

2021

# V FORO DE FILOSOFÍA

El papel restaurador de la filosofía y de la educación en tiempos de pandemia

Ponencias



*Instituto*  
**Comfamiliar**  
RISARALDA



## **TABLA DE CONTENIDO**

Introducción.....	2
Una reflexión sobre la causa estructural de la pandemia: Geopolítica y neoliberalismo .....	4
La educación como propuesta reflexiva y crítica ante la pandemia.....	16
Filosofía y educación: una combinación axial.....	28
Educación para el liberalismo político y el pluralismo.....	34
Formación humanista y pensamiento crítico: claves de una educación desde la concepción de persona.....	40

Compilación:  
**Natali María Cardona Velásquez**

Diseño y diagramación:  
**Centro de Recursos Educativos Digitales – CRED**

Publicación No 4 - Periodicidad Anual  
**ISSN: 2711-0613**

## **INTRODUCCIÓN**

El foro de filosofía del año 2021 tuvo como tema principal: “El papel restaurador de la filosofía y de la Educación en tiempos de pandemia”, debido a las circunstancias sanitarias del momento, el evento se llevó a cabo de manera híbrida, la grabación del mismo, reposa en el siguiente enlace: [https://youtu.be/\\_zpxexprcY](https://youtu.be/_zpxexprcY)

La temática de este foro, surgió a partir de la necesidad de repensar nuestro papel consigo mismos y con el entorno social, el 15 de marzo de 2020, el gobierno nacional decretó como medida preventiva para atender la pandemia Covid-19 una cuarentena que se extendió de manera considerable el mencionado año, y que hoy en día nos tiene abocados a grandes problemas socioculturales. Es un hecho que las enfermedades, en específico, las pandemias, hacen parte de la historia de la humanidad, sin embargo, no estábamos preparados para asumir dentro de nuestros roles cotidianos una problemática tan compleja, que ha dejado en evidencia las grandes desigualdades sociales preexistentes en nuestro país.

Son muchos los cuestionamientos que nos surgen actualmente, por ejemplo, la historia de las pandemias, los mecanismos educativos que deben ser aplicados a los estudiantes para “ no perder el hilo conductor del proceso educativo”, la muerte , el sentido de la vida, el papel del gobierno Enel manejo del Covid-19, las cifras de contagios (verdaderas o no)la corrupción concerniente a los registros de muertes supuestamente por el virus, las expresiones artísticas antes, durante y después de las crisis, el paro nacional en medio de la pandemia por los abusos del poder del Estado Colombiano (situación con antecedentes históricos importantes en toda Latinoamérica), el asesinato de líderes sociales, de manifestantes-defensores de derechos humanos, el uso de las tecnologías educativas y la imposibilidad de aplicación a todos los estudiantes por innumerables problemáticas que van desde el gobierno, hasta los mismos docentes que carecen del manejo de las TICs.

¿Qué podríamos proponer desde nuestro quehacer como educadores? En el mejor de los casos, hemos asistido a capacitaciones al respecto, aunque parece ser que el desarrollo tecnológico promovido por Microsoft y Google se queda corto antes los problemas de cobertura y de la cantidad de niños y jóvenes que no han “progresado” porque la democratización de la información no llega a sus hogares.

Desde el espectro filosófico, podemos manifestar que hace falta pensar en una posible

restauración de nosotros mismos desde la mirada de sujetos constituidos por múltiples eventos históricos, permeados del acontecer de una pandemia. ¿La educación nos puede ayudar a ser como éramos antes?, o mejor, ¿la educación nos puede ayudar a superar las circunstancias traumáticas que nos deja la pandemia? ¿Qué nos espera como comunidad? ¿Qué nos queda como sujetos? La filosofía debe estar presente en la restauración y la proposición de nuevas formas de ser, por ello, se hizo y se hace sumamente necesario analizar el papel de ésta y de la educación como elementos esenciales en la transformación de nosotros mismos y de la sociedad en general.

Los ponentes que se presentaron y los textos que son objeto de publicación fueron los siguientes: Luis Felipe Correa “Una reflexión sobre la causa estructural de la pandemia: geopolítica y neoliberalismo”, Luis Guillermo Quijano, “la educación como propuesta reflexiva y crítica ante la pandemia”, Juan Manuel López Rivera “Filosofía y educación. Una combinación axial”, Estiven Valencia “Formación humanista y pensamiento crítico: claves de una educación desde la concepción de persona” el profesor Cristian Fabián Rodríguez, aunque no se presentó el día del foro, envió su ponencia “Educación para el liberalismo político y el pluralismo”.

El mismo día contamos con la conferencia “Los aportes de la filosofía y la pedagogía para una educación post pandemia. Perspectiva: Educar para la paz, la vida, la convivencia, el éxito y los desarrollos sostenible y sustentable” De Giovanni lafranchesco, quien realizó una interesante perspectiva sobre los problemas de la educación en Colombia y las posibles alternativas que tenemos todos nosotros como agentes protagónicos de las problemáticas y de las soluciones referentes a la educación.

***Natali María Cardona Velásquez.***  
***Docente Instituto Comfamiliar.***

## **UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CAUSA ESTRUCTURAL DE LA PANDEMIA: GEOPOLÍTICA Y NEOLIBERALISMO**

Por: Luis Felipe Correa García

La crisis planetaria provocado por el Covid-19 tiene su causa estructural en la política de industrialización de las macro granjas. Contexto socio-ambiental que alimentó la proliferación de enfermedades zoonóticas desconocidas con potencial pandémico. Por ello, el responsable de la actual crisis planetaria es el neoliberalismo y su estrategia de industrialización nociva al hombre y la naturaleza. Modelo que domina el mundo por los mecanismos de alienación ideológica y colonización cultural, así como por los instrumentos de vigilancia y control social fortalecidos por el desarrollo tecnológico. Creando las condiciones necesarias para la reproducción de las políticas neoliberales y las desigualdades presentes.

*Palabras Claves: Crisis, Macro granjas, Industrialización, Desigualdad, Neoliberalismo, Alienación.*

¿Cuál es la causa estructural de la pandemia del Covid-19? El Instituto de Virología de Wuhan había señalado en el 2017 la alta posibilidad de proliferación de enfermedades zoonóticas desconocidas con potencial pandémico por la producción industrial de las macro granjas. Señalaron que la ganadería intensiva genera enfermedades zoonóticas porque aumenta las posibilidades de contacto directo de los animales salvajes con el ganado, y ello potencia su transmisión hacia los humanos a través de los cuidadores y el consumo de la carne.

Así mismo un estudio de la Compassion in World Farming concluyó que “la llamada revolución ganadera, la imposición del modelo industrial de la ganadería intensiva ligado a las macro granjas, estaba generando un incremento global de las infecciones resistentes a los antibióticos” (Lara, 2020, 29/03, s.p). En este mismo sentido el biólogo Robert G. Wallace en el 2016 escribió el libro Las Macro-Granjas Producen Macro gripe. El problema no radica entonces en el murciélago sino en su producción industrial de las

macro granjas, que reproduce condiciones de hacinamiento del ganado y desplazan animales salvajes convirtiendo el contacto entre estos en lugares de potencial mutación vírica. No es gratuito que con el crecimiento de la ganadería intensiva haya aumentado la proliferación de enfermedades zoonóticas resistentes a antibióticos y de fácil propagación entre humanos. Incluso la organización mundial de la salud identificó desde 1990 alrededor de treinta nuevas enfermedades zoonóticas muy parecidas al covid-19.

¿Qué es una macro granja? Es un centro producción industrial de carne que puede llegar a albergar más de 700.000 animales bajo las siguientes condiciones.



(Fuente: <https://www.derechoenzapatillas.com/2016/la-resistencia-a-los-antibioticos/> y <https://www.worldanimalprotection.cr/cerdos-ambiente>)

Ahora ¿por qué si el modelo de producción industrial de carne genera enfermedades desconocidas de potencial pandémico no fue sustituido años atrás? Por dos razones. Primero, es el modelo de producción de carnes más lucrativo del mundo; 25 empresas

del sector generaron 1.1 millón de millones en ingresos en el 2018, en comparación con los 749 millón de millones registrados en el año 2017. Segundo, las macro granjas hacen parte de un proyecto transnacional de industrialización promovido por las grandes potencias a través del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional; modelo semejante a la política de los monocultivos forestales y la mega minería, con los mismos efectos nocivos sobre el ambiente natural.

Pero ¿cuáles son las otras consecuencias sociales y ambientales del sistema de producción cárnica de las macro granjas? Este modelo genera los siguientes conflictos socio-ambientales: Primero, calentamiento global, la ganadería es responsable del 25% de la emisión de gases de efecto invernadero. Segundo, pérdida de diversidad biológica, uno de los principales factores de deforestación mundial. Tercero, destrucción de hábitats de animales salvajes, quienes se ven obligados a desplazarse y/o morir por la ocupación de sus territorios. Cuarto, inseguridad alimentaria, el 75% de la superficie agraria mundial se destina a la crianza de animales y producción de biocombustibles, no para alimentos de consumo directo. Quinto, sufrimiento animal, estas prácticas productivas son indiferentes ante el sufrimiento de los animales. Sexto, monopolización económica, los pequeños y medianos granjeros son forzados a desplazarse porque sus empresas son conducidas a la quiebra, creando nuevos escenarios de desigualdad.

Ahora ¿quién es entonces el responsable directo de la producción industrial cárnica y la crisis ocasionada? ¿cuál es la causa estructural de la crisis económica y social que hoy experimenta la humanidad? El neoliberalismo, entendido como el sistema que orienta las políticas sociales y económicas del planeta. La causa estructural es la política de industrialización que pretende acelerar la acumulación de capital en detrimento del patrimonio natural y la vida humana; la misma de los monocultivos forestales y la mega minería que destruyen los recursos naturales. Curiosamente la producción cárnica, los monocultivos y la mega minería generan consecuencias semejantes en la esfera social y ambiental, calentamiento global, pérdida de diversidad biológica, inseguridad alimentaria, monopolización económica, entre otros.

Además de las anteriores consecuencias, el neoliberalismo produce desigualdades que hacen más vulnerable los países subdesarrollados ante el covid-19. Aquí es significativo realizar un análisis geopolítico, pues la industrialización hace parte de una política de integración mundial que configura una nueva división internacional del trabajo, donde unos países se encargan de exportar materias primas mientras otros las aprovechan. Los países exportadores son aquellos que se encuentran en el sur y los importadores en el norte, configurando una relación desigual de comercialización más rentable para los

segundos. Lo anterior reproduce la división ya establecida entre los países desarrollados y subdesarrollados, del primer y tercer mundo, donde los segundos exportan materiales y mano de obra y los primeros capital y tecnología. Dichas políticas macro económicas se fundamentan en la falacia de que la división internacional del trabajo es el uso más eficiente de los recursos naturales, con los menores costos de extracción y el más equitativo precio de intercambio. En realidad, economistas como Raúl Prebisch y Claudio Katz demostraron que reproducen la desigualdad, la pobreza, la precarización y la destrucción de los territorios de las naciones del sur, y en el contexto del covid-19 vuelven más vulnerable su población. Estas políticas macro económicas finalmente reproducen y afianzan las relaciones de explotación y sometimiento de unas naciones por otras, pues el norte se aprovecha de las materias primas porque además implementa estrategias de control cultural a través de la globalización.

De esta manera se afianzan dos polos, uno con alto desarrollo tecnológico y científico, mayor acumulación de riqueza y altos índices de desarrollo humano multidimensional, y otro con precario desarrollo tecnológico y científico, mayor acumulación de pobreza y desigualdad y con alarmantes índices de desarrollo humano (donde más del 43% de la población es pobre) (ONU, 2012); lo que pone en condición de vulnerabilidad ante el virus altos porcentajes de la población de los países del sur. Sus recursos para la contención del Covid-19 son limitados y precarios, lo que probablemente ocasionará una crisis social sin precedentes en África y Latinoamérica; pero la responsabilidad debe recaer también en las políticas internacionales desiguales e inequitativas.

