



Hallazgos

ISSN: 1794-3841

ISSN: 2422-409X

revistahallazgos@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás

Colombia

NIÑO ARTEAGA, YESID

Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta

Hallazgos, vol. 17, núm. 34, 2020, Julio-, pp. 185-208

Universidad Santo Tomás

Bogotá, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.4884>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413867976007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta^{*}

YESID NIÑO ARTEAGA^{**}

Artículo de reflexión sobre posibles contribuciones de la filosofía al concepto de pensamiento crítico.

Recibido: 3 de julio de 2019 · Evaluado: 11 de junio de 2020 · Aceptado: 30 de junio de 2020

Citar como: Niño, Y. (2020). Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta. *Hallazgos*, 17(34), 185-208. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.4884>

^{*} Artículo derivado de los avances de la investigación doctoral en curso “Desarrollo de pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía en contextos escolares vulnerables”, Red de Universidades Estatales de Colombia, Universidad de Nariño, Colombia.

^{**} Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación y docente de Formación Humanística en la Universidad de Nariño, Colombia.

Correo electrónico: yesidnio@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-5628-8854

Resumen

Este artículo presenta esbozos de escritura que se pueden aprovechar para conocer la relación entre educación y crítica como desarticulación, inestabilidad y contradicción de todo acto de opresión. En el contexto latinoamericano, esto parece inadmisibile, pero se realiza y el avance del neoliberalismo en la formación escolar parece patrocinarlo. El problema radica en que no se conocen ni se enfrentan los elementos centrales de la crisis de lo humano en la actualidad educativa, al tiempo que los temas de la libertad y la actitud crítica parecen darse como sobreentendidos. De allí que se busque proyectar, desde la emergencia del ensayo, apoyado en un despliegue crítico-filosófico, un análisis que relacione los desarrollos de Friedrich Nietzsche, Paulo Freire y Estanislao Zuleta sobre los aportes de la filosofía a la educación así como al concepto de pensamiento crítico.

Palabras clave: filosofía de la educación, crítica cultural, educación, pensamiento crítico.

Contributions of philosophy to critical thinking: Education as liberation? An answer based on Nietzsche, Freire and Zuleta

Abstract

This article presents outlines of writing that can be used to understand the relationship between education and critique as disarticulation, instability and contradiction of all acts of oppression. In the Latin American context, this seems inadmissible, but it does happen and the advance of neoliberalism in school education seems to sponsor it. The problem lies in the fact that the central elements of the crisis of the humane in education today are not known or confronted, while the issues of freedom and critical attitude seem to be taken for granted. Hence, we seek to project, from the emergence of the essay, supported by a critical-philosophical display, an analysis that relates the developments of Friedrich Nietzsche, Paulo Freire and Estanislao Zuleta on the contributions of philosophy to education as well as to the concept of critical thinking.

Keywords: philosophy of education, cultural critic, education, critical thinking.

Contribuições da filosofia ao pensamento crítico. A educação como liberação? Uma resposta a partir de Nietzsche, Freire e Zuleta

Resumo

Este artigo apresenta esboços de escrita que podem ser aproveitados para conhecer a relação entre educação e crítica como desarticulação, instabilidade e contradição de todo ato de opressão. No contexto latino-americano, isso parece inadmissível, mas é realizado, e o avanço do neoliberalismo na formação escolar parece patrociná-lo. O problema se encontra em que não são conhecidos nem enfrentados os elementos centrais da crise do humano na atualidade educacional, ao mesmo tempo que os temas da liberdade e da atitude crítica parecem estar superados. A partir disso, pretende-se projetar, sob a emergência do ensaio, apoiado em um desenvolvimento crítico-filosófico, uma análise que relacione os desenvolvimentos de Friedrich Nietzsche, Paulo Freire e Estanislao Zuleta sobre as contribuições da filosofia para a educação bem como ao conceito de pensamento crítico.

Palabras clave: filosofía de la educación, crítica cultural, educación, pensamiento crítico.

Introducción

Moraña (2018a) argumenta que existe un vínculo profundo y problemático entre crítica y filosofía. También Foucault sitúa la crítica en el mismo lugar donde se forma, prolonga, renace, desde toda filosofía posible; la define como proyecto, movimiento o “arte” de un pensamiento que interroga a la “verdad” sobre los efectos de su poder, que pone en tela de juicio la falsa idea de que el conocimiento se hace de sí mismo, así como las relaciones de dominación a la que son sometidos los sujetos (Foucault, 2018). La comprensión del concepto de crítica en Foucault busca conocer la relación entre “mecanismos de coerción”, elementos, formas o justificaciones racionales que establecen dominio y coerción con base en el conocimiento. Al relacionar la crítica en el espacio educativo, Ruiz (2018) sostiene que es con la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía como se empieza a configurar lo que se puede denominar como pensamiento crítico.

Sin embargo, en las actuales concepciones de pensamiento crítico un enfoque de corte cognitivo-instrumental ha logrado posicionarse como la tendencia más usada dentro de las investigaciones que vinculan la educación con el pensar crítico. En este punto la crítica filosófica parece solidificarse y se priorizan aspectos concernientes al acto cognitivo, entendido por esta tendencia como el conjunto de procesos mentales que promueven el conocimiento racional, los cuales a su vez sirven como guía para emprender su mejoramiento o viabilizar su desarrollo y evaluación. Los contenidos que mueven al pensamiento deben ser analizados, sintetizados, organizados, aceptados o rechazados, para “tomar mejores decisiones”. De acuerdo con esta tendencia, el pensamiento crítico parece distanciarse de la noción de crítica filosófica y se describe como un “conjunto de competencias” cuyo propósito es “enseñar con éxito a pensar críticamente, éste debe estar entrelazado con el contenido curricular, su estructura y su secuencia para todos los grados escolares” (Paul y Elder, 2005, p. 11). El campo de sentido de la crítica filosófica, que al inicio era curiosidad y actitud crítica (Foucault, 2018), parece desfasarse en una especie de eventualidad secundaria que se subordina a los procesos mentales vinculados al cultivo de una racionalidad que aboga por adaptarse a los retos del mercado y la globalización.

Este artículo presenta una reflexión sobre el aparato teórico de la filosofía que puede proporcionar mínimas amplitudes frente a los interrogantes: ¿Cómo relacionar la ética y la política ante el problema de la integralidad del ser en educación? ¿Qué es la crítica para el pensamiento crítico? ¿Cuál es el sentido de crítica y de libertad del que se habla en el proyecto educativo de la racionalidad moderna asumido por

la sociedad europea y que es criticado profundamente en la filosofía nietzscheana? ¿Qué puede decir y provocar el pensamiento filosófico latinoamericano respecto a la libertad humana y su relación con la mentalidad que propone una educación bancaria y acrítica? ¿Libertad o domesticación tanto de la crítica como de las subjetividades en la formación escolar dirigida por los designios del mercado? ¿Desde dónde se puede establecer una crítica al discurso de la libertad y asimismo una crítica filosófica al concepto de pensamiento crítico? Estas preguntas pueden utilizarse para profundizar en la coyuntura del pensamiento crítico y su papel en la educación.

