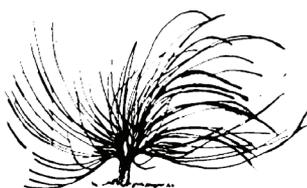


Ensayos Pedagógicos

Edición Especial



2018



**Rector**

Dr. Alberto Salom Echeverría

Decana CIDE

Dra. Ileana Castillo Cedeño

Vicedecana

M.Sc. Sandra Ovares Barquero

Director de la División de Educología

Lic. Jerry Murillo Mora

Dirección de la edición

Magister Juan Pablo Zúñiga Vargas

Director y editor

Magister Juan Pablo Zúñiga Vargas

Universidad Nacional

Costa Rica

juan.zuniga.vargas@una.cr

Editora asociada

Dra. Susana Jiménez Sánchez

Universidad Nacional

Costa Rica

susana.jimenez.sanchez@una.cr

Editora asociada

M. Ed. Gerardina Víquez Vargas

Universidad Nacional

Costa Rica

gerardina.viquez.vargas@una.cr

Lic. Jerry Murillo Mora

Universidad Nacional

Costa Rica

jermurillo@gmail.com

M. Ed. Maura Espinoza Rostrán

Universidad Nacional

Costa Rica

mneliaesp@racsa.co.cr

M. Ed. Rita Arguedas Víquez

Universidad Nacional

Costa Rica

ritaarg@hotmail.com

M. Ed. Olga Guevara Álvarez

Universidad Nacional

Costa Rica

olga.guevara@gmail.com

M. Ed. Marvin Fernández Valverde

Universidad Nacional

Costa Rica

fermarvin@gmail.com

Consejo Editorial Externo

M. L. Marta Rojas Porras

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

merojasporras@yahoo.com

M. Sc. Jeison Alfaro Aguirre

Instituto Tecnológico de Costa Rica

Costa Rica

jalfaroa03@gmail.com

Mag. José Daniel Villalobos Gamboa

Universidad Estatal a Distancia

Costa Rica

dvillalobos@uned.ac.cr

Consejo Asesor Internacional

Ph. D. Wanda Rodríguez Arocho

Universidad de Puerto Rico

Puerto Rico

wandacr@gmail.com

Ph. D. Ulises Mestre Gómez

Universidad de Las Tunas

Cuba

umestre@ult.edu.cu

Ing. Alexis Medinilla Sarduy

Universidad de La Habana

Cuba

alexlester.medy@gmail.com

M. Sc. Flora Medina

Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán

Honduras

floramedina24@hotmail.com

M. Sc. Huber Santiesteban Matto

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Perú

hubersantiesteban@yahoo.es

Lic. Ricardo Jorge Baquero

Universidad de Buenos Aires

Argentina

rjbaquero@gmail.com

Ph. D. Miguel Dias

Escola de Educação de Torres Novas

Portugal

migdias@gmail.com

Ph. D. Javier Simonovich

The Max Stern Academic College of Emek Yezreel

Israel

javiers@yvc.ac.il

Ph. D. Alberto Ramírez Martinell

Universidad Veracruzana

México

albramirez@uv.mx

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

M.Sc. Marybel Soto Ramírez, Presidenta.

M.I. Erick Álvarez Ramírez

M.I. Gabriel Baltodano Román

Dra. Shirley Benavides Vindas

Dr. Francisco Vargas Gómez

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA EN EDUCACIÓN (CIDE)
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA



Ensayos Pedagógicos

ISSN: 1659-0104

INDISCIPLINANDO LA DIDÁCTICA:
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COSTA RICA

EDICIÓN ESPECIAL
2018

Editores:

Juan Rafael Gómez Torres
Adrián Mata Calderón
Omar J. Ureña Soto

UNA
UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA





Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Ensayos Pedagógicos es un proyecto editorial que pretende crear y difundir conocimiento mediante la producción, edición y divulgación de ensayos y artículos, integrados en una colección de libros y revistas que tienen en común los temas de la educación, la pedagogía y la didáctica, dirigida a un público amplio (incluye docentes, estudiantes y la comunidad nacional e internacional), en la que confluyen no sólo las reflexiones que han elaborado nuestros pensadores y pensadoras en el área educativa, sino que se abre a otras dimensiones y ámbitos del quehacer académico.

La revista *Ensayos Pedagógicos* es una publicación semestral de la División de Educología, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional.