En los siguientes mapas podrán observarse algunas de estas disparidades desde un plano geográfico; confirmando la teoría de la dependencia según la cual la pobreza de las naciones del sur es producto de la explotación de los países del norte (Katz, 2011, p. 87). La riqueza de estas naciones depende de sus capacidades para extraer minerales como oro, cobre, carbón, coltan, etc., abaratar costos de producción y aprovechar mano de obra barata de países subdesarrollados. Lo que para unos representa beneficios en la extracción de minerales para otros es la destrucción de su patrimonio y la vulneración de sus derechos. En términos geopolíticos la riqueza de las potencias depende de las capacidades de intervención y expropiación de las naciones colonizadas. Por esta razón el desarrollo de las naciones ricas depende de cuánto subdesarrollo puedan crear en otros lugares del planeta. Ello condena las regiones subdesarrolladas al atraso, porque su pobreza depende de un comercio internacional dirigido por las potencias. Al respecto Wallerstein señala en *La Reestructuración Capitalista y el Sistema-Mundo*,



*Es imposible que América Latina y los del sur se desarrollen, no importe cuales sean las políticas gubernamentales, porque lo que se desarrolla no son los países. Se desarrolla es la economía-mundo capitalista y esta economía-mundo es polarizadora (1997, p, 34)*

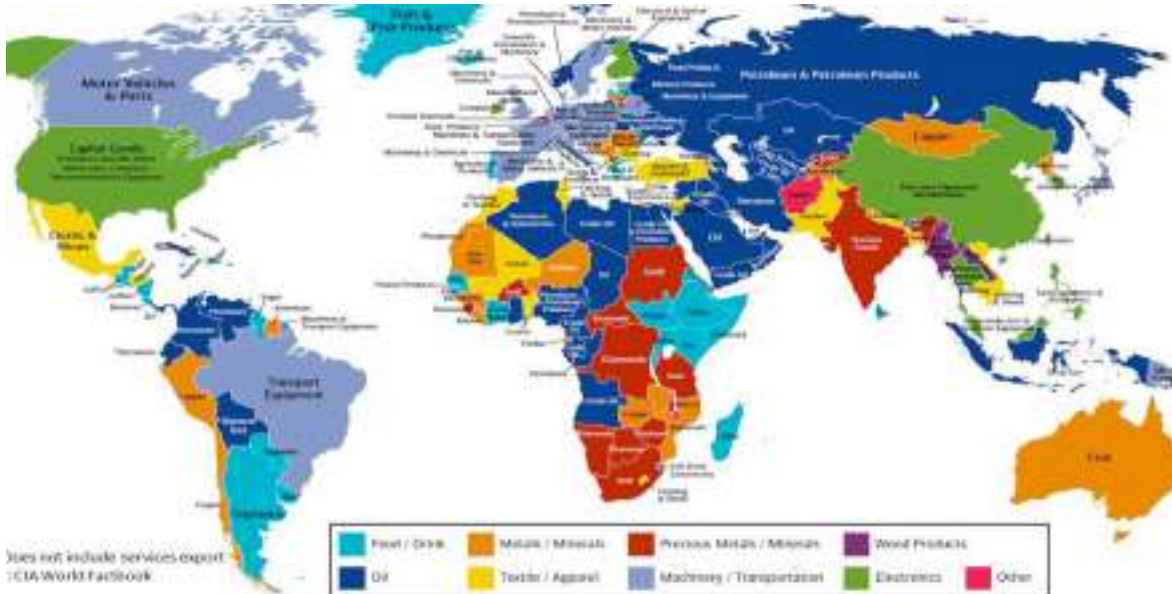
La nueva configuración del orden mundial en el siglo XXI muestra las condiciones de desigualdad bajo una forma contemporánea de colonialismo, menos violento que otrora, pero con los mismos patrones de dominación cultural y simbólica. Este fenómeno es descrito por Enrique Dussel como neocolonialismo, un sometimiento cultural, económico e institucional a las estructuras sociales del viejo continente. Por ello la propuesta de Dussel de descolonizar el pensamiento, las académicas, las instituciones y la cultura latinoamericana para construir una región pensada desde la diversidad étnica de los pueblos.

Mapa 1: En gris los países del primer mundo. En verde los países del tercer mundo. En amarillo los países no definidos como tercermundistas.



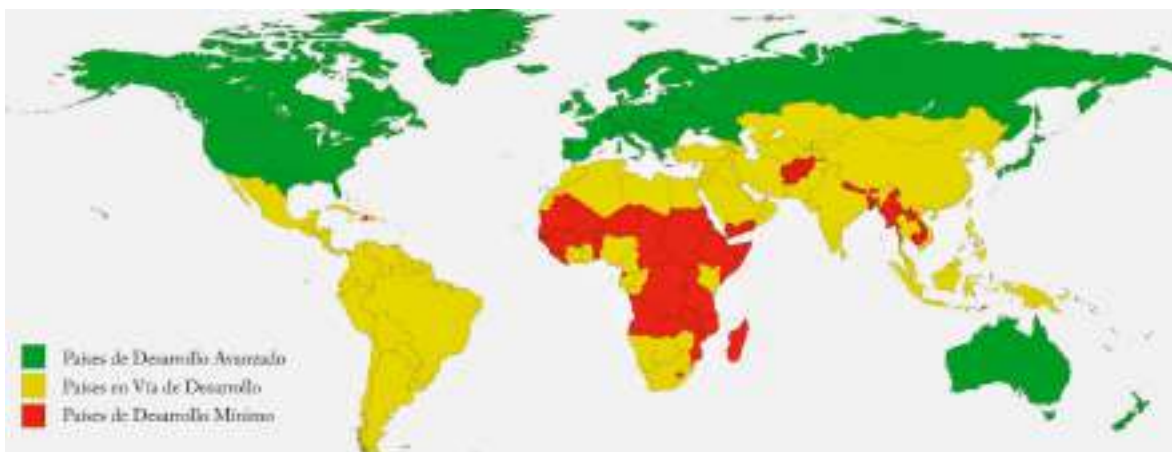
Fuente: <https://sites.google.com/site/elmundoactualhistoria4to/unidades-1/descolonizacion-y-tercer-mundo-2>

Mapa 2: Las principales exportaciones de materias primas por país.



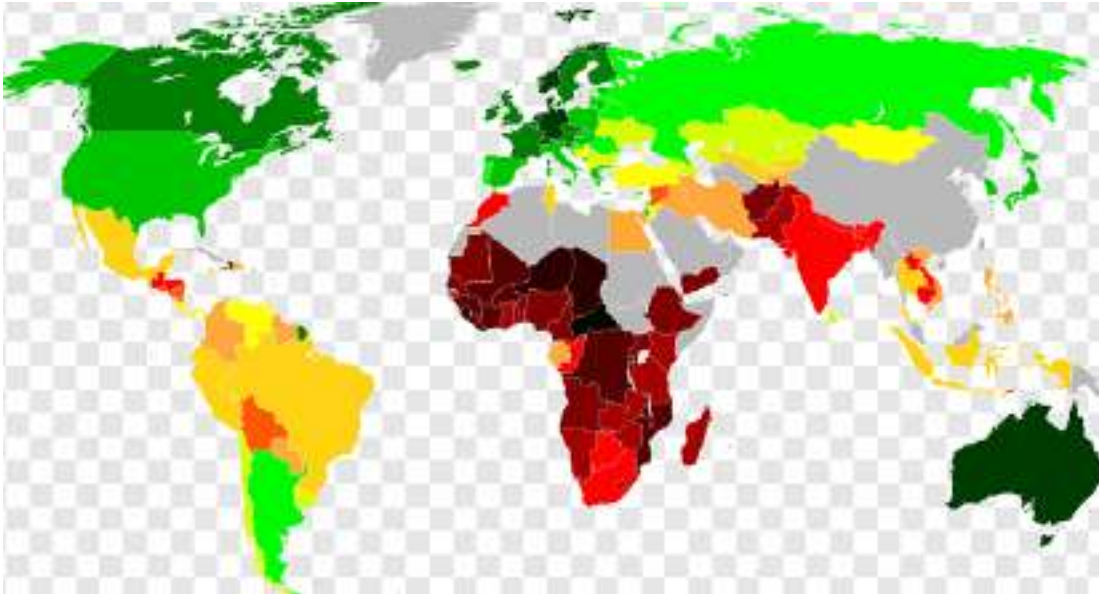
Fuente: <https://actualidad.rt.com/economia/203700-mapamundi-exportacion-internacional>.

Mapa 3: En verde los países desarrollados o de alto desarrollo. En amarillo los países subdesarrollados o en vías de desarrollo. En rojo los países con desarrollo mínimo.



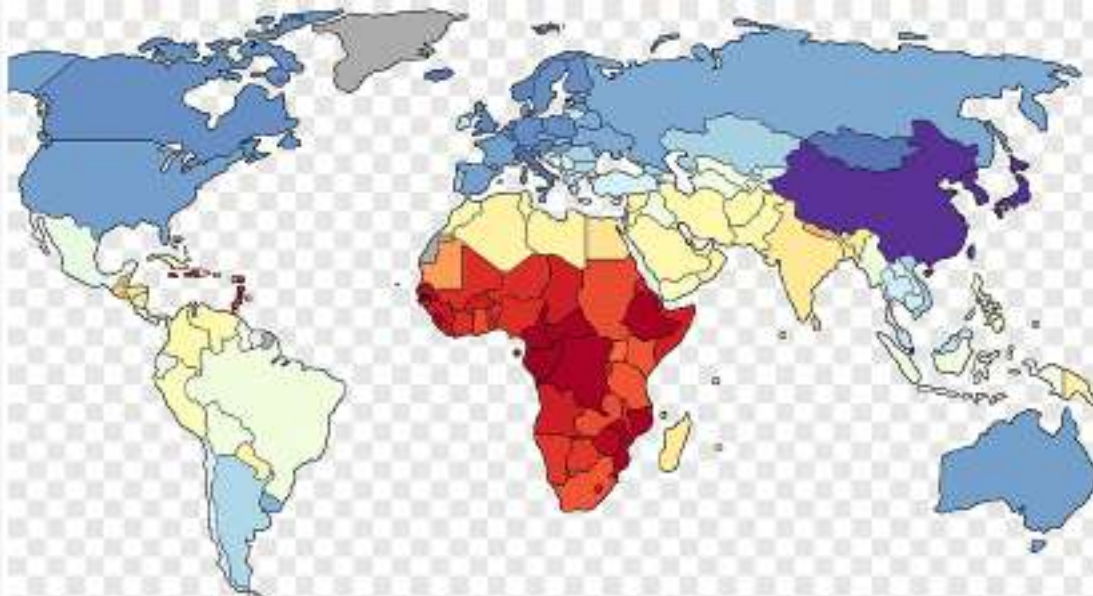
Fuente: <http://esembine.blogspot.com/p/diferencias-entre-paises-desarrollados.html>

Mapa 4: En verde países con alto desarrollo humano. En amarillo países con bajo desarrollo humano en transición. En rojo y negro países con bajo desarrollo humano.



Fuente: <https://www.pngwing.com/es/free-png-pstyb>

Mapa 5: En azul países ricos de acuerdo al PIB. En amarillo países pobres cuyo PIB está en crecimiento. En rojo países con decrecimiento en PIB.



Fuente: <https://www.pngwing.com/es/free-png-ttkcv>

*De los cinco mapas anteriores pueden extraerse innumerables conclusiones, de las cuales se puntualizan las siguientes: los países del norte global se caracterizan por su alto*

*desarrollo tecnológico y científico, su riqueza medida en el PIB y su alto desarrollo humano multidimensional. Por el contrario, los países del sur global se caracterizan por su bajo desarrollo tecnológico y científico, su pobreza medida en el PIB y su bajo desarrollo humano multidimensional.*

Queda claro que los países pobres están condenados a reproducir con sus economías su propia miseria y engordar las desigualdades del sistema-mundo. Bajo este contexto internacional David Harvey establece el concepto de nuevo imperialismo que explica las estrategias desplegadas por las potencias para continuar orientando la política social del sur y evitar la descolonización cultural. Las estrategias de contención del neocolonialismo contemplan desde la invasión militar hasta los golpes blandos para asegurarse el control geopolítico.

El sistema-mundo funciona basado en la reproducción simple y ampliada de las desigualdades, y en una contradicción continua con el ambiente natural y la fuerza de trabajo que produce su riqueza. Precisamente allí se encuentran su contradicción esencial, "el capitalismo tiende a destruir sus dos fuentes de riqueza: la naturaleza y los seres humanos". (Marx, 1998, P. 17). Además, el sistema debe ocuparse de la recurrencia de las crisis económicas, que son periódicas e inevitables antes que esporádicas e incomprensibles. Ernst Mendel demostró en *Capitalismo Tardío* que la crisis es inherente a su funcionamiento, e incluso David Harvey en *El Enigma Del Capital* explicó que las crisis son necesarias para restablecer las contradicciones de acumulación de capital. Siguiendo a Immanuel Wallerstein y su teoría del sistema-mundo las crisis permiten al capitalismo reacomodar los recursos y aprovecharse de nuevas poblaciones y nuevas dimensiones de la vida social (2005, p, 32). En este sentido se comprenden las crisis de 1929, de los años 40's, de los 70's, de los 90's y del 2007-2008. David Harvey en *El Enigma Del Capital* mostró que la economía está inmersa en un círculo autodestructivo,

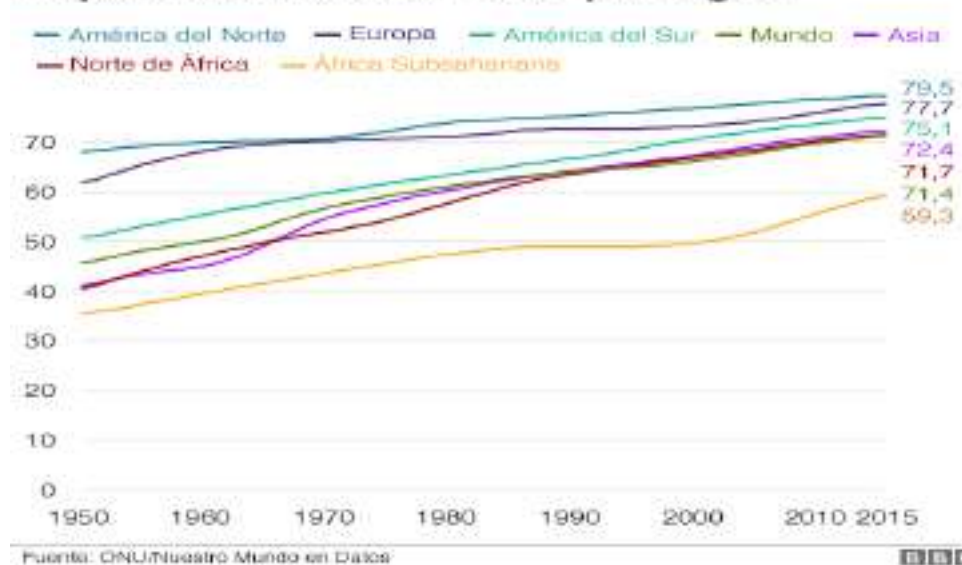
Las crisis son, de hecho, no solo inevitables sino también necesarias, ya que es la única forma de restaurar el equilibrio y de resolver, al menos temporalmente, las contradicciones internas de la acumulación de capital. Las crisis son, por así decirlo, racionalizadoras irracionales de un capitalismo siempre inestable (Pág. 65)

Sin embargo, el sistema social no solo reporta crisis económicas, también pueden verse relacionadas con la salud pública, donde se pone en evidencia una verdadera tanatopolítica en sentido Foucaultiano. En el siglo XX se produjeron enfermedades como: la gripe española de 1918, la gripe porcina de 1919, la gripe asiática de 1957-1958, el Ébola de 1976 y el Ébola-2 de 1994-1996. En el siglo XXI se generaron: el Síndrome

respiratorio agudo severo sars-cov de 2002, la gripe aviaria H5N1 de 2005, el Ébola-2A de 2014 y el sars-covid-2 de 2019. De tal manera que las crisis ocasionadas por las enfermedades, algunas de ellas predecibles, no son un fenómeno aislado. La salud pública experimentó un largo periodo de desfinanciación desde los años 70's liderado por las políticas neoliberales, quienes entregaron la vida al sector privado.