En este orden, el artículo presenta los posibles aportes que la filosofía puede brindar al concepto de *pensamiento crítico* en educación. En primer lugar, desde el filósofo alemán Friedrich Nietzsche, quien indaga en el fracaso del proyecto de educación propuesto por la filosofía de la Ilustración al ser asumido por la sociedad europea con un fondo teológico, cuyo efecto fue la extensión del nihilismo y la moral hegemónica. En segundo lugar, se resalta la posibilidad reflexiva y crítica del pensamiento del brasileño Paulo Freire, quien extiende trazos filosóficos sobre el papel de la crítica respecto a la idea de libertad y su lucha frontal contra la racionalidad “bancaria” propuesta por el capitalismo. En tercer lugar, se estudia la idea de libertad y pensamiento crítico en torno a la propuesta de educación filosófica de Estanislao Zuleta, quien reafirma la confianza en la filosofía como posibilidad de vivir, resistir y amar la angustia del pensar. Para eso se implementa un enfoque crítico-filosófico, que recorre parte de la literatura, las ideas sobre crítica, libertad y liberación que plasmaron estos tres pensadores del espacio de la filosofía.

La actitud y la idea de *crítica* en la filosofía griega

El posible desmontaje de la filosofía con relación al pensamiento crítico también se usó para impulsar la separación de la enseñanza de la filosofía de la educación escolar e incluso universitaria. Con esto el pensamiento crítico se torna no tanto en crítica sino en habilidades del hecho cognitivo o en una herramienta medible y evaluable (nivel de crítica) que también sirve para solidificar un conocimiento técnico o científico. Aquí la posibilidad filosófica mantiene su reflexividad en la pregunta: ¿Cómo alcanzar esa libertad humana en la que se proponga integrar la educación con la problematización de lo humano? ¿Es eso posible solamente desde un plano científico-matemático que procura adaptación y domesticación en lugar de disrupción o ruptura y enfrentamiento a los dogmatismos, tal como lo propone una actividad

crítico-filosófica? En este punto resulta conveniente realizar un rastreo arqueológico, literario y cultural (Feyerabend, 2015) para poder rastrear con rigurosidad los cambios en los conceptos, en este caso, en el concepto de pensamiento crítico y su relación con la filosofía.

La historia de la filosofía enseña que a través de los *Diálogos* de Platón se hicieron conocidas las andanzas de Sócrates en las calles de Atenas y sus disertaciones ético-filosóficas en la plaza pública con cierto grupo de jóvenes, que no se suscribían a los altos costos exigidos para poder recibir las enseñanzas de los sofistas. En su filosofía, Platón señala directamente la importancia de la distinción de los saberes (*doxa/mathema/episteme*). Su visión de crítica buscaba que toda formación y acceso al saber busque terminar en el perfeccionamiento de la virtud humana y en la aprehensión del criterio científico o episteme por encima de la opinión general (*doxa*). La observación, la comprobación y demostración de ideas, la confianza en la razón, la identificación de los mecanismos del error y la crítica como un medio para distinguir entre un saber aparente o una apariencia de saber.

Cabe resaltar que a su vez esta distinción se prestó para conformar una ideología elitista, y en cierta medida, excluyente, respecto a otras formas de saber; no hay que olvidar, por ejemplo, que, a diferencia de su maestro Sócrates, Platón, a manera de “club privado” (Kenny, 2018), se reservaba el derecho de elegir quiénes podían entrar y recibir sus enseñanzas en la Academia.

Dentro de los filósofos que pueden servir de base epistemológica a una investigación que aborde el concepto de pensamiento crítico, Sócrates es posicionado como la figura más emblemática y portadora de un amplio pensamiento de este tipo (Ruiz, 2018). Pero cabe anotar que la filosofía tiene trazados y trayectos que emergieron antes y en medio de la sombra de Sócrates, que para algunas investigaciones, como las de los filósofos Michael Onfray (2002) y Karl Popper (1999), merecen ser también consideradas en cuando a formación de pensamiento. Aunque estos pensadores, comúnmente llamados “presocráticos” asociaban ciencia, filosofía y mito en sus postulados, fueron considerados como “científicos primitivos”, “primeros físicos” y “filósofos de la naturaleza” (Kenny, 2018), ya que antes que Platón fueron los primeros en distinguir un conocimiento elevado o episteme del conocimiento simple o doxa (Popper, 1999).

Pitágoras, por ejemplo, estableció un pensamiento sistemático que produjo aparentemente la geometría y las bases teóricas de la música, además de ser una enorme influencia en la posterior filosofía platónica. La medición, la demostración, así como

reglas ascéticas y morales (Kenny, 2018) que bien podrían considerarse como procesos de autorreflexión y autorregulación. Habilidades de fondo ético que la escuela pitagórica desarrolló.

Jenófanes de Colofón inició un método propio del pensamiento filosófico y la actividad crítica: la crítica al pensamiento teológico. De allí que sea llamado también “el primer filósofo de la religión” (Kenny, 2018), cuya forma de argumentación antecede a la de los “modernos filósofos profesionales” (Kenny, 2018, p. 26). La búsqueda de una verdad sostenida en la naturaleza, la afirmación de la duda, la búsqueda de argumentos razonables para mejorar las relaciones humanas y sociales fueron las habilidades que sostuvo en su visión filosófica.

También Heráclito contribuiría al terreno del pensamiento crítico al ser uno de los primeros pensadores en hablar de logos, principio de creación y ordenamiento de las realidades. De esta palabra se desprenden las formas de las cosas y su estudio. Como es bien conocido, Heráclito fue un maestro de la escritura aforística. Su pensamiento también sienta un precedente dialéctico. La lucha de contrarios, que caracteriza su cosmología, puede suscitar la afirmación de la posibilidad de un conocimiento cierto por medio de la inducción-deducción. Antes que la teoría de las ideas de Platón, su actitud mística y racionalista también es crítica; igual que los demás filósofos de la naturaleza, trata de responder a cuestiones cosmológicas desde la construcción de una teoría del conocimiento. Según Popper (1999), pensar la transmutación y el cambio como esenciales a la vida fue lo que llevó a Heráclito a distinguir entre conocimiento real y conocimiento aparente, en el sentido de que para el filósofo de Éfeso, apodado “el oscuro”, no había nada más real que el cambio.