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras. Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Revisión filológica

Lic. Alejandra Solís Ortega

Asistente

Carmen Naranjo Naranjo

Diseño de Portada

Daniel Porras Navarro

Dirección Editorial

Alexandra Meléndez, amelende@una.ac.cr

Revista Ensayos Pedagógicos

División de Educología - CIDE

Campus Omar Dengo

Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica

Tel. (506)2277 3428

Fax 2277 3373

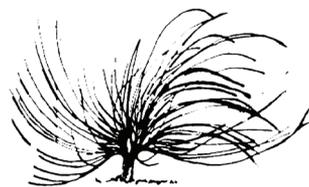
Correo electrónico: ensayosped@una.cr



TABLA DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	9
PREFACIO	11
INTRODUCCIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA (UNA)	15
CAPÍTULO I	
INDISCIPLINANDO LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: ACERCAMIENTOS DIDÁCTICOS, ANTROPOLÓGICOS Y ESTÉTICOS	25
Indisciplinando la didáctica. Reflexiones sobre una experiencia filosófico-pedagógica compartida	27
El cine de terror en la enseñanza de la filosofía.....	43
Educación insumisa ante el pensamiento único: ¿quién te vigila?	57
Freire y la <i>pedagogía del oprimido</i>	69
CAPÍTULO II	
LA FILOSOFÍA Y SU ENSEÑANZA EN COSTA RICA. EL CURRÍCULO OCULTO EN LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN INTERCULTURAL: REFERENTES TEÓRICO-PRÁCTICOS	81
La interculturalidad en la formación de profesores de Enseñanza de la Filosofía: un encuentro con la comunidad de <i>Kcha'bli</i>	83
Educación, comunidad y liberación. Comentarios a partir del pensamiento pedagógico de Paulo Freire y Alejandro Cerletti: Aportes a la enseñanza de la filosofía.....	103
¿Qué sabemos que se enseña en filosofía?: el currículo oculto de una formación filosófica.....	115
La enseñanza de la filosofía desde nuestra realidad latinoamericana: El caso de la universidad nacional de Costa Rica.....	143

CONCLUSIONES O CIERRES ABIERTOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COSTA RICA: INDISCIPLINANDO A LA DIDÁCTICA PARA ALCANZAR LA LIBERACIÓN DEL SUJETO EDUCATIVO	163
RESEÑA DE LOS EDITORES	167



PRESENTACIÓN

No es una sola la senda del aprendizaje, así como son diversas las maneras de cultivarse, también lo son las de enseñar. Este es el espíritu que inspira el trabajo de *Ensayos Pedagógicos*, un proyecto editorial de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica.

La revista *Ensayos Pedagógicos*, cuyo primer número se publicó en el año 2002, nació con el propósito de convertirse en un *collage* de voces y cosmovisiones, en un espacio en el que convergen experiencias de diferente índole educativa, pedagógica y didáctica que traspasan los muros de la Universidad y los propios del país. Uno de los principales objetivos de nuestra revista semestral y publicaciones especiales es la difusión de artículos, ensayos e investigaciones que, desde una perspectiva crítica y emancipadora, analizan distintos aspectos de la realidad educativa y la cultura costarricense, latinoamericana y universal.

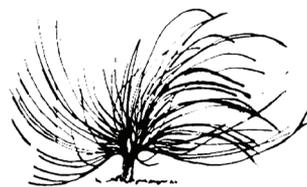
Ensayos Pedagógicos contribuye a la construcción conjunta del conocimiento y de discursos alternativos que nos estimulan para mejorar nuestras prácticas y realidades socioeducativas, pero sobre todo para transformar nuestra visión del mundo.

Además, buscamos la rehabilitación del ensayo que, en palabras del intelectual mexicano Alfonso Reyes, constituye el “centauro de los

géneros, donde hay de todo y cabe todo, propio hijo caprichoso de una cultura que no puede ya responder al orbe circular y cerrado de los antiguos, sino a la curva abierta, al proceso en marcha, al ‘etcétera’ cantado ya por un poeta contemporáneo preocupado de filosofía”.

Las publicaciones de la serie *Ensayos Pedagógicos* están dirigidas al público de la comunidad universitaria nacional e internacional y a todas aquellas personas preocupadas por reflexionar críticamente sobre los debates educativos de nuestro tiempo. En ese sentido, busca ocupar un lugar de privilegio en las bibliotecas de docentes, estudiantes y de la ciudadanía interesada en conocer cómo se abordan los problemas aquí y más allá de nuestras fronteras.