El cuidado de la vida nunca ha sido una prioridad para el sistema social, ello lo demuestran las alarmantes cifras de muertes por enfermedades curables. La Hepatitis B tiene cura desde 1982 y más de 250 millones de personas la padecen y deja 870.000 muertos anualmente, la Malaria deja alrededor de 800.000 muertes al año y es curable con tratamiento médico básico, así mismo 9 millones de niños mueren por enfermedades curables que requieren mínima asistencia médica. Desde una perspectiva geopolítica más detallada puede demostrarse que la esperanza de vida se reduce considerablemente en países del tercer mundo, los porcentajes de muertos por enfermedades curables en las naciones subdesarrolladas son elevadísimos en comparación con las naciones del norte global: el 80% de muertos por Hepatitis B, el 90% de los muertos por Malaria y el 92% de los niños muertos por enfermedades curables pertenecen a países ubicados al sur.

## Esperanza de vida al nacer por región



Fuente: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-47469384>

Queda claro que el cuidado de la vida y el bienestar humano no son prioridades para el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional quienes son los responsables de orientar las políticas públicas. Razón por la que el fenómeno de la pandemia ocasionada

por el Covid-19 debe entenderse como una consecuencia estructural del funcionamiento del sistema social. Pensar el problema de forma aislada le permite al modelo asignar responsabilidades individuales a un problema que tiene una causa estructural y colectiva.

Ahora ¿por qué si el sistema destruye sus dos fuentes de riqueza (el hombre y la naturaleza) y son inevitables sus crisis socio-económicas, continua como modelo económico dominante? Por dos razones generales. La primera es que ha logrado suprimir las otras formas de organización social, política y económica diferentes. Como las naciones socialistas del siglo XX-XXI y las comunidades étnicas de África y América Latina. Los países socialistas se enfrentaron a un sistema competitivo y violento que logró llevar sus sociedades al fracaso; así se recuerda la URSS, China, Vietnam, Corea del Norte, Cuba, Nicaragua, Venezuela, entre otros (1998, Pág. 45). Así mismo, las comunidades originarias de América Latina y África son destruidas desde sus raíces culturales y su cosmovisión ancestral por un sistema que vuelve insostenibles sus economías locales.

La segunda razón es que logró consolidar un proyecto de ingeniería social basado en la dominación del hombre desde las diferentes dimensiones de su vida, desde la relación con si mismo hasta los demás; creando las condiciones para que los sujetos acepten los mecanismos de control social que hoy configuran una nueva forma de esclavitud. Pero ¿en qué consiste esta dominación, esta nueva forma de esclavitud? En permitir solo unas formas predeterminadas de vida y posicionar una hegemonía cuyos valores y principios rechazan las diferentes. En permitir la explotación de las personas bajo el sofisma de la libertad y la felicidad a través el consumo. En promover los valores de hiperproductividad y auto explotación como único camino hacia la realización personal.

Según Herbert Marcuse existe una subordinación “voluntaria” de los sujetos a una sociedad que reproduce su propia destrucción (2002, p, 138). Un discurso que bajo la comodidad y la opulencia esconde la insatisfacción hacia la propia vida. Modelo que produce un narcisismo capaz de borra las fronteras de la autonomía y convertir al sujeto en títere del consumo. Lo que parece la elección del estilo de vida es un reflejo de sus limitadas capacidades de decisión dentro del mercado. Aquí alcanza la alienación su punto culminante según Marcuse, en la construcción de un sujeto que persigue el consumo pese a que represente su muerte. Walter Benjamín lo explica con las siguientes palabras “la auto-alienación de la humanidad ha alcanzado un grado tan elevado que le permite vivir su propia destrucción como un goce estético” (P.105). En El Hombre Unidimensional explica la condición precaria que padecen los hombres postmodernos al sufrir diferentes formas de control

psicológico y social; padecen la unidimensionalidad cuando patológicamente consumen su propia destrucción (2002, p, 156).

La alienación actualmente está directamente relacionada con la capacidad del sistema para hacer de la tecnología un medio de control y vigilancia social. Es allí donde toma fuerza el fetichismo de las mercancías que se alimentan de la identidad vacía del sujeto; “el mundo totalitario se manifiesta en que las obras y verdades más contradictorias coexisten pacíficamente en la indiferencia de una alienación mediatizada” (2002, p. 53). Las nuevas formas de vigilancia hacen parte de un macroproyecto de control basado en la infoseguridad y la cibervigilancia que perfila la información y crea tendencias amables a la reproducción del sistema. Los medios de comunicación otrora pensados como extensión de la libertad de expresión son la herramienta más efectiva de control de masas. Noam Chomsky en ¿Quién domina el Mundo? muestra cómo la propaganda manipula la percepción y crea idearios colectivos. La continuidad del mundo unidimensional está en la capacidad del sistema para fortalecer los mecanismos de control de masas y la construcción del hombre alienado.

## BIBLIOGRAFÍA

Berardi, F. (2003) La Fábrica de la Infelicidad. Traficantes de Sueños. México.

Galeano, Eduardo (1992) El Libro De Los Abrazos. Caminos de Sur Edit. Buenos Aires.

\_\_(1998) Patas Arriba: La Escuela Del Mundo Al Revés. Caminos de Sur Edit. Buenos Aires.

Dussel, E. (2014) Filosofías del Sur y Descolonización. Siglo XXI Edi. México.

Harvey, David (2014) El Enigma Del Capital. Siglo XXI Editores. México.

Katz, C. (2011) Bajo El Imperio Del Capital. Siglo XXI Editores. México.

Lara, Ángel L. (29 de marzo de 2020) Causalidad de la pandemia, cualidad de la catástrofe. Recuperado de: <https://sociales.uexternado.edu.co/filosofia/causalidad-de-la-pandemia-cualidad-de-la-catastrofe/>

Marx, K. (1867) El Capital. Progreso. Moscú. 1982.



MIT (1991) Los Límites Al Crecimiento. Instituto de Tecnología de Massachusetts University.

Marcuse Herbert (2002) El Hombre Unidimensional Planeta. Barcelona. España.

Mendel, Ernst (2003) Capitalismo Tardío. Editorial Ciencias Sociales. Siglo XXI Edi. México.

ONU (2012) Los Principios Rectores sobre la Extrema Pobreza y los Derechos Humanos.

Wallerstein, I. (2005) Análisis del Sistema-Mundo Una Introducción. Siglo XXI Editores México.



## **LA EDUCACIÓN COMO PROPUESTA REFLEXIVA Y CRÍTICA ANTE LA PANDEMIA**

Por: Luis Guillermo Quijano

### **Resumen**

La presente disertación procura presentar la educación como posibilidad del pensamiento reflexivo ante situaciones como la pandemia actual. Se expone en tres partes, la primera presenta a la educación como aquella actividad que permite fomentar el pensamiento reflexivo y crítico antes que la instrumentalización del educando a la vida laboral. En segunda instancia, se quiere presentar cómo la pandemia ha transformado las prioridades en la vida social, política, moral y educativa y evidenciar unas nuevas directrices y normativas que son manipuladas por los medios de comunicación. Finalmente se propone presentar a la educación como aquella actividad humana que busca liberar al hombre de los medios y todo aquello que pretenda restringir sus derechos individuales.

**Palabras clave:** *educación, pandemia, libertad, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico.*

### **Ponencia**

#### **1. La educación como posibilidad del pensamiento reflexivo.**

Es un lugar común decir que la educación está en crisis. Encontramos muchas posturas desde las pedagogías en contra del “transmisionismo”, “memorismo”, etc. Hace unas décadas, diría yo, incluso, generaciones de estudiantes de licenciaturas y de educación media y básica, se han familiarizado con estas “nuevas” propuestas educativas. En ellas ha habido una tendencia a rechazar todo aquello que huelga, incluso a tradición. Sin embargo, tampoco hemos podido constatar las bondades de los nuevos paradigmas educativos. Es más, podemos verificar, en cambio, el fracaso de estos mismos con las generaciones de jóvenes que ingresan y salen de las universidades. No pretendo establecer aquí ningún nuevo elemento a la discusión. Me gustaría, más bien, señalar un rumbo que adquiere cada vez más la educación y que se ha visto reforzado con el acontecimiento pandemista que ahoga hoy nuestra humanidad. Quiero mostrar cómo la

educación a partir de unos presupuestos supuestamente “cientificistas” y “humanistas” podría llevar la educación a esferas totalitaristas que atentan contra las libertades individuales, sino se restablece la reflexión y la crítica como su fundamento.

Nuestras discusiones en torno a los métodos educativos terminan basculando en aspectos que van desde orientaciones eminentemente científicas hasta las ideológicas; del memorismo al pensamiento crítico; del tradicionalismo más a ultranza al vanguardismo transgresor. Tampoco podemos abstraernos ya del papel que cumplen las TIC y con ello la influencia de los más media en la educación, que terminan pasando de “medios” a “fines”; de ser opcionales a convertirse en necesarios; de complementos a reemplazos.

La pandemia nos mandó a trabajar desde las casas y educar en espacios no apropiados para estas actividades, pero se justificaba, pensábamos, en tanto la virtualidad podía suplir e incluso facilitar los procesos educativos en circunstancias adversas como esta. Pero la verdad fue otra. Casi me atrevería a decir que este suceso pudo haber atrasado la educación mundial en varias décadas, incluso en países desarrollados. Todo esto estaría anunciando la desaparición, la muerte de la educación, al menos como hasta ahora la conocíamos...

## **1.1. Importancia de la educación.**

Creo que no me equivoco al pensar que gran parte de lo que hemos logrado a nivel social, político, económico, artístico, en fin, a todo lo que Hegel (1985) llamaba el “espíritu objetivo”, se debe a la educación, incluso, a pesar de sus errores.

Para nadie es un secreto, sobre todo para aquellos que padecimos ser educados hace casi ya 50 años, que nos querían formar como si el objetivo era convertirnos en matemáticos. Parecía que nos querían formar, mínimo, como científicos de la NASA (este era y es todavía el sueño de algunos padres e hijos que asisten a los colegios). La intensidad en estas áreas de las ciencias duras era (al menos para mí), simplemente asfixiante. El resultado de todo esto es que hoy en día el número de ingenieros es muy superior al de otras profesiones que de aquel que se relaciona con el de las humanidades. El resto de materias o asignaturas tenía un aire de relleno que poco se discutía. A mí me tocó ver, por ejemplo, historia, geografía, religión (católica específicamente), filosofía, inglés y francés; otras menos, en formación técnica como dibujo técnico y mecanografía. Cuando entré a la universidad fue, en cambio, mi desquite y evité siempre tener algo que ver con los números, ni siquiera con el número de las páginas de los libros. Hoy, cuando soy docente y director de un programa de filosofía,

puedo seguir constatando la importancia de los números en los procesos de las universidades en general: créditos con sus respectivas fórmulas que se reducen a la expresión *time is money*; de la prevalencia de modelos de proyectos tipo científicos aplicados para las artes y las humanidades indiscriminadamente; de los procesos de acreditación con medición de indicadores; en investigación con la medición de grupos por número de producción, citación, etc.; las pruebas “saber”, las pruebas “pisa”, que miden esto y aquello, etc., etc.

Pero si me preguntan si la educación hubiera tenido otro modelo, quizás más humanista, ¿hubiera cambiado la cosa? Mi respuesta puede ser desconcertante: no. Tampoco hubiera sido peor, solo que hubiera sido estrictamente elitista. Las matemáticas y en general sus ramas terminaron siendo más democráticas que aquellas. Todavía vemos en el mundo de las humanidades y de las artes cierto aire de “elegidos”; los científicos trabajan al menos en grupos, en ciertas cofradías. Los humanistas tienden a ser más individualistas y ególatras. Raras han sido las asociaciones por ejemplo entre filósofos: Marx-Engels; Deleuze-Guattari, ¿quién más? Entre los artistas pasa más o menos lo mismo, sólo que aquí se les perdona más fácil.

Así que no debería darse tal dicotomía: o formación científica o formación humanista. Podríamos decir sin temor a equivocarnos que la ciencia es también un humanismo, el problema es que no se ha visto así porque predomina un pensamiento calculador (Heidegger, 1994) en ella. Pero si revisamos, la ciencia es producción netamente humana que se proyecta y se ofrece para beneficio mismo del hombre: parte del ser humano para volver a él. Así también sucede con la formación humanista que tiene un poco más de conciencia sobre esto. Conciencia que, sin embargo, la dirige cada vez más contra ella misma. ¿A qué me refiero? A que las humanidades, sobre todo la filosofía, es culpable también de la crisis educativa al promover también un tipo de discurso técnico y “cientificista” que presume de objetividad, cuando no es que se pone al servicio de cuestionables ideologías.

