras características y por eso es de resaltar este programa de filosofía como un camino adecuado para la filosofía y el filosofar, y depende de gran medida, de las competencias del docente, junto con sus capacidades para poderlo llevar a cabo.” [1:209][214]

P.3: “Depende como nosotros tomemos las posturas filosóficas e ideológicas y políticas... En ocasiones no podemos ser tan directos en las aulas y menos con los estudiantes, y tampoco podemos convertir las aulas en proselitismos y para nadie es un secreto que para muchos de los sindicalistas lo que aspiran es llegar al congreso, a llenarse de plata desde la asamblea y otros puntos políticos y se van.” [3:240][245]

P.4: “Sólo que en la práctica es totalmente diferente, es distinta la aplicación por parte de los gobiernos de turno, esa carta magna, digamos que hay una interpretación ideologizada esa carta, a la cual tanto algunos elementos de la Constitución de 1991 y de la interpretación de la misma.” [4: 289][293].

P.2: “...la filosofía ha perdido fuerza en el mercado laboral y son muy pocos los que se atreven a estudiar esta licenciatura, muchos lo hacen porque están buscando ser sacerdotes, pero no porque piensen en la filosofía, como un medio para construir sociedad y generar desarrollo, por lo tanto, en la media técnica, cuando se desea asesora filosofía.” [2:141][145].

De manera que, los docentes refieren la construcción de un sujeto crítico por

medio de competencias, en las que enfatizan la crítica, dialógica y creativa, lo que hace de la filosofía un área de gran interés en el proceso de la enseñanza para recorrer el camino del filosofar, en el cual, el maestro es un importante protagonista para alcanzar este propósito por medio de sus saberes, destrezas, anclados regularmente a sus propias posturas filosóficas, ideológicas y políticas, pero que de acuerdo a los lineamientos, así como su ética propia, evitan convertir sus discursos pedagógicos en medios de proselitismo particular.

Sin embargo, esta dimensión permite evidenciar como los docentes de filosofía son críticos de las acciones gubernamentales, donde hay una marcada ideología en relación con la interpretación de la carta constitucional del país, y ligado a ello, se denotan aspectos en función de acciones relacionadas con el hecho de que, no a muchos les llama la atención el estudio de la filosofía como carrera, porque es propia de quienes emprenden carreras asociadas con el sacerdocio, y no de quienes piensan en realidad que la filosofía es un medio para construir sociedad en función del desarrollo, lo cual resalta la importancia de la exploración vocacional, por cuanto es uno de los medios para la socialización del sujeto, por ello Díaz (2020) expresa;

Ya que el hombre se educa a través del proceso de socialización que permite la apropiación de los contenidos sociales válidos y sus objetivización de conductas aceptables y a través del proceso de individualización que es de carácter personal donde el sujeto procesa la realidad de manera particular aportando resultados de su propia creación común ente activo. (p.71).

De acuerdo con lo expuesto aquí, pero también en razón de la dimensión contraste con la realidad, es evidente que uno de los fines de la educación es el proceso de socialización, y en lo referente a la enseñanza de la filosofía, el docente es el que configura su discurso pedagógico con el fin de que el estudiante desarrolle competencias para poder encontrarse con el pensamiento, y así poder dar una crítica en cualquier circunstancia de la vida, defendiendo su punto de vista, a través de la apropiación que ha obtenido de los contenidos, para así desarrollar sus argumentos individuales en términos de exposición y defensa de sus propios argumentos.

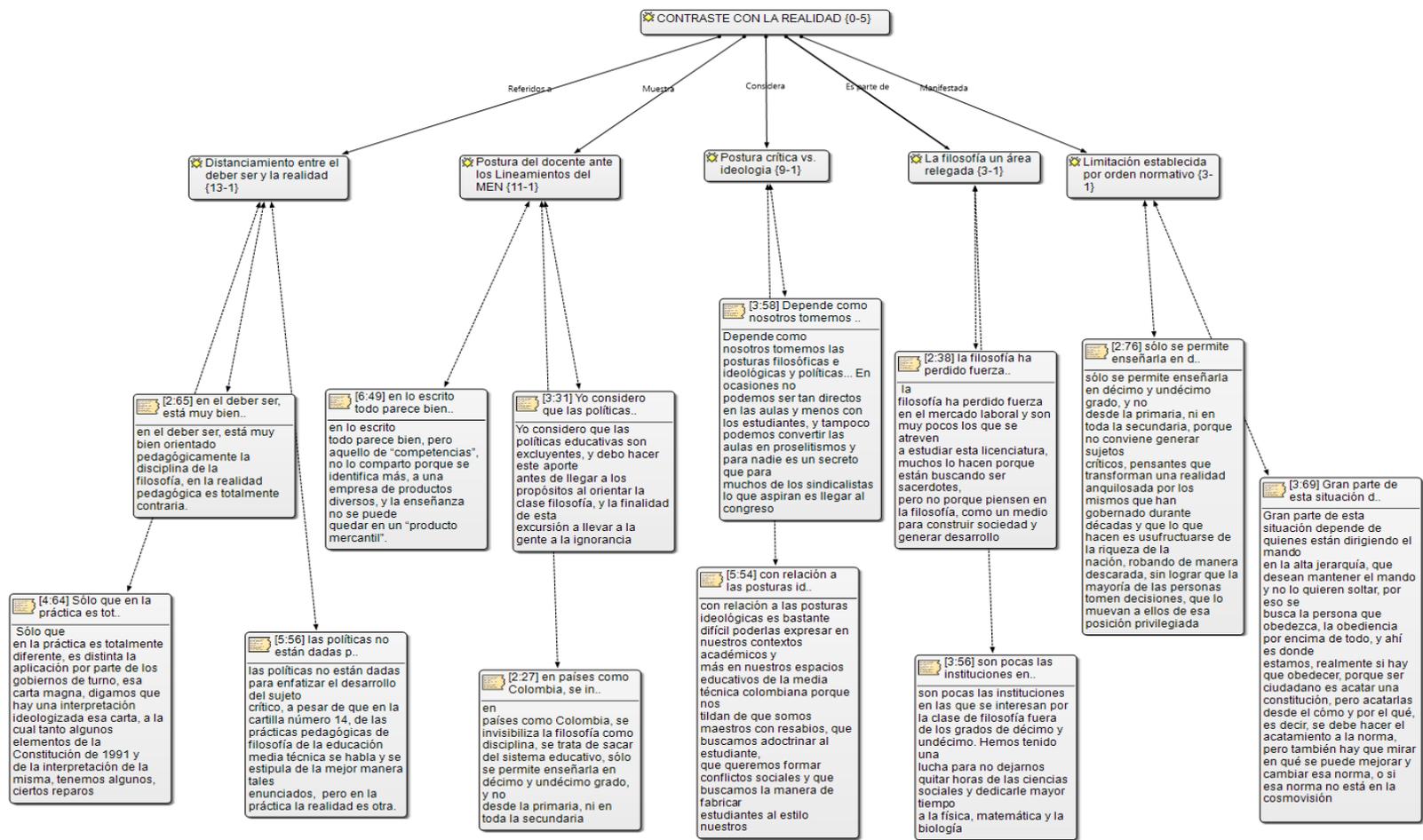


Figura 16. Dimensión Contraste con la Realidad.

Subcategoría Legislación Educativa del Estado Colombiano

La Legislación Educativa del Estado Colombiano, expone los postulados que permiten al estudiante construirse como sujeto crítico, en este caso, mediante competencias y habilidades para analizar, interpretar, comprender la realidad en contexto, en especial como parte del área de la filosofía. Por tanto, esta subcategoría emerge en razón de las dimensiones *La orientación curricular e institucional, Intencionalidad del área de filosofía, Lineamientos curriculares y Contraste con la realidad*, tal como se sistematizan en la figura 17.

En razón del primer sustento, puede decirse que la orientación curricular e institucional expone la visión recurrente en torno a las nociones asociadas con los lineamientos legales y educativos, que plantean en general preceptos de una educación de calidad, en términos de una formación integral apoyada en el enfoque de formación basado en competencias, que sumado a las características del hecho filosófico, hace referencia de la posibilidad transversal de esta área, en términos de intervención permanente en las dinámicas formativas de otras áreas escolares.

Así, esta subcategoría resalta que la legislación educativa es parte de la orientación curricular e institucional, entendidas éstas como guías de naturaleza formativa, con incidencias transversales, asociadas con la construcción de diferentes elementos, saberes, habilidades, vinculados con la educación integral, situación que refiere un maestro consciente de la importancia de promover del desarrollo de competencias dialógicas, creativas críticas, desde espacios, así como dinámicas de intercambios apoyadas en el mundo de la vida.

Otro de los aspectos vinculantes con la legislación educativa es, en este caso, la intencionalidad del área de filosofía donde se reflejan elementos que direccionan la razón y el sentido de esta área, enfocándose hacia el fomento y desarrollo de acciones que contribuyen a la construcción del sujeto crítico, como una expresión vinculante con el precepto de la educación integral, es decir, la intencionalidad propia del área filosófica exalta el ser como entidad existente, pensante, racional, con la intención de encarnar construcciones fundamentales como el aprender a ser, conocer, convivir,

razón por la cual esas mismas finalidades exponen que la filosofía es un área académica donde se aprende a pensar desde la comprensión de la realidad, donde interviene saber filosófico, no como conocimiento dogmático a ser memorizado, sino como fuente inagotable de conocimientos orientados hacia el desarrollo de la habilidad crítica.

De forma adicional, es importante referir que la legislación educativa también tiene que ver con los lineamientos curriculares, que desde este análisis, se presentan como orientaciones formativas propias de la disciplina filosófica pensadas en atención del desarrollo de la conciencia y la transformación del contexto colombiano, todo ello en referencia a la visión expuesta en la Constitución Política de Colombia como fundamento principal de los postulados de la alta gerencia educacional, desde todo lo cual la filosofía representa entonces una áreas académica cónsona con formación integral a través de la estimulación y desarrollo de la libertad, así como del pensamiento crítico.

Para finalizar, la subcategoría legislación educativa refiere también una realidad contraria, donde si bien se expone la construcción de un sujeto crítico por medio de competencias críticas, dialógicas, creativas, como entidades resultantes del camino filosófico, al mismo tiempo revela la tensión en cuanto las propias posturas filosóficas, ideológicas y políticas del maestro de esta área, sumado al desinterés de algunos facilitadores formados en otras áreas para quienes la filosofía como carrera está más asociada con el sacerdocio, pero en general, parecen enfocarse en los lineamientos, así como en su ética propia, para no realizar proselitismos ni detrimentos hacia el área, desde el discurso desplegado durante el proceso formativo de los grupos bajo su responsabilidad

A pesar de ello, la subcategoría legislación educativa parece referir en general esencias concomitantes con lo establecido en la Ley General de Educación (1994), cuando en su Art. 1° indica, “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes...”, pero además en asociación con la finalidad educativa expuesta en su Art.5°, es decir:

El pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; la formación en el respeto a la vida y los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad; el estudio y comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica.

En consecuencia, las connotaciones legales de la educación colombiana como entidad emergente desde este análisis, buscan el desarrollo pleno de los ciudadanos desde la formación integral, destacándose allí el área filosófica en cuanto los procesos que reconocen la importancia de los principios constitucionales, ministeriales, institucionales, que permiten orientar tanto la visión, como la práctica, del hecho educativo en cuanto la formación del sujeto crítico, que a pesar de los juicios, opiniones, posturas, como producto ideológico, o en cualquier caso resultante de carencias profesionales, ayudan a que prevalezcan espacios didácticos de diálogo, análisis, razón, tendientes a la elaboración, pero también exposición, de ideas, argumentos que favorecen la construcción del sujeto crítico.

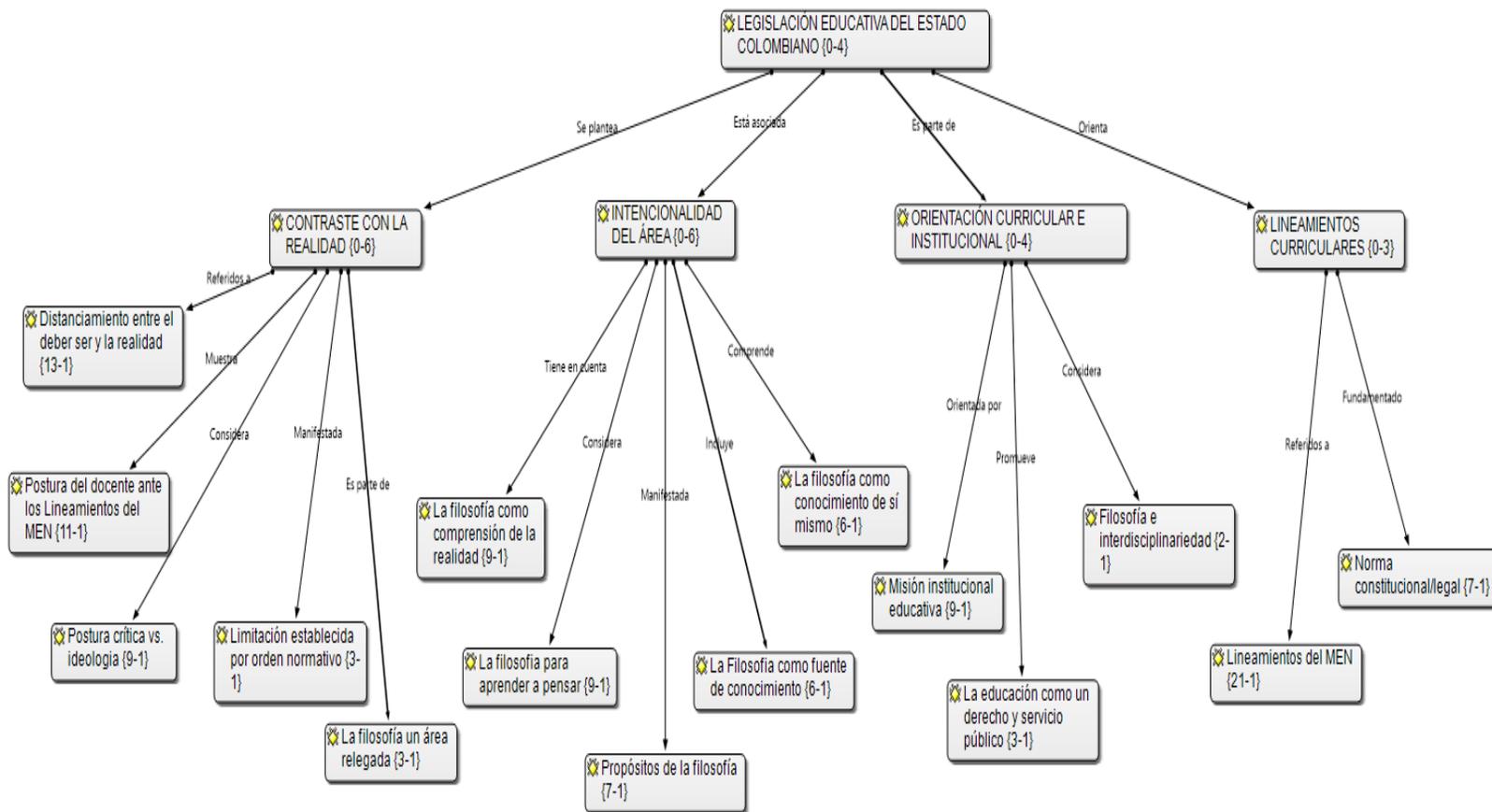


Figura 17. Subcategoría Legislación Educativa del Estado Colombiano

Categoría Aportes de la Filosofía para la Construcción del SC considerados por el Sistema Educativo Colombiano

Esta gran categoría emergente, hace referencia de los elementos vinculados a la construcción del sujeto crítico desde la naturaleza filosófica, por ello, esta entidad significativa se sustenta en la subcategoría *Desarrollo del pensamiento*, donde se agrupan las inferencias soportadas en las dimensiones al pensamiento crítico y el pensamiento filosófico, pero también en la subcategoría *Legislación educativa del Estado Colombiano*, fundamentada ésta en las dimensiones orientación curricular e institucional, intencionalidad del área, lineamientos curriculares y contaste con la realidad, tal como se refiere en la figura 18.

De acuerdo con lo expuesto, el desarrollo del pensamiento comprende el pensamiento filosófico y el pensamiento crítico, donde este último se presenta como una entidad intelectual anclada a los esquemas de análisis del hombre, pero también a las posibilidades de renovación, así como a valores y/o principios sociales, producto de la evolución progresiva de la filosofía misma, y que tiene lugar gracias al ejercicio interpretativo. En esto, el pensamiento filosófico expresa un proceso derivado de la con la mayéutica y la estimulación crítica propia de la filosofía antigua, pero también resultante del antropocentrismo como eje central de la modernidad, sin olvidar la lógica teocéntrica, además característica del momento medieval, así como el razonamiento de los espacios líquidos asociados con la filosofía moderna y contemporánea.

Significa entonces que uno de los aportes de la filosofía a la construcción del sujeto crítico tiene que ver con el desarrollo del pensamiento, que como puede apreciarse está asociado con el pensamiento tanto crítico, como filosófico, éste en término de un proceso progresivo, sostenido, de abstracción reflexiva y racional, con importantes connotaciones históricas propias de cada período filosófico; pero además, también está relacionado con el pensamiento crítico entendido como entidad cognitiva característica del sujeto autónomo, capaz de discernir, relacionar, elaborar y defender planteamientos propios, muchas veces fundamentados en la curiosidad, así

como la investigación propia del hecho filosófico, tal como Sánchez (2014) cuando comenta:

Inspirar a nuestros alumnos a investigar sobre el mundo que les rodea, motivarles a descubrir respuesta a preguntas importantes acerca de la realidad que observan, y animarles a crear soluciones. Que el proceso de aprendizaje sirva al alumno y el alumno se sirva de él, entendiendo sus significados. (p.83)

De manera que, uno de los grandes aportes de la filosofía para la formación del sujeto crítico es el desarrollo mismo del pensamiento, que desde su connotación filosófica y crítica, hace de esta área un espacio de gran importancia para la construcción del sujeto, y de esta forma, establece entonces un ambiente disciplinar dirigido a la estimulación de sujetos intelectual, racional y críticamente evolucionados, donde cobra valor el arte de filosofar, no como concepto, sino como proceso dirigido al desarrollo de competencias expuestas en documentos curriculares, en claro sintonía con el sujeto crítico en términos referenciales, pero sobre todo esperado por la estructura educativa misma.

Por ello, autores como Moncada (2020) sostienen que:

En este sentido, la Filosofía surge de la condición y disposición del hombre para construir conceptos frente a la realidad que le permitieron tomar ventaja de las posibles situaciones que afrontaba, en este sentido el origen filosófico está en las primeras observaciones naturales que lo llevaron meditar sobre el mundo tangible o natural. Es así, como a partir de Tales de Mileto a quien ya podemos ubicar temporalmente en el siglo VII a.C. se transforma la forma de percibir el mundo y se proyecta una nueva línea de pensamiento racional a través de la cual se busca una explicación dada desde la razón y no desde el mito. (p.72)

Desde esta perspectiva, puede decirse que la filosofía ofrece al hombre los elementos necesarios para interpretar y comprender a profundidad la realidad, donde el desarrollo del pensamiento resulta fundamental, tanto como proceso intelectual, como de fuente racional de referente actitudinal y procedimental, que nutre constantemente la existencia misma del hombre, pero además que se enriquece desde la interacción con los demás.

Sin embargo, otro de los aportes de la filosofía a la construcción del sujeto

crítico evidente en este análisis, está relacionado con la legislación educativa del Estado colombiano, que en primera instancia plantea los preceptos de una educación de calidad, a través de la formación integral sustentada en el enfoque de competencias, pero en razón de la naturaleza del área filosófica, parece implicarse allí la posible transversalidad de la misma en razón del objetivo general esperado en términos de calidad, y recurrente tanto en la orientación curricular, como institucional, las cuales emergen aquí como guías que buscan aconsejar al maestro en cuanto saberes, habilidades, desempeños de orden dialógico, creativo, crítico, a ser formados en el área de filosofía.

En esto, también tiene presencia importante la intencionalidad misma del área de filosofía, por cuanto allí se establece el fomento y desarrollo de acciones que contribuyan a la construcción del sujeto crítico, es decir, se prepondera de forma holística el ser como entidad existente, pensante, racional, lo cual hace mención de un aporte básico para la construcción del sujeto crítico, pues se hace referencia de un área académica dirigida al desarrollo del pensamiento, y dentro del mismo, la habilidad crítica, razón por la cual, lineamientos curriculares propios de esta área refieren orientaciones formativas enfocadas en la estimulación de la conciencia, la transformación del contexto colombiano, pero además del pensamiento libre, crítico, como resultado de la formación integral.

Ahora bien, esa misma legislación en términos de lineamientos, hace evidente la realidad fenoménica asociada con las posturas filosóficas, ideológicas y políticas propias del maestro del área de filosofía, además del desinterés de algunos facilitadores formados en otras áreas por esta área, todo lo cual puede asumirse también como un aporte de la filosofía a la construcción del sujeto crítico, especialmente en razón de la existencia de realidades contrarias que puede incidir en el proceso formativo crítico

En consecuencia, la categoría aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico, supone diversos elementos y situaciones propios del hecho filosófico en términos de colaboración pertinente con el proceso crítico, al plantear diferentes beneficios que parten desde el mismo desarrollo del pensamiento como resultado de

la dinámica filosófica, hasta la existencia de preceptos educativos pertinentes, pero además prospectivamente reveladores en cuanto la construcción del sujeto crítico, que favorecen espacios de crecimiento intelectual, pues según Castellanos (2016), "...la constitución del ser humano como sujeto estriba en la capacidad de suscitar nuevos conceptos e iniciativas..." (p.506); de manera que, esta categoría hace posible denotar los diversos aportes, pero también condiciones, de la filosofía en cuanto la estimulación de la habilidad crítica vinculada con la evolución del hombre pensante, frente a un escenario en constante movimiento, complejo, que reclama desarrollos intelectivos de naturaleza crítica.