Revista Ensayos Pedagógicos
Consejo Editorial



PREFACIO

Me siento muy halagado con el hecho de haber sido encomendado para realizar el prefacio de esta tan hermosa obra filosófica/pedagógica. El libro que tienen en sus manos responde a una preocupación no solo académica de los y las autoras, sino ante todo política, sobre el papel de la pedagogía y la didáctica respecto al proceso de aprendizaje de la filosofía. Desde el principio, observamos que este aprendizaje no se entiende como una cuestión aislada o distinta del quehacer filosófico, sino que en sí mismo, implica ya un filosofar. Es decir, que el aprendizaje y, en alguna medida, la enseñanza de la filosofía no puede desligarse de la filosofía misma.

Si comprendemos esta idea cardinal, el libro se adentra, de manera completa, cual proceso de pensamiento sobre la relación entre lo educativo y la filosofía, como una relación con la tarea educativa/filosófica en un sentido crítico, en tanto tarea de autoreconocimiento y búsqueda de respuestas a las preguntas fundamentales de nuestro tiempo, caracterizado por una grave crisis del pensamiento mismo y, simultáneamente, por la tecnocratización de la educación que, aunque ya realizada muchas veces, vuelve sobre la interrogante de si es necesaria o no la filosofía.

Esta duda, planteada por los autores, tanto desde el pensamiento científico mismo, como desde la reflexión y la praxis política, indica el permanente cuestionamiento que la cultura y en alguna medida la sociedad dominante, realizan a las formas del pensar crítico y, según se dice en algunos de los artículos contenidos en el libro, minusvalida cualquier forma de ser o de pensar que no sirva a los poderes dominantes por un lado y, por otro, a la idea de una educación no para la vida, sino, simplemente, para la reproducción de la economía y, en específico, del mundo capitalista, que no demanda ninguna crítica ni debate, salvo la mera actividad (re)productiva, mecanizando hasta el extremo, el papel de los seres humanos.

En este sentido, el texto se mueve sobre varios ejes que podemos señalar de manera específica. En primer lugar, el libro se pregunta sobre la impronta de una filosofía nuestroamericana que responda a la particularidad de las formas de ser propias de la región latinoamericana en general y de la realidad costarricense en particular, formas que se enfrentan desde hace ya varios lustros a la disyuntiva de una realidad que solo pretende la reproducción de los modos locales de rendimiento de la economía capitalista, aquella que, en el peor sentido liberal (y neoliberal en nuestra época) desecha el pensamiento crítico.

Lo rechaza, por un lado, porque le resulta innecesario, es decir, como señala Franz Hinkelammert -en uno de sus muchos libros-, lo esencial resulta inútil para una economía pensada desde la simple reproducción del capital. Por otro lo censura, porque, precisamente, dicho pensar pone en cuestionamiento esta impronta productivista, inhumana en un sentido antropológico; es decir, porque pone en jaque su propio núcleo categorial que ella misma no visualiza como tal (o sea como un problema filosófico), solamente como una realidad naturalizada. Así, el capitalismo rechaza cualquier forma de pensamiento crítico no solo porque le es innecesario, sino, porque le puede resultar peligroso o contraproducente.

De tal forma, sin duda, en nuestro tiempo, resulta necesario -más que nunca- el pensamiento crítico, pues suelen aparecer detractores, tanto del pensamiento en general, como del pensamiento filosófico en particular, que buscan naturalizar la ideología del pensamiento único y sin más. Aquí, es bueno resaltar que los autores del libro tienen claridad meridiana sobre la naturaleza profundamente filosófica de la enseñanza misma de la filosofía, enseñanza que no consiste, como plantea Freire,



en una mera y simple transmisión de datos, propia de una educación bancaria que no produce pensamiento en ninguna forma. Hoy en día esta educación bancaria, o educación para el empleo capitalista, domina tanto los ámbitos primarios y secundarios de la educación, como a las universidades mismas, sobre todo a las privadas; pero, también se va colando en las universidades públicas y, en específico, en la Universidad Nacional; incluso desde sus orígenes, como queda claro en uno de los artículos del libro, con argumentos como el de la duplicidad de carreras críticas, mientras en otros ámbitos, como el tecnocrático, más bien se tiende a promover la existencia de disciplinas ligadas con el mundo laboral.

