



**Diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos**  
 Pensar la escuela y la universidad en tiempos de desigualdad, contra-conducta  
 y nuevas subjetividades



El estado de “crisis” que se ha venido inventado en los tiempos actuales, por diversas razones, en especial por la reactualización del capitalismo en el siglo XXI, los movimientos sociales y la emergencia de nuevas dinámicas en relación con los sujetos y sus posibilidades de constitución, hace que la educación y la pedagogía tengan un juego de acciones y responsabilidades como nunca en la historia. La educación y su forma moderna escuela-universidad se ven obligadas a salir de su espacio conservador y transmisor de la cultura y las modelaciones de la sociedad para pensar, recrear y comprender a los sujetos en dinámicas atravesadas por escenarios de transformación acelerada: tecnológicos, identitarios, emocionales, económicos y sociales. Pero a su vez, la educación y pedagogía requieren volver a sus orígenes y raíces centradas en la formación y las posibilidades de multitudes de personas que no encajan en los circuitos mundiales del capital y son marginados, olvidados, excluidos y vulnerabilizados.

Estas consideraciones anteriores nos lleva como Área Disciplinar de Posgrados en Educación constituida por la proyección del Doctorado en Pedagogía y Didáctica DPD la Maestría en Educación y la Especialización en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas a convocar a investigadores, profesores, estudiantes, grupos de investigación, encargados de la orientación y diseño de políticas públicas en educación, redes académicas, al VII congreso de Investigación y Pedagogía con los ejes de discusión diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos.

Como ha sido costumbre en las seis versiones anteriores del congreso los grupos que sostienen las líneas de investigación relacionadas con el área disciplinar de posgrados en educación coordinan las mesas temáticas ofertadas para la presentación de ponencias, conferencias, talleres, paneles y mini cursos (conferencistas invitados).





## **LA COMPRENSIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA COLOMBIANA. UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Este texto expone parte de los resultados de la investigación doctoral del autor en la Universidad de Alberta, Canadá, gracias al apoyo del ICETEX desde el programa "Pasaporte a la Ciencia".

**Autor:**

**Prieto Galindo, Fredy Hernán**

Universidad de Alberta

Estudiante doctoral

**Correo electrónico:** [prietoga@ualberta.ca](mailto:prietoga@ualberta.ca)

**Eje temático:** Filosofía de la Educación, Enseñanza de la Filosofía y Filosofía e Infancia

**Palabras clave:** Filosofía, pensamiento crítico, bachillerato, sentido, hermenéutica.

## **Introducción**

Colombia parece un país privilegiado cuando se trata de mirar la situación de la enseñanza de la filosofía y la reflexión filosófica sobre la misma en el contexto latinoamericano. Sobre el primer asunto, el núcleo de la cuestión se halla en que la filosofía es parte del currículo oficial como asignatura obligatoria en la educación secundaria (ley 115 de 1994). También parece haber otro privilegio, pues la publicación ha aumentado bastante en las últimas tres décadas (I. Cruz & Castro, 2018). Tal aumento coincide con la expedición de decretos y resoluciones u otras medidas por parte del Ministerio de Educación que afecta directa o indirectamente la enseñanza de la filosofía en secundaria. El ejemplo tal vez más diáfano es la modificación realizada a la *Prueba Saber 11* en 2003 donde la sección de Filosofía fue fusionada con la de Lenguaje dando origen al componente de *Lectura Crítica*.

Este cambio en la prueba resulta ser, creo yo, solo una muestra más de una creencia fuertemente arraigada entre filósofos cuando reflexionan sobre la necesidad de la enseñanza de la filosofía en educación secundaria: la filosofía particularmente favorece el desarrollo del pensamiento crítico (Florián B., 2012; Morales Oyola, 2015, 2016; Vargas Guillén et al., 2017). Hasta tal punto parece de suyo que el pensamiento crítico es el bastión que justifica la presencia de la filosofía en bachillerato que casi ni es necesario describirlo, definirlo, ni caracterizarlo. Pero ¿qué es el pensamiento crítico cuando se trata de filosofía en educación secundaria? ¿Cómo lo han definido o descrito los pensadores cuando reflexionan o investigamos sobre la enseñanza de la filosofía en educación secundaria?