Para Onfray, en la periferia ateniense, Antístenes impartía sus lecciones en un espacio simple y sin decoraciones que se situaba a las afueras de la ciudad de Atenas, en medio de un camino polvoriento, cuya simplicidad simbolizaba libertad y autonomía. El Cinosargo, o el sitio particular asociado a la posible enseñanza de la filosofía cínica, según Onfray (2002), fue el templo en honor al perro que robaba la carne que se destinaba como ofrenda al poderoso Heracles. En este espacio de enseñanza y aprendizaje se encontraban “los excluidos de la ciudadanía” (p. 37). A diferencia de la Academia platónica, el Cinosargo de los cínicos constituye un espacio de enseñanza filosófica y de desarrollo de pensamiento crítico que se situó por fuera de los atesorados consejos de los sofistas, así como al margen de la elegante y, a su vez, excluyente racionalidad platónica. El presupuesto teórico de un fundamento ético es característico del pensamiento crítico que emerge de las filosofías de la antigua Grecia.

Filosofía, educación y *crítica* en la modernidad

Con la filosofía helenística quizás se despliegan los modelos más sobresalientes dentro de la educación del ser humano. Más adelante, junto a la expansión del Imperio romano sobresalen conocimientos desde la interpretación de la filosofía griega que se enmarcan incluso en lo político y la visión de sociedad. En el auge y declive de Roma codifica un plano místico-dogmático en el que se regocija la configuración de pensamiento crítico que luego promulgaría la Escolástica y la Patrística en relación con la revelación y el ocultamiento de lo teórico como parte característica de la mística de la educación medieval.

El valor del conocimiento se determina por el sentido absoluto de la aspiración a la contingencia teológica. La razón humana se recoge, se fundamenta y se engrandece sobre el designio del Espíritu Universal de la renaciente unidad religiosa confeccionada en un solo ideal, la Razón, la implementación de una racionalidad universal y jerarquizada. Si los griegos promovían la polifonía a partir de la desconfianza en sus dioses, la edificación de la crítica sobre la base de un pensamiento monoteísta e imperial aspira a universalizar una sola perspectiva de saber en una sola lengua y sobre una aparente racionalidad incorruptible.

La filosofía moderna inicia con el pensamiento racionalista de Descartes. La concepción de la crítica en la modernidad implica rupturas epistémicas con la idea de neutralidad del pensamiento, en ese caso, el pensamiento religioso aceptado, pero delimita hasta la minimización el saber que considera mágico, mítico y popular provenientes de otras culturas no cristianas. En la modernidad se promueve una explicación mecanicista de lo real al igual que una metafísica dogmática. La aplicabilidad de fórmulas derivadas de la racionalidad científica es el modo autorizado se producir conocimiento (*mathema*). Una concepción objetivista se propone como naturaleza del conocimiento. Se piensa que “el universo” como “totalidad del ser” ha de explicarse mecánicamente, ya que la historia de las ideas ha dado la supuesta clave para su estudio: las matemáticas. Sin embargo, se fortalece una escapatoria hacia el comprender que las matemáticas solo serían un aporte a las complejidades de las realidades diferenciales y distintivas de los mundos de la vida.

Para comprender la modernidad, Israel (2012) argumenta que primero se tiene que conocer la importancia que la Ilustración europea tuvo en las bases de la comúnmente llamada modernidad, que se caracteriza por ser un proceso global de racionalización y secularización que rápidamente derrumbó la antigua hegemonía de las monarquías en el mundo político y de la teología en el mundo académico (Israel,

2012). Con las ideas de la modernidad se define la importancia de las revoluciones en la construcción social de los Estados, se aboga por la desconfianza en la monarquía, la aristocracia y la Iglesia como productoras de dogmatismos y la pauperización de las masas.

Aufklärung o Ilustración se entiende en cuanto la introducción del ser humano en el campo del saber científico. La racionalidad en la Ilustración pasa a ser racionalización, es decir, “la organización metódica de la vida y el sometimiento de la conducta humana a un conjunto específico de reglas con el fin de obtener unos resultados esperados” (Castro-Gómez, 2016, p. 53); el pensamiento válido entonces va a ser el que se inculque y comprometa con el conocimiento científico matematizable. Es decir que las diferentes relaciones de poder establecidas en saberes no científicos se pueden diluir a preceptos dentro de lo “falso” que deberían excluirse o, en el peor de los casos, negarse hasta su exterminio.

Caso difícil de entender para un pensar crítico. En ese punto cabe resaltar que es propicio sustentar la racionalidad como característica de la naturaleza humana que aspira a la libertad, ya que por medio de la formación del ser racional es como la humanidad puede desarrollarse en la historia por medio de una actitud crítica y el logro de su propia autonomía (Kant, 2015). Aunque también es válido señalar que este proyecto de liberación en lo educativo, fundado en una idea de libertad aprendida desde el método científico, irónicamente se apoyó en la racionalización producida por las concepciones políticas dictatoriales de la época.

La filosofía nietzscheana y su *crítica* al modelo de educación instrumentalista

En lugar de adaptarse a la luminosidad racional, *Aufklärung*, como la introducción del ser humano en el campo del saber científico, Nietzsche entra en desacuerdo con la pretensión de establecer un orden moral basado solamente en dicha racionalidad y su aspiración a la universalidad. No contradice el proyecto de la Ilustración, sino que su perspectivismo confronta una teoría del conocimiento que describe a lo real como un conjunto de hechos positivos que son susceptibles de ser observables, medibles y cuantificables. Es decir, para Nietzsche, el exceso de luz deviene en oscuridad: lo real-medible del positivismo no puede opacar el fondo humano de lo real-trágico. La transvaloración de los valores de Nietzsche contradice que la filosofía solo es útil cuando explica lo real/positivo por medio del estudio de hechos empíricos que se pueden

observar, medir y/o clasificar. Para Nietzsche incluso lo que tiende a ser medida o cuantificación resulta en una ficcionalidad, como toda lógica, útil para la vida.

La crítica de Nietzsche apunta a develar el modelo de educación ilustrada como una manera de perpetuar el orden vigente o *statu quo*, haciendo del conocimiento científico eurocéntrico el sustrato indefectible que logra determinar el proceso de construcción de pensamiento y su desarrollo en la formación humana. Nietzsche advierte de la confabulación ciencia/religión-judeocristiana/mercadería del alma desarrollada en un contexto netamente dogmático y políticamente confuso. Es allí que su filosofía arremete contra el propósito de la educación escolar como formación de sujetos dóciles con fines mercantilistas y utilitaristas. Relaciona la mala conciencia dentro del cumulo teórico de una educación enfocada en la domesticación de lo humano.

Rescatar conocimientos y valores que sirvan solamente para juzgar en lugar de crear permite que se perfeccione un mundo artificial como “verdadero” o “válido”; en pocas palabras, imponer otro “mundo verdadero” a los mundos de la vida desde la utilización de la libertad de los sujetos conduce a un estado nihilista que arroja el concepto de decadencia (Nietzsche, 2000). Esta falta de “principio de realidad” que Habermas (1990) destaca dentro de la acción contradictoria característica de la filosofía nietzscheana, irónicamente resulta en la promesa de que la libertad humana no se puede sino buscar bajo un sentido de crítica y autocritica. Quién más que el propio Nietzsche para criticar su filosofía antes que sus detractores. La circularidad de sus obras sugiere que la autocritica es parte del sentido de la crítica, que a su vez es expresión del “*tempo* del espíritu”, del goce en la sutileza, en la espontaneidad (Nietzsche, 2000).