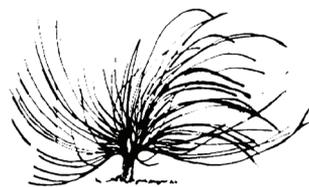
Otro eje, responde tanto a la preocupación filosófica sobre el permanente debate de la necesidad o no necesidad de las carreras y disciplinas críticas, como a aquella que tiene que ver con el lugar desde el que se piensa y reflexiona. No entendemos ese lugar, exclusivamente como un punto geográfico, sino, más bien, con la negación de la pluralidad de los sujetos, manifiestos en comunidades diversas. En ese sentido, el libro defiende la necesidad de posicionar en el centro de la reflexión, el pensamiento propio, costarricense, por un lado, e indígena, por otro. Y es que la academia, desde siempre, heredó en forma exclusiva los valores y la crítica pensada desde el núcleo colonial, sin tomar en cuenta el hecho mismo de que aquí, en nuestra región y en nuestro país, subsisten y, a la vez, resisten con una fuerte determinación histórica, modos originarios de pensar que, antes de que el Occidente mismo se preocupara sobre tales cosas, planteaban ya la necesidad de protección de la naturaleza y de la Tierra, como cuna-madre de nuestra propia existencia como seres humanos.

Alrededor de este eje, entonces, los y las autoras, plantean la imprevista impostergable de revisar el pensamiento indígena, como *ethos* cultural y como *ethos* filosófico, que, desde otra mirada, desde otra forma de escuchar, de sentir y de razonar (más allá de la racionalidad dominante) el mundo, contienen una riqueza inadvertida ya por más de quinientos años de conquista y de colonización, que llevan en su corazón o núcleo problemático soluciones y respuestas alternativas a los inconvenientes de nuestro tiempo, caracterizados por una grave situación de conflicto entre la voracidad del capitalismo y los procesos autorregulados y cíclicos de la naturaleza.

Un tercer eje, es aquel que vislumbra los lugares epistemológicos desde los que se puede pensar y que, a veces pasan desapercibidos, no solo en este caso -el ya señalado universo pluricultural indígena-, sino la producción alternativa de Occidente, caso del cine y de la literatura de terror y distópica, ya que ambas revelan la otra cara, la cara no vista, de la modernización sin control que vivimos hoy en día, misma que produce destrucción y culpa cultural, propias de un innegable y paradójico inconsciente. En este caso, el terror sentido y estetizado revela la otra cara de la moneda de la modernidad, mientras que la novela distópica suele hacer énfasis del horror que produce la cara revelada y naturalizada de la modernidad.

Finalmente, es de rescatar un último eje, ligado con el origen del libro o a la necesidad de indisciplinar a la didáctica y a la pedagogía misma, el cual es la posibilidad de que, desde los cursos y materias de una universidad como la UNA, pueden producirse en un diálogo fructífero entre docentes y discentes, que contraria a la hegemonía del o de la profesora, como único sapiente, que traslada a sus alumnos un saber esotérico y exotérico. El libro resulta una rica veta de reflexión sobre la producción conjunta entre profesores y estudiantes que pueden culminar en una valiosa producción que materializa dicho diálogo y que, se convierte, sin más, en una fuente de reflexión que cambia la realidad de los participantes; pero, también la realidad del entorno cultural y educativo de nuestros países, tan necesitados de un pensar alternativo, crítico y transformador.

Maynor Antonio Mora Alvarado,
Heredia de Costa Rica, abril del 2018



Introducción: la enseñanza de la filosofía en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)

En primera instancia, quisiéramos externarle nuestro profundo agradecimiento a Gabriela D’Odorico y Alejandro Cerletti por su tiempo, su disposición y sus valiosos aportes para discutir y complementar la formación filosófica-pedagógica que el profesor Juan Gómez, quien fue la chispa que encendió nuestro interés por la pedagogía crítica-transformadora, se esmeró en brindarnos en el transcurso de nuestros dos años como estudiantes activos del bachillerato en la Enseñanza de la Filosofía en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Sin ustedes, nada de esto sería posible.

Es pertinente agradecer también a los académicos Jerry Murillo, director de Educología, Manuel Ortega, director de Filosofía y Sandra Ovares, vicedecana del CIDE, por su imprescindible ayuda en las gestiones administrativas, económicas y logísticas para generar y facilitar nuestras posibilidades de acción. Sin ustedes, nada de esto se hubiera desarrollado.