En este texto propongo una reflexión al respecto de estas preguntas. Para ello acudo a un marco de teórico y metodológico de corte hermenéutico (gadameriano y ricoeuriano). Entonces trato de encontrar nuevas interpretaciones (Gadamer, 2012) o nuevos mundos en los cuales habitar (Ricoeur, 1996). Con el fin de desarrollar esta reflexión, primero presentaré los pocos artículos y reflexiones publicadas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia donde es claro y explícito el interés por pensar el espacio de bachillerato<sup>1</sup>. En la segunda me concentro en las investigaciones empíricas que se han desarrollado en el territorio colombiano.

### ***El pensamiento crítico en la filosofía del bachillerato colombiano***

Llamemos a estas voces para que nos hablen, particularmente a las silenciosas, para que podamos despertar al verdadero sentido de la enseñanza que probablemente se mueve dentro de cada uno de nosotros.  
(Aoki, 2011, p. 188)

Aquí presento una pluralidad de voces sobre lo que parece ser la única manera de entender el pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria colombiana. Mi impresión es que todos estos escritores asumen una cierta comprensión del pensamiento crítico, por lo que no lo presentan ni lo discuten. Allí, el pensamiento crítico es como una voz silenciosa que pide aclaraciones. Empiezo ahora describiendo lo que encontré en las revistas académicas y después presento el libro sobre el pensamiento crítico.

---

<sup>1</sup> En una investigación recientemente terminada en Colombia se encontraron alrededor de 50 textos que desarrollan el tema de la enseñanza de la filosofía en secundaria (I. D. Cruz et al., 2018). En mi propio estado del arte para la investigación doctoral solo encontré un puñado de textos sobre enseñanza de la filosofía que incluían explícitamente el asunto del pensamiento crítico.

La mayoría de los estudiosos desarrollan una crítica contra la enseñanza tradicional como el principal obstáculo, como la gran muralla de China, o las murallas en Cartagena, que impidieron a los enemigos entrar en la ciudad. De manera similar, la enseñanza tradicional, el canon de la filosofía, no permite/guía a los profesores para formar el pensamiento crítico en la escuela secundaria. Algunos docentes y pensadores (Bernal Ríos, 2018; Cerquera Beltrán & Ríos López, 2017; Cubillos Bernal, 1999, 2006; Florián B., 2012; Gómez Mendoza, 2008; Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013; Velásquez, 2012) parecen presuponer una concepción de pensamiento crítico; ellos no conceptualizan o explican de manera explícita lo que entienden por pensamiento crítico. Por lo tanto, tuve que inferir qué es el pensamiento crítico para ellos.

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



La reflexión, tanto en inglés como en español (*reflexión*), es un término ambiguo, que significa pensar profundamente o reflejar una imagen. De hecho, su etimología (re latino: back + *flectere* "to bend back, turn back" [(Harper, 2000)]) muestra que un reflejo es una imagen alterada o modificada del original. En el espejo, lo que está a la derecha aparece a la izquierda y viceversa. Por lo tanto, reflexionar, en el sentido de pensar profundamente, podría ser crear una imagen algo diferente de la cosa; es un pensamiento alterado que de alguna manera "remite" al original. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico sería devolver una imagen diferente o incluso alterada del tema en cuestión. Como veremos ahora, esta "nueva imagen" podría transmitir soluciones a problemas, ofrecer sentidos sutiles de los fenómenos, ayudar a descubrir ideologías, etc.

De hecho, como yo lo veo, el pensamiento crítico surge de las experiencias de la vida, pero éstas son descuidadas por la enseñanza de la filosofía centrada en el texto de la historia europea de la filosofía y sus problemas clásicos que recurrentemente parecen terminar como un conjunto de datos, nombres, conceptos y eslóganes. Es por eso que, imagino, los académicos anteriores describieron o pusieron énfasis en la reflexión como el rasgo principal del pensamiento crítico. La forma tradicional, canónica, de enseñar es criticada incluso por las políticas educativas colombianas. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) afirma que los discursos filosóficos no deben limitarse en su potencial, como suele suceder en la educación secundaria, a un espacio de formación que se ha caracterizado por centrarse en la enseñanza y el dominio de contenidos, a menudo en una práctica de memorización, descontextualizada y reducida a listas de autores, obras, fechas y frases famosas (p. 23-24). Estas prácticas impiden que los estudiantes piensen por sí mismos, es decir, la reflexión, por lo que pone en peligro el desarrollo del pensamiento crítico.