## **1.2. Educar es cada vez más difícil ¿Por qué?**

Esto de la *educación*, pues, no es fácil. Tanto el pensamiento reflexivo como el crítico tiene cada vez más resistencia por aspectos tan impositivos como la preponderancia de los medios de comunicación y de las redes sociales a los que llamaremos en general como más media. Estos tienen gran impacto, como se diría hoy, porque seducen, cautivan y fascinan a quienes lo usan. No es necesario ahondar mucho en estos verbos mencionados, sólo baste las lecturas de Baudrillard (1997), Lipovetsky, Baumann, etc. La

seducción nos atrapa por los sentidos y hace que nuestro deseo se torne sólo hacia ellos. Nos cautivan porque nos encierran en su mundo ilusorio y virtual y entregamos sin reserva a ellos nuestra voluntad. Nos fascinan porque en ellos satisfacemos nuestras compulsiones. Ante la pantalla todo se borra. Sólo existe ese resplandor. Pero, además, es una promesa de vida fácil y de enriquecimiento.

Hoy también escuchamos hablar y pontificar sobre pensamiento crítico. Casi que se volvió un sinónimo de educación. Y no es extraño el uno del otro, sólo que no se puede reducir la educación a un promover el pensamiento crítico sin más. Es más “complejo” de lo que imaginamos. Criticar es juzgar, así que, de lo que se trata aquí es de la capacidad de juzgar, asunto que Kant (2007, 2002), trató ampliamente en sus famosas Críticas: *La crítica de la razón pura*, *La crítica de la razón práctica*, *La crítica del juicio*, tratados que inauguran el pensamiento crítico, al indagar por los límites del conocimiento, que se traduce en sus “condiciones de posibilidad”. Este sería el nuevo tribunal de la razón, ni más ni menos, al menos para su época.

Sin embargo, la condición de posibilidad misma de la crítica es la propia reflexión. Sin esta capacidad que nos ofrece el entendimiento, digámoslo superficialmente, no nos sería dado este tipo de juicios. La actividad reflexiva más que un efecto reflejo que parte de nosotros y vuelve a nosotros mismos, implica una fuerza que nos permite abrir el ojo de nuestro nous, el mismo que recibe los dones del Espíritu y gracias a él no sólo distinguimos los objetos tanto físicos como mentales, sino también discernimos lo que está bien o mal. La conciencia sería simplemente imposible sin esta capacidad reflexiva. Así, pues, antes que el pensamiento crítico, es primero el reflexivo que va más allá de sí, es trascendente porque implica un superar lo meramente dado y es capaz de transformarlo en un otro de sí. El pensamiento crítico trascendental es posible, entonces gracias a la trascendencia misma del pensamiento.

La educación, entonces, pareciera perder cada vez más su pertinencia y su oriente y nosotros los académicos nos desgañitamos por encontrar nuevas estrategias y teorías educativas y pedagógicas que nos permitan retomar el curso perdido. De tanto método se nos perdió el camino. Por ello buscamos que nuestras clases no sean monótonas ni aburridas y tratamos de competir con aquellos que logran sin estudio ni esfuerzo atrapar a nuestros estudiantes. Les ponemos un video educativo (que no hace más que dar datos, cifras y en general darles la información que ya nosotros no podemos dar); buscamos alternativas en plataformas, pizarras electrónicas, podcast para que no se aburran; o bien iniciarlos en teorías y autores que transgredan, deconstruyan todo aquello que huelga a verdad o a tradición. Esto último es, tal vez para nosotros los

“humanistas”, el terreno más seguro para profesar nuestra profesión. Pero también, a cambio, recibimos de ellos un bostezo.

Por eso la educación que hemos estado experimentando hace más de 50 años, nos conduce al absurdo de que, si queremos tener éxito económico, más bien renunciemos a educarnos. En tanto la educación se siga orientado exclusivamente a formar profesionales para la vida laboral, entonces toda la educación se reducirá a formar obreros “calificados” para la sociedad. Es decir, este tipo de educación nos termina midiendo por el rasero, y nos lleva a constituir la base de la sociedad, formada por un proletariado tecnologizado.

En resumen, la educación pasa por un momento en el que se van borrando sus límites y empezamos a notar que la educación se puede confundir con información: Ahora nos toca a nosotros los docentes aclarar que no somos ya maestros (por eso no damos ya clases magistrales), sino que somos tutores, guías en sus investigaciones (¡ojalá!). Y que, si quieren saber detalles o datos de alguna cosa en particular, pueden recurrir, mejor, a Wikipedia. Nosotros no somos ya aquellos maestros de antaño que todo lo sabían: ellos hablaban y nosotros escuchábamos. Las primeras relaciones hegemónicas cuestionables casi que al igual que la de los padres, fueron las de los maestros. Saber era poder. Ya no.

Se puede confundir la educación también con entretenimiento: Desafortunadamente hemos entrado en el falso dilema de que la educación no puede ser aburrida y entonces debemos hacerla más entretenida y divertida. Así, recurrimos a todas nuestras capacidades creativas y queremos llevarles algo “nuevo” a los estudiantes para que no le pierdan el interés a la clase. Lo que me pregunto es ¿hemos reducido el problema del interés del estudio a un simple aspecto emocional?

Finalmente, se puede confundir con ideologización: Este es un punto muy delicado que no quiero pasar por alto pero que tampoco profundizaré, precisamente porque encuentro que hay una tendencia cada vez más generalizada entre nosotros los educadores en normalizar ciertas ideas que parecen formar parte de nuestra sociedad o nuestra condición humana. Son ideas que se imponen no necesariamente por la fuerza del látigo o de la espada, sino que se calan poco a poco en nuestro lenguaje y se adhieren como parásitos en la lengua. Lo particular es que no hay una cabeza visible que las introduzca, sino que están ya como en el aire, se respiran y se convierten como en nuestro medio natural.

## **2. Los medios se apropian de la pandemia**

Vivimos tiempos difíciles e inéditos en la historia de la humanidad. Pensábamos que las dictaduras tenían la cara de un dictador, tipo Hitler o Stalin, de un “déspota” o un “tirano” como lo llamaban los griegos. Hoy la dictadura tiene la cara o bien de una bata blanca, o de la amable y maquillada publicidad y del espectáculo masivo. Nos mandan al encierro en casa con imágenes tiernas y amables; nos muestran al anciano en un hospital metido en una burbuja, mientras sus seres queridos con una lágrima en el ojo “guardan la distancia”, a través de una pantalla, con el enfermo. Nos mandan mensajes y mandatos con palabras y música de fondo suave y melodiosa. La pandemia tomó la forma de las “propagandas”, de la publicidad, cuando no de las novelas. Pero, de otra parte, y para acentuar el dramatismo, los noticieros publican las noticias relacionadas con el COVID bajo cifras escalofriantes e imágenes terribles de entierros masivos, enfermos en los hospitales y gente que cae inesperadamente en las calles. Da miedo verlas. Pero, en cambio, en relación con las farmacéuticas los medios los colocan como los nuevos “superhéroes”, filántropos verdaderos que se han esforzado por salvar a la humanidad de la muerte y la enfermedad. Así, las vacunas son presentadas como “la solución final”, rodeada de todas las bondades y la alegría de la salvación. Recordemos que los nazis recibían a los deportados en los campos de concentración con música germánica (Wagner mínimo) que generaba un aire de confianza en aquellos que se dirigían al cadalso.

### **2.1. La pandemia se instauró como un estado de guerra**

Es importante recordar un poco los acontecimientos que rodearon la aparición de la pandemia. D. J. Trump había declarado en junio de 2018 la guerra comercial a China, imponiendo sanciones y aranceles a sus productos, así como restricciones a compañías como Huawei. Después en Wuhan, en febrero de 2019, aparecen unas alertas sobre un posible contagio masivo, debido a un virus de origen zoonótico en el mercado principal de dicha ciudad (después supimos que justo detrás del tal mercado estaba el laboratorio de virología más importante de China. Hay hipótesis muy confiables que se dirigen a establecer el origen del virus de este laboratorio tanto como su escape). El virus se esparció, milagrosamente, a todo el mundo, en menos de dos meses. El presidente Macrón de Francia, en los días de marzo, declaró: “estamos en guerra”. Se refería, por supuesto, a la guerra contra el agente patógeno que empezábamos a librar. Sin embargo, las medidas que comenzaron a nivel mundial sólo se asemejan a un estado de guerra

real: toques de queda, ley seca, confinamiento, restricciones de movilidad, clausura de negocios diferentes a distribuidores de comida y de medicinas, y un largo etcétera.

Tampoco es de olvidar las palabras dichas por el Papa Francisco en 2016: “estamos viviendo la tercera guerra mundial por partes”, luego lo repite en 2019 en su encíclica “Fratelli Tutti”.

## **2.2. Los medios de comunicación y la manera como se difunde la pandemia**

Mencionábamos líneas arriba que había dos maneras de decir la misma narrativa: cuando se trata de mandatos hacia la prevención de transmisión, se utilizan por lo general escenas y modos de decir suaves, cálidos, esperanzadores. Pero cuando se trata de “retratar” los efectos de la pandemia, se recurre a cifras de muertos, hospitalizados, contagiados, así como a mostrar escenas que provoquen terror y miedo a los espectadores. No obstante, también está otra manera y es el de desacreditar y ridiculizar cualquier discurso contrario al oficial, aun cuando provenga de personalidades del mundo de la ciencia, de la academia en general. Así sucede con figuras tan importantes como: Luc Montagnier (virólogo francés, premio nobel de medicina), Geert Vanden Bossche (virólogo belga, quien trabajó con la fundación Bill & Melinda Gates), Roxana Bruno (argentina bioquímica y doctora en inmunología), Christian Vélot (biólogo francés y profesor en genética molecular), Robert Malone (virólogo e inmunólogo estadounidense, cocreador de la tecnología ARNm), Karina Acevedo (de México, doctora en ecología molecular), entre otros muchos. Estos científicos han sido silenciados, ridiculizados, y denigrados en su persona y profesión tildándolos de pseudocientíficos y hasta “conspiracionistas”, por los medios informáticos, a pesar de sus aportes a los estudios sobre vacunas, virología, genética, entre otros.

## **2.3. ¿La salud pública prima sobre la educación y la libertad?**

El efecto que esto tiene sobre nosotros y en especial en nuestras conciencias es simplemente devastador y escandaloso: Han logrado manipularnos, incluso a aquellos personajes a quienes teníamos por críticos y reflexivos sucumbieron ante estas ruidosas “sirenas”. El efecto de la pandemia, al menos desde mi experiencia personal, es que dividió más el mundo (entre vacunados y no vacunados) y desveló con ello el miedo, más bien el terror, que le tenemos a la enfermedad y a la muerte. Lo que nos debe concentrar es el efecto que causó en nuestras vidas y como las transformó.

Todos abrazamos de inmediato este destino común, nos emocionamos con los italianos al verlos cantar desde sus balcones; a los médicos y enfermeras los aplaudimos con

lágrimas en los ojos; los medios nos infundían sentimientos de solidaridad y unidad por aquellos ancianos que caían enfermos y aislados, en fin, nos dimos cuenta de que también nosotros podíamos morir y que se trataba, en este caso, de una despedida. Creo que esta perspectiva nos cambió nuestros paradigmas: ¿Para qué quiero yo la educación y mi libertad si voy a morir? Lo primero es protegerme, conservar la salud, luego viene lo demás.

La salud se volvió la prioridad y habría que defenderla y conservarla a cualquier costo, incluso poniendo en modo de espera la educación y las libertades individuales. La salud se convirtió en un bien absoluto y por lo tanto se podría emplear cualquier medio, incluso la experimentación humana ofrecida por las farmacéuticas y avalada por la OMS, para implementar de emergencia una posible solución a este nefasto visitante o a cualquier otro evento catastrófico en el futuro.

Fue la primera vez en la humanidad que a los sanos se les encerraba bajo el pretexto de que eran “asintomáticos”: Todos somos enfermos, aunque sea potencialmente. Luego, tenemos que encerrarnos. Por eso se prohibió salir a trabajar o a desplazarse libremente. Los niños, tanto como los ancianos fueron cruelmente encerrados y privados, incluso, de la luz del sol.

El experimento dio como resultado el que no hubo mayor resistencia al confinamiento y a las restricciones en general extremas. Todos hicimos muy bien el trabajo y colaboramos mansamente con la “nueva normalidad”. Mejor dicho, dio por resultado el que estamos dispuestos, a ceder nuestras libertades y derechos con el fin de que se nos salve de la terrible enfermedad y de la muerte a cualquier precio, “como sea”. Los colegios e instituciones educativas continuaron, pero por medio de la virtualidad a costa de los mismos padres que tenían que estar junto a ellos siempre a la vez que atendiendo a sus trabajos. Pero aquellos que no tenían los recursos tecnológicos, simplemente tuvieron que abandonar sus estudios. Aún después de casi dos años de esta emergencia sanitaria, muchos niños y jóvenes no han podido volver a sus aulas. Podemos conjeturar que esta pandemia se convirtió en el nuevo Leviatán que establece también un “nuevo contrato social”.