Aunque también se tienen que considerar ciertas posturas controversiales de Nietzsche que son conocidas por la historia del pensamiento filosófico: su afán por empoderar a una burguesía “más fuerte” y el sentimiento casi heroico que le provocaba la esclavitud; su filosofía radicaliza el “carácter siempre finito y deyecto de la comprensión” (Vattimo, 2013, p. 31), lo que admite una postura relativista, en su caso: destructiva y contradictoria que, según Vattimo (2013), no le permite superar el naturalismo positivista. Es así como ese relativismo juvenil de Nietzsche logra advertir al mismo tiempo de esta finitud y contaminación propia de la afirmación de cualquier pensamiento. El pensamiento es conexión con la multiplicidad. El error es parte de la vida y, por tanto, del pensar.

Cuando Nietzsche afirma que el conocimiento no es más que interpretación, asume que el pensamiento puede elevarse por encima de conclusiones preestablecidas; el orden es un orden pero dentro de la intempestividad. Dentro de su propio

pensamiento, esto implica dos situaciones: 1) tal como lo sugieren las indicaciones de Vattimo (2013), la filosofía nietzscheana se postula como un pensamiento que proyecta la transición de un paradigma de cocimiento a otro, es decir, lo que Kuhn (2006) llamaría como un pensamiento ajustado a una revolución científica; o 2) tal como lo señala Bataille (2015), se marcha hacia el peligroso error de asumir en las interpretaciones de la filosofía de la voluntad de poder, el superhombre y el eterno retorno, un sustrato “útil” para ahorrar una violencia directa e innecesaria.

Deleuze (2013) y Klossowski (2012) ya habían insinuado que con los *fragmentos póstumos* de Nietzsche (NF) se abre una re-interpretación a su pensamiento filosófico. Por ejemplo, Nietzsche, según el trabajo hermenéutico de Bataille (2015), antes que provocar un ateísmo convencional que arremete contra la destrucción del cristianismo, es un “hiper-cristiano” que asume que es posible una transvaloración de los valores olvidados y perdidos de una espiritualidad donde no caben los cálculos de la razón. En los fragmentos póstumos de noviembre de 1887 a marzo de 1888, Nietzsche describe a Jesús como “alguien que estaba en rebeldía contra el orden” (Nietzsche, 2008, p. 479). La enseñanza nietzscheana radica en advertir la equivocación de los transmisores de la doctrina cristiana, quienes, señala Nietzsche, prefirieron llenarse de venganza para emprender la “reparación” y el “juicio” antes que encontrar la paz del alma que implica estar libre de todo resentimiento.

He aquí lo que yo entiendo por bendición: estar por encima de todas las cosas como su propio cielo, como su bóveda, su campana azul y seguridad eterna; ¡y bienaventurado el que bendice así! Pues todas las cosas están bautizadas en la fuente de la eternidad y más allá del bien y del mal; por su parte, el bien y el mal no son sino sombras intermedias y húmedas, turbación y nubes que pasan. Bendigo, en verdad, y no blasfemo al enseñar: por encima de todas las cosas está el cielo Azar, el cielo Inocencia, el cielo Casualidad, el cielo Altivez. (Nietzsche, 2006, p. 178)

En este punto, para Bataille se tiene que considerar que la lectura literal de la “rabiosa exaltación del azar” en el estilo de Nietzsche lleva a una interpretación, en términos de Bataille, equivocada y subordinada, que presupone un ataque directo a la religiosidad como condición humana. Equivocidad y subordinación rebelde como parte del pensar. En este orden de ideas, resulta menos pernicioso asumir una lectura que pueda declarar que el desprecio de la filosofía de Nietzsche se interpreta como un “desprecio del mundo tal como el cálculo lo ha concebido y ordenado” (Bataille, 2015, p. 406), y no hacia las realidades de la condición humana. Libertad es también serenidad ante la bienaventuranza: no hay una voluntad eterna que dirija ni estructure

el pensamiento. Un “poco de razón”, una “semilla de sabiduría” es la posibilidad de la crítica, mas no la restitución de la voluntad eterna, “telaraña eterna” en la filosofía de Nietzsche, que también puede interpretarse como el deseo de extender la racionalidad “seca” y “estéril” en todas las cosas.

Por eso, tanto la crítica como la educación, en Nietzsche, no pueden seguir esa “eterna telaraña de la razón” al pie de la letra (Nietzsche, 2006) o como algo definitivo, tal cual lo propuso la filosofía de la Ilustración y su acogida en el primer momento de la modernidad. Aquí el carácter profético de la obra nietzscheana logra advertir del posible peligro de la mercantilización de lo humano. Esta filosofía realiza una crítica a las distintas formas de la “mala conciencia” que surgieron con el proyecto moral propuesto por la Ilustración y su compenetración casi indistinguible con el afán de dominio de los hombres superiores o “sacerdotes de la razón” que disponen de la instrumentalización del pensamiento como forma del control de las subjetividades.

Paulo Freire: libertad y *crítica* en el contexto latinoamericano

En la obra del brasileño Paulo Freire se puede percibir que el sentido de crítica en el contexto latinoamericano nace de la misma condición humana creada a partir de su vivencia en las condiciones sociales que, generalmente, oscilan entre el optimismo ingenuo y la desesperación (Freire, 2002). Ante eso puede decirse que el pensamiento crítico en Freire remite a la construcción de acciones dentro de una sociedad oprimida y que son mediadas por la reflexión y la invención de posibilidades de arte, espiritualidad y “curiosidad epistemológica” (Freire, 2015). En la historia de la filosofía, el problema de un posible control de las subjetividades que expone la escuela de Fráncfort se amplía frente al problema de la dominación y hegemonía sobre las formas de pensar de las comunidades no europeas que se inició con los procesos de colonización (Dussel, 2016).

Parece que dentro de la apariencia de una filosofía universal se esconde también un consenso por aplicar la dominación hegemónica (económica, política, lingüística, religiosa) a las otras formas de pensamiento que pueden llegar también a ser un pensamiento filosófico. Por eso el problema tiende a incrementarse con la colonización, una colonización del territorio y una colonización de las subjetividades. Freire asume que la colonización “fue ante todo una empresa comercial” (Freire, 2002, p. 61), que nutrió la devastación del medioambiente para propiciar la explotación comercial de

la tierra, el desplazamiento de las comunidades de su territorio y, de esta manera, el enfrentamiento violento con las comunidades nativas.

Una “colonización depredadora” como la que se dio en Latinoamérica asienta la base de la explotación económica en el dominio de un “señor”, “patrón” o “amo” en las condiciones de trabajo y en las relaciones sociales, representación que se extiende a los imaginarios y al desarrollo de una mentalidad cerrada, no flexible y no permeable; de ahí la interrupción de una verdadera experiencia democrática (Freire, 2002).