Una cosa más parece ser descuidada de la supuesta comprensión del pensamiento crítico: la otredad y diferencia. Según Biesta (2017), la escuela se

relaciona con una existencia adulta en la que “la manera adulta reconoce la alteridad e integridad de lo que y de quién es el otro” (p.8). La existencia adulta ideal incluye, creo, posturas críticas que abrazarían la alteridad y la integridad del mundo. Para mí, hay una fuerza egoísta bastante clara en la expresión “pensar por sí mismos”, tan frecuente en las referencias de los académicos colombianos a la crítica. Esta expresión tiene una verdad a medias: sí, yo pienso en primera persona, pero eso no significa que creé todos los pensamientos y el contexto que nutren mi pensamiento. Además, esa expresión parece implicar que podría entender mejor cualquier fenómeno independientemente de las perspectivas, preguntas y posibles escenarios que otras personas podrían ofrecer. Incluso puede excluir la posibilidad de que un ejercicio colectivo de pensamiento crítico sea más poderoso en cuanto a la profundidad y variedad de perspectivas que podría incluir en la reflexión.

Todos los artículos analizados<sup>2</sup> hablan de pensamiento crítico sin una definición o descripción explícita. En mi búsqueda, solo encontré un trabajo (Vargas Guillén et al., 2017) que proporcionó una descripción más concreta del pensamiento crítico para la filosofía de la escuela secundaria. Fue escrito por tres reconocidos filósofos colombianos que enseñan en universidades: Germán Vargas Guillén, Wilson Herrera y Raúl Meléndez. Se plantea la lectura crítica de textos filosóficos que, para ellos, implica dos etapas: en primer lugar, el análisis y la interpretación del texto y, en segundo lugar, un examen crítico. El proceso de lectura comienza por encontrar los elementos estructurales del texto: su tesis, argumentos, conceptos, propósitos y sus relaciones. Luego, la segunda etapa es la crítica: en el examen crítico del texto, el profesor debe guiar a los estudiantes para juzgar

---

<sup>2</sup> Es preciso aclarar que en este documento no consigné el capítulo de la revisión de la literatura en su totalidad. El lector interesado puede remitirse a la tesis doctoral (Prieto Galindo, 2023)

en qué medida se cumplen los propósitos del texto; evaluar la fiabilidad de las premisas utilizadas en los argumentos y su validez para encontrar objeciones a las tesis centrales del texto o tesis alternativas; identificar posibles inconsistencias, ambigüedades u omisiones en el texto. El análisis y examen crítico de los textos debe dar elementos a los estudiantes para que traten de *desarrollar su propia posición* sobre el problema en cuestión (p. 76). Vargas et al. (2017) describieron lo que entienden como lectura crítica, no pensamiento crítico, ya que estaban reaccionando al reciente cambio (2014) en la prueba estandarizada (*Prueba Saber 11*) al final de la escuela secundaria, donde la sección de filosofía y lenguaje dejó su lugar a la lectura crítica. Su trabajo muestra un ejemplo perfecto de lo que yo entendí como pensamiento crítico en mis estudios de licenciatura y supongo que esa es la manera en que estos académicos enseñan a sus estudiantes de licenciatura lo que es el pensamiento crítico.