### ***3. La educación como posibilidad reflexiva y crítica ante la pandemia***

Llegamos a esta última sección de la disertación para indagar entonces qué posibilidades le quedan a la educación frente a la pandemia. Ya hemos visto que aquella se subordinó



totalmente a la salud. En países como Australia o Estados Unidos, por ejemplo, los niños y jóvenes tienen que vacunarse, pues de lo contrario no podrán volver a pisar sus instituciones educativas. Con la pandemia, la educación recibió la última estocada. Ya habíamos dicho que esta se había desdibujado en cuanto oscilaba entre educar o informar, educar o entretener o educar e ideologizar. También con la predominancia de la tecnologización la educación terminó dependiendo de estos recursos y dentro de poco, los maestros serán reemplazados por *youtubers*. Este experimento social de la pandemia dio también como resultado el que, en efecto, la educación puede ser relegada al encierro, y su ventana será el mismo computador que le dará todas las opciones para su proceso a la vida laboral rasa.

Pero ¿Hay alguna posibilidad hoy para la educación en medio de la pandemia? posiblemente se tienda, cada vez más, a volver a la antigua relación maestro-discípulo o del tutor personalizado. La educación de las masas será la que se dé por vía virtual y siga los lineamientos actuales. Esta otra, marginal, incluso excluyente, podrá aspirar a la formación del individuo singular en individuo universal (Hegel, 1985) y con ello la posibilidad de que la vida y el estudio no se disocien; de que se pueda entrar en relación dialógica con la tradición y comprenderla en sus posibilidades y limitaciones, pero también de que la única manera de conservar la libertad es el respeto y el diálogo con el otro, incluso abrirnos a la posibilidad de la alteridad que el otro nos ofrece, aún en su infierno que nos amenaza (Sartre, 1993). La educación, en fin, es la que nos puede quitar el miedo a la enfermedad, a la muerte y al otro que puedo ser yo mismo.

### **3.1 ¿Educar para la vida o educar para la academia?**

Retomamos la idea, entonces, de que hay una tendencia en la educación de disociar lo que se da en la academia y de lo que nos encontramos en la vida cotidiana. Esto se puede constatar cuando nos enfrentamos a situaciones y problemas que resolvemos, generalmente, a través de nuestros amigos, o por opiniones ajenas a nosotros como la de los noticieros. Casi que los únicos conocimientos que empleamos en la vida diaria se refieren a problemas matemáticos básicos: restas, sumas, divisiones o multiplicaciones; proporciones, números quebrados, etc. De otra parte, la lecto-escritura, nos permite un grado más de conciencia en el estar en el mundo. Estas son las bases que empleamos diariamente en nuestro diario vivir. Algunos elementos de la física y de la química también se pudieran aplicar a la vida, podrían ser más, pero los maestros no desarrollan ese tipo de actividades, orientadas en cómo aplicar el conocimiento en la cotidianidad. Pero a nivel de las humanidades el asunto se vuelve más crítico. La mayor parte de los contenidos en estas asignaturas tanto en la educación media y superior está determinada por la información: fechas, nombres, sucesos determinados, libros, etc., etc.

Es un saber que no sale ya de libros y textos en general, es un sistema endógeno que termina sólo interesándole a los mismos académicos, pero dentro de la academia. El reto es sacar este saber y que permita al ciudadano común apropiarse del mismo y aplicarlo en casos que lo requiera, bien para aclarar o discernir acerca de un acontecimiento, bien para forjarse una opinión argumentada y veraz sobre algún problema moral, político, económico, religioso, estético, etc. Pero esto no es fácil, porque siempre está la tentación de que alguien, mejor, piense por nosotros.

Lo anterior se debe en gran parte en que se educa a partir de lo dado, se cuenta con la voluntad del educando, se cuenta con sus capacidades cognitivas y sensibles, pero también se cuenta con unos contenidos que solamente se impartirán y ellos, los educandos, solo tendrán que recibir pasivamente. Pero en la formación no se debe dar nada por dado. Al contrario, se debe empezar por hacer que aquellos descubran sus potencialidades y puedan ser capaces ellos mismos de crear sus propios arquetipos de la realidad. Tal fue la propuesta de Fichte (1995) en su Discurso a la nación alemana, cuando habla de La esencia de la nueva educación:

...esta formación es en su última instancia una formación de la capacidad intelectual del educando y de ninguna manera la formación histórica de esa capacidad [...] sino la otra capacidad superior y filosófica que lleva al conocimiento de las leyes que hacen que las cosas tengan necesariamente las características que tienen. El educando aprende. (p. 35)

Esto implica un aspecto, que parece obvio, pero que hemos olvidado: aprender es una capacidad innata pero que debe despertarse y desarrollarse, porque aprender es una acción, no una pasión.

### **3.2. La educación no puede conducir a un pensamiento único y homogéneo.**

Reparemos que todos estos temas de actualidad no se incorporan en la educación sino a *posteriori*, eso nos podría llevar a la hipótesis de que la educación se convierte en un medio para establecer una o unas ideologías determinadas o bien para responder a necesidades *ad hoc*. La educación se ha vuelto entonces una colcha de retazos que tiene que responder a aspectos concretos y contingentes que por lo general se dan como imposiciones desde organismos internacionales, generalmente por las grandes corporaciones o por las organizaciones mundiales como el FMI, el Banco mundial, las Naciones Unidas, etc. Estos imponen lineamientos que confirman el carácter instrumentalista que asume la educación y por ello la academia debe sucumbir a dichas directrices sin mayores debates.

## **¿Hay entonces un totalitarismo del pensamiento?**

No me atrevería a responder de manera rotunda con un sí, pero cada vez más se puede ver la tendencia hacia un pensamiento único. Esto se puede explicar un poco por lo anterior donde impera unos principios que se derivan más de necesidades mercantiles, financieras y políticas que se refuerzan con un fuerte contenido ideológico que fortalece esta orientación. Este pensamiento único tiende a convertirse en un arma poderosísima para implantar un totalitarismo que efectivamente empiece a limitar nuestras libertades en favor de unos supuestos bienes comunes que bien también deben verse como meros constructos sociales, sanitarios, que son susceptibles también de deconstruir. Un totalitarismo del pensamiento implica entonces un totalitarismo político y por ello un estado policial de control total que, al restringir otros pensamientos, suprime su expresión. Los estados totalitarios se caracterizan por la censura y la ridiculización o persecución de otros puntos de vista. Hoy se ha hecho esto patente precisamente con la pandemia actual.

### **3.3. *Educar es formar para la libertad***

Si estimamos en algo todavía la educación, en tanto posibilidad de transformación del ser humano, tendríamos que repensar la educación en aras de formar al individuo en el conocimiento y vivencia plena de su libertad, con toda la responsabilidad que ello implica. Si pensamos que la realización del ser humano radica en hacer buen uso de su libertad, tenemos que hacer de la educación el camino para que precisamente lo logre y con ello colabore en la construcción de una sociedad donde todos seríamos fines y no medios, el “reino de los fines” como pretendía Kant (2002). Es, de alguna manera, una invitación a volver a aquellos ideales (no al idealismo tal cual) donde la educación era la condición misma de su posibilidad. Es educar para la vida moral, política, estética, familiar, social, en fin, donde todas las dimensiones del ser humano confluyan e interactúen con los demás. Esto implicaría unas transformaciones radicales en los modelos educativos y, de manera particular, un volver también a la tradición de manera dialogal, pero también crítica. Es poder reconocer en nuestra distancia precisamente aquello que nos distingue de aquella, pero también reconocer lo que le debemos. El negarla sería caer en el error (aunque históricamente era imposible) que tuvieron todos los colonizadores y “civilizadores pasados” de no entrar en diálogo con lo otro, con la alteridad y, en cambio, destruirlo y negarles el contacto con su pasado, reflejado en su lengua, en sus creencias, sus mitos y sus costumbres en general. Los procesos civilizatorios o colonizadores tanto en Oriente, en Occidente, como en la América prehispánica, todos ellos se dieron anulando al enemigo: destruyendo todo vestigio del pueblo, sometiendo a las mujeres y a los niños a la esclavitud, y a los ancianos y guerreros eliminándolos. No se entiende

pues, que hoy se quiera anular entonces la tradición, y creer que hemos logrado un mayor conocimiento y progreso con respecto a nuestros antepasados. Esto sería una traición.

Finalmente, la propuesta misma de toda esta disertación es lograr que nuestra educación sea una verdadera resistencia contra la amenaza que se cierne sobre toda la humanidad de instaurar unos bienes o valores absolutos que se caracterizan precisamente por ser relativos y contingentes como son la salud o el cambio climático. Pero ello no implica entonces que no los procuremos o no sean dignos de cuidado, todo lo contrario, se convierten también en un asunto de responsabilidad mutua. Lo que no se puede permitir es que de ahí surjan nuevos valores morales y éticos que reemplacen aquellos que constituyen nuestra realización como seres humanos. La educación, por medio del pensamiento reflexivo y del pensamiento crítico, nos darán las herramientas necesarias para enfrentar aquellas nuevas normativas que sostienen falazmente que el bien común debe primar sobre las libertades individuales, como si mi libertad entrara en contradicción con nuestros bienes. Por el contrario: es por el ejercicio de mi libertad que yo entro en consonancia con lo verdaderamente común a todos nosotros: el ser verdaderamente humanos.

## BIBLIOGRAFÍA

Baudrillard, J. (1997). El sistema de los objetos. Siglo veintiuno

Francisco, Papa (2020). Encíclica Fratelli tutti.

[https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html)

Fichte, J.G. (1995). Discurso a la nación alemana. Altaya.

Hegel, G.W.F. (1985). La Fenomenología del Espíritu. FCE.

Heidegger, M. (1994). Serenidad. Odós.

Kant, I. (2007). Crítica del Juicio. Austral.

Kant, I. (2002). Crítica de la razón práctica. Sígueme.

## **FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: UNA COMBINACIÓN AXIAL**

Por: Juan Manuel López <sup>1</sup>

(...) Tratase en la filosofía de la totalidad del ser [Ganze des Seins], que afecta [angeht] al hombre en cuanto hombre, tratase de una verdad que allí donde destella hace presa más hondo que todo conocimiento científico [wissenschaftliche Erkenntnis] (Jaspers)

Como indicio de las ideas, las palabras contienen una posibilidad de dar sentido a lo que se hace, con ellas se ve el mundo y son la malla a través de la cual se decodifica. En esta ocasión, tras afrontar los duros retos que impone el aislamiento a una sociedad ávida de auto exposición, del auto cuidado ante una vocación de heteronomía incontenible, se puede atisbar el fin de este duro impase de una pandemia. Si bien esta no es la peor de todas las que la humanidad ha afrontado a nivel de su gravedad sintomatológica, sí deja varias enseñanzas y, sobre todo, muchos descontentos.

En medio de esta situación histórica, se trata en estas breves líneas el papel de la *educación* y de los educadores en ella, el cual ha sido decisivo. Con sus propios medios autofinanciados, sin respaldo de algún subsidio institucional más que su salario, los educadores enfrentaron la posibilidad de continuar con su labor. De aquí que sea necesario en esta breve charla hablar un poco de la filosofía y la educación, propiamente la educación filosófica, como uno de los diferentes componentes axiales de la humanidad. La categoría de tiempo axial (*Achsenzeit*) será tomada de Karl Jaspers<sup>2</sup>, sin duda uno de los filósofos más impactantes del siglo anterior, pero opacado precisamente por una de esas grandes haches que componen la oficial tradición alemana, Heidegger (las otras son Husserl y Hegel).

---

<sup>1</sup> Docente Titular Universidad Tecnológica de Pereira. Programa de Licenciatura en Filosofía y Maestría en Filosofía. Información más completa a disposición en el siguiente link que remite al Ministerio de Ciencias [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000983128](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000983128)

<sup>2</sup> Para el trabajo sobre este término se toma el contenido ofrecido en la versión alemana que se conoce como *Einführung in die Philosophie* (1989). En español hay traducción de este texto por el Fondo de Cultura Económica bajo el nombre *La filosofía* (1996) elaborada por José Gaos. La traducción que ofrece Fernando Vela de este término al español en su traducción e *Origen y meta de la historia* (1995) es tiempo-eje. En rigor el «Achsenzeit» traduciría «el tiempo de los ejes» debido a la terminación plural del sustantivo «Achse» (eje).

Otro de los motivos por los cuales Jaspers no ocupa su lugar en la historia de la filosofía como figura tutelar, se debe a su escaso peso político en comparación con *Heidegger* y, por ende, lo que significaría el nacional socialismo en la construcción de mundo por el que ahora transitamos: vituperada moral y políticamente hasta el cansancio, pero abrazada con complacencia en su modelo económico y su alambicada forma de escribir.

A partir de este concepto de Jaspers (*Achsenzeit*) se vuelve la vista a la vieja disputa *filosofía* y *sofística*. De ella se enuncian aquí dos formas completamente diferentes de *educación* a las que se les conoce, a pesar de su radical diferencia, bajo un mismo nombre. Con este andamiaje se espera dar unas breves pinceladas de cómo lo que nosotros conocemos con el término general de *educación* debe ser finamente pensado cuando se habla de una educación filosófica, portadora de horizontes, y no una *educación* tradicional que inserta a los individuos en un horizonte ya pensado por otros. Un horizonte que, a través de la repetición, las frases rimbombantes y las imágenes deslumbrantes, pero sobre todo la falta de acción contundente, busca la exclusión de la diferencia.