Si Nietzsche advertía de las irregularidades de una racionalidad entendida como proceso por entero instrumental que favorecía la domesticación de los individuos, Freire emprende una lucha desde la pedagogía contra esa racionalidad que en lugar de liberar, oprime, que en lugar de democratizar, propone una “inexperiencia democrática”, que puede resultar favorable porque invita a construir una experiencia política nueva, pero al mismo tiempo resulta perjudicial porque extiende el dominio de la industria capitalista y, por tanto, del sentimiento y las prácticas de opresión, de la moral hegemónica, puesto que en lugar de humanizar aparta al sentido de lo humano del tiempo renovador de lo no prescrito (Freire, 2002).

La lucha contra esa “educación bancaria” implica la asunción de una politicidad activa como también condicionamientos que tienden a negarla para consolidar una tendencia política así sea desde el criterio, al parecer “útil”, de la invisibilización. Por eso para Freire una educación neutral, o más bien apolítica, resulta en una falacia, peligrosa falacia que lo que busca en sí es diseñar cierta dimensión política que robustezca la ideología dominante (Freire y Faundez, 2018).

Para el pensamiento freireano “no hay educación sin lectura del mundo y lectura del texto” (Freire, 2015, p. 120), es decir, que la crítica es una reflexión directa y contradictoria frente al ejercicio de un posible señorío social aplicado por la política dominante sobre el mundo de la cotidianidad social y singular de los individuos. Esto adquiere un direccionamiento relevante en la investigación pedagógica. No en vano Freire se detiene a reflexionar sobre el sentido “bancario” que se configura en la educación, que insinúa o invisibiliza la metamorfosis de la crítica como insignificante ante la amplia diversidad de experiencias que puede tener un cliente-consumidor. Se añade que la mercantilización de lo humano como eje del consumo masivo se caracteriza por la consolidación de una sensación ya establecida que puede ser experimentable y que a su vez representa una forma de estandarizar tanto el conocimiento como la comunicación humana (Klossowski, 2012).

Si Foucault suprime la noción de sujeto, en un contexto como el de Latinoamérica, Freire propone que existe una desaparición casi brutal de la subjetividad de

los individuos dentro de la construcción de sentidos de lo humano. No hay diferencia dialógica entre conocimientos sino una estéril igualdad dogmática. Se tiende a reproducir una educación pesada, igualatoria, prediseñada, estandarizada, que no logra poner en tela de juicio esos mismos condicionamientos. No se logra advertir que la comparación igualatoria conduce a la pérdida de sentido que hace factible la expulsión de lo diferente (Han, 2017).

La educación podría plantearse, como parte de su esencia filosófica, antes que reproducir modelos eurocéntricos no contextualizados, la urgencia de desarrollar actitudes críticas en los sujetos oprimidos. Para Freire (2002) los procesos mentales y/o cognitivos son de naturaleza crítica y reflexiva. Es consciente de que existen muchas personas que piensan en perspectivas modernas y hasta posmodernas, pero a su vez afirma que existen “millones” de personas que ni siquiera han podido llegar a una primera etapa de la modernidad (Freire, 2015). A su vez Freire denuncia el carácter machista, sexista y discriminador de la racionalidad eurocéntrica (Freire, 2015). El ideal freireano asume la lucha por la dignidad del pensamiento y la igualdad de condiciones para desarrollarlo.

En ese orden de ideas, su pedagogía describe la concepción de educación en función de una “escuela liviana” que es aquella que en conjunto con sus integrantes y comunidad se apodera del compromiso de la lucha para diluir el peso de la opresión, que “lucha para ser alegre” (Freire, 2015, p. 124). Una escuela que también enseña que los cambios solamente son posibles por medio de la lucha como sujetos históricos. Una escuela liviana es la escuela que se enfrenta a la discriminación, al racismo, a los dogmatismos, como al desprestigio de la labor docente, a los criterios de coerción y control de las subjetividades. El carácter liviano de una escuela puede relacionarse con la propuesta de una ciencia jovial nietzscheana, que lucha por su alegría y se opone al carácter pesado impuesto, en este caso, por la esterilidad de una educación bancaria, por eso Freire disemina la idea de liberación ante la carga de una racionalidad de raíces autoritarias.

De allí que la crítica sea para Freire parte de la pedagogía, debido a que busca deslegitimar el sustento lógico del mercado que aborda la educación así como sus formas de supervivencia que contradicen el bienestar social. ¿La escuela debe adaptarse a los intereses del mercado? La pregunta en Freire sería, más bien, ¿es la pedagogía crítica clave para abordar el concepto de pensamiento crítico e incluso puede resultar importante el desarrollo de la crítica para favorecer reflexiones y develamientos ante los intereses capitalistas? Si se toma el pensamiento crítico como insumo para favorecer la racionalidad de un individuo, para llegar a ser competente ante los

desafíos de la vida cotidiana, pero “neutral” o desinteresado ante lo político, que no participa de la construcción de alternativas ante la realidad de la opresión, que busca un ordenamiento objetivo antes que un diálogo intersubjetivo, quizás resultaría desafortunada cualquier respuesta que pretenda abordar o hasta negar la concordancia entre pedagogía crítica y pensamiento crítico.

Es importante comprender que el sentido de crítica en Freire se apoya en la co-construcción de pensamiento, a su vez que busca fortalecer la intersubjetividad en el combate teórico y encuentra que la “curiosidad epistemológica” es clave para vigorizar la actitud crítica. Propone que el pensamiento crítico se fortalezca desde el terreno de lo educativo que incluye, además, la posibilidad de transformación social como el desciframiento reflexivo de lo textual. Una escuela alegre es también una escuela crítica. Esta inquietud freireana plasma la exigencia de construir una pedagogía de la pregunta que se atreva a indagar en otras posibilidades para crear conocimiento, a la vez que pueda examinar el papel del docente en la concientización frente a la opresión, el racismo, el machismo y otros problemas sociales que se extienden en lo educativo, así como la búsqueda de alternativas ante los hechos contradictorios de una educación regida por la lógica del mercado y el criterio político del neoliberalismo (Freire y Faundez, 2018).

Estanislao Zuleta: la *crítica* en una educación filosófica

La historia de la filosofía enseña que la crítica nace con la filosofía y es con la enseñanza de la filosofía como también se puede formar y desarrollar el pensamiento crítico. Estanislao Zuleta (2018) define la crítica como la “alegría de ver desaparecer lo obligatorio” (p. 58). Señala que la crítica se vuelve inútil si no permite el surgimiento de lo excluido o se opone a la construcción de algo nuevo que se revela como necesario. Un pensamiento dogmático tiende a negar la posibilidad de lo nuevo. El pensamiento crítico, entonces, no puede ser por entero algo cerrado, pesado, sólido, neutral, vinculado a normas fijas o leyes que no admiten controversia o se desvinculan de la crítica al sistema de opresión y/o a la historia de la violencia en cumplimiento de criterios lógicos o analíticos que imposibiliten o prohíban la emergencia del pensar, entendida también como “angustia de pensar” (Zuleta, 2016, p. 21).