Ahora me centro en la expresión “desarrollar su propia posición”. Es la posición del alumno ya que asume una postura o idea, pero no del todo suya porque requirió la asistencia de profesores, compañeros o escritores, para aprender a identificar aspectos correctos e incorrectos en el texto. Por lo tanto, es “suya” solo en parte porque la otra parte es una contribución de otras personas. Esta observación puede parecer obvia, pero según lo entiendo, las expresiones “su propia posición” y “pensar por sí mismos” tienen el mismo exceso sobre la autonomía individual que algunos académicos denuncian como un problema en la educación actual (Bai et al., 2014; Biesta, 2016; Pinar, 2020). Ciertamente creo que estas expresiones están cargadas de individualismo, que no dejan mucho espacio para pensar en construcciones colectivas de pensamiento y crítica donde el juicio final también podría ser colectivo, no individual.

Recuerdo que una vez, cuando enseñaba filosofía moderna a estudiantes de secundaria, les dije que la filosofía moderna podría compararse con un gran cerebro flotando en el suelo sin un cuerpo ni ningún otro órgano. Trataba de



representar cómo los filósofos del racionalismo y la ilustración enfatizaban el lado racional del pensamiento como si nada más fuera parte de él. Tal como lo veo hoy, el lado individual del pensamiento también podría estar representado de manera similar, como cerebros que flotan uno al lado del otro no pueden ver o sentir otros cerebros a su lado porque se concentran solo en sí mismos. Esas imágenes son ciertamente una exageración, pero creo que ayudan a entender mi punto de vista.

Por lo tanto, escuchando esas expresiones (“su propia posición” y “pensar por sí mismos”), creo que generalmente no ponen el énfasis en las contribuciones de los demás, sino en el “yo” como un logro solipsista alcanzado solo a través del esfuerzo individual. Creo que esto es lo que Connie Missimer (1994) expresó como la visión individual del pensamiento crítico: “un juicio razonado por un individuo en un momento dado” (p. 119). Sé que este es uno de mis prejuicios que tengo en mente en mi investigación. Me esfuerzo por ser abierto para encontrar diferentes comprensiones y revisar las mías. Al mismo tiempo, veo que mi prejuicio abre otras posibilidades para entender el pensamiento crítico (y la mayoría de las actividades humanas) como una empresa colectiva. Entiendo mejor a Aristoteles (1885) cuando dice que

el hombre es por naturaleza un animal político. Y por lo tanto, los hombres, incluso cuando no necesitan la ayuda de los demás, desean vivir juntos de todos modos, y de hecho son reunidos por sus intereses comunes en proporción a medida que alcanzan individualmente cualquier medida de bienestar. (p. 78/1278b)

Parece entonces que contrariamente a lo que pensaba el filósofo griego, hoy a mucha gente le gusta pensar sola y no desean vivir juntos para lograr una buena vida. Me temo que la filosofía que el propio Aristóteles contribuyó a desarrollar nos ha llevado a este egoísmo. Aunque puede ser posible que lo que hoy

llamamos filosofía no tenga mucho de lo que Aristóteles pensaba que era la filosofía.

Ante tal énfasis en el “yo”, no puedo dejar de recordar la *ágora* griega (*ágora*: la plaza principal), un espacio público donde la gente<sup>3</sup> podía reunirse y conversar. Esta palabra griega significa el lugar como tal, pero también la “asamblea del pueblo” donde se desarrollan discusiones públicas (Liddell & Scott, 1940). De esta manera, los pocos estudiosos a los que se hace referencia en esta sección piden volver de la forma tradicional de enseñar filosofía en las escuelas al espacio abierto del ágora o la plaza del pueblo para conversar con los demás y desarrollar nuestro pensamiento crítico. Veo que este pensamiento crítico colectivo está muy cerca de la concepción de Missimer (1994) de la visión social del pensamiento crítico, que “se concibe como la acumulación de juicios razonados sobre una miríada de cuestiones por muchas personas en el tiempo” (p. 121). Sin embargo, pienso más en discusiones y pensamiento colectivo. Crear esta concepción del pensamiento crítico social/colectivo en clase sería llevar a los propios estudiantes a pensar y hacer preguntas en un espacio público de discusión, contando con las ideas y preguntas de los demás. Este tipo de discusión puede ser una de las posibilidades de la reflexión filosófica.