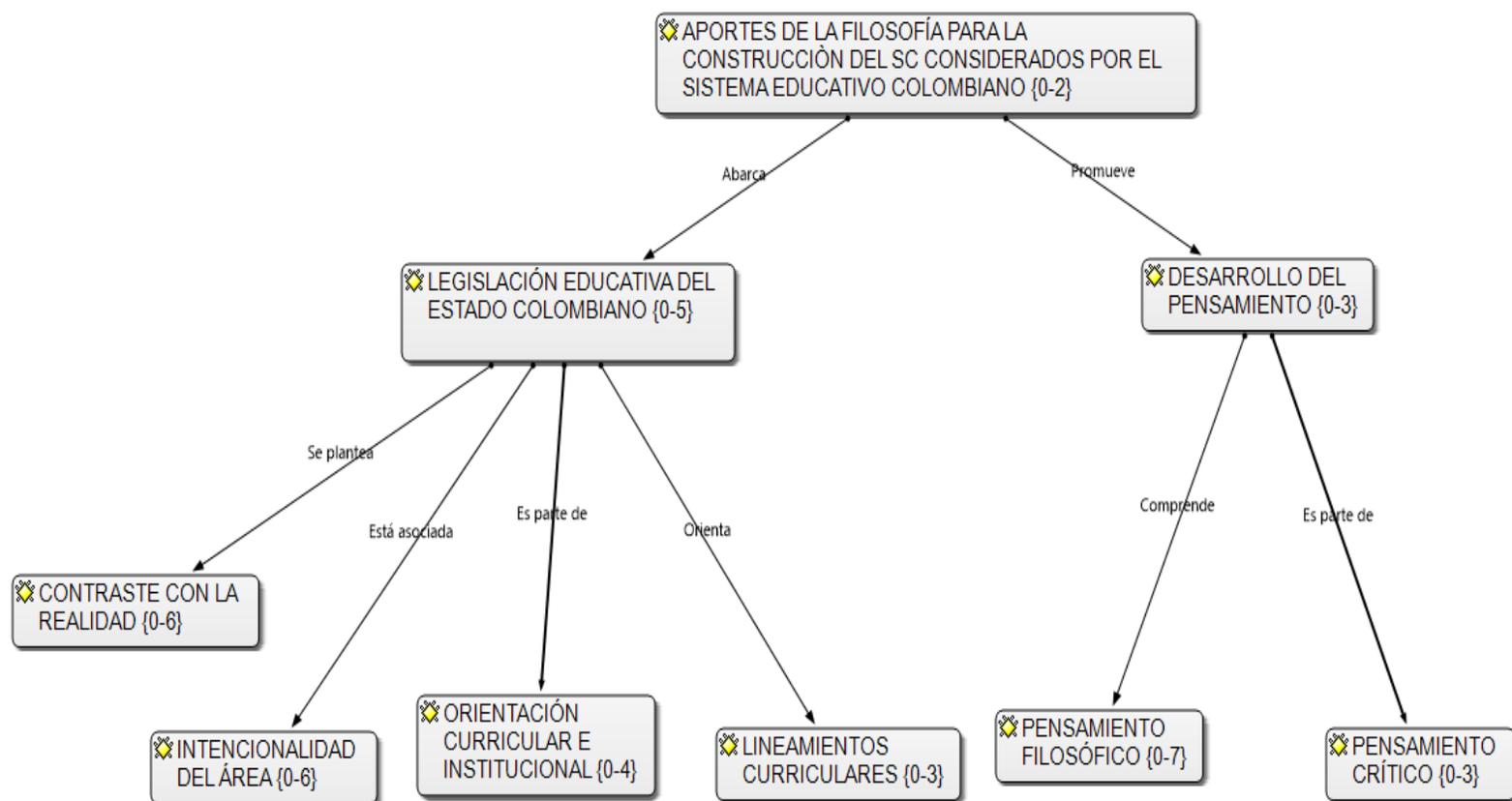


Figura 18. Categoría Aportes de la Filosofía para la Construcción del Sujeto Crítico considerados por el Sistema Educativo Colombiano

Integración de Hallazgos y Derivaciones

Esta sección, hace referencia de una visión global y holística de los elementos contentivos en las grandes categorías resultantes del análisis inductivo, desarrollado desde la información primaria suministrada por los informantes como protagonistas del fenómeno de estudio. Así, es importante hacer mención de las categorías *Construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana*, como también, *Aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo colombiano*, pues ellas expresan la reconstrucción de los significados articulados desde las esencias trascendentes propias de los testimonios procesados, pero además, se consideran el principal insumo del constructo pedagógico planteado en este estudio, como producto epistémico de naturaleza fenomenológica.

Con respecto a la primera categoría, puede decirse que la construcción del sujeto crítico se presenta como un proceso que se desarrolla y se sustenta respectivamente desde el área de la filosofía, como fuente necesaria al intelecto, permitiendo en este sentido comprender las situaciones y los eventos que se generan en el mundo crítico que se construye a partir de la realidad que rodea al ser humano, en cada uno de sus contextos. En este sentido, la construcción del sujeto crítico como categoría emergente a partir de lo evidenciado por los informantes clave, contempla la formación del estudiante, la cual se fundamenta en el perfil del estudiante, así como en las competencias a desarrollar, todo ello estimulado desde el discurso y las prácticas del docente, donde interviene la interacción comunicativa, pero también modelos y estrategias de enseñanza.

En consecuencia, se entiende que la formación del sujeto crítico parte del perfil del estudiante, en donde se puede evidenciar el conjunto de saberes y habilidades que poseen los estudiantes, y que son desarrolladas en función de construir una mejor sociedad; pero de forma adicional, se logra la formación de líderes como sujetos del saber, que analizan y comprenden las situaciones que a diario confrontan en su contexto socioeducativo, logrando una amplia visión social, desarrollando también la

capacidad para expresarse libremente, todo ello en función y así, de aprendizajes filosóficos en términos de un proceso de enriquecimiento recíproco, donde la filosofía representa un espacio caracterizado por el arte de filosofar y aprender para la vida.

Todo ello, hace que la construcción del sujeto crítico desde la realidad fenoménica apunte hacia las competencias a desarrollar, en este caso en el área crítica, dialógica y creativa, en las que se resalta su gran importancia, porque a través de ellas se generan aprendizajes complejos. Así, las competencias filosóficas trascienden en el estudiante permitiéndole mayor capacidad para analizar, argumentar y proponer espacios constructivos que conlleven a fortalecer al individuo desde la reflexión individual y colectiva, a partir de espacios dialógicos que promueven intercambio de ideas, para así afianzar posturas ante la realidad, todo lo cual estimula la búsqueda de respuestas a sus interrogantes desde una perspectiva crítica y autónoma, tal como lo expone, Vásquez (2012) al decir que:

La actitud y el pensamiento crítico manifiestan un compromiso con la existencia y con los procesos de historización escudriñando en las condiciones de posibilidad que componen enunciados, discursos, prácticas y saberes para proponer la construcción de una historia que respete la dignidad humana, los procesos de construcción de conocimiento y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, como campos de problematización, territorialización y transformación individual y colectiva desde una posición ético/política explícita y conscientemente elaborada. (p.153)

A partir de lo citado, el pensamiento crítico como aprendizaje basado en competencias, es uno de los elementos fundamentales para profundizar en la existencia del ser humano, el cual se nutre de lo dialógico y creativo, como instancias intelectivas, pero también actitudinales, que dinamizan la habilidad crítica como expresión reflexiva que involucra pensar sobre el pensamiento, es decir, la elaboración de juicios valorativos desde posturas propias que conllevan a criterios conscientes frente a la realidad.

De manera que, los discursos y prácticas del docente de filosofía en las aulas de clase, representan elementos que catalizan lo anterior, pues desde ellos se estimula el avance en los distintos saberes y conocimientos filosóficos, donde intervienen las

etapas propias de la filosofía a lo largo de la historia, cuyos aprendizajes son orientados para poder analizar y comprender las problemáticas que rodean al ser humano, en dirección de la construcción del sujeto crítico, en el que pueda desarrollar con autonomía el diálogo, la reflexión y la creatividad.

Por esto, la construcción del sujeto crítico se sirve de la prédica y de los actos del maestro del área de filosofía, donde su discurso y prácticas cobran vida a partir de modelos de enseñanza, estrategias y la interacción comunicativa. Al respecto, puede decirse que la interacción comunicativa destaca el papel mediador del docente, a través de una dinámica interactiva permanente, donde se expone el docente crítico y reflexivo, que con su papel favorece la construcción de un sujeto crítico, aunque en ocasiones se visualiza un docente autocrático con actitudes que reflejan saberlo todo, posiblemente debido a la carencia de saberes filosóficos, porque algunos no han sido formados para orientar dicha área del conocimiento.

En esto, se hacen visibles algunos modelos de enseñanza, principalmente de naturaleza tradicional y constructivista, desde los cuales parece afianzarse esquemas de enseñanza y aprendizaje por parte de los maestros, donde se puede inferir dos visiones contrapuestas, resaltando por una parte los compromisos de la enseñanza participativa teniendo en cuenta los presaberes de forma dinámica, en el que se facilitan herramientas para resolver problemas desde la misma realidad; y de otra parte, el desarrollo de una enseñanza en el que se tiene en cuenta la recitación, la transcripción, notándose en esta práctica la imposición del maestro, pero de cierta manera, complementándose los aprendizajes que conducen a la construcción del sujeto crítico desde esa realidad formativa misma, que al compararla con el ejemplo de formadores constructivistas, estimula capacidades y habilidades desde el mismo ambiente escolar.

Sumado a lo anterior, las estrategias de enseñanza representan otro elemento importante en cuanto el discurso y las prácticas del maestro en la construcción del sujeto crítico, por cuanto las mismas hacen referencia a los momentos, procesos, acciones, por las cuales el docente orienta los conocimientos específicos, teniendo en cuenta diversos aspectos entre los que se resalta el cultural, el social, que conjugan la

realidad y permiten al estudiante desarrollar inicialmente la curiosidad, así como analizar, comprender, determinar acciones, a través de la exposición de sus propias ideas y de la lectura crítica que éste desarrolla sobre la realidad fenoménica, conjugando con todo ello, la búsqueda y la construcción del sujeto crítico, así como lo expone Carrillo (2018) al decir:

En primer lugar, debe existir capacidad de asombro, disposición, voluntad de querer pensar desde una perspectiva crítica. Ya Freire ha señalado que no es posible conocer si no hay deseo de conocer, si no hay involucramiento con lo que se aprende. Conocer no es una actividad aséptica: es una actividad intencional y ligada de manera densa a un proyecto. Ese papel activo de los sujetos que aprenden también conlleva una actitud problematizadora frente a la realidad y frente a sus propios esquemas de interpretación de la misma. (p.10,11)

En función de lo señalado, la construcción del sujeto crítico parte de la disponibilidad existente en el individuo y la capacidad que éste tiene para desarrollar sus competencias, desde lo crítico, dialógico, argumentativo, en los distintos contextos, junto con la disposición y voluntad que puede generar para interiorizar en la realidad que vive. Así, el maestro desde su discurso y práctica orienta al sujeto escolar hacia el avance del análisis, la reflexión, la crítica, para comprender los fenómenos en el que se encuentra involucrado, es decir, buscar respuestas a las posibles problemáticas de carácter cultural, como resultado de su intención y deseo de conocer, pero además de emanciparse de los sesgos intelectivos que vive, todo esto derivado de un sujeto que aprende y trasciende hacia la práctica eso aprendido, lo que en últimas le permite consolidarse como sujeto crítico.

En otro orden de ideas, los aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo, establece una entidad significativa que hace referencia a elementos conducentes a ese fin desde la visión del área filosófica como disciplina escolar, donde se denota que los aportes de los conocimientos filosóficos fortalecen el saber, la reflexión, el pensamiento racional, sistemático, analítico, como parte de lineamientos u orientaciones, y de allí su fundamento en cuanto el desarrollo del pensamiento y la legislación educativa del Estado colombiano.

De manera que, esta gran categoría, evidencia el desarrollo del pensamiento, que en su esencia permite la evolución del pensamiento crítico y del pensamiento filosófico, como referentes que fortalecen la crítica a través de la reflexión, comprensión y la creatividad, en el que se reconocen estas habilidades como instancias de gran valor en el desarrollo del pensamiento crítico, dilucidando así, las concepciones sobre el pensamiento que le permiten al estudiante comprender los problemas de la vida cotidiana, donde también es posible evidenciar el sentido evolutivo del pensamiento crítico, cuya realidad contemporánea ofrece aportes significativos, representados hoy, en las habilidades y actitudes que conllevan a la comprensión del mundo local, global, hallándole de esta manera sentido a la vida.

Así, puede decirse que a partir de lo evidenciado, el desarrollo del pensamiento permite la evolución en cada uno de los períodos filosóficos, donde la filosofía antigua hace referencia al despertar del sujeto crítico a partir de la mayéutica, así como el medioevo se fundamenta en el ámbito teocéntrico, mientras que la filosofía contemporánea en el eje antropocéntrico, además de la modernidad y la postmodernidad, en los espacios líquidos, todo ello como parte de períodos que resultan en una comprensión importante del impacto propio del desarrollo del pensamiento, como entidad intelectual que ha permitido analizar los problemas y realidades fenoménicas de momentos particulares, a través de un proceso hermenéutico del contexto, direccionando de esta manera, la construcción del sujeto crítico a través del pensamiento como producto social, tal como lo enuncia Jara (2012), al exponer que:

El ser humano es sociable por naturaleza, así, el pensamiento es un producto social que refleja lo que existe en la realidad en la que se desenvuelve el sujeto, tiene un vínculo histórico y social. Histórico porque permanece en el tiempo como expresión del ser y el estar con el pensamiento, pero que es realmente el pensamiento, es un output del input como producto de los sentidos: escuchar, ver, tocar, percibir y sentir. La lectura es la fuente de nutrición del pensamiento, es el factor esencial de desarrollo del mismo, por eso los lectores tienen mayor facilidad para producir conocimientos. Dependiendo del nivel cultural, la persona puede tener pensamientos simples o complejos, concretos o abstractos, buenos o malos. (p. 56)

De manera que, el desarrollo del pensamiento está enmarcado en la evolución de la sociedad, cuyo garante de dicho proceso es el sujeto porque tiene un vínculo histórico, es un ser por naturaleza social, único en desarrollar la razón, el raciocinio, los juicios de valor, en el que a través de los sentidos, puede percibir, conocer y profundizar, desde la realidad existente, para de esta forma generar espacios para el análisis fundamentados en conocimiento específicos a través de sus saberes culturales y sociales, que le permiten ciertamente desarrollar su competencia crítica, dialógica, creativa, autónoma, como habilidades matrices del pensamiento crítico propio del hecho educativo, destinado curricularmente a formar sujetos capaces de asimilar, analizar, comprender y transformar el entorno.

En esto, los aportes de la filosofía en la construcción del sujeto crítico tiene que ver con la legislación educativa del Estado Colombiano, anclado ello con la orientación curricular de las instituciones, y allí, la misión así como la visión institucional, en la que se hace hincapié en una educación integral para todos, de calidad, desde los postulados de orientar y formar estudiantes, a partir de las competencias que posibiliten los conocimientos transversales a partir del área de filosofía, en términos de acompañamiento y desarrollo temático de manera dinámica, activa, permanente, con otras áreas del pensum escolar, para así favorecer el desarrollo de sujetos críticos conocedores del contexto social y educativo.

Por tanto, los aspectos vinculantes que emergen en la legislación educativa, resaltan la orientación curricular e institucional, en la que se infiere que está guiada por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y que a la vez es un elemento esencial para el desarrollo de la filosofía, pues allí se considera la educación como un derecho y un servicio público, tal como lo emana la ley general, la constitución política, los documentos ministeriales, pero que según se aprecia, no se logra concretar en la realidad educativa colombiana.

Sumado a lo anterior, otro aspecto que se vincula con la legislación colombiana en cuanto los aportes de la filosofía, es la intencionalidad del área misma, en la que se evidencia la filosofía como fuente de conocimiento que permite al estudiante aprender a pensar, pero también dirigida a la valoración del ser, así como a la

comprensión de la realidad, todo lo cual establece un horizonte que dinamiza los propósitos de la filosofía, apuntando de esta manera al fomento de acciones que contribuyen a la construcción del sujeto crítico, a través de competencias reflexivas y críticas como expresión de aprendizajes útiles para la vida.

Visto así, otro de los aspectos, de gran interés que evidencian los informantes clave en lo referente a la construcción del sujeto crítico y que emerge de la legislación en mención, son los lineamientos curriculares, en los que se puede decir, que exponen y conllevan a la transformación de la realidad, de la sociedad, partiendo del contexto educativo, lo cual hace visible la comprensión del ser y deber ser, como dualismo que contribuye al desarrollo de competencias reflexivas, autónomas, propias de la construcción del sujeto, tal como lo evidencian los informantes clave y lo sustentan los documentos referenciados del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Ante esta realidad fenoménica, de acuerdo a los aspectos emergentes en la construcción del sujeto crítico, desde la legislación educativa, se evidencia adicionalmente el contraste con la realidad, donde si bien normatividades legales y pedagógicas refieren la construcción del sujeto crítico por medio de la emancipación del pensamiento desde lo crítico, dialógico y creativo, aquí se denota la crítica de los maestros con lo referente a las acciones gubernamentales, legales, al interpretar estos documentos ministeriales, situación que parece exacerbarse con el hecho de que no todos los maestros tienen estudios de filosofía como carrera o profesión, lo cual resulta en que la orientación de los conocimientos filosóficos está en algunos casos, en manos de especialistas en conocimientos asociados a la educación religiosa u otros, y no de quienes realmente buscan la importancia de la construcción del sujeto crítico desde la filosofía, es decir, una formación integral de la persona, tal como lo referencia, MEN (2010), a través del documento No. 14, cuando establece que:

En relación con la formación integral de la persona, a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando. Mediante el desarrollo de estas potencialidades, el aprendizaje de la Filosofía permite pensar y experimentar las cuestiones referentes a la certeza, la justicia y la belleza.

Estos problemas deben ponerse en relación con situaciones reales de nuestra sociedad tales como la violencia; las formas de dogmatismo religioso, ideológico y político; la violación de los derechos humanos; la intolerancia ética y política; la indiferencia frente a las exigencias que plantea la formación ciudadana. (p.23)

A partir de lo citado, se evidencian los aportes de la filosofía para la construcción del sujeto, en el que se busca la formación integral del estudiante a través de la promoción del desarrollo del pensamiento crítico, donde se orienta ante todo la formación de una persona autónoma, capaz de interactuar en el campo social de manera crítica y creativa, pero además comprender a profundidad la realidad y las problemáticas existentes en ella, interactuando de forma respetuosa, flexible, ante las situaciones que cada individuo de su entorno desarrolla en el componente social, para de esta forma promover los valores y derechos humanos que le corresponden e identifican a cada persona como ciudadano, todo como resultado de un ambiente filosófico educativo pertinente.

En virtud de estos hallazgos y derivaciones, la construcción del sujeto crítico desde el discurso y las prácticas del docente de filosofía, hace referencia a actos y reflexiones que desarrolla el maestro en esta área del conocimiento, donde la formación del estudiante es sustentada en el perfil y las competencias a desarrollar, en este caso, mediante discursos, así como prácticas del maestro, que apuntan hacia el desarrollo del pensamiento conforme la legislación educativa colombiana. Así, se resalta entonces lo crítico y reflexivo mediado en cada uno de los procesos del aprendizaje y de la enseñanza filosófica, con la intención de fortalecer en los estudiantes la competencia crítica, dialógica, creativa, desde la autonomía, que hace de este acto recíproco de comunicación y del filosofar, un espacio favorable en el desarrollo del sujeto crítico.

De modo que, la formación del sujeto mediante el discurso y las prácticas del docente de filosofía, dirigidas al desarrollo del pensamiento gracias a la legislación curricular, aportan elementos significativos que permiten entender que la construcción del sujeto crítico en la educación media técnica, se sirve de diversos aportes de la filosofía considerados por el sistema educativo mismo, para configurar

así un proceso formativo complejo, entramado, que parte de las competencias y el perfil, que se dinamiza desde modelos de enseñanza, estrategias y la interacción comunicativa, todo ello orientado hacia el desarrollo del pensamiento crítico, filosófico, establecido orientaciones curriculares expresadas en lineamientos e intencionalidades, que algunas veces contrastan con la realidad perceptiva del docente.

CAPÍTULO V

CONSTRUCTO PEDAGÓGICO

Construcción del Sujeto Crítico desde las Prácticas y Discursos Pedagógicos propios el Docente de Educación Media Técnica Colombiana, en la Enseñanza de la Filosofía.