Estas breves pinceladas permitirán dar un panorama actual de lo que deja esta pandemia. Uno de los síntomas que este virus revela, que traspasa la historia desde el tiempo axial hasta ahora, es la persistencia en el ejercicio que se hace con la *educación* actual al señalar algo en sus propósitos y ejecutar lo contrario en las prácticas. Sin comprender este síntoma sumiso a un instante originario de la polémica educativa entre *sofística* y *filosofía*, suscitada ya en el *tiempo axial*, por mucho que hoy día se hable de neurociencias e inteligencia artificial, no se comprenderá aquello que culturalmente el ser humano porta como estigmas invisibles en la piel, la incoherencia entre lo que como dicen los docentes, y lo que en realidad hacen en su práctica educativa.

## El tiempo axial

Jaspers en su texto *La filosofía desde el punto de vista de la existencia* (1996) caracteriza el *tiempo axial* como el tiempo de fundamentación del espíritu. Este tiempo duró alrededor de unos 600 años y va desde el año 800 al 200 antes de Cristo. Jaspers indica lo siguiente en su caracterización:

Por primera vez hubo filósofos. Los hombres osaron pisar como individuos sobre sus propios pies. Pensadores solitarios y peregrinantes de china, ascetas de la India, filósofos de Grecia, profetas de Israel, son una sola cosa, por muy distintos que sean unos de otros en sus creencias, contenidos y actitud íntima. El hombre logró

hacer frente íntimamente al mundo entero: Descubrió en sí el origen [Ursprung] desde el cual elevarse sobre sí mismo y sobre el mundo. (p. 84)<sup>3</sup>

El texto en el cual se encuentra este apartado obedece a una serie de conferencias ofrecidas por la radio nacional de aquel entonces, único medio de difusión, a parte del periódico y del libro, previo a la televisión. Este apartado se encuentra tomado del capítulo IX en donde Jaspers habla sobre la historia de la humanidad (Die Geschichte der Menschheit) que remite a su texto *Origen y meta de la historia* (1980)<sup>4</sup>. Con esta referencia, Jaspers muestra una clara indicación de lo que sucedió en tal época de cimentación del espíritu. Aquí se hace énfasis en uno de los episodios de esta época axial que ha servido para la fundamentación del espíritu educativo, una tensión de fuerzas aún vigentes, la siempre pertinente tensión entre sofística y filosofía con sus respectivas ideas de educación.

## Educación

El problema al que remite la *educación* como palabra de lo que se piensa con ella, tiene ya una doble influencia esos herederos de la lengua y la cultura modernas que son los seres humanos. O bien se le desprende del francés «éduquer» como una forma de amamantar al otro, de tratarlo incluso como un desvalido; o bien, en su contrario, en su sentido latino de «exducere», es decir de un proceso de salida o conducción hacia afuera, un proceso que depende de las habilidades del otro para salir.

Es este último el sentido filosófico que se había fundado previamente al francés o incluso al latín, lo que podríamos interpretar como el manifiesto de la educación filosófica: la alegoría de la caverna platónica.

La salida de la caverna, como lo muestra la alegoría contenida en el libro VII de *República* (514 a 1 – 517 a 7), lleva a pensar que, si bien se da un proceso de guía casi que natural emanada de la luz, ubicada al final de la gruta, también se hace necesario el esfuerzo del prisionero encerrado en la cueva por alcanzarla. De nada sirve que el prisionero se quede lamentándose en su discusión de sombras en el fondo de la caverna si no es capaz de transformarse a sí mismo, de transformar su situación venciendo el dolor que ofrece voltear un cuello enseñado a mirar en una sola dirección. De nada sirve el encandilamiento en los ojos al ver la luz si tras frotar sus ojos el prisionero vuelve a

---

<sup>3</sup> La cita de Jaspers se encuentra levemente alterada en referencia la versión alemana.

<sup>4</sup> El trabajo recientemente aparece en su versión alemana en Gesamtausgabe (2017). De este texto existe una traducción publicada por la Editorial Altaya (1995) cuya traducción es realizada por Fernando Vela.

sentarse en su cómoda posición. El camino hacia los ideales plasmados en la alegoría con la luz del sol, ayudará en ese camino a construir la idea de *educación* que no es precisamente la salida de la gruta, sino el camino recorrido.

No al camino recorrido sino al punto de llegada o a la forma en que se labraba este camino, los antiguos le denominaban con, al menos, dos nombres *παιδεία* y *διδασχί*. El primero de ellos como todas las palabras terminadas en el sufijo *εία* corresponde a ideales que se trazan. En este caso la *παιδεία* traza fronteras para el niño quien debe aprender a reconocerlas, a caminar con su guía como en las buenas utopías de la libertad y la solidaria entre hermanos. El segundo término *διδασχί*, aunque normalmente traduce lo mismo, *educación*, hace énfasis en la repetición sin corazón que contiene el mismo fin educativo y que a menudo se entiende por saber. Ambas, tanto la *παιδεία* como la *διδασχί* contienen un elemento repetitivo que las hace similares. No obstante, mientras en uno la repetición y la emulación, aunque deslumbrante en formas y frases es mecánica (*διδασχί*), en el otro es una asimilación del conocimiento de la tradición (*παιδεία*) pero también la proyección de esos ideales de la cultura sobre el estado actual de cosas, tiene como horizonte la transformación.

Es este juego entre repetición (*διδασχί*) y asimilación de los ideales de la cultura (*παιδεία*) lo que nos ha puesto en frente de un nuevo reto. En el periodo que comienza a cerrarse no se trataba claramente de continuar repitiendo un discurso trasladando la presencialidad a la virtualidad, (simplemente hablando a través de una pantalla o enviando un audio) sino de amoldarlo a una nueva situación, esta de la pandemia que cruzamos. No se trataba de continuar enseñando de la misma forma, incólumes ante los nuevos desafíos. Esta vez los docentes con sus ideas de educación, tomando partido en una u otra dirección, tuvieron que hacerle frente al nuevo reto de migrar hacia las ayudas virtuales y hacia los contenidos depositados en la imagen para encarar el reto de mantener vivos los ideales de la ciudadanía. Esta ciudadanía que luchaba por sus vidas en las calles ante la ausencia estatal ya sea o bien por ganarse la vida en medio de la pandemia, o contra las mismas fuerzas sin control del Estado, volcadas a la persecución sanguinaria de ciudadanos inconformes. Solo en el hacer de los docentes se puso a prueba lo que la potencia y la claridad de sus ideas conforme a la *educación* tenían para ofrecer.



## Conclusión

La *educación filosófica* (παιδεία) descubierta en el tiempo axial, escapa al simple ejercicio repetitivo, mecánico (διδασχί), insertando la repetición como un dispositivo de persuasión y no de reproducción de saberes. En este sentido, el ejercicio por el cual acabamos de transitar en el camino de ingreso sin preparación alguna a la virtualidad, y ahora el retorno a la presencialidad, también sin la debida preparación, exige tener en cuenta esos dispositivos de comprensión de sentido que la educación filosófica deja en nosotros. En cuanto al interesante manejo de plataformas, quienes transitaron de manera consciente por este camino se enteraron de grandes recursos ofrecidos por la virtualidad: Canva, Jamboard, Clasrom, Sites, Google Calendar y un sinfín de elementos enriquecieron el hacer del día a día. Para otros, el hecho de trabajar con audios de WhatsApp o a duras penas hablar frente a una cámara como proyección del saber magistral, fue su frontera educativa.

Del lado de los estudiantes, quienes se preparan para encarar la labor docente a futuro, la cosa no estuvo tampoco indiferente. Muchos de quienes podría haber hecho un poco más de esfuerzo con sus medios electrónicos, tenían los datos para subir un video a Tik Tok, anclar sus fotos y videos de los paseos rutinarios de fin de semana a las redes sociales, aún en los días más mortíferos de la pandemia, pero no para conectarse a una sesión de trabajo o tan siquiera para pedir el video de la grabación. Curiosamente, entre estos estudiantes, era frecuente verlos a gritos pidiendo una mejor *educación* en las calles. Enquistados en solicitar más recursos para la educación a través de las consignas ya pensadas por otros, desperdiciaban la labor que otros docentes hacían por mantener vivo el ejercicio educativo.

Así, la tensión que surge en el *tiempo axial* sobre la concepción de la palabra *educación* tanto desde la filosofía (ejercicio consecuente entre lo que se dice y hace), como desde la sofística, tuvo un nuevo rebrote en esta pandemia. O bien se pudo haber hecho algo con el fin de seguir meditando pragmáticamente los ideales de la cultura, trabajando un poco más como lo ameritaba esta situación; o bien, se pudo haber reclinado el estudiante o el docente en el cómodo sillón del conformismo. Lugar este en donde la simple repetición y el saber tradicional decían que estábamos formando estudiantes críticos, porque se repetía la palabra «crítica» como bien la enseñaron a repetir los profesores que formaron a la generación actual de profesores y los de la generación precedente. Se encuentra pues, ayer como hoy, dos tipos de educación expresada con la misma palabra, pero con diferentes fronteras, las fronteras que tienen bien delimitadas las siempre vivas y eternas ideas.

## BIBLIOGRAFÍA

Jaspers, Karl (1989) Einführung in die Philosophie. Ed, Serie Pieper.

-----(1996) La filosofía. Traducción de José Gaos. Ed. FCE

Jaspers, Karl (1980) Origen y meta de la historia. Traducción de Fernando Vela Ed. Alianza.

--- (2017) Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. En Gesamtausgabe. Ed. Schwabe

-----(1995) Origen y Meta de la historia. Ed. Altaya

Platón (1905) Respuvlica. Versión de Ioannes Burnet. En Opera Platonis T. IV. Ed. TYPOGRAPHEO CLARENDONIANO

## **EDUCACIÓN PARA EL LIBERALISMO POLÍTICO Y EL PLURALISMO**

Por: Christian Rodríguez

¿Qué es el liberalismo político en realidad? Muchos lo confunden con el partido político liberal en Colombia, otros con el libertinaje, esto desde la perspectiva religiosa y otros con la posibilidad de que a los ciudadanos se les permita hacer lo que les parezca. Pero en sentido académico, el cual debería ser la acepción más cotidiana y común, el liberalismo político es un sistema construido desde la filosofía política que tiene como pilares tres principios, a saber: las libertades individuales; compréndase por esto ciudadanos que tengan posibilidad de la propiedad privada, libertad de asociación para conseguir objetivos lícitos, la libertad de credo y elección de religión, la libertad de expresión, siempre y cuando ésta no trasgreda los derechos de los conciudadanos, la igualdad de todos los individuos ante la ley establecida por consenso racional mediante instituciones que representen la voluntad general (parlamento) y la reducción del poder del Estado o imperio de la ley, donde todos los individuos, mandatarios o gobernantes también sean súbditos de las normas, aplicando aquí el segundo principio, es decir, igualdad ante la ley.

Cabe mencionar que el liberalismo político, tiene como uno de sus principales fines desacralizar la democracia, éste fue el principal objetivo de Locke, Kant y Rawls a quienes tomaré como referente en el desarrollo de los argumentos que se presentarán a continuación. La definición política se da en un segundo plano, ya que el principio en el que se sustenta el liberalismo consiste en la racionalidad que es construida por el ser humano, de allí la objeción que los empiristas hacen desde el enfoque epistemológico a las ideas innatas. Locke en el capítulo 2 del Ensayo sobre el entendimiento humano indica:

Como los niños, los idiotas, los salvajes y la gente analfabeta son, entre todos, los menos corrompidos por los hábitos o por las opiniones prestadas, ya que el estudio y la educación no han forjado aún en nuevos moldes sus pensamientos nativos, ni por introducción de extranjeras y prejuiciadas doctrinas han sido enturbiados aquellos bellos caracteres que la naturaleza ha escrito allí, sería razonable imaginar, en sus mentes, esas nociones innatas estarían expuestas a la vida de todos, como ciertamente acontece con los pensamientos de los niños (Locke, 2005, pág. 38).

Locke, fundamenta aquí la posibilidad de perfectibilidad, es decir, de educación para modelar tanto la naturaleza que rodea a los seres humanos, así como los comportamientos que los individuos deban tener en sociedad. Con la negación de las ideas innatas y de una fuerte crítica al racionalismo cartesiano se niega el determinismo, es así como el mundo moderno inicia una comprensión de que lo establecido hasta el momento no existe, y que puede ser construido bajo parámetros no imaginados un mejor mundo posible. Ésta sería una enseñanza que debería tener una relectura en el mundo de hoy, bajo la clave del liberalismo político. ¿Es acaso la democracia representativa un sistema sacralizado que se toma como instrumento de poder y que todos desde el punto social normalizamos y desde el epistemológico damos por sentado?

Es relevante en este punto, destacar que (Harris, 2014, pág. 53), señala:

Quizás debiéramos agregar algo que Locke consideró demasiado obvio para mencionarlo explícitamente en el *Ensayo*: que él en ningún momento niega la existencia de facultades naturales como la percepción, el entendimiento y la memoria, ni tampoco las potencias mentales innatas como la abstracción, la comparación y el discernimiento.

Pero, ¿por qué razón se considera el pensamiento político de Locke, fundamentado en la epistemología empirista liberal? Locke, es liberal político porque su punto de partida es la igualdad de los hombres, y son iguales porque son considerados racionales, por ende, libres. Son dichos seres racionales que, mediante las instituciones legítimas, objetivas, es decir instituciones racionales por las que se busca asegurar la acción del ejercicio de la libertad, propio de su naturaleza mediante las iguales libertades ante la dictadura de la ley justa. El liberalismo que legitima el poder político sólo puede fundamentarse bajo el consentimiento de los ciudadanos.