### ***Estudios de Pensamiento Crítico: Laboratorios de Mejoramiento***

En la sección anterior, concluí que los autores exigían *ágoras*, discusiones abiertas donde los estudiantes pudieran desarrollar sus propias posiciones o pensar por sí mismos con y desde los demás. Aquí veremos algunos de los

---

<sup>3</sup> Es necesario reconocer que, en términos históricos, algunas personas no tenían el derecho de participar y discutir asuntos sociales en el *ágora* cuando la discusión era sobre tomar decisiones; mujeres, extranjeros, esclavos y niños estaban excluidos

académicos que realizaron estudios empíricos del pensamiento crítico en las escuelas secundarias colombianas. Estos estudios se asemejan a laboratorios donde los científicos hacen experimentos para medir resultados específicos de esa “obsesión con las pruebas y la medición”(Pinar et al., 2008, p. 90). Como veremos, hay una comprensión común del pensamiento crítico: Se basa principalmente en habilidades y disposiciones de pensamiento.

A través de la investigación-acción, Lara y Rodríguez (2016) propusieron fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes según situaciones cotidianas relacionadas con temas filosóficos (p. 343). Los investigadores aplicaron una prueba previa para 3 habilidades de pensamiento: interpretación, análisis y explicación. Su estudio incluyó una serie de actividades de una hora y media cada una, donde los estudiantes vieron videos, leyeron artículos noticiosos sobre problemas sociales actuales y leyeron textos filosóficos seguidos de discusiones generales en clase. Al final de las actividades, a través de un post-test, los investigadores encontraron mejores niveles de pensamiento crítico en las habilidades específicas medidas. También determinaron que incluir diversas actividades en clase relacionadas con problemas cotidianos y temas filosóficos es adecuado para promover el desarrollo del pensamiento crítico y mantener motivados a los estudiantes. Además, afirman haber demostrado que estrategias bien diseñadas bajo un método apropiado pueden guiar las capacidades de las personas hacia un resultado deseado.

Es notable, creo, que estos académicos se hayan atrevido a cambiar las herramientas y actividades habituales para enseñar filosofía y pensamiento crítico debido a la fuerza que tiene el canon en Colombia. Probablemente su investigación estaba dirigida precisamente a ver los efectos de ese cambio. Incluso encontraron más de lo que buscaban, ya que destacan el aumento de la motivación del estudiante, un factor que por sí solo habría sido el mejor resultado



de todos, ya que por lo general a los estudiantes de secundaria no les gusta la clase de filosofía.

En su estudio, Lara & Rodríguez (2016) propusieron una forma de pensamiento crítico mediante la fusión de tres teorías similares (de Facione, Campos y Chance) que enfatizan las habilidades cognitivas. La definición general presentada por los investigadores es que el pensamiento crítico combina habilidades intelectuales, analizando cuidadosa y lógicamente la información para determinar su validez y veracidad. Además, su concepción del pensamiento crítico intenta encontrar soluciones a los problemas de la vida real. Este último elemento es quizás la contribución del concepto de pensamiento crítico de estos investigadores. Se enfatiza en las situaciones cotidianas y su crítica a las mismas utilizando fuentes filosóficas. Ciertamente, tengo entendido que por lo general los cursos de filosofía no incluyen las situaciones sociales o políticas vividas por los estudiantes; los cursos de filosofía se centran típicamente en las teorías filosóficas.

Pensando en mi enseñanza secundaria, veo que la metodología de enseñanza de Lara y Rodríguez, incluyendo videos, noticias y textos filosóficos, podría haber sido una estrategia adecuada para enseñar filosofía relacionada con problemas cotidianos e inculcar pensamiento crítico. Cuando enseñaba en la escuela secundaria, solo incluía textos de filósofos y actividades de lectura crítica. El énfasis en los temas cotidianos es una de las características enfatizadas por el movimiento de pensamiento crítico pero, desafortunadamente, lo supe solo hace dos años, en 2019, en Canadá, cuando finalmente encontré un libro de texto para secundaria diseñado por Alec Fisher (2001), otro académico del movimiento. Sin embargo, el libro de Fisher no está diseñado para el contexto de la enseñanza de la filosofía, sino solo del pensamiento crítico.