Presentación

El campo de la filosofía, se manifiesta como uno de los aspectos que dinamiza el saber humano, razón por la cual, el conocimiento filosófico fomenta el desarrollo de habilidades y competencias desde su naturaleza específica, es decir, con énfasis en las manifestaciones del saber conceptual. Por este motivo, las construcciones que emergen desde la filosofía, se manifiestan como uno de los procesos en los cuales se reconoce el valor del sujeto desde la iluminación que éste puede constituir, estableciendo así, un horizonte formativo que señala la importante presencia de esta área en el campo social, cultural, pero sobre todo educativo.

En este sentido, se evidencia que la construcción del sujeto crítico en la educación media técnica, emerge a partir de las generalidades que conllevan a la formación del mismo, en el que se resalta en este sentido, competencias a desarrollar y habilidades para analizar las situaciones, problemas propios, pero también problemáticas del contexto, a través de la reflexión que se logra desde la estructura de los argumentos y que éstos, se pueden consolidar a partir de las acciones pedagógicas cotidianas, que orientan al desarrollo del conocimiento, como son: los debates, el diálogo, mesa redonda, disertaciones, entre otros ejercicios del diario filosofar, como resultante del discurso y de las prácticas del docente, en el que logra sustentarse con mayor valor el estudiante como sujeto activo de la formación filosófica, avanzando progresivamente en el pensamiento crítico, tal como lo enuncia Naessens (2015), al

exponer que:

Para Paul y Elder, el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido, al tiempo que debe tender a superar el egocentrismo natural del ser humano. Consideran que aquella persona que tiende a ser un pensador crítico, además de lo ya mencionado, busca ciertos estándares intelectuales como: claridad, precisión, exactitud, relevancia, lógica, profundidad, amplitud, imparcialidad y pertinencia del pensamiento que deben usarse cuando se quiere verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación. (p.215)

A partir de lo referenciado, se puede intuir que la persona, capaz de desarrollar el pensamiento crítico, es aquella que hace aportes significativos para la construcción del sujeto crítico, que le permite reconocerse en sí misma, como ciudadano, y en este sentido, la filosofía privilegia el proceso para desarrollar y sustentar desde su naturaleza la comprensión del mundo crítico que se construye a partir de la realidad fenoménica; con ello, el sujeto se aproxima de manera particular al entorno, interpretando y comprendiendo las distintas maneras culturales que lo identifican dentro de las generalidades y particularidades, que a su vez, representa cada espacio en el que se comunica e interactúa.

En virtud de lo anterior, otros de los elementos fundamentales, en la construcción del sujeto crítico evidenciado desde los hallazgos, es el desarrollo del pensamiento y la legislación educativa del estado colombiano, en los que se conjuga desde el estudio de la filosofía, el interés por la formación del sujeto, a partir de la reflexión y la autonomía, fortaleciéndose así, el desarrollo del intelecto del hombre a través de cada etapa filosófica, en el que se asume que dicha evolución, conlleva al progreso del ser como ente trascendente, en el que según los informantes del presente estudio, evidencian que a partir de este progreso enunciado, se logra la postura crítica y el avance en las dimensiones del raciocinio y la reflexión, aunque en momentos determinados, se generen contraste con la realidad, en términos del ser y deber ser.

Sin embargo, la existencia de estas realidades contrarias, pueden incidir en el proceso formativo del sujeto crítico, porque todo ello permite la formación humana y la permanente construcción del ser, tal como lo describe el documento N° 14, del

MEN, (2010), cuando dice que:

La formación alude a las acciones a través de las cuales algo adquiere una forma, “así la formación humana es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí-mismo” (Campo y Restrepo, 2000, p. 8). En un proceso al interior de las condiciones específicas que proporcionan la sociedad y la cultura, la persona se forma mediante la síntesis de múltiples experiencias, este proceso se liga a las diversas situaciones que proporcionan la socialización – individuación en la familia, la sociedad y la cultura y, en un sentido más intencional, la institución educativa. (p.21)

Con lo citado aquí y lo evidenciado por los informantes clave, se logra vislumbrar que la formación del sujeto es permanente, es un proceso que configura al ser humano con la realidad que vive en los distintos ámbitos, sean éstos, sociales, culturales, éticos, morales, es en cada uno de ellos, donde la persona humana logra desarrollar sus acciones, competencias, viviendo diversas experiencias que le permiten desarrollarse como un ser crítico, que desde la colectividad e individualidad, evoluciona en el pensamiento, y en consecuencia, como sujeto crítico resultante de la dinámica filosófica, pero también en razón de los principios educativos pertinentes que le conducen a suscitar nuevas formas de saber, vivir, convivir, como ser humano capaz de transformarse e influir en la realidad, en términos de un sujeto pensante desde la naturaleza crítica.

En virtud de lo anterior, el presente Constructo Pedagógico como derivación teórica de carácter fenoménico, expresa los significados en torno a la Construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos pedagógicos, emprendidos por el docente de educación media técnica colombiana en la enseñanza de la filosofía, en el que inicialmente se presenta la justificación del mismo, para luego avanzar hacia sus Ejes Conformantes, a saber el primero de ellos denominado *Construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana*; y el segundo *Aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo*, y por último, se presenta el Constructo Central, que emerge como la resultante de los dos ejes conformantes, es decir, de las dos grandes categorías que han marcado este trabajo, con la intención de expresar una visión comprensiva sobre

la construcción del sujeto crítico como objeto de estudio.

Justificación

El presente constructo, expresa una forma de conocimiento sustantivo resultante de los discursos y prácticas pedagógicas emprendidas por el docente de educación media técnica colombiana, en la enseñanza de la filosofía, todo lo cual representa elementos de sumo interés que contribuyen a la comprensión del objeto tal como se presentó desde la cosmovisión de los informantes, donde se orienta de manera permanente el conocimiento filosófico a través de los saberes específicos que conllevan al desarrollo de las competencias reflexivas y autónomas, resultantes del análisis y de la interpretación de la realidad fenoménica, la cual se evidenció a partir de las etapas descriptiva, estructural y discusión de resultados.

Visto así, el presente constructo es el resultado de la reconstrucción de significados lograda a partir de las dos grandes categorías a saber, Construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana y Aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo del estado colombiano; evidenciándose así, a partir de la organización de las subcategorías emergentes y, éstas a su vez, de las dimensiones que han sido conformadas por los códigos, de acuerdo a las evidencias de los informantes clave, que ahora para tal fin, se denominan ejes conformantes del respectivo constructo, como producto del ordenamiento conceptual, tal como lo señalan los hallazgos y derivaciones, como lo específica Strauss (2016), cuando dice que:

La descripción también es básica para lo que llamamos ordenamiento conceptual. Éste se refiere a la organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías. La mayor parte de los análisis de la ciencia consisten en alguna variedad — y hay muchos tipos — de ordenamiento conceptual. Los investigadores intentan encontrarles sentido a sus datos organizándolos de acuerdo con un esquema de clasificación. En el proceso, se identifican asuntos a partir de los datos y se refinan según sus diversas propiedades y dimensiones generales. Cuando ofrecen estas interpretaciones en sus dimensiones, los

investigadores están casi seguros de que presentan diversas cantidades de material descriptivo usando una variedad de estilos comunicativos. (p.29)

De acuerdo con ello, el ordenamiento conceptual es el procesos analítico que permite identificar los conceptos y descubrir datos que representan los fenómenos, en función de las propiedades que imprimen las categorías y subcategorías, clasificadas de acuerdo a sus características, tal como en este estudio fenomenológico, se evidencia a través de los informantes clave, que de acuerdo a la información suministrada, permitieron hacer un análisis línea por línea, emergiendo así las categorías, a través de la integración y representación de los datos obtenidos.

De acuerdo con lo expuesto, se puede asumir, que a través del ordenamiento conceptual, se refleja el proceso de cada una de las etapas, entendidas como descriptiva, estructural, discusión de resultados, que en sí, constituyen el estudio de esta realidad fenoménica y su desarrollo en el proceso investigativo, en la que por medio de ella, se imprime la sistematicidad a la información suministrada por los informantes clave, evidenciándose de esta forma los aportes de cada uno de ellos, en dirección de la concreción de acciones que conllevan a generar el presente constructo pedagógico denominado *Construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos pedagógicos emprendidos por el docente de educación media técnica colombiana, en la enseñanza de la filosofía*.

Así, la construcción del sujeto crítico representa una entidad compleja, donde interviene múltiples concepciones, elementos, situaciones, que consideran la evolución histórica de la filosofía crítica misma, donde se denota una irradiación del conocimiento en función de aspectos que destacan las demandas del sujeto, en sintonía con lo expuesto por Morales (2014) cuando indica que, “El pensamiento crítico, para ser verdaderamente aceptado como tal, debe ser crítico de sí mismo, y combinando tanto la crítica epistemológica kantiana como la crítica científico social marxista...” (p. 18); de esta forma, la filosofía crítica se enfoca en que el sujeto desarrolle la capacidad de ser crítico, pero no sólo a lo externo, sino también a lo interno, pues esto permite contar con la comunión de dinámicas dialécticas pertinentes, que conllevan a la comprensión de la realidad y los fenómenos que le

acontecen.

De esta manera, se expone la importancia relativa a la construcción del sujeto crítico, porque desde allí, se enfocan acciones en las que los docentes reconocen el valor de la crítica para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, las cuales conducen a la formación del deber ser, como base de un accionar en el que se coadyuva desde la reflexión con procesos de análisis y apreciación de la realidad, enmarcados en una construcción colectiva del medio, donde se toman en cuenta las potencialidades del estudiante a partir de los presaberes, en término de elementos que favorecen el despertar y la construcción del pensamiento crítico.

En razón de ello, prima el interés por el desarrollo de un discurso y de unas prácticas pedagógicas, en el que el rol del maestro sea visible desde lo reflexivo, en función de situaciones que sirvan de base en la interacción comunicativa desde la enseñanza filosófica, en lo que se refleja que los modelos de enseñanza tradicional o constructivista, suponen los dos enfoques sobresalientes en su entendimiento sobre la formación escolar, desde donde se generan procesos en los que se construyen saberes a partir de la diversidad de pensamientos y de aprendizajes específicos, contribuyendo de esta forma a la construcción del sujeto crítico en la escuela de la educación media colombiana.

Asimismo, aquí tiene presencia las estrategias de enseñanza, a través de las cuales se promueve la construcción del sujeto crítico, donde se da apertura al pensamiento profundizando especialmente en las competencias crítica, dialógica y creativa, fortaleciendo en este sentido las dimensiones formativas del ser, enmarcadas en función de formar sujetos integrales para el fomento de la liberación, así como la autonomía del ser en sí, y con los otros, capaces de expresar sus propias posiciones mediante un trabajo mediado por el docente, en el que se puede apreciar que a partir del discurso y de las prácticas de este, el estudiante construye su propio significado enriqueciéndose en el componente crítico como sujeto, desde el ámbito formativo y cultural tal como lo evidencian los ejes conformantes de este constructo pedagógico que se describe a continuación.

Ejes Conformantes

Los ejes conformantes del constructo pedagógico *Construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos pedagógicos emprendidos por el docente de educación media técnica colombiana, en la enseñanza de la filosofía*, son las grandes derivaciones correspondientes a las categorías emergentes. De allí que, el 1° Eje es denominado *Construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana*, y el 2° Eje es titulado *Aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo del estado colombiano*, resaltándose aquí, el rol del docente y del estudiante, desde una óptica formativa y crítica, en lo que Paul y Elder (2005) consideran que:

Un pensador crítico es reconocido. Normalmente, los rasgos de intelectualidad se vinculan con las características de un sujeto afable, propositivo y altamente afectivo. Y son estas competencias convertidas en hábitos tales como el de lectura, escritura, verbalización, y humildad para escuchar, las que marcan la diferencia. (p.7)

Desde allí, la tarea del docente en cuanto prácticas y discursos, es enorme, exigente, pues en función de esto se articula un pensador crítico, reflejado en los rasgos de la intelectualidad, con capacidades visionarias, capaz de emancipar las competencias propias de la crítica, es decir, con capacidad reflexiva, dialógica, creativa, y guiado por la autonomía, que contribuye positivamente en la óptica formativa del estudiante, en el que su papel sea propositivo, desarrollando a través de estas bondades, una interacción comunicativa permanente, que se procura la exposición de pensamientos e ideas, generando elementos para controvertir con argumentos y haciendo del filosofar un espacio constructivo del sujeto crítico, donde intervienen modelos y estrategias de enseñanza, que desde su rol representativo, conlleva a la formación del sujeto crítico, tal como lo evidencia el análisis desplegado, todo lo cual se detalla a continuación.

Eje Construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana.

La construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana, se evidencia como un proceso que se sustenta desde el área de la filosofía, por medio de las reflexiones y de las propiedades que de ella se obtienen, permitiendo de esta manera, analizar, interpretar y comprender los fenómenos de la realidad, despertando en este sentido, las competencias de la crítica, el dialogo y la creatividad, en el estudiante, haciéndolo, un sujeto crítico y comprensivo de las diversas percepciones y situaciones que a diario lo confrontan.

Ante esta realidad fenoménica, con la construcción del sujeto crítico, emerge la formación del sujeto crítico, posibilitando esquemas significativos para el aprendizaje y los saberes filosóficos, haciendo del perfil del estudiante, sujetos líderes, críticos, visionarios, capaces de buscar posibles respuestas a los interrogantes planteados sobre la existencia a partir del arte del filosofar y del desarrollo de las competencias críticas y dialógicas, en las que se evidencia la autonomía, la reflexión y la creatividad como conjunto de saberes que conllevan a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, permitiendo en este sentido, saber hacer y saber ser.

Así, que desde la cosmovisión de los informantes clave, otro de los elementos emergentes, es el discurso y las prácticas del docente, en la que se evidencian los actos y acciones del maestro del área de filosofía con respecto a la construcción del sujeto crítico, en el que, su ejercicio diario se sustenta en la interacción comunicativa en la enseñanza, en el que su papel es fundamental, de acuerdo a la postura que desarrolle a través de su interacción con los estudiantes, en la que su presencia puede ser vista como un maestro crítico y reflexivo, que favorece los espacios dialógicos para la construcción del sujeto crítico, desde, la escucha y la mediación, pero también, suele suceder que en otras circunstancias del acto filosófico, existen maestros autocráticos, quienes, creen todo saberlo y en ocasiones, dichas situaciones se presentan, por la poca formación en los saberes específicos de la filosofía.

Sumado a lo anterior, el discurso y las prácticas del docente, evidencian de acuerdo a lo emitido por los informantes clave, el surgimiento de los modelos de

enseñanza, en los que se destaca el tradicional y constructivista, como rubrica esquemática del maestro, quien determina la forma de entender y desarrollar las tareas didácticas a pesar de los contrapuestos que éstos enfoques le generen, resaltándose en un primer momento, la enseñanza a partir del diálogo, generado desde los saberes previos, el análisis del contexto real y los interrogantes que conlleven al permanente filosofar, por otra parte, lo relacionado a esquemas metódicos tradicionales, reflejados por conductas memorísticas, dictados, ejercicios de apareamiento, en el que se ausenta el argumento y el aspecto propositivo, y aunque son modelos contrapuestos, a su vez también complementarios, desde lo reflexivo y los principios que denotan la construcción del sujeto crítico.

De forma adicional, en la construcción del sujeto crítico en la educación media, emerge, las estrategias de enseñanza en las que se evidencia las prácticas del docente a través de sus discursos y acciones en la construcción del conocimiento, partiendo del saber cultural, social y familiar y, a través de ello, el maestro de filosofía orienta al estudiante para que pueda analizar, leer e interpretar la realidad, para que, a partir de estos procesos del aprendizaje, los jóvenes participantes de la enseñanza de la filosofía, puedan reconstruir sus formas de argumentar y dialogar en los distintos espacios de la sociedad, conjugando las acciones y saberes de los docentes y estudiantes, en el que los esfuerzos mutuos contribuyen a la construcción del sujeto crítico, desde el razonamiento y sentido crítico del individuo, tal como lo cita, Patiño, (2010), al expresar que:

Quando se habla del sentido crítico de un sujeto se alude a una forma de razonamiento del individuo, a una forma de pensamiento. En el pensamiento crítico hace presencia la influencia marxista. De esta forma, desde Bourdieu hasta Freire, pasando por Zemelman y Giroux, se plantean tensiones y se recurren a nociones o conceptos de esta vertiente de fundamentación dialéctica, como ocurre con las nociones de praxis, necesidad, conciencia, utopía, lucha, historia y estructura. (p.21)

A partir de lo citado y de acuerdo a lo evidenciado por los informantes clave, en la construcción del sujeto crítico, emergen diversos elementos, entre los que se denotan, el sentido crítico que se puede intuir de acuerdo a las acciones generadas por

los maestros de filosofía y la capacidad receptiva de los estudiantes con respecto a asimilar la cosmovisión social de la realidad, asimismo, la capacidad de razonamiento que se desarrolla desde las competencias reflexivas y autónomas, y en este proceso del pensar y accionar, se vislumbra la importancia de la fundamentación dialéctica, contribuyendo en este sentido a la construcción del sujeto crítico, tal como lo expone la siguiente figura.

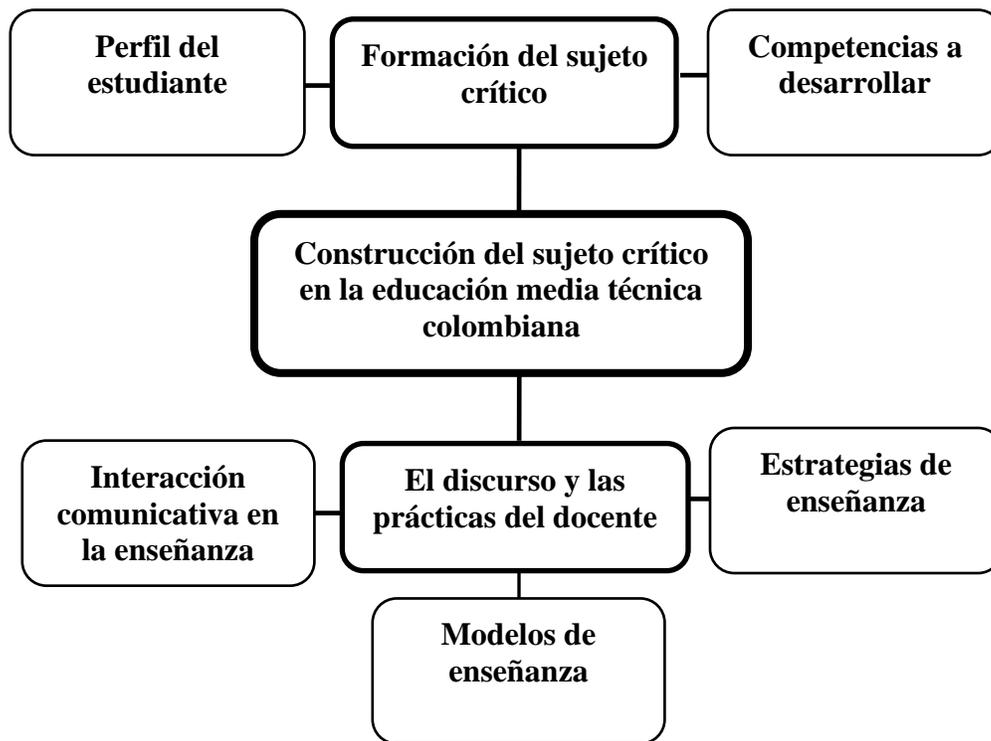


Figura 19. Eje: Construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana.

Desde allí, se evidencia que la construcción del sujeto crítico en la educación media técnica, asume la formación del sujeto crítico desde una perspectiva que favorece el perfil del estudiante, para que pueda interactuar y expresarse con libertad frente a la realidad circundante, a través del desarrollo de competencias en las que fortalece las capacidades y habilidades críticas, dialógicas y creativas, articuladas

entre sí, por medio del discurso y las prácticas del docente, evidenciándose la interacción comunicativa en cada uno de los procesos de la enseñanza en el que se apoya el acto formativo del estudiante, incidiendo en ello, los modelos de enseñanza, que en términos generales, configuran el rol activo del maestro de acuerdo a las estrategias que se involucran dentro de la apertura del conocimiento filosófico, vista desde la constante interacción y acción entre, el estudiante y maestro, configurando a través de estos elementos, aspectos significativos, que contribuyen a la construcción del sujeto crítico.

Eje: Aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo del estado colombiano.

Los aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo, hace mención a los elementos asociados con la naturaleza filosófica, en este caso, establecidos por la ley general de educación del Estado colombiano y de los documentos ministeriales, que soportan la misión y visión institucional de la educación, así como de la enseñanza en esta área del conocimiento, reflejados de la misma forma en los lineamientos curriculares, donde se evidencia que el pensamiento filosófico, el pensamiento crítico, son entidades intelectivas superiores que posibilitan nuevos esquemas para analizar y comprender la realidad, renovándose en este sentido, los valores y principios sociales que a partir de su practicidad en la realidad social, conllevan de manera significativa a expresiones y aportes para la construcción del sujeto crítico.

De manera que, los aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico, se consideran de gran valor en este constructo pedagógico, porque a través de ellos se visualiza el desarrollo del pensamiento, cuyos alcances permiten comprender la concepción y la evolución del pensamiento crítico, generando en los estudiantes nuevas ideas, preguntas problematizadoras, además de capacidades para observar y comprender la realidad, exponiendo con ideas claras su punto de vista, así como sus argumentos, desde una mirada crítica del sujeto.