El pensamiento crítico pensado desde la filosofía remite a posibilidades fundamentales de la crítica: el debate, la creación, la reflexividad, la contradicción, la acción, la cimentación de una postura ética y el continuo cuestionamiento desde el escrutinio racional o la actividad política propositiva. Admite la operación cognitiva

que pretende distinguir, verificar, clasificar, pero no se cierra o solidifica en operatividades o en instrumentalizaciones. El pensamiento crítico, entonces, puede crear posibilidades-otras para distinguirse del pensamiento lógico, y a su vez logra establecer procesos dialógicos, dialécticos y diferenciales frente al pensamiento científico. Al pensar el pensamiento crítico, de esta manera, puede darse una posibilidad de crítica en y hacia el mismo pensamiento crítico, una crítica al pensamiento y una crítica al acto de pensar, para que no se esterilice como una instrumentalización o asignatura o competencia que dispone de un conjunto de habilidades para formar ciudadanos competentes frente a los retos tecnológicos y del mercado. De allí que en la filosofía de Zuleta se logre intuir que, para no caer en esa estéril conceptualización, tal vez haga falta dar lugar a una filosofía del pensamiento crítico.

Según lo anterior, es válido preguntar sobre los retos que se presentan en el contexto educativo, que puedan aumentar la profundización y una posible reinterpretación del concepto de pensamiento crítico. En primer lugar, hay que considerar que para Zuleta pensar también es resistir. Por eso la filosofía logra advertir los desafíos éticos y epistemológicos que envuelven las definiciones de lo humano en el terreno educativo. Significar y dignificar la problematización de lo humano en una educación que parece guiada por los valores del capitalismo financiero es quizás el primer desafío para una educación crítica (Niño, 2019). Frente al error de considerar que el sentido de lo humano es algo completamente establecido o que se adapta con gran facilidad a los retos del mercado, corresponde afirmar el desarrollo de pensamiento crítico también como una forma de resistencia.

Al igual que en Freire, para el filósofo Estanislao Zuleta la educación implica una constante lucha. Por eso define a la educación como un “campo de combate” en el que la actividad crítica relaciona la responsabilidad con el vivir y con el pensar (Zuleta, 2016). Para Zuleta la educación enlaza acto de pensar, deseo y saber. Su lucha se compromete ante una forma de “educación realizada para que los individuos no actúen, para que no sean sujetos de su historia, que es una manera de impedir, de controlar el pensar y el actuar” (p. 83).

La idea de fortalecer la educación escolar sobre la base de una educación filosófica radica en el presupuesto teórico de que el pensamiento humano puede deslindarse en gran parte de la memorización de la información, la repetición del conocimiento, así como de la conciencia capitalista hacia el presente (Zuleta, 2016). La domesticación de los sujetos en la educación escolar se suministra también para extender la creencia de que solamente el dominio de lo tecnológico y el desarrollo de un conocimiento técnico son viables para participar del desarrollo social. En ese

punto, Zuleta expone que el deber de la escuela es también participar de la construcción de alternativas ante esa forma de cognición, que en lugar de advertir parece acrecentar el confort y el facilismo de asumir un conocimiento descontextualizado, en extremo objetivista, incontrovertible y emparentado con los modos de vida neoliberales. Es decir, la escuela puede representar el combate ético contra la adaptación a una pseudocrítica que sobrelleva y hasta defiende las formas de supervivencia expresadas por la lógica del mercado (comprar, vender, endeudar/adeudar) y del capitalismo financiero (comprar, vender, endeudar/adeudar, pagar, volver a endeudarse, pero esta vez en tejidos digitales y bancarizados).

Aunque es importante resaltar el trabajo que se viene haciendo en cuanto al desarrollo de competencias, el riesgo de un sujeto formado en este tipo de modelo, sin el cultivo de su actitud crítica y la reflexividad, así tiende a rotularse como competencias “emocionales”, “afectivas”, “ciudadanas”, etc., implica la mera adaptación a un modelo hegemónico de relaciones de poder que tiende a ser extraído de otros modelos capitalistas. ¿Se ha definido el criterio de competencia fuera del contexto del capitalismo financiero? En educación esto se puede evidenciar en la detención del pensamiento filosófico en contextos opresores, en un alejamiento del devenir reflexivo, en la asimilación del conocimiento y en la imposición de una “ilusión de aprendizaje” que se solidifica con una formación escolar incomunicada con la filosofía. La separación-desaparición de la filosofía en las escuelas forma parte de otro desafío para la educación actual (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998). Aquí se propone comprender la filosofía no solo como una herramienta para la apropiación vital de los conceptos, sino como una herramienta intelectual y espiritual indispensable para la lucha por una nueva sociedad conformada por personas que aspiran a la autonomía, al saber, a la racionalidad, pero también a la alteridad, a la creatividad, así como al maravilloso riesgo de ser sujetos críticos de su presente (Zuleta, 2016).

Según lo anterior, ¿por qué la filosofía tiende a ser separada y hasta desaparecida de los currículos escolares? Es común encontrar en los documentos escolares un párrafo o dos que hablan de “filosofía”, pero relacionada con aspectos institucionales que solamente corresponden al conjunto de normatividades para ser y estar dentro de su comunidad educativa. Las clases de filosofía se empiezan en el penúltimo grado de la formación escolar e incluso se ha priorizado su sustitución por asignaturas de carácter empresarial o técnico. ¿Podría hablarse de una escuela para el mercado y no de escuela para el pensamiento? De allí que eso implique vislumbrar una tendencia que sitúa mínimamente a la filosofía como posible sustento del conocimiento educativo. Frente a eso Díaz y Pulido (2019) argumentan que los gobiernos actuales, en

su mayoría neoliberales y reaccionarios, consideran a la filosofía como algo inútil y/o peligroso en la formación de nuevas generaciones.

Por eso la práctica de la reflexividad frente a los temas y problemas que se relacionan con la existencia humana es parte de esa alteridad inaplazable que distingue a la filosofía, que en cierta medida resulta contraria a las aspiraciones autoritarias y neoliberales. En este punto Zuleta logra distinguir que el pensamiento crítico que se crea en Latinoamérica asedia su principio en las actividades propiamente literarias. Su amplio estudio sobre Cervantes, Nietzsche y Heidegger le permite dar cuerpo a la importancia de la dimensión poética del pensamiento. A este inicio de pensamiento crítico en América, la filósofa Mabel Moraña lo sitúa como “pensamiento crítico-literario” (Moraña, 2018b). Según Moraña (2018b), la racionalización del fenómeno literario, la teorización literaria y el análisis textual fueron precisos para cultivar esta forma de pensamiento desde el contacto con la literatura. Y esto se infiere en la filosofía zuletiana, sobre todo en el estudio a la obra de Cervantes, en la que pone en cuestión las formas de imposición del pensamiento religioso en la racionalidad moderna, así como el papel de los “textos sagrados” como rectores de la experiencia (Zuleta, 2009).