En un estudio similar, Macías (2017) investigó (también a través de la investigación-acción) cómo una propuesta pedagógica (no descrita en el artículo)

favorece la lectura crítica de textos filosóficos (p. 178) sobre estudiantes de 11º grado de filosofía en un bachillerato rural. Todos los participantes, 18 estudiantes más un profesor de lengua (nótese que el profesor no tenía formación en filosofía), participaron en entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. El investigador también realizó talleres y tomó notas de campo. Esta investigación tuvo como uno de sus objetivos indagar sobre el concepto de lectura crítica del alumnado de undécimo grado y del profesor de lenguas (p. 178). Sin embargo, el artículo no presentó hallazgos sobre cómo los participantes entendían el pensamiento crítico. En cambio, el autor enumeró una serie de recomendaciones sobre las características de los textos a leer en los cursos de filosofía, a saber: textos atractivos para los estudiantes, relacionados con su contexto social, no muy difíciles, y así sucesivamente.

El conjunto de recomendaciones que contiene el artículo me hace pensar nuevamente que el canon de la filosofía, tan querido por los filósofos, podría no ser la mejor herramienta para los estudiantes de bachillerato no solo por la distancia cultural que encierran, sino incluso por el nivel de complejidad que tienen que puede estar fuera del alcance de las habilidades cognitivas de un adolescente. Cuando veo esos consejos concretos a los profesores como resultados del estudio, solo puedo pensar que los filósofos necesitamos tener una formación pedagógica más fuerte, sobre todo cuando trabajan como profesores en la escuela secundaria.

El estudio de Macías (2017) no se basó en la teoría del movimiento de pensamiento crítico, sino en la teoría del pedagogo francés Jacques Boisvert (1997), para quien el pensamiento crítico incluye amplitud de miras, honestidad intelectual junto con razonamiento y habilidades de investigación lógica. En el contexto de la lectura, el pensamiento crítico sería reconocer lo que el texto dice tanto explícita como implícitamente para que sea posible identificar los diferentes componentes textuales (p. 183). Tal como yo lo veo, Boisvert también concluyó

que el pensamiento crítico estaba compuesto de habilidades y disposiciones de pensamiento, aunque parece que no usa estos términos.

Veo la teoría del pensamiento crítico de Macías (2017) cercana a la del movimiento de pensamiento crítico. En el primer estudio, Lara y Rodríguez (2016) destacaron la dimensión cognitiva del pensamiento crítico y el análisis de situaciones sociales. Demostraron que al incluir problemas sociales y diferentes fuentes y ejercicios en el curso de la filosofía, los estudiantes pueden mejorar su pensamiento crítico, desde una perspectiva cognitiva. En el segundo caso, el estudio de Macías (2017) se centró en la lectura crítica, y aquí el pensamiento crítico parece centrado en las disposiciones, pero no descarta las habilidades de pensamiento. Sin embargo, creo que ninguno de los estudios arroja luz sobre otros temas que considero relevantes en el pensamiento crítico, como el autoconocimiento y la autocrítica, y la integración de la alteridad y la diferencia.

El único libro, que yo sepa, sobre el pensamiento crítico en la filosofía del bachillerato colombiano es *Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas* (Lit.: Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevos tonos). Fue el resultado de un estudio de cuatro años en cuatro escuelas de Barranquilla realizado por Suárez González et al. (2018). Los autores fundamentan su estudio y propuesta de pensamiento crítico en cuatro condiciones: 1) contexto e historia, 2) comunidad de pensamiento que incluye a los demás, 3) subjetividad corporal y 4) herramientas de pensamiento para la indagación (crítica) (p. xiii). Estos investigadores proponen un marco de referencia basado en las teorías del movimiento de pensamiento crítico, el pragmatismo feminista y la pedagogía crítica.