Locke representa la defensa de un modelo de Estado liberal y Hobbes personifica la justificación de un Estado absolutista. Esta diferencia se acentúa básicamente por el papel que juega en el modelo lockeano la doctrina de la resistencia. Tal asunto resulta fundamental en los Dos ensayos sobre el gobierno civil, ya que le permite a Locke organizar sistemáticamente los diferentes componentes de su teoría. El autor de los Dos ensayos modifica esencialmente la forma como Hobbes trata el asunto de la soberanía mediante la justificación del derecho del pueblo a resistirse de manera legítima contra quien detenta el poder. (Cortés Rodas, 2010, pág. 100).

En lo que respecta al pensamiento práctico de Kant, es conocido dentro del ejercicio académico de la filosofía política por dar fuerza al imperio de la ley en conexión con la filosofía moral, es decir, no basta con la formulación de la norma, sino que, además, ésta debe ser justa (González Vicen, 2005, pág. 46).

(...) qué es lo que las leyes dicen o han dicho en un lugar y tiempo determinados; pero si lo que las leyes disponen es también justo, y cuál es el criterio general que nos sirve para distinguir lo justo de lo injusto (*iustum et iniustum*), son cosas que no podrá descubrir nunca, mientras no abandone durante algún tiempo los principios empíricos y busque las fuentes de aquellos juicios en la mera razón – para lo cual aquellas leyes pueden servirle perfectamente de guía–, a fin de sentar así los fundamentos para una posible legislación positiva.

Desde la perspectiva filosófica kantiana, se deduce el concepto de derecho con relación al concepto moral del derecho, tiene como objeto la relación externa y práctica de los individuos en una sociedad con influencia entre sí de forma mediata o bien inmediata sólo en sentido estricto racional, es decir, la relación del arbitrio de un individuo con el arbitrio de otra persona. Ahora bien, la relación recíproca del arbitrio en donde no se tiene en cuenta la materia de éste.

Sostiene Kant el principio de la humanidad que es la esencia de la naturaleza humana, pues, no es posible que el hombre se comporte de forma semejante al resto de habitantes (animales, vegetales y minerales) con lo que comparte el planeta, porque debe existir una costumbre racional que coaccione de forma libre al hombre, aunque esto tenga la forma de una contradicción lógica.

El reino de la libertad no puede estar regulado – o aprisionado – por las cosas. Es el hombre mismo, por medio de su razón, el que guía su propia acción. El deber no es otra cosa sino un postulado a priori de la misma razón. La conciencia moral es autónoma. Se impone a sí misma como deber, como un imperativo categórico. No puede haber ahí, como fundamento, una “cientificidad” se está en otro orden y dimensión. (Piñón, 2013, pág. 109)

Surge entonces una pregunta central: ¿Cuáles son los campos de aplicación de la ley moral en la vida humana?” Es alrededor del espacio delimitado por el concepto de derecho y de virtud donde es posible agrupar los dos campos donde es viable aplicar la ley moral no arbitraria, es decir, desde una perspectiva racional.

Con ello, Kant lleva a cabo algo que es muy propio de la modernidad: eleva a la esfera de lo público el criterio fundamental que habrá de limitar racionalmente la libertad individual; pero también algo que es más propio de la crítica de la modernidad: colocar las bases para que, desde una perspectiva racional, resulte totalmente infundada cualquier pretensión por hacer el cumplimiento del derecho la única manera de cumplir con lo que son las exigencias propias de la ley moral. En otras palabras: la estructura fundamental de la Metafísica de las costumbres nos comunica la idea de que no se puede ser bueno si se desconoce el derecho, pero también que en el cumplimiento o en la realización de la justicia no se agotan las exigencias propias de la moralidad. (DURÁN CASAS, 2007, pág. 163)

Ahora bien, en el ámbito moral existen dos modos de determinación, por tanto, dos modos de legislación, son dos formas en que la ley moral puede afectar las acciones humanas, estos son, el derecho y la virtud.

Ahora, en lo que respecta al papel de la moral y el derecho en la filosofía práctica, la presente aproximación pretende mostrar cómo Kant fundamenta los juicios morales y jurídicos a partir de un principio formal (la idea de la razón práctica) que permite fundamentar universalmente. Retomando el estudio de Hernán Martínez desarrollado en su texto Legitimidad, razón y derecho: dos Modelos de justificación del poder político, aborda en la tercera parte la legitimidad como legalidad democrática basada en la razón, la justicia y el consenso; moral y derecho en la Filosofía Práctica de Kant, donde señala que:

(...) el problema de construcción de una moral y un derecho ilustrados, que respondan tanto a la exigencia de autonomía de un hombre moderno como a una sociedad en la que conviven distintos ideales de la vida buena; (...) la idea del derecho y su relación con la moral.” (MARTÍNEZ FERRO, 2013, pág. 206)

Ahora, es fundamental intenta mostrar la contribución de John Rawls a la tradición liberal, en tanto, es relevante reconocer la constitución y fundamentación del pluralismo, la prioridad que Rawls concede los más desfavorecidos como la única manera y salida de las desigualdades socioeconómicas. (Nagel, 2005, pág. 222): “Lo que ha conducido a la creación de las formas modernas de liberalismo igualitario del tipo que propugna Rawls es el reconocimiento de que una sociedad puede imponer desigualdades de estatus a sus miembros de distintas maneras además de explicitarlas legalmente”.

Lo anterior es un claro rechazo de la libertad económica como valor en sí mismo, en tanto la visión de Rawls, consiste en el mérito individual como valor político fundamental, donde sostiene que las personas merecen gozar del producto de su esfuerzo, siempre y



cuando cuenten con el derecho a él en virtud de las normas o leyes de un sistema justo. Sólo entonces ellas tienen una aspiración legítima a obtener el goce de lo que producen. Cabe aclarar que debe existir un espacio para las desigualdades, es decir, no pueden eliminarse del todo porque las diferencias tienen un importante efecto en la acción del Estado, porque democracia en sentido estricto desde el lenguaje y en sentido académico, es decir, desde la filosofía política es el lugar para los diversos desacuerdos sobre el alcance que deben tener las iniciativas. Parte de esas discrepancias deben quedar en el ámbito público y no ser trasladados a la esfera privada.

Frente al concepto de pluralismo: Ahora bien, ¿Qué es? Podría ser definido forma plana como pluralismo político dado como un principio de la filosofía aplicado en la política que considera diversos grupos sociales con ideas e intereses diferentes como fortaleza y nunca como debilidad o enemistad. Así, una sociedad debería contemplar muchos círculos de poder discutiendo racionalmente y validando por medio del consenso y el disenso, el ejercicio del gobierno como parte de la política refleje los intereses y los valores de tantos grupos diferentes como sea posible.

En conclusión, tanto el liberalismo político como el pluralismo reconoce la participación de varios grupos e individuos que conforman la heterogeneidad ideológica y social, independientemente de los recursos económicos que posean, eliminando una visión dualista de la sociedad: amigo, enemigo, rico, pobre, letrado analfabeta, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

Cortés Rodas, F. (2010). El contrato social liberal: John Locke. Medellín: Co-herencia, 7(13),99-132.

Durán Casas, V. (2007). Immanuel Kant: Vigencia de la Filosofía Crítica - La actualidad del pensamiento moral de Kant. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

González Vicen, F. . (2005). Introducción a la Teoría del derecho. Madrid: Marcial Pons;

Harris, J. (2014). Locke y el entendimiento humano. Ensayos escogidos: Leibniz y Locke: Sobre las ideas innatas. México: Fondo de cultura económica.

Locke, J. (2005). Ensayo sobre el entendimiento humano. México: Fondo de Cultura Económica.

MARTÍNEZ FERRO, H. (2013). Legitimidad, razón y derecho: dos modelos de justificación del poder político. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Nagel, T. (2005). Rawls Y El Liberalismo. New York.

Piñón, F. (2013). El problema ético en la Filosofía de Kant. México: UAM.



## **FORMACIÓN HUMANISTA Y PENSAMIENTO CRÍTICO: CLAVES DE UNA EDUCACIÓN DESDE LA CONCEPCIÓN DE PERSONA<sup>5</sup>**

Por: Estiven Valencia Marín<sup>6</sup>

“El hombre sólo por la educación puede  
llegar a ser hombre. No es más que  
lo que la educación le ofrece”

Kant. Pedagogía

### **Resumen**

La presente comunicación exhibe, a modo de debate, las intencionalidades de una educación y posibles repercusiones de la misma en que la racionalidad instrumental y la preocupación por la formación integral se diferencian. De hecho, la inserción de instituciones de educación superior y básica en una vertiginosa adquisición monetaria tal cual objeto de un capitalismo exacerbado, ejerce su función de descarte frente a múltiples visiones e iniciativas de desarrollo que implican a la persona y a la sociedad. Así pues, la inicial exposición de algunas características que rigen el comportamiento productivo y capitalista de ciertos establecimientos educativos y la posterior reflexión en torno a la definición e implicaciones de una educación integral, posibilitará ilustrar brevemente la necesidad de un enfoque humanista y la solícita atención para con la formación en pensamiento crítico, como claves resolutivas a las problemáticas sociales.

**Palabras clave:** *Humanismo, Educación integral, Personalismo, Interdisciplinariedad.*

---

<sup>5</sup> Este texto es producto de las reflexiones desarrolladas al interior del libro Los currículos de formación socio- humanística en la educación superior, libro resultado de investigación del proyecto Humanismo cristiano: estudio comparado de currículos humano-cristianos de las Universidades del Convenio UNICATÓLICAS, desarrollado en 2019 y avalado por la Universidad Católica de Pereira con registro DII-016-016. Para efectos consulta, acceder a <https://editorial.ucp.edu.co/index.php/e-books/catalog/book/3>

<sup>6</sup> Maestrante y Licenciado en Filosofía de la Universidad Tecnológica de Pereira. Miembro de la Red Colombiana de Filosofía de la Religión y del Centro de Estudios Clásicos y Medievales Gonzalo Soto Posada. Actualmente se desempeña como investigador en los grupos de Filosofía Antigua de la Universidad Tecnológica de Pereira y Fenómeno Religioso en la línea de Filosofía y Religión de la Universidad Católica de Pereira. Tanto sus áreas de interés como publicaciones se centran en las problemáticas éticas de filósofos griegos, especialmente en el epicureísmo, y cuestiones morales y educativas de la contemporaneidad, además del impacto social de la teología patristica, más concretamente desde el pensar de los Apologistas Griegos y Latinos.

La racionalidad instrumental, en que prevalecen los métodos de ciencia cuantificable, el talante reproductor de estructuras sociales predominantes a la que apuesta ciertos programas de estudio escolares y universitarios, y las propuestas de materias de colección en las que se piensa que la educación actúa como recopilación de las diversas teorizaciones que ofrecen las distintas y muy variadas disciplinas, excluye elementos que implicarían una educación integral y fructífera. No pasan desapercibidas las reclamaciones de quienes, siendo destinatarios, incluso agentes, de ese ejercicio educativo, advierten de la necesidad de atender a otros asuntos que representan alguna utilidad para un desempeño en la vida; desempeño que supone no sólo de adaptación al medio o circunstancias que emergen de las mismas, también, de hacerse con los medios de subsistencia. Sin embargo, los sistemas de poder detentan en las prácticas educativas el medio propicio a sus intenciones de instalar y mantener en extenso ideologías y postulados que les caracterizan muy distantes, regularmente, de los principios de exaltación del ser humano.

Con esta perspectiva de poder, al acecho siempre están el sistema de mercado y toda tendencia científicista que, paulatinamente, han acaparado las dinámicas formativas imponiéndose como referentes de acción. Hasta el día de hoy, los centros educativos parecen empeñarse en ofrecer pautas de desempeño para una exclusiva producción que demanda el mercado y el gran acopio de saberes, a gran escala, que solicita la ciencia, pero pese a que tales fines no son deleznablemente decisivos sí relegan ciertos rasgos de la naturaleza humana innegablemente dados a la vida de mayores alcances. Así pues, lo que podría estimarse como proyecto mercado-cientista que se concentra en la consecución de producción y en la generación de capital, perfila ser una grave configuración de capitalismo académico que, de acuerdo con el profesor Maldonado Castañeda (2009) en su ensayo homónimo, significa monetarización y desmedro de las disciplinas menos competitivas. Bajo tal opción de capitalismo académico, aunque pensado para universidades, se torna también un acontecer en la educación básica.

Para el caso de lo menos competitivo, la búsqueda de aspectos diferenciales entre instituciones y el despliegue de confrontación entre las mismas que va al ritmo de la vertiginosa adquisición monetaria tal cual propuesta de un capitalismo exacerbado, ejerce su función de descarte frente a múltiples visiones e iniciativas de desarrollo que se instalan, incluso, en la persona y lo social. No están lejos de esa idea las posiciones de ciertos críticos sociales quienes, por causa de unos colosales e incontrolables cambios que de continuo movilizan las formas de concebir la realidad en la modernidad, toman por eje de lo voluble, frágil y permeable de la identidad social al rapaz consumismo que trastoca las responsabilidades, los principios y las virtudes orientadoras(es) de acciones

en la existencia. Por ejemplo, para Lipovetsky (2006) es la conciencia de deterioro del progreso la que sucede a la pretensión de mejores condiciones de vida a partir de la alta oferta de bienes materiales, lo cual trae consigo nuevos conflictos en que la ansiedad impera (p.140), situación que Bauman (2004) entiende como bendición a medias (p.94).