Al respecto, se evidencia que en cada uno de los momentos históricos de la

filosofía se han dado grandes alcances en el desarrollo del pensamiento filosófico, en el que se enmarcan diversos acontecimientos; por ejemplo, en la antigüedad el asombro, el interés por la existencia, la naturaleza, el logos, la razón; en el medioevo, Dios ocupa el centro de toda existencia; la modernidad, el hombre es el representativo fundamental; en la contemporaneidad y postmodernidad, todo fluye y se despierta el interés individual, asumiéndose desde esta perspectiva, los grandes aportes del pensamiento para la construcción del sujeto crítico.

Visto así, otro de los componentes emergentes de gran significación en la construcción del sujeto crítico, corresponde la legislación educativa del estado colombiano, en la que según los informantes clave, se hace referencia a diferentes dimensiones, entre ellos, la orientación curricular e institucional, que se plasma en el Proyecto Educativo Institucional, (PEI) en el que se considera un elemento fundamental para el desarrollo del área de filosofía, a partir de una asociación de preceptos enfocados en la integralidad del ser humano y en el desarrollo de una educación de calidad, teniendo como principio que ésta, es un derecho y un servicio público, en la que se estimulen los valores y el liderazgo de los estudiantes, fortaleciendo permanentemente en ellos, la competencia crítica, autónoma y reflexiva.

Esto, permite evidenciar que dentro de los grandes aportes de la legislación educativa colombiana en lo que respecta a la construcción del sujeto crítico, se encuentra la intencionalidad con la que se desarrolla la filosofía como área escolar, que en general es vista, entendida, desarrollada, como fuente de conocimiento, posibilitando en este sentido aprender a pensar y comprender la realidad fenoménica, a través de la valoración de la existencia del ser, en este caso, a través de espacios para promover un conocimiento real de sí mismo, en términos de aprender a vivir y convivir como sujetos capaces de razonar de forma pertinente en cuanto la vida en contexto.

En consecuencia, la construcción del sujeto crítico es un elemento fundamental en las consideraciones del sistema educativo colombiano, y por tal razón, emergen los lineamientos curriculares, donde se exalta la transformación de la realidad personal,

social, educativa, articulando el ser y deber ser, cuyo reflejo será visto en el accionar de cada uno de los estudiantes como lo evidencian los postulados filosóficos a través de la educación, aunque se presentan en ciertos momentos dicotomías con la realidad, debido a que no todos los maestros que orientan los conocimientos filosóficos son profesionales en estos aprendizajes, puesto que en ocasiones, se asigna personal que carece de las respectivas competencias por necesidad de servicio, pero aun así, parece prevalecer la estimulación de saberes que contribuyen a la formación del sujeto crítico, tal como lo describe la guía N° 14, del MEN, (2010), cuando dice que:

En relación con la formación integral de la persona, a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando. Mediante el desarrollo de estas potencialidades, el aprendizaje de la Filosofía permite pensar y experimentar las cuestiones referentes a la certeza, la justicia y la belleza. Estos problemas deben ponerse en relación con situaciones reales de nuestra sociedad tales como la violencia; las formas de dogmatismo religioso, ideológico y político; la violación de los derechos humanos; la intolerancia ética y política; la indiferencia frente a las exigencias que plantea la formación ciudadana. (p.23)

En función de lo expuesto, se evidencia que la construcción del sujeto crítico integra una serie de elementos, desde donde se concibe la filosofía como área fundamental para promover el desarrollo del pensamiento crítico en el sujeto, a partir de las competencias que lo orienten a pensar desde la autonomía y la comunicación asertiva, interactuando con argumentos pertinentes fundados en los valores de la justicia y la lealtad en los distintos componentes de la vida social, hallando posibles respuestas a las situaciones, inquietudes, problemas, de la cotidianidad, como reflejo de los aprendizajes construidos desde la filosofía, como saberes específicos que contribuyen a la formación del sujeto como ciudadano y ser crítico desde su realidad contextual, todo ello evidente en la figura a continuación.

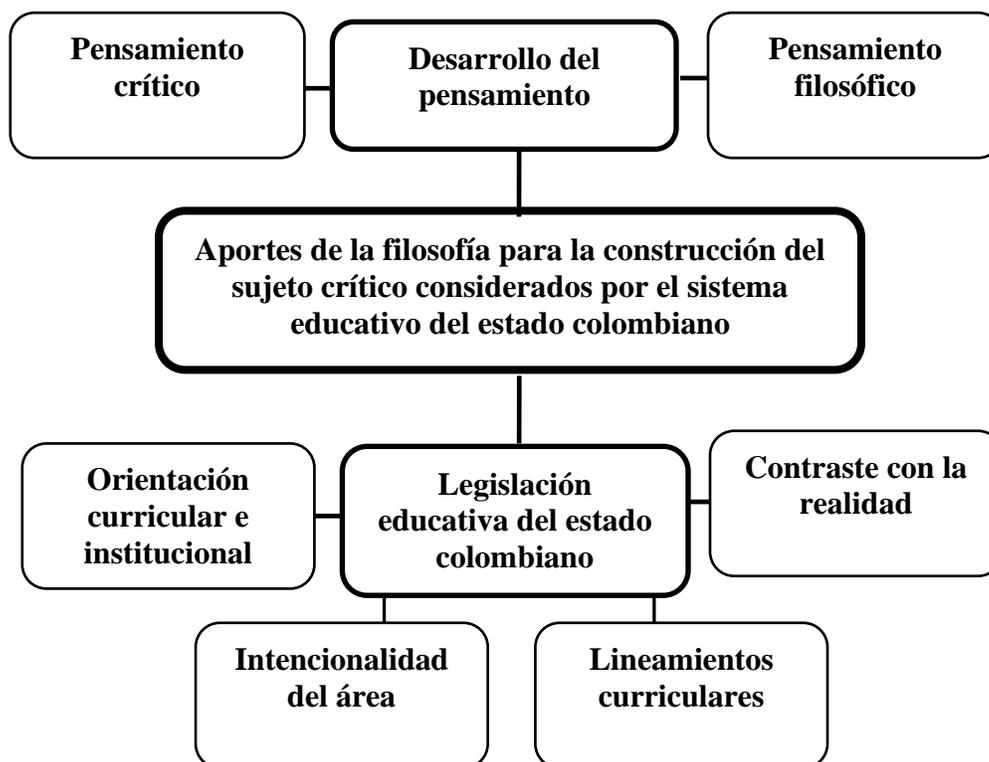


Figura 20. Eje: Aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo del estado colombiano.

En función de lo señalado, los aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo colombiano, involucra el desarrollo del pensamiento, en el que se hace referencia a las estructuras de análisis del hombre, posibilitándole capacidades intelectivas para comprender la realidad y los ámbitos sociales, éticos, morales, a través del desarrollo del pensamiento filosófico y crítico, tal como en este sentido, lo expone de la misma manera la legislación educativa del Estado colombiano, al referir que los postulados del pensamiento conllevan al estudiante a la comprensión de la realidad fenoménica, desde la reflexión y la autonomía, evolucionando de esta manera, como sujetos críticos.

Constructo Central

Construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos pedagógicos emprendidos por el docente de educación media técnica colombiana, en la enseñanza de la filosofía.

El presente constructo, como forma de conocimiento sustantivo, refiere la articulación de los dos grandes ejes titulados *Construcción del sujeto crítico en la educación media técnica colombiana*, y *Aportes de la filosofía para la construcción del sujeto crítico considerados por el sistema educativo del estado colombiano*, cuyos componentes propios resaltan percepciones, situaciones, relaciones, que en común expresan el significado del objeto de estudio desde la mirada subjetiva de los protagonistas del mismo.

Por tal razón, se evidencia que la construcción del Sujeto crítico emerge desde los planteamientos de la misión y visión de la educación media técnica colombiana, desde los cuales el estudiante desarrolla las competencias crítica, dialógica, creativa, desde la autonomía, de acuerdo a la mutua comunicación e interacción con el docente y la realidad en contexto, todo ello, guiado por los aportes que hace el sistema educativo del colombiano, donde tiene una presencia importante el desarrollo del pensamiento, en específico el filosófico y crítico, contribuyendo de esta manera en la transformación social, educativa, desde las entidades del ser y saber hacer, como referentes vinculantes con el sujeto crítico.

De acuerdo con lo expuesto, las prácticas y discursos desarrollados por el docente, conllevan a articular por medio de los actos del aprendizaje, saberes propios del maestro, en el que se puede decir, ambos establecen una unidad de significado que fundamenta las percepciones del docente, lo cual influye en su entendimiento propios, así como en las acciones que desarrolla a partir de la interacción y la comunicación constante, donde resulta importante para él mismo su rol de maestro en cuanto el proceso de enseñanza, visibilizados en este caso por el discurso y la práctica, tal como lo expone, Martínez, (2018), al decir que:

Esta formación docente como práctica de la libertad se opondrá a su contraria, formación para la dominación, negando a la persona abstracta, aislada, desligada del mundo real. Esta educación y formación liberadoras, tienen carácter recíproco, en tanto se da “de todos con todos”. Por supuesto que esta práctica educativa y de formación, demanda coherencia y autenticidad personal (Ortega y Mínguez, 2001), con derecho a sentirse libre y protagonista, en este proceso de aprendizaje con sentido crítico, reflexivo y analítico en las decisiones tomadas. De hecho, se espera que, esta formación-educación liberadora, signifique un cuestionamiento constante de nuestro yo y con respecto al mundo exterior (Sánchez, 2013). (p.33)

Lo señalado aquí, permite intuir que la formación del docente desde la libertad, lo configura a desarrollar un discurso y una práctica en términos de reciprocidad en cuanto la comprensión en las distintas aristas de la formación, en la que trasciende de manera competente, coherente, auténtica en la persona, y cuando la acción del maestro se identifica con la realidad de los unos y de los otros, es decir con todos aquellos del contexto, el proceso de aprendizaje conlleva al desarrollo del pensamiento crítico, desde donde se forma en consecuencia sujetos que son reflexivos y analíticos, en otras palabras, sujetos críticos con capacidades para identificarse con el propio yo, así como con quienes están en el mundo externo.

En virtud de lo anterior, se destaca la importancia de la filosofía, como resultante de los discursos y de la práctica de los maestros, que a través de dichos procesos contribuyen a la intelectualidad, lo cual no es exclusivo del docente, sino que por el contrario, se manifiestan en situaciones en las que se ubica el estudiante a partir de un equilibrio entre ambos, donde se toma en cuenta la realidad contextual como espacios para el desarrollo del comportamiento del sujeto crítico, en términos de un proceso que integra la visión de los estudiantes y la acción del maestro, como base para la constitución del sujeto crítico.

Por todo esto, el constructo pedagógico *Construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos pedagógicos emprendidos por el docente de educación media técnica colombiana, en la enseñanza de la filosofía*, refleja de forma explícita que la construcción del mismo es un proceso progresivo y sostenido, cuya formación parte del perfil del estudiante en términos de líderes, caracterizados por la sabiduría,

el aprendizaje colectivo, capaces de cuestionarse sobre la existencia y de expresar libremente sus posiciones, como resultado del arte de filosofar; razón por la cual es un proceso que apunta hacia el desarrollo de competencias críticas, reflexivas, dialógicas, así como de autonomía y transformación, todo ello como resultado del discurso y prácticas del profesor que se apoya regularmente en el modelo tradicional y constructivista, a partir de diversas estrategias que destacan analogías, exploración de saberes previos, discursos, resolución de problemas, mediante la interacción comunicativa.

Sin embargo, aun cuando esa interacción refleja en ciertas ocasiones la autocracia como resultado de una formación filosófica limitada, mayormente prevalece la presencia de un mediador crítico y reflexivo, que responde a la naturaleza misma de los aportes de la filosofía en este proceso, que desde la legislación en términos de orientaciones y lineamientos curriculares, expresan una intencionalidad filosófica dirigida hacia el desarrollo del pensamiento, especialmente de orden crítico y filosófico, que descansa sobre la base de la evolución de cada etapa de la filosofía misma, todo lo cual despierta en el mismo docente, actitudes que a veces contrastan con la realidad propia del proceso mismo, puntualmente en cuanto posturas y distanciamientos les supone la relegación de su área frente al panorama escolar.

Para cerrar, puede decirse que este constructo pedagógico es una expresión holística fundada en las percepciones, situaciones, relaciones, contradicciones y complementariedades que conforman las representaciones subjetivas de los docentes del área de filosofía en cuanto la construcción del sujeto crítico desde la realidad fenoménica, para de esta forma favorecer una visión comprensiva sobre el objeto estudiado, que además de todo lo descrito, también procura plantear todo ello en una misma representación gráfica colectiva, como apoyo comprensivo de lo aquí estructurado.

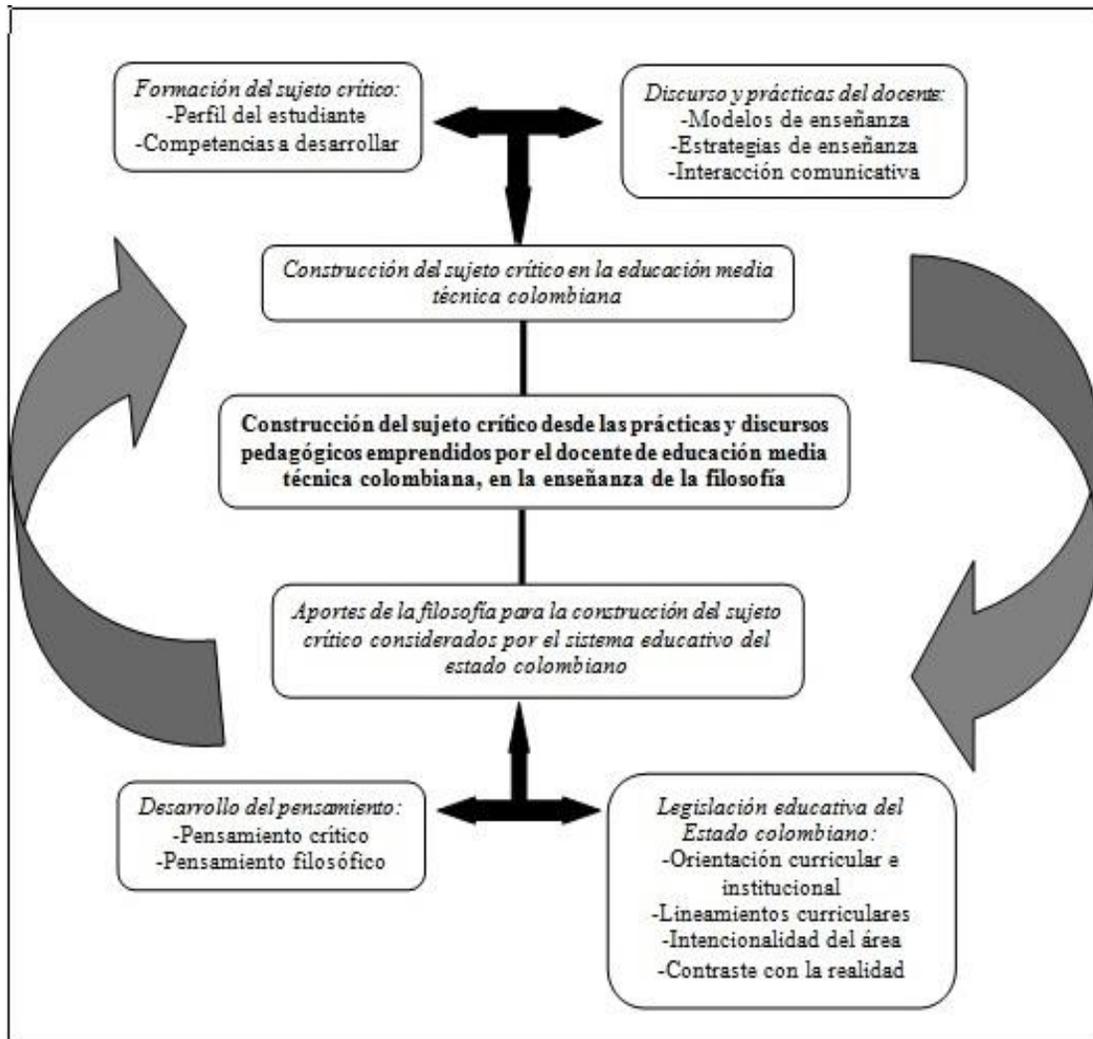


Figura 21. Concepción Holística del Constructo.

CAPÍTULO VI

CONSIDERACIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Consideraciones Finales

Referir el logro de un constructo pedagógico desde las prácticas y discursos desarrollados por el docente de filosofía de educación media técnica colombiana, implicó reconocer la complejidad que en la misma se expresa, donde tienen lugar los intereses en los cuales el docente de filosofía fortalece su labor, dado que reconoce un valor fundamental en relación con la concreción de evidencias, en las cuales las percepciones, así como acciones, inciden en la construcción del sujeto crítico, donde el reconocimiento el desarrollo intelectual, social y crítico del estudiante, tiene una importante implicación para que desde esta perspectiva, se avance en una cultura filosófica en la que se logre iluminar el saber.

Por ello, al develar la construcción de sujetos críticos y los aportes que se han dado en la historia de la filosofía (edad antigua, media, moderna y contemporánea), se logró establecer cómo los docentes de filosofía le dan una debida importancia al área, en la que es considerada como un área formativa, y que desde esta postura, favorece el arte de la reflexión filosófica, haciendo implícita la crítica, y profundizándose desde allí en los distintos ámbitos del saber, logrando un pensamiento que favorece el desarrollo humano, y se posibilite permear en el conocimiento del estudiante, alcanzándose un impacto favorable en la realidad.

Visto así, los docentes de filosofía consideran que dentro de esta área, es importante, orientar y enseñar a partir de los cuestionamientos y reflexiones que desde, la misma filosofía se generan, trascendiendo hacia el campo del filosofar y de la reflexión, pero no una enseñanza mecánica, sino desde el quehacer filosófico, articulando el ser y deber ser desde lo práctico, desarrollándose las competencias de

la criticidad y autonomía, que favorezcan desde la realidad contextual, elementos visibles que conllevan a la construcción del sujeto crítico, y todo ello es alcanzable desde un pensamiento amplio en el que el estudiante, se oriente a partir de un cuadro mental holístico del conocimiento, el saber y el conocer, es decir, que él mismo logre demostrar una cosmovisión de la realidad, enfocado hacia las exigencias de la actualidad.

Lo señalado, permite una formación por competencias, evidenciándose allí las capacidades de los estudiantes en función del dominio filosófico, en el que sin duda, el rol de los docentes y de los estudiantes son fundamentales en la articulación que promueve el desarrollo del pensamiento filosófico, crítico, para así lograr la promoción de la persona, la integralidad del ser, y en este sentido, la construcción del sujeto crítico desde la filosofía, hace de esta área escolar la base y el sustento reflexivo que le permite al estudiante escudriñar desde los saberes previos, los distintos fenómenos, causas y efectos de la realidad misma, donde su proceso implícito, es dirigido hacia competencias que lo conllevan a la libertad de expresión, dominio de sus emociones y coherencia al expresar sus opiniones, ideas, argumentos, desde la dinámica socioeducativa.

Aunado a lo anterior, al dilucidar el tipo de formación filosófica que requiere la formación del sujeto crítico, desde el ámbito ontológico, epistemológico y axiológico, con base en lo estipulado en el sistema educativo colombiano, se establece que la construcción del sujeto crítico, promueve las transformaciones fundamentales en el logro de una racionalidad aplicada a las diferentes aristas presentes en el contexto, por ello, el sujeto social asume dentro de sí, la constitución de evidencias que le permitan convertirse en crítico, enfocado siempre en sus principios, con la intención de fortalecer un perfil en el que se reconozcan las potencialidades y habilidades propias, pero también de los demás.

De acuerdo con esto, se asume que el valor de un accionar del pensamiento crítico permite tomar en cuenta las contribuciones históricas de la filosofía, en las que su representación son de gran reconocimiento, y su desarrollo, evolución, muestran una significativa relevancia para alcanzar la construcción del sujeto crítico, a partir de

un proceso complejo que conlleva a la filosofía crítica, que si bien se nutre de los propósitos característicos de cada época, en general favorece desde sus distintas posturas, la formación integral del sujeto mediante acciones propias de los docentes del área de filosofía, que desde sus convicciones, responden a las demandas específicas del contexto y del tiempo.

En función de lo señalado, históricamente una de las preocupaciones filosóficas ha sido el desarrollo del pensamiento crítico, dado que él mismo, brinda al sujeto su atención por los intereses filosóficos, como uno de los principios en la cotidianidad del ser humano. Desde allí, el docente refleja su preocupación en relación con la consecución de un estudiante para que logre superar la formación ofrecida en las aulas de clase, trascendiendo a otros espacios sociales y del conocimiento, en otras palabras, ofrece herramientas y estrategias para que el educando alcance otras esferas del saber, todo ello como resultado de acciones enfocadas hacia una determinación concreta del cuestionar y argumentar, a partir de lo que sucede en la realidad, y en su contexto explícito.

Por tal razón, la importancia de promover la formación del sujeto crítico es vital, pues ofrece la posibilidad de construir un empoderamiento de sí mismo, con capacidad para emitir juicios de valor, desde un acompañamiento permanente generado por los docentes del área de filosofía a través de procesos pedagógicos, en los que ofrezcan elementos importantes para la construcción del pensamiento filosófico y crítico del estudiantado, reflejando de esta forma, el logro de una educación de calidad, a partir de espacios de participación activa del sujeto que articula, interioriza, aplica, saberes construidos en cuanto competencias críticas, dialógicas y creativas.