Además de las teorías generales que enmarcan la investigación, los autores incluyeron un conjunto de categorías que no están relacionadas con la racionalidad: dimensión corporal, cognición situada, sensibilidad moral, reflexión,



imaginación y curiosidad, otredad y cosmopolitismo. Para los autores, estas categorías son elementos complementarios que ayudan a entender el pensamiento crítico como una forma de estar en el mundo, más que como una actividad meramente racional. Este conjunto de categorías incluye algunos de los aspectos que yo mismo he notado como ausentes en la concepción del pensamiento crítico dominante en las clases de filosofía colombianas: imaginación, afecto, alteridad y autoconocimiento. Aunque las describen todas, no explican ni justifican por qué las incluyeron. Sin embargo, es evidente que la antropología que fundamenta su propuesta incluye todos estos elementos, ya que no reducen a una persona a un ser racional.

Los investigadores entrevistaron a profesores de escuelas públicas de diferentes asignaturas y niveles escolares para explorar su comprensión y pedagogía del pensamiento crítico. A través de un grupo focal, un taller y la observación de clases, encontraron que la mayoría de los profesores entrevistados relacionaban el pensamiento crítico con habilidades como el análisis, examen e interpretación de los pensamientos. También son frecuentes los análisis de textos escritos y los exámenes orales. Sin embargo, estas prácticas se complementan con otro tipo de habilidades, como la creatividad y la comunicación. Finalmente, los docentes en su estudio reconocieron la importancia de la autorreflexividad y la autocrítica, que se relaciona con la disposición a la autotransformación.

Este estudio es muy similar al mío (Prieto Galindo, 2023), la principal diferencia es el hecho de que sus participantes eran profesores de varias materias y niveles escolares. Tampoco utilizaron la hermenéutica como marco teórico y metodológico. Sin embargo, su concepción de la criticidad resalta la situación de la persona, su alteridad, su reflexión y su autoconocimiento, que también son propios de la hermenéutica. Es más, incluyen una profunda antropología filosófica que ayuda a desplegar una teoría más compleja del pensamiento crítico. En mi caso, la filosofía de Paul Ricœur sienta las bases para una visión antropológica.

En la sección de resultados, los investigadores establecieron que la mayoría de los docentes (de todas las asignaturas escolares) coinciden en que el pensamiento crítico está relacionado con habilidades como el análisis, la evaluación y la interpretación caracterizadas por su profundidad (p. 58); en la práctica docente, el análisis se refiere principalmente a plantear preguntas a los textos escritos (p. 59). Lo que surgió como algo nuevo e interesante es el hecho de que los participantes incluyeron dentro de su concepto de pensamiento crítico varios elementos que complementan la dimensión instrumental: creatividad, diálogo y relacionalidad (p. 61).

En mi opinión, este estudio refleja en sus resultados el énfasis en la parte racional del pensamiento crítico, pero deja claro que para estos profesores, otras dimensiones también participan en ese tipo de pensamiento. Sin embargo, el hecho de que el estudio incluyera profesores de todas las materias me hace cuestionar si la mayoría de los profesores de secundaria formados en filosofía estarían de acuerdo. Es interesante señalar que profesores de todas las asignaturas tan diferentes como física, ciencias sociales, literatura española y filosofía coinciden en pensar que la habilidad cognitiva racional constituye el núcleo del pensamiento crítico y que en su práctica pedagógica el análisis se aplica principalmente a textos escritos. Al mismo tiempo describen la importancia del pensamiento crítico en el conocimiento de su contexto social y personal, identifican sus problemas y tratan de resolverlos. Es como si su discurso estuviera alineado con la literatura o la teoría pedagógica actual, pero sus acciones pedagógicas estaban aprisionadas en ciertos entendimientos y prácticas tradicionales. Yo llamaría a tal fenómeno una limitación performativa, es decir, una contradicción en la realización de sus ideas, es decir, el hecho de no lograr o proporcionar total o completamente la forma prevista.

Los tres estudios aquí descritos presentan elementos comunes, como la inclusión de las habilidades y disposiciones del pensamiento en el concepto de

pensamiento crítico. Sin embargo, también han añadido otros elementos y énfasis que pueden mostrar cómo estos académicos también notaron la necesidad de cambiar la concepción habitual del pensamiento crítico en los cursos de filosofía. A mi modo de ver, todos estamos en sintonía con las necesidades de Colombia en el contexto actual, y los cambios requeridos a una concepción del pensamiento crítico en la filosofía de la escuela secundaria.