De manera que, una alta oferta de bienes y lo que coloquialmente se catalogaría por “bendición a medias”, representan en su conjunto a una sensación infinita de deseos insaciables los cuales obedecen a un imperante capitalismo académico tratado por el ya citado Maldonado Castañeda que rige indudablemente al sistema educativo sea como motivación previa a la incursión laboral del estudiantado o como único propósito de formación de los docentes en todo nivel educativo. Tal es la principal consecuencia del fenómeno mercantil y cientificista aquí referido, fenómeno que describe a un interés técnico instrumental y disciplinar poco valorativo del ser individual y racional que excede la memorización de contenidos tal cual función de una célebre educación integral, pero ¿qué puede significar que las propuestas curriculares institucionales y secuencias pedagógicas de cada una de las áreas de estudio propendan por la educación integral? He aquí la gran incógnita que se da por fija pero que, para efectos prácticos, parece irrealizable ante los ojos de quienes creen que ello comporta un medio de desarrollo humano.

Basta con recurrir a las directrices gubernamentales que asumen una comprensión muy general de lo que se entiende por finalidad de la educación si bien no hay rastro de una definición, por lo menos tácita, de lo que es formación integral tal y como en la Ley General de Educación se nos ofrece. En efecto, la Ley 115 de 1994 en su artículo 5 postula como fin el pleno desarrollo de la personalidad en un proceso de formación integral que no es coaccionado por limitaciones excepto las que imponen los derechos de otros y el orden estatal; esto, en otras palabras, tendría en el reconocimiento y en la disposición para atender esa complejidad del ser humano la forma esencial de actuar de la educación. De hecho, el ser humano no es sólo un sujeto que detenta el respeto por sus semejantes y todo lo que le circunda, sino que, también, su ser racional pensado extensamente desde tiempos antiguos, sobrepasa unas simples funciones cognitivas y técnicas pues albergan tendencias a la autoexpresión, es decir, engendra estructuras independientes con posibilidades de sentido para un buen vivir consigo mismo y con otros.

Bien que, frente a lo dicho, las formulaciones antropológicas de autores como el profesor belga J. Gevaert (1995), del filósofo neokantiano Ernst Cassirer (1967) y el norteamericano Clifford Geertz (2003) las cuales aducen dimensiones subyacentes a la razón que por sí mismas pueden superar en alcance a los dotes analíticos y sentidos corporales, encajan con la visión humanista de la educación. Así, las estructuras de

aprehensión de la realidad que suscitan abstracciones de carácter irreductible a los límites de la ciencia positivista, integran toda una serie de estados y de procesos simbólicos que ponen en escena una cierta explicación, intuición, reacción, mediación interpretativa y/o manejo conceptual de los estados y procesos del mundo percibido con los que toda persona responde a aspectos esenciales de su naturaleza. De modo que, una concepción de lo reflexivo, lo simbólico o de insuficiencia materialista, descubren a una conciencia poliédrica que no es más que la capacidad de relación y significación de cara a los múltiples dilemas de la existencia (Cassirer, 1967, p.37; Gevaert, 1995, p.115; Geertz, 2003, p.78).

Lo cierto es que tales disposiciones o capacidades descritas por tratarse de rasgos característicos del ser humano, rasgos que quizá buscan perfeccionarse en los ambientes educativos, suponen ya una preocupación inmediata por la persona con sus deseos, sus necesidades y sus ilusiones correspondientes. Para la educación en general, la cuestión está orientada al objetivo de formar a un sujeto concebido como fin en sí mismo (concepción ya presente desde el pensar ilustrado de Kant), pero que inmerso en una sociedad específica se acomoda a lo que esta demanda, por lo menos, en niveles aceptables de adaptabilidad a los acontecimientos que de ella depende y la capacidad para mimetizarse en procesos de transformación del medio. Desde esa óptica, educar con visión de educación integral entraña pensar a la persona como fuente del discernimiento y principal orientador de sus acciones, discernimiento y orientación tal que se deben a principios suministrados por su conciencia si bien es ella por la que el ser humano define su ser mismo y los motivos o contenciones de sus actuaciones.

El escrutinio sobre la persona, si bien es objeto de estudio de múltiples campos del saber, se ha adherido a las variadas formas de pensar el despliegue de su propio desarrollo, empero en otros casos en que se prioriza la racionalidad utilitaria con el fin de buscar mayor eficiencia para unos prototipos de producción, no son favorables a ello. Particularmente, la crisis de una educación que instrumentaliza las mentes y dilapida rasgos inherentes al ser humano como la imaginación, la intuición, sentimientos y emociones, además de la transformación académica y social con la que las humanidades se topan so pretexto de más técnica y ciencia, dificultan la seria y extensa reflexión que merece las cuestiones profundas del ser y, en que se ven implicadas, incluso, las democracias (Cifuentes, Torres Ortiz y Plaza, 2017; Valencia Marín, 2020). Es este, en esencia, el camino a unas prácticas personales y sociales bien o mal habidas, prácticas que impulsan una respuesta sobresaliente o defectuosa respecto de los cambios que secundan a las circunstancias, hechos o cosmovisiones de las sociedades ya constituidas.

A fin de cuentas, toda pretensión de transformación que plantea desafíos para el hombre, este en sentido genérico, y cuyas capacidades más allá de lo fáctico y del mundo

dado están envueltos en dicha transformación, asuntos como la responsabilidad social, ética y política se perciben en riesgo constante de ausentarse a causa de las tácticas nacionales de calidad académica. Ahora, lo que es el supuesto de instituciones de educación básica y superior al propender por acciones que contribuyan al constructo social, deberían darse al pensar y al comprender su acción en la sociedad pasando por ideales, quizás utópicos, pero que emergen de un contexto real en que lo teórico no es su último criterio de adquisición. En consecuencia, los horizontes de sentido con tendencia eminentemente práctica son los que posibilitan a los educandos prever insumos de un desarrollo y encuentro con el mundo de modo que, tanto la diversidad ideológica como el flujo circunstancial tan característicos de este, exigen al ser pensante un cierto diálogo que dé ocasión para la interacción entre un yo pensante y los demás.

A dicho diálogo que, para efectos de precisión, no significa una completa aceptación del pensar o abnegación para con los acontecimientos que ofrendan otros y el mundo circunstancial, bien que suponen una lectura analítica y reflexiva constitutivas del pensar crítico. No es desconocido por todos que el desarrollo de la capacidad crítica perfila ser otro fin que persigue la educación si se hace memoria de los demás fines que prescribe la Ley General de Educación, en concreto el artículo 9; un fin que en palabras del mismo filósofo español F. Savater (1997) hace las veces de condición para aprender desmarcándose en lo comúnmente establecido (p.23) y el pedagogo colombiano E. Zuleta (2010) que la estima en recurso de reflexión sobre sí mismo (p.78). Estas actitudes, para con lo comúnmente establecido y consigo mismo, revelan una posibilidad mayor de comprensión en campos tan diversos en que el hombre se inserta, a saber: la cultura, política y la sociedad, diversidad tal que sitúa a este sujeto en estado de confrontación con sus propias aptitudes y lo que aprehende de los ambientes en que se inmiscuye.

De esta suerte es como lo humano, propiamente dicho, se define en referencia a la auscultación de su ser en tanto pensar y sentir que conduce a valoraciones de las cosas y de su vida misma, y no solamente a un conocer científico como ostentan los defensores de una educación tecnicista y productivamente exacerbada. Con ello, cabe pensar en la trama de relaciones que definen al ser humano por cuanto dado, en primer lugar, a diferentes contextos que suministran ideas con las cuales se confronta y, en segundo lugar, por las interacciones o conexiones que instaura con aquel mundo contenedor de otros seres. Por esto, no es el hombre un ser aislado como supone el hecho de un ejercicio cognitivo y reflexivo por el que este construye ideas y con ellas orienta su actuar en el respectivo ambiente, más bien se trata de un ser que en el contraste vida interior y social por sus vínculos decide y elabora su personalidad. De aquí que, ni el hombre se funda exclusivamente en sus dimensiones particulares, ni se erige exclusivamente en lo social; ambos caracteres gozan de importancia a la hora de formar integralmente.

Semejante concepción antropológica aquí descrita, tiene como intención fundamental disponer a los estudiantes para la recepción de principios e instrumentos que les permitan autogestionar sus propios conflictos y resolverlos desde una racionalidad práctica; capacidad resolutoria que se muestra desbordada del conocimiento y conjuga sensibilidad e intuición para solventar aquellos menesteres que refieren a la propia vida. Dicho de otro modo, fuera de las lógicas del mercado y de la simple sociedad del saber, es decir, del acopio de contenidos que presume de erudición, le viene de utilidad al sistema educativo la inspiración de formación humanística si bien, a partir de ella, los requerimientos sociales de calidades humanas, éticas y relacionales son atendidas, y en cuyo centro está la persona misma. La educación, por tanto, es una oportunidad de explorar el sentido de la existencia que se superpone ante el imperio de la ciencia, tecnología y mercado, superposición existencialista que conduce a una manera afectiva de profunda socialización ya que a través de ello el sujeto comprende su participación en lo que a otros refiere.

Tal comprensión intersubjetiva, inherente al ser pensante, resulta en procesos en que el diálogo y el encuentro con otros es el protagonista. No es gratuito, entonces, el mérito que se le asigna a las humanidades por mor del acercamiento que intenta ejercer entre un conjunto de saberes ya establecido y los quehaceres de la vida cotidiana que acoplan responsabilidades éticas, políticas y sociales. Pero a un coloquio entre dichos saberes y quehaceres le sobrevienen comprensiones fructíferas si y sólo si los afanes de confusión, colonización o imposición sobre las demás ideas que albergan algún sentido para quien las profiere, no se implantan. Con esto, una subjetividad política, o más bien democrática en palabras del citado profesor E. Zuleta, se exhibe necesaria puesto que alberga tanta riqueza la diversidad que posiblemente mejoraría los propios puntos de vista. De hecho, para De Souza Santos (2010) un encuentro de diversos saberes se revela como opción de intervenciones concretas en lo social (p.55), relación esta con otras perspectivas que ofrecen más posibilidades de solución a múltiples problemas sociales.

Para concluir la actual exposición, es de recordar la prevalencia de la persona sobre lo técnico tal cual propósito de una formación humanista y pensamiento crítico en que la orientación para la generación de relaciones más estables, la promoción de acciones abstraídas de manipulación alguna y la asunción de modos de vida particulares que contribuyen al bienestar colectivo, son tareas de la educación que excede a la simple instrucción. Desde esta óptica, es de entender que el conocimiento requiere la conciencia de que lo material no es lo primordial, aunque necesario para subsistencia en la vida cuyo dominio es solo una de tantas formas de lograr la plenitud en la vida; plenitud potencialmente realizable en las capacidades críticas, creativas y profesionales, además de la sensibilidad social que propicia la participación consciente y activa. En definitiva, la

preponderancia que se otorga a lo humano hace que los procesos educativos se desplieguen como procesos de acompañamiento, procesos que involucran experiencias de diversa índole: lo afectivo, lo cognitivo, lo físico, lo espiritual, lo social, lo político y cultural.

Tales experiencias se desarrollan en asignaturas que buscan tanto el dominio del lenguaje en los aspectos oral y escrito, sobre todo, el desarrollo del pensamiento crítico que permita a todos los educandos enfrentarse a los juicios sesgados y a las manipulaciones ideológicas de otros. Con esto, se da paso a una discusión fundamental sobre el impacto que tienen las humanidades en el motivo de trascender a la instrucción disciplinar, sin desmedro de este, por la que, incluso, una observancia del desarrollo humano tiene un lugar especial en la educación. Lo cierto es que de la comprensión que se tenga de lo humano, de la realidad y de la tarea que corresponde a cada docente, emergen los medios idóneos a través de los cuales se acompaña la búsqueda del saber de los discentes y se considera lo pertinente, útil y necesario de aprehender. Las humanidades, en consecuencia, ofrecen perspectivas de desarrollo considerando las necesidades concretas de la persona y las generales de la vida de modo que, por ellas, es propicio tanto el conocimiento del hombre como el acercamiento a la realidad que nos interpela constantemente.

## BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. (Trad. de M. Rosenberg y de J. Arrambide Squirru). Fondo de Cultura Económica.

Cassirer, E. (1967). *Antropología Filosófica*. (Trad. E. Imaz). Fondo de Cultura Económica.

Cifuentes Medina, J. Torres Ortiz, J. y Plaza Díaz, L. (2017). El naufragio de las humanidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 196-214. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1473>

De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. (Trad. J. L. Exeni, J. G. Garandilla, C. Morales de Setién y C. Lema). Editorial Trilce.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. (Trad. de A. L. Bixio). Editorial Gedisa.

Gevaert, J. (1995). *El Problema del Hombre*. (Trad. de A. Ortiz). Ediciones Sígueme.

Ley 115 de 1994. Por la cual el Ministerio de Educación Nacional de Colombia expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. D. O. No. 41214.

Lipovetsky G. (2007). La Felicidad Paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo. (Trad. de A-P. Moya). Editorial Anagrama.

Maldonado Castañeda, C.E. (2009). El capitalismo académico: la universidad como entidad de mercado y mercadeo. *Crítica. Revista de Ensayo*, (25), 1-4. <https://critica.cl/educacion/el-capitalismo-academico-las-universidades-como-entidades-del-mercado-y-mercadeo>

Savater Martín, F. (1997). El valor de educar. Editorial Ariel.

Zuleta Velásquez, E. (2010). Educación y democracia. Campo de combate. Hombre Nuevo.

Valencia Marín, E. (2020). Las humanidades en la educación: unión y disensión de dos áreas constructoras de saber. *Horizonte Independiente*. <https://horizonteindependiente.com/las-humanidades-en-la-educacion-disension-y-union-de-dos-areas-constructoras-del-saber/>