Para Moraña este pensamiento crítico-literario que ya se configuraba en América desde el siglo XVII permitió ampliar el desarrollo de ese pensamiento por medio del dominio de los términos generales del debate, la erudición y el control/expresividad de las reglas retórica, pero al mismo tiempo se iba presentando este desarrollo de pensamiento crítico como una de “las formas ideológico-culturales a través de las cuales el sector letrado trata de definir su identidad, en un proceso en el que se combinan la asimilación de modelos dominantes y la búsqueda de la diferenciación y la especificidad americanas” (Moraña, 2018b, p. 15).

En ese orden de ideas, la actividad crítica con Zuleta se propone como un enfrentamiento a los síntomas más constantes del fanatismo. Incluso los que han permeado la actividad de producción de conocimiento científico: el ejemplo del trabajador de la ciencia que defiende en sus clases diurnas la validez, el orden y la certeza de este tipo de conocimiento, pero en la soledad de sus noches reza al buen Señor para que se mantenga el orden de un mundo creado en tanto la certeza de su fe. Lo mismo ocurre con el fanatismo y el confort academicista basado en la racionalidad acrítica que busca mediciones y estadísticas que se ejecutan desde planos “neutrales” en contextos donde no puede seguir enmarañándose el concepto de neutralidad con el de objetividad. Para Zuleta esto resulta en un problema tanto ético como epistemológico. Parafraseando a Michael Onfray, el error de Kant que arrastró a la modernidad, y que también advierte

Zuleta, fue admitir que existe un uso privado y un uso público de la razón: en el primero “uno puede rebelarse todo lo que quiera en teoría”, y en el segundo se debe aceptar sin protestar el orden establecido, como si hubiera una razón para ser usada en salones académicos o en cursos universitarios y otra razón para usarse en la soledad trágica o en la absurda intimidad del sí mismo (Onfray, 2010).

Tal como lo enseña mediante la pesquisa a los discursos y acciones de Don Quijote en la obra de Cervantes, Zuleta (2009) reconoce el problema de la rigidez o solidificación del pensamiento, el problema de tomar por normas absolutas ciertos modelos y leyes, sobre todo en cuanto a ética y epistemología. En resumen, Zuleta advierte del problema de una sociedad escritural que usa los libros religiosos, los libros de leyes o el conjunto de normas escritas para interpretar y establecer relaciones de poder hegemónicas en las realidades humanas diferenciales. Al igual que Foucault, Zuleta advierte de una forma de opresión académica que cree tener respuestas definitivas y no se abre ni a la interrogación ni a la problematización, por tanto, el problema de una sociedad acrítica.

Esta actitud crítico-reflexiva de la filosofía de Estanislao Zuleta enseña que la amplitud del pensamiento crítico permite entonces el cuestionamiento de la moral vigente, incluso de las mismas normas y creencias que de ellas se derivan.

Aportes de la filosofía: hacia un pensamiento crítico distinto

Kusumoto (2018) establece que el pensamiento crítico es fundamental para el éxito de todo estudiante en el ámbito escolar o universitario. Señala la importancia de identificar estrategias metacognitivas. También indica que el pensamiento crítico permite impulsar el aprendizaje activo en un entorno de aprendizaje en el que los alumnos mejoran sus habilidades cognitivas y adquieren conocimientos mientras depuran contenidos relevantes para su vida a la vez que mejoran su argumentación y su lenguaje. Sin embargo, para afirmar lo anterior en una sociedad cada vez más deshumanizada y acrítica se requiere, en primer lugar, la afirmación de un pensar crítico con una base ética y política. Luego, promover la discusión, la controversia o el debate crítico requiere, esencialmente, no la neutralidad política, sino toda la apertura y las posibilidades que brinda el espacio crítico de la filosofía, un pensamiento crítico filosófico que permita una crítica constante al mismo concepto de pensamiento crítico. En este orden de ideas, es urgente comprender que para poder desarrollar esta

capacidad crítica en los estudiantes es necesario que en la educación se ponga en cuestión los designios del mercado y se proponga una experiencia formativa que se fundamente tanto en la posibilidad filosófica como en la pedagogía crítica.

Si se sostiene que la filosofía es el germen de un pensar crítico, reflexivo, dialógico, humanizante, disruptivo; si se admite que el concepto de pensamiento crítico en educación ha venido desarrollándose desde una tendencia que se ocupa de promover habilidades cognitivas como una herramienta para optimizar/perfeccionar el conocimiento para llegar a ser más competitivo/racional en los desafíos de un mundo tecnológico y globalizado, ¿qué relaciones se afirman y compenetran entre pensamiento crítico y filosofía teniendo en cuenta su carácter dialógico, reflexivo y disruptivo?

Primero que todo se debe asumir que con la mercantilización de lo humano y la adaptación sin crítica de modelos o marcos de pensamiento también se busca imponer prácticas discursivas que refuerzan la moral hegemónica en las formas de pensar y actuar de los seres humanos. Una crítica al pensamiento crítico empieza con sustraerse de ese carácter de perfectibilidad al que aspira una disciplina cognitiva en extremo eurocéntrica y colonial. Lo que cobra importancia en cuanto al carácter cognitivo y cognoscible del pensamiento crítico es que pueda integrar tanto la reflexividad como las realidades de los contextos socialmente vulnerables para oponerse a la opresión y a los procesos de adaptación, incluso, como lo enseñan Nietzsche, Freire y Zuleta, oponerse a un modelo de ciencia enteramente positivista, a los perjuicios del sistema capitalista o a una educación sin un espacio filosófico. Es así como la filosofía permite al pensamiento crítico reavivar el sentido de crítica que expresa. No se puede seguir confundiendo perfectibilidad con actitud crítica. Para eso se hace válido repensar un pensamiento crítico de raíz ético-filosófica que resista el control y la coerción de las subjetividades.

En segundo lugar, comprender que pensar desde una base filosófica es también posibilidad de liberarse. Pensar como proceso de liberación más no de adaptación. Liberación en educación es luchar por que el pensamiento no se reduzca a pura lógica del discurso hegemónico ni a un estadio por entero racional (Zuleta, 2015). Pensar es establecer conexiones con las múltiples realidades humanas. Es liberarse del terreno de la unanimidad, ver que la libertad se dilata en el pensamiento distinto que se aparta de la nociva compulsión de la unidad (Zuleta, 2015). Pensar como proceso de liberación es enfrentar el presente de la colonialidad que no acepta la tarea de resistencia, de alternatividad política o de búsqueda de un buen vivir dentro de la creación y reinterpretación de los imaginarios. El desarrollo humano fracasa si no se

considera una posición política que procure un beneficio social antes que empresarial (Freire, 2015). Liberarse implica la creación de sentidos y la constante reflexividad sobre los senderos trazados por el pensamiento.