Lo señalado, permite comprender que las perspectivas teóricas, al igual que las fuentes legales y ministeriales del sistema educativo colombiano, son de gran interés para el significado y acción del maestro, pues reflejan aspectos que definen el objeto de estudio de esta investigación; por tal razón, es evidente la importancia de la relación entre discurso, prácticas y aportes filosóficos, pues todo ello denotan elementos trascendentes en el compromiso por el proceso de la enseñanza filosófica, al

administrar los saberes específicos del área en la educación media técnica, resaltándose en este ejercicio, retos que se logran de acuerdo al trabajo mancomunado de la triada escuela, docente, estudiante, en pro de formar sujetos con capacidad de pensar y reflexionar, como entidades propias del sistema de pensamiento crítico.

Conclusiones

Las conclusiones en esta investigación, pretenden ofrecer respuesta a los objetivos formulados como esquemas relativos al proceso de construcción del conocimiento científico. Así, en cuanto el primer objetivo específico, es decir, develar las concepciones filosóficas y los aportes que se han dado en la historia de la filosofía (edad antigua, media, moderna y contemporánea) para la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos del docente de filosofía de educación media técnica colombiana, se logró evidenciar que el rol del docente es visible y fundamental, donde se destacan nociones que preponderan una formación dirigida hacia el perfil esperado, mediante el desarrollo de competencias, todo ello en razón del desarrollo del pensamiento crítico y filosófico establecido a nivel curricular, donde son importantes las concepciones, así como la evolución del pensamiento en general, dentro de los espacios escolares.

Esto, permite que el abordaje de la legislación educativa del Estado colombiano, se manifieste en función de la presencia de las orientaciones curriculares e institucionales, donde la educación es concebida como un derecho fundamental humano, asistido en una visión interdisciplinaria de la filosofía que hace de su intencionalidad la comunión de una serie de propósitos intelectivos y axiológicos, que destacan la relación de la filosofía con el conocimiento de sí mismo, situación que hace de esta área un camino relacionado con el aprender a pensar, desde la comprensión de la realidad.

Sumado a lo anterior, se presentan los lineamientos curriculares, generados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el que se toman en cuenta las normas constitucionales, legales, institucionales, en lo referente a los lineamientos

particulares de la enseñanza de la filosofía, y de esta manera se evidencia el contraste con la realidad, en la que prima la postura del docente crítico, ideólogo, comprensivo en torno al contexto, con competencias suficientes para planificar las clases en las que se evidencia la postura crítica, aunque en determinados momentos, con importantes distanciamientos entre el deber ser y la realidad, como consecuencias de posturas particulares, desde las cuales se cree que la filosofía es un espacio relegado, pero que al final se solapa gracias a la preocupación del maestro, por alternativas que conduzcan a la construcción del sujeto crítico desde los ambientes socioeducativos.

De otra parte, el segundo objetivo específico asociado con el hecho de dilucidar el tipo de formación filosófica que requiere la formación del sujeto crítico, desde el ámbito ontológico, epistemológico y axiológico con base en lo estipulado en el sistema educativo colombiano, hizo posible evidenciar que la construcción del sujeto crítico emerge desde los planteamientos de la misión y visión de la educación media técnica colombiana, donde se pretende ofrecer espacios y dinámicas de desarrollo cognitivo a los estudiantes, contribuyendo de esta manera en la formación del sujeto crítico en consonancia con espacios que conforman el contexto escolar.

En esto, juega un papel relevante el perfil del estudiante, porque a través de él, se fomenta el liderazgo, la capacidad analítica y reflexiva como sujetos del saber, articulando a los distintos actores educativos en un proceso de enseñanza y aprendizajes que conlleva a promover la expresión libre del pensamiento, como una de las formas del filosofar y aprender para la vida. Asimismo, otra de las dimensiones evidenciadas tuvo que ver con el desarrollo de las competencias crítica, dialógica y creativa, como entidades complejas del saber que contribuyen a la autonomía y la reflexión constante, lo que hacen del estudiante un ser integral, capaz de transformar su contexto a partir de abstracciones que conducen a acciones prácticas.

De acuerdo con lo expuesto, el discurso y las prácticas del docente son un sustento esencial en la construcción del sujeto crítico, pues se logró evidenciar la importancia sustantiva del papel del maestro, quien desde su interacción comunicativa, se presenta como un emisario crítico, reflexivo, mediador, que a pesar de algunos casos autocráticos que expresan posesión única del saber, posiblemente

por la ausencia de la formación suficiente en lo correspondiente a los saberes específicos de la filosofía, en general se visibilizó una enseñanza que apunta hacia aportes significativos en materia de formación del sujeto crítico.

Para cerrar, con respecto al tercer objetivo específico, es decir elaborar un constructo pedagógico desde las prácticas y discursos desarrollados por el docente de filosofía de educación media técnica colombiana, fue necesario articular los diversos hallazgos y derivaciones para así reconstruir las entidades trascendentes relativas a la cosmovisión de los docentes, se aproximó las diversas nociones desde una dinámica racional pertinente, a partir del pensamiento crítico y del pensamiento filosófico, por medio del desarrollo del pensamiento que conlleva a evolucionar al hombre de manera crítica y reflexiva, en razón del raciocinio y el discernimiento como elementos fundamentales en la respectiva área del conocimiento, donde prima la atención al estudiante de educación media técnica colombiana, y que a su vez, permite comprender los distintos fenómenos de la realidad para comprender los problemas referidos en los contextos educativos, buscando a partir de este cúmulo de situaciones, posibles alternativas de solución con la finalidad de formar estudiantes íntegros, es decir, ciudadanos de bien a partir de competencias y habilidades que permitan la construcción de sujetos críticos.

En esto, este objetivo refirió la comunión de significados expresos en torno al objeto de estudio, todo ello asistido en la visión subjetiva de los participantes, razón por la cual dicho constructo emergió a partir de los planteamientos respectivos al proceso investigativo, teniendo como eje principal la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos pedagógicos emprendidos por el docente de educación media técnica colombiana, en la enseñanza de la filosofía, donde sus entendimientos y actos, posibilitan la formación de los sujetos que hoy en pleno siglo XXI la sociedad necesita, para así fraguar las transformaciones respectiva en el campo social humano.

Recomendaciones

Con base en todo lo expuesto, se requiere que el estudiante se forme como un sujeto integral, a partir del desarrollo de competencias académicas, personales y sociales, donde se hace necesario el apoyo del a familia y la orientación de la institución educativa, pues si hay una dinámica educativa actualizada, competente, articulada, posiblemente sea posible potenciar aun más la formación significativa que tanto se persigue en la actualidad en los diversos centros educativos, especialmente porque no sólo se trata de guiar a los estudiantes, sino de promover en ellos saberes, capacidades y destrezas para ser aplicadas en cada etapa de su vida, como necesidad permanente en los actuales tiempos.

En consecuencia, las concepciones de la filosofía se manifiestan como uno de los aportes en los cuales se establece la resolución de problemas, es por ello que se busca una correspondencia entre la teoría y la práctica para que así, se nutra el desarrollo del área formativa, pues la filosofía muestra su propia esencia enfocada en el hombre por conocer la realidad de él mismo, a través de una actitud filosófica, pero lo más importante, representa un área que permite formar estudiantes con pensamientos filosóficos dirigidos a contribuir y afianzar la consciencia respeto a la realidad misma..

Así, es pertinente reconocer cómo el desarrollo de las acciones filosóficas, con base en las concepciones que se han manifestado a través de la historia, se complementan en función de asumir estos aportes y comprenderlos, a través de evidencias que fomentan el desarrollo de un modelo original que da paso a la autenticidad en la conformación del pensamiento, en el que el maestro implemente estrategias holísticas, reconociendo en la construcción del saber filosófico los presaberes de los estudiantes, para así mediar aprendizajes que pueden ser útiles en cuanto la resolución de situaciones en los distintos espacios sociales, dinamizando de esta forma la actividad filosófica desde su trabajo académico orientado en el aula de clase, pero a la vez, despertando en el educando el interés por aprender de manera comprometida, donde la filosofía más que una asignatura de la escolaridad, se

convierte en una herramienta práctica para asumir retos en la vida.

Por ello, es importante reconocer que el concepto de filosofía permite conocer el amor por el conocimiento, hace que el hombre trascienda más allá de lo que simplemente ve, y en su esencia fortalece el alma, el espíritu, en referencia a la sabiduría como sujeto razonable, crítico, integro, donde sus acciones son fundamentales en la transformación de la familia, y por ende de la sociedad. En consecuencia, al estudiante hay que formarlo para que enfrente la cosmovisión del universo, para que actúe desde la lógica, como un reflejo de la razón y la conciencia, a buscar respuestas a las diferentes interrogantes que se le presenten, dándole sentido a la vida, a la naturaleza, reconociéndose dese los aprendizajes filosóficos como un ser con capacidades, competencias, habilidades propias, que le permitan superar cualquier obstáculo de forma emancipada, autónoma, libre.

Por lo tanto, los conocimientos filosóficos deben ser desarrollados a partir de ejercicios prácticos, sustentados en problemáticas presentes en los contextos, con el fin de hallar en los estudiantes la voluntad de hacer frente a la realidad, donde cobra importancia su propio interés por afianzar la competencia reflexiva, como resultado de un docente orientador con capacidad de escuchar y dialogar, mediante espacios de aprendizaje cooperativo que permita motivar el mundo de la indagación, investigación, análisis y argumentación, haciendo de la filosofía un área del conocimiento que se construye desde la teoría y la práctica, dirigida hacia el despertar del espíritu crítico, reflexivo, como instancias de vida.

Teniendo en cuenta estas miradas, una de las grandes tareas de la filosofía es la de preparar al estudiante para que logre desenvolverse ante una sociedad que vive múltiples cambios de manera simultánea, en la que se conciba los conocimientos filosóficos como elementos necesarios para desarrollar el pensamiento, y donde se hace necesario participar desde los principios y valores del saber, en las diversos interrogantes que genera la dinámica social diaria, donde el docente oriente al educando, para que sea un actor activo en la construcción de sus propios conocimientos a partir del ser, saber y hacer.

De acuerdo con lo señalado, la formación filosófica debe estar acorde a los

principios y valores pero, ante todo, en consonancia con los referentes sociales y culturales del individuo, logrando de esta manera que el estudiante sea un ser pensante, crítico, reflexivo, capaz de enfrentarse a la realidad, superando cualquier dificultad, Para ello, la educación debe convertirse en el principio filosófico y orientador, que desde una perspectiva integral, permita al estudiantado construir, pero también expresar dar sus puntos de vista en referencia a las opiniones y supuestos de los demás, como elementos a ser valorados desde el área de filosofía, con el fin de avanzar asertivamente en la construcción de sujetos críticos, fundamentales en los tiempos actuales de la sociedad.

En consecuencia, es importante que el desarrollo de los discursos y las prácticas de los docentes permitan la transformación del sujeto, respondiendo en este sentido a la naturaleza, así como propósitos, propios de las escuelas que conforman el sistema educativo colombiano, visibilizando en ello, el rol fundamental de la filosofía en referencia a la construcción del sujeto crítico, cuyos caminos formativos respondan a las nuevas exigencias de la sociedad y las agrupaciones socioculturales e históricas, las cuales reclaman un proyecto de enseñanza que forme en contexto desde una perspectiva local, nacional e internacional, de las distintas realidades que acontecen en la sociedad.

Por tal razón, la filosofía, debe ser considerada como área fundamental del conocimiento, y que como disciplina, tiene una importante representación en la formación del sujeto, en el que los conocimientos y los saberes filosóficos, conlleven a construir mejores ciudadanos, en términos de seres integrales, capaces de analizar y comprender la realidad fenoménica, a partir de ejercicios que son propios del filosofar y de la introspección del ser humano, donde sea posible despertar la habilidad crítica, reflexiva, fundamentales para la construcción de juicios razonados de naturaleza consiente, pero además, original y pertinente.

REFERENCIAS

- Abelard, P. (tr.1826). *Correspondencia de Abelardo y Eloísa*. Traducción de M. de B. Madrid: Imprenta de Ibarra. [Libro en línea]. Disponible en: <https://books.google.es/books?id=tyj29Nstqi4C&printsec=frontcover&hl> [Consulta: 2021, marzo 12]
- Acuña, A. (2017). *Jóvenes: ¿qué se preguntan? Una propuesta para la enseñanza de la filosofía*. Revista: Nodos y Nudos, volumen 5, número 43. [Documento en línea], 43. Disponible: <file:///C:/Users/PC/Downloads/8527-Texto%20del%20art%C3%ADculo-21209-2-10-20200310.pdf> [Consulta: 2021, marzo 9]
- Adorno, T. (2015). *Teoría estética: Obra completa 7*. Madrid: Ediciones Akal. [Libro en línea]. Disponible:<https://books.google.es/books?id=BXWZCAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es> [Consulta: 2021, mayo 20]
- Adorno, T. (2019a). *Miscelánea I*. Traducción Joaquín Chamorro Mielke. España: Editorial Akal. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/ereader/bibliocecar/123760> [Consulta: 2021, mayo 11]
- Adorno, T. (2019b). *Pack Adorno II: Filosofía. Kierkegaard; Mínima moralía: reflexiones desde la vida dañada; Escritos filosóficos tempranos; Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento; Dialéctica negativa*. Madrid: Editorial Akal. [Libro en línea]. Disponible: <https://elibro.net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/123753> [Consulta: 2021, abril 14]
- Adorno, T. (2019c). *Pack Adorno IV: Cultura y Sociedad. Nota sobre Literatura; Teoría estética; Crítica de la Cultura y de la Sociedad I-II; Miscelánea I-II*. Madrid: Ediciones Akal. [Libro en línea]. Disponible: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/123760> [Consulta: 2021, mayo 17]
- Amabile, T. (1996). *Creatividad e innovación en las organizaciones*. Harvard Business School, volumen 1, número 13. [Revista en Línea]. Disponible en: <https://virtualexperience.cl/wp-content/uploads/2017/12/Creatividad-e-Innovaci%C3%B3n-en-las-Organizaciones.pdf>[Consulta: 2021, mayo 24]
- Araya, D. (2013). *Didáctica de la Filosofía*. Bogotá: Editorial Magisterio. [Libro en línea]. Disponible en: <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/did-ctica-de-la-filosof#> [Consulta:2021, febrero 23]

- Arendt, H. (2019). *La pluralidad del mundo*. Bogotá: Editorial Tauros. [Libro en línea]. Disponible: <https://books.google.com.co/books?id=BQu5DwAAQBAJ&printsec=frontcover> [Consulta: 2021, marzo 8]
- Arias, C. Giraldo, D. y Anaya, L. (2013). *Competencia creatividad e innovación: conceptualización y abordaje en la educación*. Revista Katharsis, volumen 15, número 1 [Documento en Línea]. Disponible en: http://revistas.iue.edu.co/revistas_iue/index.php/katharsis/article/view/245/397 [Consulta: 2021, mayo 24]
- Aristóteles. (tr.2003). *La Ética*. Traducción de Amaury Carbón. Madrid: El Cid Editor. [Libro en línea]. Disponible: <https://elibronet.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/35955> [Consulta: 2021, mayo 18]
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe> [Consulta: 2021, junio, 04]
- Avendaño, W. Paz, L. y Parada, A. (2016). *Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta*. Revista de Investigación y Desarrollo, volumen 24, número 2. pp. 214-263. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v24n2/v24n2a06.pdf> [Consulta: 2021, julio, 02]
- Blumer, H. (2001). *El Interaccionismo Simbólico. Perspectivas y Métodos*. España: Graó.
- Botero, D. (2012). *Discurso sobre el humanismo*. Colombia: Editorial Kimpres Ltda. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibronet.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/69006> [Consulta: 2021, febrero 25]
- Bunge, M. (2004). *Epistemología*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno. [Libro en línea]. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=Jti4fudh_cwC&printsec=frontcover&hl=es [Consulta: 2021, mayo 16]
- Bunge, M. (2011). *Ontología I: El moblaje del mundo*. Colombia: Editorial Gedisa. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibronet.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/61155> [Consulta: 2021, mayo 11]

- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación hacia una investigación educativa crítica*. (3ª ed.). Madrid: Morata
- Carrillo, A. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la educación popular? En Guelman, F. Cabaluz, M. y Salazar, E. (Coords.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso. [Libro en línea]. Disponible: https://www.researchgate.net/profile/Alfonso-Torres/8/publication/338056015_DONDE_ESTA_LO_CRITICO_DE_LA_EDUCACION_POPULAR/links/602bcd594585158939abcd6d/DONDE-ESTA-LOCRITICO-DE-LA-EDUCACION-POPULAR.pdf [Consulta: 2020, noviembre 10]
- Carvajal, E. (2021). *Saber y práctica pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico*. Tesis Doctoral no publicada. Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Bogotá: Editorial Anagrama.
- Castellanos, C. (2016). *La constitución del ser humano como sujeto: Teología de la liberación y pensamiento crítico*. Revista Theologica Xaveriana, volumen 66, número 182. [Revista en Línea]. Disponible en: <https://search-proquest-com.ezproxy.cecar.edu.co:2443/scholarly-journals/la-constitución-del-ser-humano-como-sujeto/docview/2047383612/se-2?accountid=34487> [Consulta: 2020, noviembre 09]
- Chacón, C. y Devis, V. (2017). *El nuevo reto: Humanizar la educación*. Revista Internacional Magisterio No. 89. [Revista en línea] Disponible: <http://bibliotecadigital.magisterio.co/node/103469#> [Consulta: 2021, febrero 21]
- Château, J. (1959). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica. [Libro en línea]. Disponible: <https://elibro.net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/71857> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Clavijo, D. y Zapata, L. (2019). *El sujeto crítico político: La subjetividad del personero estudiantil*. Revista Horizontes Pedagógicos, número 21, volumen 2. [Documento en línea] Disponible en: <file:///C:/Users/PC/Downloads/document.pdf> [Consulta: 2022, agosto, 4]
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Constitución Política de Colombia* (1991). [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf> [Consulta: 2020, agosto, 11]
- Cortés, M. Bohórquez, W. y Posada, M. (2010). *El sujeto crítico: Construcción conceptual desde la teoría crítica clásica*. Revista Aletheia, número 2, volumen 1. [Documento en línea]. Disponible en: [file:///C:/Users/PC/Downloads/17-Texto%20del%20art%C3%ADculo-63-1-10-20120111%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/17-Texto%20del%20art%C3%ADculo-63-1-10-20120111%20(3).pdf) [Consulta: 2022, agosto, 13]
- Creswell, J. (2014). *Investigación Cualitativa y Diseño investigativo*. (4ª ed.). Universidad de Nebraska: Lincoln.
- Cuervo, C. (2019). *Las prácticas pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores*. Colombia: Sello Editorial Universidad del Tolima. [Libro en línea]. Disponible: <https://elibro.net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/142527> Consulta: [Consulta: 2020, agosto, 18]
- Descartes, R. (tr.2010). *El discurso del método*. Traducción de Manuel García Morente. Madrid: FGS Editorial [Libro en línea]. Disponible: <https://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf> [Consulta: 2021, agosto, 20]
- D'Hoest, F. (2016). *El aprendizaje: del signo a la ficción. Un ensayo de filosofía pedagógica*. España, Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral. [Documento en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128483> [Consulta: 2021, mayo, 24]
- Díaz, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus Revista de Educación, volumen 12, número ext. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906> [Consulta: 2021, marzo, 9]
- Díaz, E. (2020). *Aporte de la enseñanza de la filosofía al desarrollo del pensamiento crítico en educación media*. Revista Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, volumen 11, número 4 [Revista en línea]. Disponible: <http://hdl.handle.net/11634/22153> [Consulta: 2021, marzo, 19]
- Dussel, E. (2018). *Siete hipótesis para una estética de la liberación*. Revista PRAXIS, número 77. [Revista en Línea] Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/10520> [Consulta: 2021, mayo 20]

- Echeverría, R. (2017). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A. [Libro en línea]. Disponible: <https://books.google.es/books?id=3fhCeUHJl3UC&printsec=frontcover&hl=es> [Consulta: 2021, abril 12]
- Eguren, M. y González, N. (2018). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Lima: Edición Instituto de estudios Peruanos. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibro.net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/79581> [Consulta: 2020, marzo 9]
- Espinel, O. y Pulido, O. (2017). *Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo*. Revista Universitas Philosophica, volumen 34, numero 69. [Revista en Línea]. Disponible en: <https://search-proquest-com.ezproxy.cecar.edu.co:2443/scholarly-journals/enseñanza-de-la-filosofía-entre-experiencia/docview/1976005529/se-2?accountid=34487> [Consulta: 2021, enero 14]
- Ferrero, C. y Peris, E. (2011). *La competencia crítica en el aula de español: Textos y contextos*. Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. [Libro en Línea] Disponible: https://www.academia.edu/download/34956903/pensamiento_critico_-guia.pdf [Consulta: 2021, mayo 20]
- Flórez, R. (2006). *El Conocimiento Pedagógico*. México: Mac Graw Hill Ediciones.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Editorial Akal. [Libro en línea]. Disponible: <https://books.google.es/books?id=LchtmFBo7JkC&printsec=frontcover&hl=es> [Consulta: 2021, marzo 6]
- Foucault, M. (2012). *Raymond Roussel*. México: Siglo XXI Editores. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/30133> [Consulta: 2021, junio 12]
- Foucault, M. (2017). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/167814> [Consulta: 2021, febrero 20]
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. [Libro en línea]. Disponible: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6VK4XonzQoC&oi=fnd&pg=PA7&dq=LIBROS+DE++PAULO+FREIRE&ots=LPNlrnqXr3&sig=x7krB2zeMmO4Yuyr9egcHz3cCcA> [Consulta: 2021, junio, 16]

- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Artes Gráficas del Sur.
- Freire, P. Gadotti, M. Guimarães, S. y Hernández, I. (2017). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Buenos Aires: Editorial Cinco. [Libro en línea]. Disponible en: <http://www.beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/230> [Consulta: 2021, mayo 23]
- Freitas, A. (2019). *Discurso pedagógico, planificación y prácticas docentes en los entornos de aprendizaje abierto y masivo de la UAM*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. [Documento en línea]. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/690374> [Consulta: 2021, agosto, 11]
- Fromm, E. (1953). *Ética y psicoanálisis*. México: Editorial: Fondo de Cultura Económica. [Libro en línea]. Disponible: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/71856> [Consulta: 2021, mayo 18]
- Gaarder, J. (2012). *El mundo de Sofía: novela sobre la historia de la filosofía (Vol. 1)*. Madrid: Editorial: Siruela. [Libro en línea]. Disponible en: https://books.google.es/books?id=FFsj4Lp9c_AC&printsec=frontcover&hl=es [Consulta: 2021, marzo 3]
- Georgias, L. (2014). *Sobre el no ser*. Colombia: Editorial: Kimpres Ltda. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/70537> [Consulta: 2021, marzo 3]
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas. Siglo XXI*. Brasil: Editorial Atica. [Libro en línea]. Disponible en: <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/gadotti-moacir-historia-de-las-ideas-pedagogicas-1.pdf> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Gil, A. (2011). *Comunicación y discurso*. Barcelona: Editorial El Ciervo. [Libro en línea]. Disponible: https://books.google.co.ve/books?id=esIfRuzFbbEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [Consulta: 2021, agosto 28]
- Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad de la investigación naturalista*. España: Akal
- Habermas, J. (2007). *Conocimiento e interés*. Madrid: Ediciones Taurus.
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. España: Editorial

Tauros.