## Referencias

- Aoki, T. (2011). *Curriculum in a new key. The collected works of Ted T. Aoki.* (W. F. Pinar & R. Irwin, Eds.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Aristotle. (1885). *The politics of Aristotle* (B. Jowett, Ed.). Clarendon Press.
- Bai, H., Eppert, C., Scott, C., Tait, S., & Nguyen, T. (2014). Towards intercultural philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education, 34*, 635–649. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9444-1>
- Bernal Ríos, L. P. (2018). *Didáctica de la filosofía en Colombia: un estudio bibliométrico (2008-2017)*. Universidad de Caldas.
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). *Rediscovery of teaching*. Routledge.
- Camargo Camargo, E., & Barreto Bernal, L. J. (2012). Tras las huellas de alternativas didácticas para la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía, 9*, 192–201.
- Cerquera Beltrán, E. R., & Ríos López, J. (2017). La enseñanza de la filosofía a partir del uso de la historia oral. *Revista Cambios y Permanencias, 8(2)*, 980–998.
- Cruz, I., & Castro, L. (2018). Filosofía: una mirada a las tendencias emergentes en enseñanza y evaluación. *Cultura Científica, 16*, 88–112.
- Cruz, I. D., Patiño, D., & Lara, P. A. (2018). Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia. En O. Pulido Cortés, O. O. Espinel ernal, & M. Á. Gómez Mendoz (Eds.), *Filosofía*



- y enseñanza. *Miradas en Iberoamérica* (pp. 37–76). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Cubillos Bernal, J. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía: Formar la "actitud filosófica" y enseñar a pensar. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23), 231–243.
- Cubillos Bernal, J. (2006). La actitud filosófica en la enseñanza de la filosofía. Nuevas reflexiones. *Childhood & Philosophy*, 2(4), 271–291.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking. An introduction*. Cambridge University Press.
- Florián B., V. (2012). La posibilidad de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 8, 111–121.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones\\_filosofia/article/view/618](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/618)
- Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2008). La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 166–187.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249009>
- Gómez Mendoza, M. Á. (2010). Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. *Cuestiones De Filosofía*, 12, 1–22.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249009>
- Harper, D. (2000). *Reflect. Online etymology dictionary*.  
<https://www.etymonline.com/search?q=reflect>
- Lara, J. M., & Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. *Educación y Humanismo*, 18(31), 343–357.  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383>
- Liddell, H., & Scott, R. (1940). *ἀγορά. A Greek-English lexicon*.  
[http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Da\)gora%2F](http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Da)gora%2F)

- Macías, H. A. (2017). Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(118), 177–193.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos regidos por el decreto ley 1278 de 2002*. [https://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-328355\\_archivo\\_pdf\\_18\\_Filosofia.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-328355_archivo_pdf_18_Filosofia.pdf)
- Missimer, C. (1994). Why two heads are better than one: Philosophical and pedagogical implications of a social view of critical thinking. En K. Walters (Ed.), *Re-thinking reason. New perspectives in critical thinking* (pp. 119–133).
- Morales Oyola, D. E. (2012). Didáctica y filosofía en la educación. *Revista Zona*, 12, 30–35.
- Morales Oyola, D. E. (2015). Análisis de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico. *Escribanía*, 13(1), 61–76.
- Morales Oyola, D. E. (2016). Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: *Escribanía*, 14(1), 99–110. <file:///C:/Users/Segundo/Downloads/1814-7194-1-SM.pdf>
- Paredes Oviedo, D. M., & Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Rollos Nacionales*, 4(34), 37–48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- Pinar, W. F. (2020). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2008). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo veintiuno editores.



- Suárez González, J. R., Pabón Llinás, D., Villaveces Franco, L., & Martín Gallego, J. A. (2018). *Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas*. Universidad del Norte - Fundación Promigas.
- Vargas Guillén, G., MeléndezAcuña, R. E., & Herrera Romero, W. R. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, 47, 65–77.
- Velásquez, R. A. (2012). Dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar. *Cuestiones de Filosofía*, 3–4, 51–57.