No se puede esperar que el “patrón”, el “amo” o el “especialista” formulen espacios para la liberación del pensamiento. Existe docilidad incluso en las ciencias que estudian el pensamiento. Mientras los “científicos” del pensamiento crítico aboguen por medir, evaluar y clasificar algo ya dado, en lugar de concientizar, generar ideas alternativas, mostrar caminos de superación de los dogmas, alentar a la creación, a la filosofía o al arte, los mundos de la vida vinculados al acto de pensar se reducen a un simple discernir entre lo falso y lo verdadero, muchas veces estéril o neutral; darán fundamento, en términos deleuzianos, a microfascismos que invisibilizan o no se despliegan frente a las desapariciones y exterminios de las otras formas de pensamiento.

La filosofía nietzscheana escribiría algo al respecto:

Nosotros, filósofos del más allá —del más allá del bien y del mal— ¡con permiso!, que en verdad somos perspicaces intérpretes y adivinos —nosotros, a quienes se nos ha reservado el destino de estar colocados, como espectadores de las cosas europeas, ante un texto misterioso y *no leído*: que se nos revela cada vez más—, qué dificultad tenemos en callar y apretar los labios mientras cosas cada vez más numerosas y raras nos asaltan y se acumulan en nosotros y piden luz, aire, libertad, *palabra*!. (Nietzsche, 2008, p. 144)

Conclusiones

Nietzsche, Freire y Zuleta coinciden en la idea de liberación como parte de la educación humana. *Befreiung*, *libertação*, crítica de la cultura, aspiración a la libertad y angustia de pensar, pueden ser tenidos en cuenta en cuanto una filosofía del pensamiento crítico. Con los aportes de la filosofía a la crítica, que es la esencia del pensamiento crítico, se proponen nuevos desafíos frente a la extensión de la racionalidad técnica e instrumental como al dominio de la lógica del mercado y la mercantilización de lo humano en los contextos de enseñanza y aprendizaje como la escuela.

La transvaloración e intempestividad de la filosofía nietzscheana, la curiosidad epistemológica y el lugar de enunciación del pensamiento de Freire, así como la apertura a una educación filosófica y el cuestionamiento de los dogmatismos en Zuleta,

pueden considerarse elementos para ampliar la comprensión de un pensamiento crítico distinto.

El pensamiento crítico pensado desde la filosofía puede entenderse como una posibilidad de apertura a la pregunta, a la transformación histórica y a la afirmación de otra cultura política, que a su vez se vinculan al aprendizaje de lo humano para que su formación y desarrollo tienda a deslindarse de la racionalidad que tolera la explotación, el consumismo o la alienación, y en lugar de ello, anuncie no solo correctas argumentaciones y coherencia en las ideas, sino también dignidad, justicia cognitiva, sentido de libertad y construcción de sociedad, así como de autonomía.

Al llegar a la disolución conceptual de anteriores paradigmas, se puede hablar teóricamente de un pensamiento crítico distinto (Santos, 2014; Dussel, 2016; Castro-Gómez, 2019), que puede entenderse como la superación de una ingenuidad de la existencia cotidiana que no pone en cuestión el sistema en vigor dentro del cual se vive. Se consideran que pueden ser aportes a esta perspectiva de pensamiento crítico distinto las investigaciones de Moraña (2018a, 2018b) y Dussel (2014; 2016), sobre la incidencia del contexto y el papel del especialista en las perspectivas que se tienen sobre pensamiento crítico.

Resistir el influjo capitalista y el dominio de la racionalidad instrumental permite la reinterpretación hacia un pensamiento crítico que indaga, reflexiona, impulsa la creación y otras conceptualizaciones frente a formas depredadoras de subjetividades, formas inadecuadas de desarrollo humano y los designios muchas veces indetenibles de la lógica del mercado y el egocentrismo propio del neoliberalismo financiero.

Quedan por fuera otras filosofías de la historia de las ideas, importantes postulados y conceptos de la filosofía latinoamericana, de la filosofía de la diferencia, la misma teoría crítica y el pensamiento de los movimientos sociales, pero esto quizás pueda servir como invitación a que se sigan desarrollando investigaciones que logren enriquecer, fortalecer o poner en tela de juicio teorías y prácticas que relacionen filosofía, pensamiento crítico y educación, no como algo solidificado, sino como apertura al proceso incesante de reflexividad.

Sobre el autor

Yesid Niño Arteaga. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Red de Universidades Estatales de Colombia. Magíster en Etnoliteratura y Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño, Colombia. Actualmente se desempeña como docente de Formación Humanística en la Universidad de Nariño. Ganador de la

convocatoria de Formación Doctoral Becas Bicentenario-Colciencias, 2019. Sus áreas de investigación son las ciencias humanas, educación, filosofía y literatura.

Referencias

- Bataille, G. (2015). *La felicidad, el erotismo y la literatura*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Castro-Gómez, S. (2016). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Deleuze, G. (2013). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz, J. y Pulido, O. (2019). Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 24(5), 11-18.
- Dussel, E. (2014). *Filosofías del sur*. Madrid: Akal.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.
- Feyerabend, P. (2015). *Filosofía natural*. Bogotá: Penguin Random House.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Madrid: Herder.
- Israel, J. (2012). *La Ilustración radical. La filosofía y la construcción de la modernidad, 1650-1750*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. y Foucault, M. (2015). *¿Qué es la ilustración?* Medellín: Universidad de Antioquia.
- Kenny, A. (2018). *Breve historia de la filosofía occidental*. Madrid: Paidós.
- Klossowski, P. (2012). *La moneda viva*. Valencia: Pre-Textos.
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kusumoto, Y. (2018). Enhancing critical thinking through active learning. *Language Learning in Higher Education*, 8, 45-63. DOI: <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0003>
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: De La Torre.
- Moraña, M. (2018a). *Filosofía y crítica en América Latina*. Santiago de Chile: Metales Pesados.

- Moraña, M. (2018b). *Momentos críticos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. Madrid: EDAF.
- Nietzsche, F. (2006). *Así hablaba Zaratustra*. Bogotá: Panamericana.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos*. Vol. IV. Madrid: Tecnos.
- Niño, Y. (2019). Problematicar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, (51), 133-144. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8286>
- Onfray, M. (2002). *Cinismos*. Buenos Aires: Paidós.
- Onfray, M. (2010). *Los Ultras de las Luces. Contrahistoria de la filosofía IV*. Barcelona: Anagrama.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Recuperado de: www.criticalthinking.org.
- Popper, K. (1999). *El mundo de Parménides. Ensayos sobre la ilustración presocrática*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, J. (2018). *El arte de pensar*. Córdoba: Almuzara.
- Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM.
- Vattimo, G. (2013). *De la realidad*. Madrid: Herder.
- Zuleta, E. (2009). *El Quijote, un nuevo sentido de la aventura*. Medellín: Hombre Nuevo.
- Zuleta, E. (2015). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Bogotá: Ariel.
- Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Bogotá: Ariel.
- Zuleta, E. (2018). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Ariel.