Harris, M. (1990). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza Editorial. [Libro en línea]. Disponible en: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/harris-marvin-antropologia-cultural.pdf> [Consulta: 2021, mayo 17]

Hegel, G. y Pallás, R. (1989). *Lecciones de estética (Vol. 1)*. Barcelona: Editorial Provenca. [Libro en línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/download/47167102/hegel_estetica.pdf [Consulta: 2021, mayo 11]

Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Traducción de Jorge Eduardo Ribera. Chile: Editorial Universitaria. [Libro en línea]. Disponible: https://books.google.co.ve/books?id=AaXiLJMbTGkC&printsec=frontcover&dq=ser+y+t tiempo&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=ser%20y%20tiempo&f=false [Consulta: 2021, marzo, 6]

Heidegger, M. (2004). *¿Qué es la filosofía?* Traducción de Raimund Herder. Madrid: Editorial Herder. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/45723> [Consulta: 2021, marzo 6]

Hernández, F. (2020). Buenas prácticas docentes en Filosofía. En Arboleda, J. *Memorias 1er Congreso de Filosofía y Educación*. Red Iberoamericana de Pedagogía. [Libro en línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jhon-Torres-12/publication/351496626_FILOSOFIA_Y_EDUCACION_I-CIFED/links/609ae693299bf1ad8d95095a/FILOSOFIA-Y-EDUCACION-I-CIFED.pdf#page=11 [Consulta:2021, abril. 8]

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. (1ª ed.)*. México: Mc Graw Hill Education.

Hessen, C. (1980). *Teoría del conocimiento*. Bogotá: Ediciones Universales.

Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Editorial Trota. [Libro en línea]. Disponible en: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/horkheimerm/esc_frank_horkhe0003.pdf [Consulta: 2021, febrero 20]

Husserl, E. (1970). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México. Editorial FCE.

Ibáñez, J. (2002). *La Guerra incruenta entre cuantitativistas y cualitativistas*. México: Editorial Trillas.

- Instituto Colombiano del Fomento de la Educación Superior, ICFES (2013). *Sistema Nacional de evaluación estandarizada de la educación al examen Saber 11*. [Documento en línea]. Disponible en: <https://www2.icfes.gov.co/web/guest/resultados-examen-saber-11%C2%B0> [Consulta: 2020, enero, 13]
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura*. México: Fondo de cultura económica. [Libro en línea]. Disponible en: <https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/05/32726025-werner-jaeger-paideia-los-ideales-de-la-cultura-griega-iii.pdf> [Consulta: 2021, Marzo 3]
- Jara, V. (2012). *Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos*. Revista Sophia (Colección de filosofía de la educación), volumen 1, número 12. [Revista en línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101004.pdf> [Consulta: 2021, abril 16]
- Kant, I. (1970). *Crítica de la razón pura*. Traducción de Juan Bergua. Madrid: Editorial Clásicos Bergua. [Libro en línea]. Disponible en: https://books.google.co.ve/books?id=_OiA_170g_cC&printsec=frontcover&dq=cr%C3%ADtica+de+la+raz%C3%B3n+pura&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=cr%C3%ADtica%20de%20la%20raz%C3%B3n%20pura&f=false [Consulta: 2021, marzo 7]
- Kant, I. (tr. 2020). *Crítica de la razón práctica*. Traducción de Alexis Padrón Alfonso. Madrid: Editorial: Verbum. [Libro en línea]. Disponible: https://books.google.co.ve/books?id=b2cxzgEACAAJ&dq=cr%C3%ADtica%20de%20la%20raz%C3%B3n%20pr%C3%A1ctica&hl=es&source=gbs_book_other_versions [Consulta: 2021, marzo 6]
- Karczmarczyk, P. (2014). *El sujeto en cuestión: abordajes contemporáneos*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/66443> [Consulta: 2021, marzo 10]
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. España: Editorial Antonio Machado Libros. [Libro en línea]. Disponible: <https://books.google.es/books?id=SO54DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es> [Consulta: 2021, marzo 6]
- Ley General de Educación, Ley 115* (1994). [Documento en línea]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2020, marzo 10]

- Lince, W. (2016). *Del sujeto crítico al sujeto revolucionario en clave marxista: aportes y debates preliminares desde la pedagogía*. Revista Trabajo Social, número 1, volumen 22. [Documento en línea]. Disponible en: file:///C:/Users/PC/Downloads/337955-Texto%20del%20art_culo-169737-2-10-20210529.pdf [Consulta: 2022, agosto, 11]
- Lipman, M. y Sharp, A. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre. [Libro en línea]. Disponible: <https://books.google.es/books?id=PB5sSh-y880C&printsec=frontcover&hl=es> [Consulta: 2021, mayo 25]
- Liotard, J. (1988). *Lo inhumano*. [Libro en línea]. Buenos Aires: Manantial. Disponible: https://www.academia.edu/download/55981164/Lyotard_- [Consulta: 2021, marzo 12]
- Marcuse, H. (2012). *Entre hermenéutica y teoría crítica*. Barcelona: Editorial Herder.
- Martínez, M. (2004). *Comportamiento Humano*. Nuevos Métodos de Investigación. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2013). *Arte y Saber en la Investigación Cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, R. y Rondón, G. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Buenos Aires: Clacso.
- Marx, K (1975/2003). *El capital: Crítica de la economía política*. Tomo I/Vol.2. México: Editorial: Siglo XXI. [Libro en línea]. Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=H9AjKhwnC9IC&printsec=frontcover> [Consulta: 2021, marzo 7]
- Maslow, A. (2016). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Editorial Kairós. [Libro en línea]. Disponible en: <https://books.google.es/books?id=8O2bDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es> [Consulta: 2021, febrero 25]
- Mina, A. (2007). *Humanismo y argumentación lineamientos metodológicos para la teoría de la argumentación*. Bogotá: Editorial Magisterio. [Libro en línea]. Disponible en: http://bibliotecadigital.magisterio.co/book-viewer/humanismo_III_0.pdf/1394/242/1 [Consulta: 2021, febrero 25]
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Documento N° 14. Orientaciones pedagógicas para la filosofía en educación media*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en*

- lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía*. Santa Fe de Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Marco estratégico del MEN 2015-2025*. Santa Fe de Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Decenal de Educación(2016-2026)*. Bogotá: MEN
- Molina, N. (2003). *La investigación sociocrítica*. España: Grao
- Moncada, J. A. (2020). *Origen y desarrollo de la teoría del conocimiento*. Argentina: Siglo XXI
- Mora, H. (2015). *El sujeto crítico: Una lectura desde Hannah Arendt*. Bogotá: Universidad de la Salle. [Libro en línea]. Disponible en: <https://books.google.es/books?id=F1z5DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es> [Consulta: 2021, marzo 8]
- Mora, S. (2014). *Discurso y discursividad en la enseñanza de las ciencias en la educación universitaria*. [Documento en línea]. Tesis Doctoral, Universidad de Carabobo, Venezuela. Disponible: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/814> [Consulta: 2021, junio, 24]
- Morales, L. (2014). *El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, volumen 14, número 2. [Revista en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf> [Consulta: 2021, mayo, 08]
- Morin, E. y Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa. [Revista en línea]. Disponible en: http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf [Consulta: 2022, marzo 8]
- Naessens, H. (2015). *Comparación entre dos autores del pensamiento crítico: Jacques Boisvert y Richard Paul-Linda Elder*. Repositorio Institucional Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). [Documento en línea]. Disponible en: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/57993> [Consulta: 2021, junio, 02]
- Organización de las Naciones Unidas (2020). *Foro mundial de Desarrollo*. [Documento en línea]. Disponible en: <https://news.un.org/es/tags/foro-economico-mundial/video/0> [Consulta: 2021, septiembre, 20]
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico Educación en Colombia

- plantea, OCDE. (2016). *Educación en Colombia*. Bogotá: OCDE.
- Ortiz, A. (2018). *Elementos ontológicos del pensamiento crítico. Teoría de La educación*. Revista Interuniversitaria, volumen 30, número 1. [Revista en Línea]. Disponible en: <https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/article/view/teoredu3015374> [Consulta: 2020, noviembre 16]
- Otálora, L. (2009). *De lo político, lo ético y lo educativo. Por una construcción del ciudadano como sujeto crítico y activo*. Revista Internacional Magisterio, número 41 [Revista en línea]. Disponible en: http://bibliotecadigital.magisterio.co/book-viewer/investigacion.%20de%20lo%20politico_0.pdf/1394/93914/1 [Consulta: 2021, febrero 24]
- Pacca, J. y Villani, A. (2000). *La competencia dialógica del profesor de ciencias en Brasil*. Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas, volumen 18, número 1. [Revista en línea]. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21642/21475> [Consulta: 2021, febrero 12]
- Parada, G. (2021) *Platón dialéctico. Búsquedas en torno a la esencia de la filosofía, de las filósofas y de los filósofos*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Tesis Doctoral. [Documento en línea]. Disponible: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/58049> [Consulta: 2021, mayo, 27]
- Patiño, Z. (2010). *Pensar la formación de sujetos críticos en la escuela. Reflexiones sobre los casos de Colombia y México*. Revista Educación y Humanismo, volumen 12, número 19. [Revista en línea]. Disponible en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2082> [Consulta: 2020, febrero, 19]
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf [Consulta: 2021, mayo 20]
- Piaget, J. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vigotsky*. México: Editorial Paidós. [Libro en línea]. Disponible en: http://www.paidopsiquiatria.cat/FILES/TEORIAS_DESARROLLO_COGNITIVO_0.PDF [Consulta: 2021, marzo, 1]
- Piaget, J. (2016). *Psicología del niño*. México: Ediciones Morata, S. L. [Libro en

- línea]. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/116205> [Consulta: 2021, marzo, 03]
- Platón. (2005a). *Apología de Sócrates*. Traducción de Alejandro Vigo. Chile: Editorial Universitaria. [Libro en línea]. Disponible en: https://books.google.co.ve/books?id=6amfsNu9FrEC&printsec=frontcover&dq=apolog%C3%ADa+de+s%C3%B3crates&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=apolog%C3%ADa%20de%20s%C3%B3crates&f=false [Consulta: 2021, marzo, 29]
- Platón. (2005b). *Apología de Sócrates. Critón. Fedón*. Traducción de María Luz Prieto. Madrid: Ediciones Akal. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/49615> [Consulta: 2021, septiembre, 24]
- Reimers, F. (2018). *Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones. Versión 1.0*. EEUU: Crefal. [Libro en línea]. Disponible en: https://cdn.designa.mx/CREFAL/convocatorias/Reimers_web_28sept.pdf [Consulta: 2021, julio, 02]
- Reina, M. (2020). *Los cuatro pilares de la educación*. Revista Con-Ciencia: Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3, volumen 7, número 13. [Revista en línea] Disponible en: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/5172> [Consulta: 2021, agosto 14]
- Requena A. Carrero, V. y Soriano, R. (2006) *Teoría Fundamentada. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rivera, C y Rojas, E (2021). *La enseñanza de la filosofía, una necesidad en la formación humanística*. Trabajo de Investigación. Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Educación, volumen 1, número 3. [Documento en línea] Disponible en: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/repie/article/view/21728> [Consulta: 2021, agosto, 24]
- Rodríguez, G., Gil, F., Y García, J. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Rojas, B. (2007). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas. Fedupel
- Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa: Fundamentos y praxis*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

- Rojas, J. Devia, A. y Londoño, C. (2020). *Crisis y práctica filosófica en la educación*. Revista Praxis y Saber, volumen 11, número 25. [Revista en línea] Disponible:doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.cecar.edu.co:8080/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910> [Consulta: 2021, agosto 14]
- Sainz, A. y Cantero, G. (2019). *El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente. Utopía y praxis latinoamericana*: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social, número 87. [Revista en línea] Disponible: [file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLaFilosofiaDeLaEducacionEnLaFormacionInic-7109619%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLaFilosofiaDeLaEducacionEnLaFormacionInic-7109619%20(1).pdf) [Consulta: 2021, febrero 26]
- Sainz, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sustentable y la agenda 2030 ~~de~~ una perspectiva jurídico internacional. En López, J. y Pascucci, E. (2020). *Estado de derecho, políticas públicas y derechos humanos*. Madrid: Editorial Thomson Reuter Aranzadi. [Libro en línea] Disponible: https://www.researchgate.net/profile/Juan-Sainz-Borgo/publication/340595307_Los_Objetivos_de Desarrallo_Sustentable_y_la_Agenda_2030_desde_una_perspectiva_juridica_internacional/links/5e93a4664585150839d95d06/Los-Objetivos-de-Desarrallo-Sustentable-y-la-Agenda-2030-desde-una-perspectiva-juridica-internacional.pdf [Consulta: 2021, marzo 10]
- San Agustín (tr.2015). *La ciudad de Dios*. Traducción de José Cayetano Díaz. Londres: Editorial: FV. [Libro en línea]. Disponible:<https://books.google.es/books?id=IySsCAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es> [Consulta: 2021, marzo 5]
- Sánchez, M. (2018). *La reinención del rol del estudiante de educación de grado 10 para la sociedad globalizada. Aportes desde el pensamiento complejo*. Revista Plumilla Educativa, volumen 22, número 2. [Revista en línea] Disponible en:<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa> [Consulta: 2021, febrero 12]
- Sánchez, A. (2014). *El concepto de sujeto literario y otros ensayos críticos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. [Libro en línea]. Disponible: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/122699> [Consulta: 2021, febrero, 24]
- Sancho, A. (2001). *Apuntes de metodología de la investigación en turismo*. Madrid: Organización Mundial del Turismo.
- Santo Tomás de Aquino, (tr.1956). *Suma teológica II*. Traducción de Francisco Barbado Viejo. Madrid: Editorial BAC. [Libro en línea]. Disponible:<http://www.libroesoterico.com/biblioteca/Teologia/Aquino%20Santo>

%20Tomas [Consulta: 2021, marzo 14]

- Severino, A. y Bauer, C. (2015). *Papel formativo de la filosofía*. Revista Científica Eccos, número 38. [Revista en Línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71545304001.pdf> [Consulta: 2020, diciembre 9]
- Stern, D. (1998). *La primera relación: Madre-hijo*. Madrid: Ediciones: Morata. [Libro en línea]. Disponible en: <https://books.google.com.pe/books?id=rsGJJU-6dUC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false> [Consulta: 2021, febrero 27]
- Strathern, P. (2014). *Sócrates*. España: Editorial Siglo XXI de España. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/47542> [Consulta: 2021, octubre 12]
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo, Ó. Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). *El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, volumen 11, número 2. [Libro en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf> [Consulta: 2021, octubre 18]
- Téllez, A. (2021) *Las Leyes de Platón: La Justicia como Poder y el Poder como Moderación*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. [Documento en línea]. Disponible: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/55933/TESIS%20TELLER.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta:2022, agosto 14]
- Trejo, F. (2012) *Fenomenología como método de investigación*. Revista de Enfermería Neurológica, volumen 11, número 2. [Revista en línea]. Disponible en: <https://revenferneuroenlinea.org.mx/index.php/enfermeria/article/view/138> [Consulta: 2020, agosto, 29]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). *Manual de trabajos de grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctoral (5 ed.)* Caracas FEDUPEL.
- Vallejo, R. (2020). *Pensamiento complejo y metacognición en el área curricular filosófica de la educación media chilena*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1861/te.1861.pdf> [Consulta: 2021, agosto 31]

- Vargas, I. y Patarroyo, L. (2018). *Filosofía: una mirada a las tendencias emergentes en enseñanza y evaluación*. Revista Cultura Científica, número 16. [Revista en línea]. Disponible en: https://revista.jdc.edu.co/index.php/Cult_cient/article/view/535 [Consulta: 2021, octubre 12]
- Vásquez, L. (2012). *Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento*. Revista Actualidades Pedagógicas, volumen 1, número 60. Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=ap> [Consulta: 2021, octubre 12]
- Vattimo, G. Ortiz, A. Zabala, S. (2007). *El sentido de la existencia: Posmodernidad y nihilismo*. Bilbao: Universidad de Deusto. [Libro en línea]. Disponible en: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lehttps://elibro->[Consulta: 2021, junio 23]
- Vattimo, G. (2013). *De la realidad: Fines de la filosofía*. Barcelona: Herder Editorial. [Libro en línea]. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.cecar.edu.co:2443/es/lc/bibliocecar/titulos/45722> [Consulta: 2021, octubre 5]
- Velásquez, Ó. (2002). *Platón: El banquete o siete discursos sobre el amor*. Chile: Editorial Universitaria. [Libro en línea]. Disponible: <https://books.google.es/books?id=Rr8ba7HjncwC&printsec=frontcover&hl=es> [Consulta: 2021, marzo 2]
- Villamizar, M. (2021). *Construcción teórica sobre el sujeto en los estudiantes de la institución educativa Santo Ángel a la luz de la concepción filosófica de Foucault*. Tesis Doctoral no publicada. Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Villanueva, J. (2006). *La filosofía y la formación docente hacia la construcción y consolidación de una praxis educativa más consciente, crítica y participativa*. Revista Laurus, volumen 12, número ext. [Revista en Línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109912.pdf> [Consulta: 2021, junio 6]
- Vomman, P. (2020). *Enseñar filosofía. Diálogos intergeneracionales*. II Foro Internacional de Filosofía en la Escuela. Día mundial de la filosofía. Colombia: Colegio Julio Pérez Ferrero. [Documento en Línea]. Disponible: <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/asi-se-vivio-el-ii-foro-internacional-de-filosofia-en-la-escuela-en-cucuta> [Consulta: 2020, julio, 26]
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- Vigotsky, L. (2015). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Ediciones Grijalbo. [Libro en línea]. Disponible: <http://metabase.uaem.mx/handle/123456789/642> [Consulta: 2021, marzo 9]
- Vigotsky, L. (2015). *Obras Escogidas II: Pensamiento y Lenguaje*. Moscú: Editorial Pedagógica. [Libro en línea]. Disponible en: <https://books.google.es/books?id=iO14DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es> [Consulta: 2021, febrero 26]
- Waksman, V y Kohan, W. (2019). *Filosofía con niños: Aportes para el trabajo enclase*. (1ª ed.). México: Novedades Educativas.
- Zuluaga, O. (2019). *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. (2ª ed.). Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, O. (2019). *Filosofía y pedagogía didáctica y Conocimiento*. (2ª ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXOS

Anexo A.
Guión de Entrevista

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Programa Doctorado en Educación

GUION DE ENTREVISTA DIRIGIDO A DOCENTES

1. ¿Qué significa para usted la construcción de un sujeto crítico?
2. ¿Cuáles considera usted han sido las contribuciones históricas de la filosofía para la construcción del sujeto crítico?
3. ¿De qué manera describe usted el desarrollo del pensamiento crítico, surgido en los distintos periodos filosóficos?
4. ¿Qué aspectos permiten evidenciar el papel del docente y del estudiante como constructores del sujeto crítico en los procesos de la enseñanza de la filosofía en la educación media técnica?
5. ¿De qué manera considera Ud., debe ser orientada la cátedra de filosofía para contribuir de manera mancomunada en la formación del sujeto crítico?
6. ¿De qué manera considera Ud., que deben ser orientados los discursos pedagógicos en la cátedra de filosofía para contribuir en la formación del sujeto crítico?
7. ¿De qué manera concibe usted la filosofía?
8. ¿Cuáles son sus propósitos al orientar la cátedra de filosofía?
9. ¿Respeto a la institución para la cual usted trabaja: ¿conoce Ud., cuál es la misión y la visión filosófica en el campo de la acción educativa?
10. ¿Se siente Ud., libre de expresar sus posiciones filosóficas, ideológicas y políticas en las clases de filosofía, de acuerdo a los planteamientos del Ministerio Nacional de Educación?
11. De acuerdo a los aspectos filosóficos que presenta el programa de filosofía, más exactamente el documento No 14, Orientaciones Pedagógicas: ¿Qué tipo de sujeto se desea formar a través del modelo educativo colombiano?

12. ¿Qué filosofía subyace de acuerdo a los lineamientos de la carta Magna Colombiana?

Anexo B
Construcción del Instrumento

Cuadro 2

Construcción del instrumento. Sistematización de objetivos

| Objetivos específicos | Ámbito de análisis | Indicadores | Guión de entrevista |
|---|--|---|---------------------|
| 1-Diagnosticar la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos del docente de filosofía a partir del ámbito ontológico, epistemológico, axiológico con base en lo estipulado en el sistema educativo colombiano | 1-Construcción del sujeto crítico en la actualidad | Construcción del sujeto crítico | 1 |
| | | Contribuciones históricas | 2 |
| | | Periodos filosóficos | 3 |
| | | Papel del docente y estudiante | 4 |
| | | Formación del sujeto crítico desde la filosofía | 5 |
| | | Discursos pedagógicos | 6 |
| 2-Develar las concepciones filosóficas y los aportes que se han dado en la historia de la filosofía (edad antigua, media, moderna, contemporánea) para la construcción del sujeto crítico implicados en las prácticas y discursos del docente de filosofía de educación media técnica colombiana. | 2-El sujeto crítico en la historia de la filosofía | Definición del área formativa | 7 |
| | | Propósitos del área | 8 |
| | | Misión y visión filosófica | 9 |
| | | Expresión de posiciones | 10 |
| | | Tipo de sujeto a formar | 11 |
| | | Lineamientos constitucionales | 12 |

Anexo C
Protocolos de Validación

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Programa Doctorado en Educación

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

Cúcuta, mayo de 2021

Dr. (a)
Víctor Díaz
Presente.

Por medio de la presente me dirijo a usted, con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación/valoración del contenido de los instrumentos que se aplicarán para la recolección de información en el desarrollo de la Tesis Doctoral que lleva por Título: **CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CRÍTICO: PRÁCTICAS Y DISCURSOS PEDAGÓGICOS EMPRENDIDOS POR EL DOCENTE DE FILOSOFÍA DE EDUCACIÓN MEDIA TECNICA COLOMBIANA**, tesis en desarrollo como requisito exigido, para optar al Título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador., UPEL-IPRGR, Rubio, Estado Táchira, Venezuela.

Sugerimos, para valorar cada uno de los ítems de los instrumentos presentados, los siguientes criterios: (a) **Adecuación** del ítem con la dimensión y el indicador (c) **Relevancia** con la intención investigativa (c) **Claridad**, y, cualquier otro que usted tenga a bien utilizar

De antemano, gracias por su colaboración.

Atentamente,

José Pastor Parada Parada
Estudiante de Doctorado

Datos del Experto

| |
|--|
| Apellidos: Díaz Quero |
| Nombres: Víctor |
| Número de cédula de identidad: V-2512210 |
| Institución donde trabaja: UPEL San Cristóbal |
| Profesión: Docente |
| Número móvil de contacto: 04247202662 |
| Correo electrónico: vdq0911@gmail.com |
| Título de Pregrado: Licenciado en Educación |
| Universidad: ULA –Mérida |
| Año: 1985 |
| Título de Postgrado (Especialización o Maestría): Supervisión Educativa |
| Universidad: UPEL Barquisimeto |
| Año:1993 |
| Título de Postgrado (Doctorado): Doctor en Educación |
| Universidad: UPEL Rubio |
| Año:2004 |
| Otros datos que desee incluir: |

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Programa Doctorado en Educación

**CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CRÍTICO: PRÁCTICAS Y DISCURSOS
PEDAGÓGICOS EMPRENDIDOS POR EL DOCENTE DE FILOSOFÍA DE
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA COLOMBIANA**

Autor: José Pastor Parada Parada

Tutor: Carlos Villamizar

Fecha: Mayo 2021

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general: Generar un constructo pedagógico para la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos llevados a cabo por el docente de filosofía de educación media técnica colombiana. Esto, considerando sus percepciones, los mecanismos didácticos y otros eventos desarrollados en los procesos de formación filosófico-crítica de los estudiantes en el nivel señalado. Para ello se realizó una revisión teórica acerca de las concepciones, referentes y criterios de la filosofía que orientan la construcción socioeducativa del sujeto crítico, en los espacios de la enseñanza, además de contextualizar el propósito del estudio en el nivel de educación media técnica. Mediante este trabajo, se explica la labor del docente de filosofía frente a los problemas educativos, sus enseñanzas y otras interpretaciones de promoción del sistema de pensamiento crítico filosófico. En lo que respecta al marco metodológico, el estudio es de modalidad cualitativa, orientado por el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, el cual, se constituyó en una herramienta investigativa que precisó las diversas formas en que se ha tratado al sujeto desde la filosofía, para comprender las experiencias vividas por los individuos en el contexto educativo. Como resultado se generó un constructo teórico crítico- pedagógico que visibiliza las prácticas y discursos desarrollados por el docente del área de filosofía de las Instituciones Educativas: Simón Bolívar, Alejandro Gutiérrez Calderón, Juan Pablo I, Claudia María Prada, Antonio Nariño y Julio Pérez Ferrero, Municipio de Cúcuta-Norte de Santander, categorizando en forma didáctica las perspectivas, acciones, entre otros elementos que ubican al sujeto crítico como un actor eficaz en el aprendizaje.

Palabras Clave: Enseñanza de la filosofía, sujeto crítico, investigación cualitativa, constructo pedagógico.

Objetivos del Estudio

Objetivo General.

Generar un constructo pedagógico para la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos llevados a cabo por el docente de filosofía de educación media técnica colombiana.

Objetivos Específicos.

1. Develar las concepciones filosóficas y los aportes que se han dado en la historia de la filosofía (edad antigua, media, moderna y contemporánea) para la construcción del sujeto crítico.
2. Dilucidar el tipo de formación filosófica que requiere la formación del sujeto crítico, desde el ámbito ontológico, epistemológico y axiológico con base en lo estipulado en el sistema educativo colombiano.
3. Elaborar un constructo pedagógico desde las prácticas y discursos desarrollados por el docente de filosofía de educación media técnica colombiana.

Tabla de categorización Inicial
Objeto de Estudio: Construcción del Sujeto Crítico

| Unidad Temática | Categoría de Análisis | Categoría de observación | Sub- Categoría |
|---|------------------------------|--|---|
| EL SUJETO CRÍTICO EN LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA | En la filosofía Antigua | Principal(es) ponente(s) | <ul style="list-style-type: none"> - Concepciones de filosofía. - Percepciones, expresiones, relatos, conceptos, esquemas, niveles de criticidad, significados. - Desarrollo del pensamiento. - Contribuciones de la filosofía en la formación del sujeto. |
| | En la filosofía Medieval | Principal(es) ponente(s) | |
| | En la Filosofía Moderna | Principal(es) ponente(s) | |
| | En la filosofía Postmoderna | Principal(es) ponente(s) | |
| CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CRÍTICO EN LA ACTUALIDAD | Docente y estudiante | Ámbito: Ontológico Epistemológico Axiológico | <ul style="list-style-type: none"> - Propósitos de la filosofía, ante el dominio y control del sujeto. - Enseñanza de la filosofía. Pensamiento, aprehensión y comprensión del sujeto crítico. - Papel del docente, papel del educando. - Discursos pedagógicos en la formación del sujeto. |
| | Institución | Misión Visión Filosofía de acción (valores) | <ul style="list-style-type: none"> - Funciones, roles y competencias del sistema escolar en la formación del sujeto crítico de acuerdo a la Misión y Visión institucional. |
| | Estado | Lineamientos legales. Ley 115 de Educación, Constitución Política. | <ul style="list-style-type: none"> - Planes, políticas, estrategias y objetivos del sistema escolar, en materia de formación del sujeto crítico. - Sujetos críticos, dialógicos y creativos. - Lineamientos legales |

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A DOCENTES

- 1- ¿De qué manera concibe usted la filosofía?
- 2- ¿Qué significa para usted la construcción de un sujeto crítico?
- 3- ¿De qué manera describe usted el desarrollo del pensamiento crítico, surgido en los distintos periodos filosóficos?
- 4- Considera usted, ¿que en cada etapa de la filosofía se han hecho contribuciones significativas para la construcción del sujeto crítico?
- 5- ¿Cuáles son sus propósitos al orientar la cátedra de filosofía?
- 6- ¿Qué aspectos permiten evidenciar el papel del docente y del estudiante como constructores del sujeto crítico en los procesos de la enseñanza de la filosofía en la educación media técnica?
- 7- ¿De qué manera considera Ud., que debe ser orientada la cátedra de filosofía para contribuir de manera mancomunada en la formación del sujeto crítico?
- 8- ¿De qué manera considera Ud., que deben ser orientados los discursos pedagógicos en la cátedra de filosofía para contribuir en la formación del sujeto crítico?
- 9- ¿Respecto a la institución para la cual usted trabaja: ¿conoce Ud., ¿cuál es la misión y la visión filosófica en el campo de la acción educativa?
- 10- ¿Se siente Ud., libre de expresar sus posiciones filosóficas, ideológicas y políticas en las clases de filosofía, de acuerdo a los planteamientos del Ministerio Nacional de Educación?
- 11- De acuerdo a los aspectos filosóficos que presenta el programa de filosofía, más exactamente el documento No 14, Orientaciones Pedagógicas: ¿Qué tipo de sujeto se desea formar a través del modelo educativo colombiano?
- 12- ¿Qué filosofía subyace de acuerdo a los lineamientos de la carta Magna Colombiana?

**INSTRUMENTO PARA LA VALORACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA DE
LOS DOCENTES**

| ITEM | CRITERIOS | | | | | OBSERVACIÓN |
|------|-----------|---|---|---|---|-------------|
| | E | B | M | X | C | |
| 1 | X | | | | | |
| 2 | X | | | | | |
| 3 | X | | | | | |
| 4 | X | | | | | |
| 5 | X | | | | | |
| 6 | X | | | | | |
| 7 | X | | | | | |
| 8 | | X | | | | |
| 9 | | X | | | | |
| 10 | X | | | | | |
| 11 | X | | | | | |
| 12 | x | | | | | |

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Sugerencias: En una investigación cualitativa, sobre todo del tipo fenomenológico, es prudente evitar el establecimiento de categorías previas, sugiero sustituir por un cuadro de sistematización conducente a la construcción del instrumento como se estila en el proceso de codificación y categorización, pues desde allí es donde emergen las tendencias recurrentes. Ello, podrá en consecuencia reorientar algunas preguntas

| Nombre del Validador | Doctorado | Firma |
|----------------------|-----------|---|
| Víctor Díaz Quero | Educación |  |

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN/VALORACIÓN

Quien suscribe, Víctor Díaz Quero con título de Dr. en Educación por medio de la presente, manifiesto que he leído y valorado el *Guion de Entrevista* del participante José Pastor Parada, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Trabajo de Tesis Doctoral tiene por título: **CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CRÍTICO: PRÁCTICAS Y DISCURSOS PEDAGÓGICOS EMPRENDIDOS POR EL DOCENTE DE FILOSOFIA EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA COLOMBIANA**

Considero que el instrumento presentado reúne los siguientes requisitos:

1. Vinculado con los objetivos de la investigación
2. Coherencia temática
3. Motivadoras para la indagatoria

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la dimensión y el indicador, y, (c) Relevancia con la intención investigativa (c) *Claridad*.

En la ciudad de Rubio, a los 10 días del mes de junio 2021.



Víctor Díaz Quero

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Programa Doctorado en Educación

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

Cúcuta, mayo de 2021

Dr. (a)

Presente.

Por medio de la presente me dirijo a usted, con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación/valoración del contenido de los instrumentos que se aplicarán para la recolección de información en el desarrollo de la Tesis Doctoral que lleva por Título: **CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CRÍTICO: PRÁCTICAS Y DISCURSOS PEDAGÓGICOS EMPRENDIDOS POR EL DOCENTE DE FILOSOFÍA DE EDUCACIÓN MEDIA TECNICA COLOMBIANA**, tesis en desarrollo como requisito exigido, para optar al Título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador., UPEL-IPRGR, Rubio, Estado Táchira, Venezuela.

Sugerimos, para valorar cada uno de los ítems de los instrumentos presentados, los siguientes criterios: (a) **Adecuación** del ítem con la dimensión y el indicador (c) **Relevancia** con la intención investigativa (c) *Claridad*, y, cualquier otro que usted tenga a bien utilizar

De antemano, gracias por su colaboración.

Atentamente,

José Pastor Parada Parada
Estudiante de Doctorado

Datos del Experto

| |
|--|
| Apellidos: PEÑALOZA |
| Nombres: JANINE |
| Número de cédula de identidad: 13549249 |
| Institución donde trabaja: UPEL |
| Profesión: DOCENTE UNIVERSITARIO |
| Número móvil de contacto: |
| Correo electrónico: JANINECPG@GMAIL.COM |
| Título de Pregrado: |
| Universidad: |
| Año: |
| Título de Postgrado (Especialización o Maestría): |
| Universidad: |
| Año: |
| Título de Postgrado (Doctorado): |
| Universidad: |
| Año: |
| Otros datos que desee incluir: |

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Programa Doctorado en Educación

**CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CRÍTICO: PRÁCTICAS Y DISCURSOS
PEDAGÓGICOS EMPRENDIDOS POR EL DOCENTE DE FILOSOFÍA DE
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA COLOMBIANA**

Autor: José Pastor Parada Parada

Tutor: Carlos Villamizar

Fecha: Mayo 2021

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general: Generar un constructo pedagógico para la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos llevados a cabo por el docente de filosofía de educación media técnica colombiana. Esto, considerando sus percepciones, los mecanismos didácticos y otros eventos desarrollados en los procesos de formación filosófico-crítica de los estudiantes en el nivel señalado. Para ello se realizó una revisión teórica acerca de las concepciones, referentes y criterios de la filosofía que orientan la construcción socioeducativa del sujeto crítico, en los espacios de la enseñanza, además de contextualizar el propósito del estudio en el nivel de educación media técnica. Mediante este trabajo, se explica la labor del docente de filosofía frente a los problemas educativos, sus enseñanzas y otras interpretaciones de promoción del sistema de pensamiento crítico filosófico. En lo que respecta al marco metodológico, el estudio es de modalidad cualitativa, orientado por el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, el cual, se constituyó en una herramienta investigativa que precisó las diversas formas en que se ha tratado al sujeto desde la filosofía, para comprender las experiencias vividas por los individuos en el contexto educativo. Como resultado se generó un constructo teórico crítico- pedagógico que visibiliza las prácticas y discursos desarrollados por el docente del área de filosofía de las Instituciones Educativas: Simón Bolívar, Alejandro Gutiérrez Calderón, Juan Pablo I, Claudia María Prada, Antonio Nariño y Julio Pérez Ferrero, Municipio de Cúcuta-Norte de Santander, categorizando en forma didáctica las perspectivas, acciones, entre otros elementos que ubican al sujeto crítico como un actor eficaz en el aprendizaje.

Palabras Clave: Enseñanza de la filosofía, sujeto crítico, investigación cualitativa, constructo pedagógico.

Objetivos del Estudio

Objetivo General.

Generar un constructo pedagógico para la construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos llevados a cabo por el docente de filosofía de educación media técnica colombiana.

Objetivos Específicos.

1. Develar las concepciones filosóficas y los aportes que se han dado en la historia de la filosofía (edad antigua, media, moderna y contemporánea) para la construcción del sujeto crítico.
2. Dilucidar el tipo de formación filosófica que requiere la formación del sujeto crítico, desde el ámbito ontológico, epistemológico y axiológico con base en lo estipulado en el sistema educativo colombiano.
3. Elaborar un constructo pedagógico desde las prácticas y discursos desarrollados por el docente de filosofía de educación media técnica colombiana.

Tabla de categorización Inicial
Objeto de Estudio: Construcción del Sujeto Crítico

| Unidad Temática | Categoría de Análisis | Categoría de observación | Sub- Categoría |
|---|------------------------------|--|---|
| EL SUJETO CRÍTICO EN LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA | En la filosofía Antigua | Principal(es) ponente(s) | <ul style="list-style-type: none"> - Concepciones de filosofía. - Percepciones, expresiones, relatos, conceptos, esquemas, niveles de criticidad, significados. - Desarrollo del pensamiento. - Contribuciones de la filosofía en la formación del sujeto. |
| | En la filosofía Medieval | Principal(es) ponente(s) | |
| | En la Filosofía Moderna | Principal(es) ponente(s) | |
| | En la filosofía Postmoderna | Principal(es) ponente(s) | |
| CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CRÍTICO EN LA ACTUALIDAD | Docente y estudiante | Ámbito: Ontológico Epistemológico Axiológico | <ul style="list-style-type: none"> - Propósitos de la filosofía, ante el dominio y control del sujeto. - Enseñanza de la filosofía. Pensamiento, aprehensión y comprensión del sujeto crítico. - Papel del docente, papel del educando. - Discursos pedagógicos en la formación del sujeto. |
| | Institución | Misión Visión Filosofía de acción (valores) | <ul style="list-style-type: none"> - Funciones, roles y competencias del sistema escolar en la formación del sujeto crítico de acuerdo a la Misión y Visión institucional. |
| | Estado | Lineamientos legales. Ley 115 de Educación, Constitución Política. | <ul style="list-style-type: none"> - Planes, políticas, estrategias y objetivos del sistema escolar, en materia de formación del sujeto crítico. - Sujetos críticos, dialógicos y creativos. - Lineamientos legales |

GUION DE ENTREVISTA DIRIGIDO A DOCENTES

1. ¿De qué manera concibe usted la filosofía?
2. ¿Qué significa para usted la construcción de un sujeto crítico?
3. ¿De qué manera describe usted el desarrollo del pensamiento crítico, surgido en los distintos periodos filosóficos?
4. Considera usted, ¿que en cada etapa de la filosofía se han hecho contribuciones significativas para la construcción del sujeto crítico?
5. ¿Cuáles son sus propósitos al orientar la cátedra de filosofía?
6. ¿Qué aspectos permiten evidenciar el papel del docente y del estudiante como constructores del sujeto crítico en los procesos de la enseñanza de la filosofía en la educación media técnica?
7. ¿De qué manera considera Ud., que debe ser orientada la cátedra de filosofía para contribuir de manera mancomunada en la formación del sujeto crítico?
8. ¿De qué manera considera Ud., que deben ser orientados los discursos pedagógicos en la cátedra de filosofía para contribuir en la formación del sujeto crítico?
9. ¿Respeto a la institución para la cual usted trabaja: ¿conoce Ud., cuál es la misión y la visión filosófica en el campo de la acción educativa?
10. ¿Se siente Ud., libre de expresar sus posiciones filosóficas, ideológicas y políticas en las clases de filosofía, de acuerdo a los planteamientos del Ministerio Nacional de Educación?
11. De acuerdo a los aspectos filosóficos que presenta el programa de filosofía, más exactamente el documento No 14, Orientaciones Pedagógicas: ¿Qué tipo de sujeto se desea formar a través del modelo educativo colombiano?
12. ¿Qué filosofía subyace de acuerdo a los lineamientos de la carta Magna Colombiana?

**INSTRUMENTO PARA LA VALORACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA DE
LOS DOCENTES**

| ITEM | CRITERIOS | | | | | OBSERVACIÓN |
|------|-----------|---|---|---|---|-------------|
| | E | B | M | X | C | |
| 1 | X | | | | | |
| 2 | X | | | | | |
| 3 | X | | | | | |
| 4 | X | | | | | |
| 5 | X | | | | | |
| 6 | X | | | | | |
| 7 | X | | | | | |
| 8 | X | | | | | |
| 9 | X | | | | | |
| 10 | | X | | | | |
| 11 | X | | | | | |
| 12 | X | | | | | |

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Sugerencias:

| Nombre del Validador | Doctorado | Firma |
|----------------------|-----------|---|
| Janine Peñaloza | |  |

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN/VALORACIÓN

Quien suscribe, Janine Peñaloza con título de Dr. en Educación por medio de la presente, manifiesto que he leído y valorado el *Guion de Entrevista* del participante José Pastor Parada, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Trabajo de Tesis Doctoral tiene por título: **CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CRÍTICO: PRÁCTICAS Y DISCURSOS PEDAGÓGICOS EMPRENDIDOS POR EL DOCENTE DE FILOSOFIA EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA COLOMBIANA**

Considero que el instrumento presentado reúne los siguientes requisitos:

1. Vinculado con los objetivos de la investigación
2. Coherencia temática
3. Motivadoras para la indagatoria

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la dimensión y el indicador, y, (c) Relevancia con la intención investigativa (c) *Claridad*.

Nota: Evitar establecer categorías a priori.

En la ciudad de Cúcuta, a los 20 días del mes de mayo 2021.


Janine Peñaloza

Anexo D Protocolos Informativos. Codificación Abierta (Abstractos)

Fecha: 20-07-2021 / Profesor 1: P1

P 1: 1-CD01A01.txt

| | | |
|-----|--|---|
| 004 | 1. ¿De qué manera concibe usted la filosofía? | |
| 005 | Yo concibo la filosofía como un arte de reflexión, como una ciencia que desmenuza | ✖ La filosofía como comprensión de la realidad |
| 006 | la realidad a través de diferentes categorías y conceptos para poder entenderla y | |
| 007 | profundizar más en ella, y así poderla dilucidarla, aunque esto traiga ciertos | ✖ La filosofía para aprender a pensar |
| 008 | complejos y dificultades porque pueden resultar más preguntas que respuestas, y en | |
| 009 | cierto modo la idea es poder reflexionar e indagar la existencia humana, el mundo, la | |
| 010 | naturaleza misma y los seres vivos, la muerte y la vida, etcétera. | |
| 011 | | |
| 012 | 2. ¿Qué significa para usted la construcción de un sujeto crítico? | |
| 013 | Para la Construcción de un sujeto crítico, exige del resultado de una educación crítica | ✖ Competencia reflexiva |
| 014 | y liberadora en la que se construyen, y en ese caso hacemos referencia a los | |
| 015 | estudiantes que tengan la capacidad reflexiva y comprensiva de lo que les rodea, a | |
| 016 | través de una serie de interrogantes y por ejemplo entre ellos se resaltaría: por qué me | |
| 017 | ilumina el sol, por qué llueve, por qué existen los dioses, por qué me levanto todos | |
| 018 | los días, por qué me alimento, y en este sentido el ser crítico no tiene una razón | ✖ Competencia crítica |
| 019 | simple de ser o básica, sino que tiene una razón de ser profunda, y aunque esas cosas | |
| 020 | son básicas, nos enfrentamos a otras más complejas, por ejemplo la política, la | |
| 021 | economía, la cultura, la sociedad. Entonces, en ese sentido un sujeto crítico se | ✖ Competencia reflexiva |
| 022 | construye cuando puede reflexionar de forma profunda y de forma seria y responsable | |
| 023 | de todas estas cuestiones que le rodean y conforman su existencia y su entorno. | |
| 024 | | |
| 025 | 3. ¿De qué manera describe usted el desarrollo del pensamiento crítico, surgido | |
| 026 | en | |
| 027 | los distintos periodos filosóficos? | ✖ Filosofía antigua: La mayeútica |
| 028 | El desarrollo del pensamiento crítico dado desde los filósofos clásicos y en este caso | |
| 029 | más efectivamente, con los filósofos presocráticos, y recuerdo una clase de filosofía | |
| 030 | cuando yo estudiaba, y uno de los maestros de aquella época nos decía que | |
| 031 | posiblemente, la tarea de estos filósofos era sobre ello, porque no tenían otros oficios | ✖ La filosofía para aprender a pensar |
| 032 | para desarrollar, o no hacían cosas como nosotros que nos permiten estar muy | |
| 033 | ocupados, sino que ellos tenían tiempo de indagar, entonces, la realidad actual, no es | |
| 034 | simplemente el hombre máquina, que produce y que estudia lo que ha implementado | |
| 035 | la educación y la filosofía en la sociedad, o que trabaja como una mula, como dicen | ✖ Concepciones sobre el pensamiento crítico |
| 036 | nuestros padres, sino que también tienen la capacidad de pensar la realidad. El | |
| 037 | pensamiento crítico, es aquel que permite vislumbrar las cosas más allá de lo | |
| 038 | aparente, más allá de lo que nuestros sentidos perciben, es pensar en posibilidades de | ✖ Concepciones sobre el pensamiento crítico |
| 039 | comprensión e interpretaciones que es lo hermenéutico. Es decir que el pensamiento | |
| 040 | crítico es la capacidad del hombre interpretar la realidad y de tratar de no quedarse | |
| 041 | con lo que se le ha brindado y quedarse solo con lo que está a nuestro alrededor, sino | |
| | que, hay que ir más allá de ello. | |

P 2: 2-CD02B01.bt

004 1. ¿De qué manera concibe usted la filosofía?
 005 Frente a la primera pregunta: De qué manera concibo la filosofía, para mí la filosofía
 006 es un área de conocimiento que debe estar presente en el ser humano como un ser
 007 racional, capaz de pensar, capaz de asombrarse y capaz de entender la realidad.
 008 Donde, se encuentra en una relación constante consigo mismo, con los demás, con la
 009 naturaleza y lo trascendente de la misma filosofía. Por lo tanto, es esa área disciplinar,
 010 la que se encarga de esa dimensión racional con la que el ser humano se relaciona con
 011 todo su entorno, la filosofía principalmente es eso, pensamiento; y cuando la
 012 relacionamos con el aula de clase, permite despertar en los chicos y las chicas ese
 013 pensamiento autónomo, crítico, dialógico y creativo, esa manera de pensar para vivir,
 014 ese pensar antes de hacer, ese pensar antes de decidir. Por lo tanto, la filosofía es
 015 transversal en todos los conocimientos de la vida y va a permitir a los estudiantes tener
 016 esa capacidad de solucionar los problemas que se le presenten de una manera racional
 017 y lógica, de una manera pensante, de una manera consciente, eso es la filosofía como
 018 yo la concibo.
 019

020 2. ¿Qué significa para usted la construcción de un sujeto crítico?
 021 En cuanto, qué significa para mí la construcción de un sujeto crítico... diría que es el
 022 principio, está en el centro del quehacer filosófico, ese principio que nos permite
 023 abordar a los estudiantes como personas, como sujetos del saber. No simplemente
 024 como un objeto vacío que debo llenar de información o de contenidos, cuando hablo
 025 de un sujeto crítico, me refiero a la persona con todas sus capacidades, empezando
 026 por la capacidad de asombro, de rebeldía, de autonomía, de poder ser y pensar
 027 diferente. Cuando yo asumo al sujeto, a la persona como ese sujeto del saber,
 028 entonces puedo construir ese pensamiento crítico que no es otra cosa, sino que el
 029 estudiante no trague entero, que el estudiante mastique, que el estudiante a partir de la
 030 información de un texto en imagen, una infografía pueda discernir, pueda tomar
 031 posición, pueda decir, estoy de acuerdo o no, estoy de acuerdo y por qué asumo esa
 032 posición frente a esta situación, a este texto a esta postura, el sujeto crítico es lo
 033 contrario al estudiante dócil, al estudiante permisivo y callado que quiere construir el
 034 sistema educativo, porque el estudiante crítico se revela y se revela incluso contra los
 035 mismos estándares educativos que pretenden tomarlo como un objeto que no sabe,
 un
 036 objeto que hay que pulir, que hay que formar, y a quién se le debe decir qué hacer en
 037 la vida, cómo hacerlo y cómo construir su historia, el sujeto crítico, al contrario es el
 038 que con autonomía ASUME su proyecto de vida, sin importar en qué condiciones
 039 económicas, sociales o culturales se encuentre, lo ASUME y sigue transformando su
 040 realidad.

- La Filosofía como fuente de conocimiento
- La filosofía como conocimiento de sí mismo
- La filosofía como comprensión de la realidad
- Competencia crítica
- Filosofía e interdiscipliniedad
- Estudiantes: sujetos del saber
- Autonomía/ Transformación
- Competencia crítica
- Autonomía/ Transformación
- Competencia crítica
- Autonomía/ Transformación

P 3: 3-CD03C01.txt

102 4. Considera usted, ¿que en cada etapa de la filosofía se han hecho
 103 contribuciones
 104 significativas para la construcción del sujeto crítico?
 105 En cada etapa de la filosofía, sí, lo que pasa es que viene siendo un sujeto crítico,
 106 acorde al espacio y al tiempo, es decir a la época y en cada época hay un tipo de
 107 sujeto crítico, en el sentido en que él hace, una mirada profunda de su realidad, por
 108 ejemplo Sócrates fue crítico cuando dice que hay que formar la juventud y que los
 109 ancianos son corruptos y que la juventud se tiene que tomar el poder y esas
 110 afirmaciones y propuestas lo conducen posiblemente a la muerte... Es más, le
 111 pidieron que saliera públicamente a la plaza y se retractara, y aun así, no lo hizo,
 112 porque esa era su verdad. Si hablamos del periodo medieval, tenemos a Santo Tomás,
 113 San Agustín, quien dice que la verdad está en su interior... Es decir que no busque la
 114 verdad afuera, y con ellos desde su crítica, le está diciendo al ser humano, que se
 115 mire, revise, se examine, para que pueda mirar la verdad, si yo me miro y me reviso,
 116 necesariamente tengo que ser crítico para poder ver en profundidad y Santo Tomás al
 117 igual que San Anselmo. Dentro de la modernidad, tengo dos referentes, Kant y
 118 Espinoza. Considero que son de gran referente crítico. En la postmodernidad a
 119 Vattimo, por su capacidad de discurso y la necesidad de pensar de una nueva manera.

120 5. ¿Cuáles son sus propósitos al orientar la cátedra de filosofía?
 121 Yo considero que las políticas educativas son excluyentes, y debo hacer este aporte
 122 antes de llegar a los propósitos al orientar la clase filosofía, y la finalidad de esta
 123 excursión a llevar a la gente a la ignorancia, la filosofía ha sido desplazada de los
 124 colegios totalmente y la pasaron de un lado a otro hasta convertirla en la cenicienta,
 125 ahora todo el mundo puede dictar filosofía, al filósofo lo ponen a dictar otras
 126 materias, por ahí sacaron esa guía de orientación número 14 de práctica de la
 127 filosofía, esa guía tiene algunos elementos y unos apartes y más que todo es un
 128 cúmulo de historia de la filosofía, pero se perdió la esencia de la filosofía en sí, y de
 129 acuerdo a ello yo he descubierto en estos últimos años como profesor y como
 130 ordenador y ahora como rector, encuentro que la filosofía la están desapareciendo del
 131 colegio, tanto así que llegué a una institución y una profesora licenciada en filosofía
 132 la habían enviado a dictar sociales de sexto, mi primer propósito fue recuperarla y
 133 darle su cátedra correspondiente a su énfasis y conocimiento. El propósito del Estado
 134 colombiano con relación a la filosofía, es que el estudiante prácticamente no piense,
 135 que el estudiante quede estancado aquí, pero desde mi visión, el propósito de la
 136 filosofía es un ubicar al joven en las diferentes visiones de mundo, es decir, desde una
 137 cosmovisión, es decir que el joven debe tener una cosmovisión científica y crítica,
 138 una cosmovisión aún religiosa y una cosmovisión antropológica, del mundo y del ser
 139 del hombre, desde esa perspectiva debe estar orientado el propósito de la filosofía, la

- Evolución y aportes en cada etapa de la filosofía
- Filosofía Medieval: Lo Teocéntrico
- Filosofía Moderna: Antropocéntrica
- Filosofía Contemporánea/Posmodernidad: Espacios líquidos
- Postura del docente ante los Lineamientos del MEN
- Falta de formación en filosofía
- Postura del docente ante los Lineamientos del MEN
- La filosofía un área relegada
- Postura del docente ante los Lineamientos del MEN
- Propósitos de la filosofía
- Competencia crítica

P 4: 4-CD04D01.txt

195
196 9. ¿Respeto a la institución para la cual usted trabaja: ¿conoce Ud., cuál es la
197 misión
198 y la visión filosófica en el campo de la acción educativa?
199 Pues sí... Si estamos hablando de la filosofía del proyecto educativo institucional-
200 PEI, no tanto de la misión y de la visión porque allí no está concebido estos
201 elementos y tampoco se habla de una misión y de una visión filosófica del área de
202 filosofía, pero si podemos decir que existe un fundamento filosófico y ese
203 fundamento filosófico está contemplado allí, pues tiene que ver con la formación de
204 pensamiento crítico precisamente. Con el hecho de que realmente el sujeto, más que
205 de ser un sujeto debe encontrar la verdad de la hermenéutica, el sentido de las cosas
206 en el fundamento filosófico. En el fundamento filosófico consideramos que debe
207 conducir al aprendizaje para la acción de una filosofía de la acción, es decir, para una
208 acción que transforme su propia realidad y la realidad de los demás. Una filosofía en
209 el cual pretende, digamos reconocer la importancia del otro como un ser comunitario
210 y como un ser social, en fin hay varios elementos aquí y otros se me escapan de ese
211 fundamento filosófico de la institución educativa.

212 10. ¿Se siente Ud., libre de expresar sus posiciones filosóficas, ideológicas y
213 políticas
214 en las clases de filosofía, de acuerdo a los planteamientos del Ministerio Nacional
215 de Educación?
216 Con relación a la pregunta 10, veo que la pregunta es un poco rara, porque veo que
217 aquí hay dos cosas diferentes, por un lado, y si usted se siente libre de expresar sus
218 posiciones, ideológicas y políticas, y por otra son los planteamientos del ministerio
219 nacional de educación. Pues aquí hay dos cosas distintas y en primer lugar uno,
220 intenta trabajar ciertas orientaciones que dice el Ministerio de Educación, articulando
221 la pregunta 11, allí existen tres competencias que se trabajan, a saber la competencia
222 crítica, dialógica y creativa... Partiendo primero de que nosotros en filosofía que
223 algunos no consideramos esa lógica de competencia, porque lo que busca ministerio a
224 través de ese concepto es que le desarrollemos una serie de capacidades al muchacho
225 que de una o de otra manera sirven para el sistema del mercado. Nosotros aquí no
226 hablamos de formar competencia, o desarrollar capacidades, no tanto así. Si bien es
227 cierto, nosotras queremos una capacidad de pensar, frente a una capacidad de sentir y
228 no solamente la razón es la que permite filosofar, sino que también el sentir, es otra
229 manera de pensar, y eso lo diría por allí Nietzsche, y por lo tanto yo me distancio un
230 poco de los planteamientos del Ministerio de Educación nacional, retomo algunos
231 elementos al formar en esas tres competencias y trato de verlas desde otras
232 perspectivas y las complemento desde otra manera. Ahora, tengo libertario, para

- ✦ Misión institucional educativa
- ✦ Misión institucional educativa
- ✦ Interrogantes sobre la existencia
- ✦ Resolución de problemas
- ✦ Misión institucional educativa
- ✦ Lineamientos del MEN
- ✦ Postura del docente ante los Lineamientos del MEN
- ✦ Postura del docente ante los Lineamientos del MEN
- ✦ Expresar libremente el pensamiento

P 5: 5-CD05E01.txt

004 1. ¿De qué manera concibe usted la filosofía?

005 Bueno profesor, usted me pregunta: De qué manera concibe la filosofía. Para mí la

006 filosofía es un pensamiento que se desarrolla en todas las áreas del conocimiento.

007 Para mí la filosofía está en la matemática, hay que hacer filosofía en la artística y en

008 la educación física. Es decir, que la filosofía está inmersa en toda la actitud y la

009 aptitud del ser humano y la concibo como una herramienta que me permite visualizar

010 la vida de diferentes formas y desde los diversos puntos de vista. La filosofía es una

011 escuela y en ella estamos aprendiendo todos los días de nuestra vida porque nos

012 estamos interrogando y buscando respuestas de aquello, de lo que somos, su origen y

013 hacia dónde nos dirigimos.

014

015 2. ¿Qué significa para usted la construcción de un sujeto crítico?

016 Con relación a la segunda pregunta: Qué significa para usted la construcción de un

017 sujeto crítico. Es bastante complejo, y es que nosotros como docentes de filosofía

018 vivimos en esa ardua tarea de formar a los hombres y a las mujeres, y somos

019 encargados de ayudar a construir ese sujeto social, a ese individuo que se va a

020 desarrollar en cada componente de la humanidad. Qué significa construir un sujeto

021 crítico... Puede haber diversas respuestas y diversos acercamientos teóricos, pero uno

022 de ellos significa: aprender a leer la realidad que vivimos en cada momento histórico

023 de la vida y de la humanidad. Esa construcción se logra a partir de orientaciones y

024 acompañamientos que se deben hacer, no sólo a los estudiantes sino a todos los

025 sujetos que tengan contacto con nosotros y esa construcción se logra cuando

026 generamos interrogantes, dudas y posibles respuestas que permiten al sujeto, hacer un

027 barrido interno de su existencia y esencia, y la crítica es un camino que se debe

028 despertar porque el sujeto crítico es capaz de analizar, de hacer una lectura de la

029 realidad que vive y de buscar espacios propositivos, y cuando logramos esta tarea

030 vamos dando respuesta a la significación de la construcción de un sujeto con

031 criticidad.

032

033 3. ¿De qué manera describe usted el desarrollo del pensamiento crítico, surgido

034 en

035 los distintos periodos filosóficos?

036 Bueno, con respecto: De qué manera describe usted el desarrollo del pensamiento

037 crítico surgido en los distintos periodos filosóficos. Ante este interrogante habrían

038 varios espacios por consolidar en respuesta, pero quiero dedicarme a cuatro de ellos

039 (4), que considero fundamentales, y en el primer periodo, al que quiero hacer

040 referencia, es a la filosofía antigua y más que hablar de los presocráticos, nosotros

041 partimos de Sócrates, Platón y Aristóteles, como los filósofos grandes, donde

podemos observar que entre Sócrates y Platón, el despertar del sujeto crítico se

- ✦ Filosofía e interdisciplinariedad
- ✦ Evolución del pensamiento crítico
- ✦ La filosofía como comprensión de la realidad
- ✦ Docente mediador del sujeto crítico
- ✦ Análisis de la realidad desde la filosofía
- ✦ Interrogantes sobre la existencia
- ✦ Competencia dialógica
- ✦ Análisis de la realidad desde la filosofía
- ✦ Filosofía antigua: Despertar del sujeto crítico.

P 6: 6-CD06F01.txt

| | | |
|-----|--|---|
| 090 | 4. Considera usted, ¿que en cada etapa de la filosofía se han hecho contribuciones | |
| 091 | significativas para la construcción del sujeto crítico? | |
| 092 | Teniendo en cuenta el interrogante, sería una sinterización de la pregunta anterior, y | |
| 093 | podríamos afirmar que el sujeto crítico, sí ha tenido contribuciones de acuerdo a cada | <input checked="" type="checkbox"/> Evolución y aportes en cada etapa de la filosofía |
| 094 | una de sus etapas, a medida en que avanza, a través de cada una de las escuelas y | |
| 095 | pensadores, en cada etapa de la filosofía, permitiendo la autonomía, siendo consciente | <input checked="" type="checkbox"/> La filosofía para aprender a pensar |
| 096 | de cada uno de los postulados que permiten el aprender y que los hace parte de su | |
| 097 | propia vida y de su esquema mental. | |
| 098 | | |
| 099 | 5. ¿Cuáles son sus propósitos al orientar la cátedra de filosofía? | |
| 100 | El propósito como docente al orientar la cátedra de filosofía, primero es ayudar a la | <input checked="" type="checkbox"/> Docente mediador del sujeto crítico |
| 101 | formación integral del sujeto para ir más allá de unos objetivos curriculares, aportando | |
| 102 | de esta manera, al crecimiento de la persona, donde la teoría filosófica sea dada | <input checked="" type="checkbox"/> Modelo constructivista |
| 103 | como una oferta y no como un sometimiento de pensamientos de autores ya fallecido | |
| 104 | en gran parte este proceso, con esto no busco decir que su gran contribución no sea | <input checked="" type="checkbox"/> Modelo constructivista |
| 105 | importante, sino al contrario, decir que con las bases que tenemos, podemos crear | |
| 106 | nuevos conceptos y seguir enriqueciendo los que tenemos, pero contextualizados a la | |
| 107 | realidad, a la necesidad primera del estudiantado. | |
| 108 | | |
| 109 | 6. ¿Qué aspectos permiten evidenciar el papel del docente y del estudiante como | |
| 110 | constructores del sujeto crítico en los procesos de la enseñanza de la filosofía en | |
| 111 | la educación media técnica? | |
| 112 | El documento del MEN, la cartilla No. 14, presenta a la filosofía que se orienta en la | <input checked="" type="checkbox"/> Lineamientos del MEN |
| 113 | media técnica, como un camino que permita a los jóvenes desarrollar el conocimiento | |
| 114 | a partir de problemas, y cuando se observa que el docente realiza este ejercicio con | <input checked="" type="checkbox"/> Docente mediador del sujeto crítico |
| 115 | ellos, podremos encontrar un docente que es capaz de ejecutar su ejercicio para la | |
| 116 | construcción del sujeto crítico, pero a la vez, los estudiantes que lo asimilan y lo | <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problemas |
| 117 | desarrollan, son constructores críticos, pueden abordar mutuamente el ejercicio. De | |
| 118 | cierta medida este papel se desarrolla cuando se pone en marcha, las habilidades, el | <input checked="" type="checkbox"/> Discurso pedagógico/ Saber |
| 119 | debate, el diálogo y la confrontación de ideas, que más que confrontar, es poder | |
| 120 | disentir y retroalimentar. | |
| 121 | | |
| 122 | 7. ¿De qué manera considera Ud., que debe ser orientada la cátedra de filosofía para | |
| 123 | contribuir de manera mancomunada en la formación del sujeto crítico? | |
| 124 | La cátedra de filosofía, si así se le puede llamar, es una asignatura, área del | <input checked="" type="checkbox"/> La filosofía para aprender a pensar |
| 125 | conocimiento obligatorio, que, a pesar de tener unas competencias a alcanzar, tiene | |