Ahora bien, ¿qué mejor forma de iniciar el presente libro que con una contextualización de su contenido?

Lo que ahora presentamos es el resultado de una serie de reflexiones y acciones que se concretizaron en un congreso denominado “Curso de aprovechamiento sobre la Enseñanza de la Filosofía: Indisciplinando

la Didáctica”. Las siguientes líneas discurrirán alrededor de las condiciones que posibilitaron la realización de dicho evento.

En la Universidad Nacional, el Bachillerato en Filosofía tiene un requisito que comparte solamente con el Bachillerato en Teología, y es la necesidad de aportar créditos complementarios de otra carrera. Siendo así, muchos de sus estudiantes encuentran varias limitaciones al respecto, lo que influye en la cantidad de graduados de ambas escuelas. Para paliar esta situación, y como respuesta a las solicitudes de un grupo de estudiantes que necesitaban soluciones al respecto, el entonces director de la Escuela de Filosofía, Manuel Ortega, asumió la tarea de gestionar, junto a la División de Educología, la posibilidad de que este grupo cursara el componente pedagógico correspondiente a la carrera de Enseñanza de la Filosofía, la cual llevaba aproximadamente diez años inactiva por falta de matrícula, en vez de tener que hacer todo el trámite de iniciar otra carrera y aportar los créditos correspondientes. La implicación sería, en estas circunstancias, que el título que recibiríamos en la graduación correspondería al de Enseñanza de la Filosofía, en vez de graduarnos en Filosofía con alguno de sus énfasis.

En vista de que la mayoría de las y los estudiantes que conformábamos ese grupo ya habíamos concluido (o estábamos a punto de concluir) el componente filosófico del plan de estudios, se brindó la posibilidad de llevar el pedagógico en forma de módulos; de manera que no tuviéramos que cursar de nuevo cuatro años para obtener el título de bachilleres. Iniciamos entonces ese caminar en el 2016, con el escepticismo y los prejuicios inherentes a la disciplina pedagógica en la contemporaneidad. Ese año correspondió al primer módulo pedagógico, en el que llevamos los cursos introductorios a la disciplina de manera regular; es decir, como estudiantes de primer ingreso en una nueva carrera.

El primer semestre de 2017 correspondió al segundo módulo. Ya para este año se modificó la modalidad de estudio: los módulos II y III eran intensivos y especializados, lo que implicaba una gran cantidad de tiempo tanto en términos presenciales de aula como de estudio independiente y un gran nivel de especificidad en la Enseñanza de la Filosofía. Cada módulo tenía un valor de catorce créditos, y correspondía a cuatro materias aproximadamente.

La lectura, discusión y problematización constante de libros y artículos fue parte fundamental en la dinámica implementada por el



profesor Juan Gómez, además de sendas prácticas pedagógicas, giras interculturales, visitas a instituciones educativas de secundaria donde se impartiera la filosofía, así como el recurrir a la comunidad y a la familia para incursionar en saberes pedagógicos cotidianos. Entre la bibliografía correspondiente al segundo módulo se encontraban dos textos en los que Alejandro Cerletti participó como coautor y organizador: *Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar* y *La enseñanza filosófica: cuestiones de política, género y educación*; ambos de la editorial Noveduc.

Por motivo de una gira de Juan Gómez a la comunidad indígena Bribri de *Kcha'bli* (Kachabri en español) en Talamanca, como parte de las actividades del proyecto de Alfabetización crítica, se propuso suspender una de las sesiones presenciales del curso. Sin embargo, por la relevancia de los libros antes mencionados en nuestro contexto inmediato, la problematización de las temáticas didácticas y curriculares y la realización de la práctica profesional docente, hizo que la mayor parte del grupo decidiera reunirse para discutir e intercambiar ideas aun sin la presencia del docente. De esta “clase sin docente”, o más bien, en la que fuimos docentes y estudiantes al mismo tiempo, surgió una idea que, en principio, era más un capricho que una posibilidad real: traer a Cerletti como ponente internacional. Y es que nos impresionaba de sobremanera que en Sudamérica se estuviera problematizando y generando nuevo conocimiento sobre una disciplina que está, desde nuestra perspectiva, en peligro de extinción: la Enseñanza de la Filosofía.

La situación se dio, más o menos, de la siguiente manera: en vista de que hay autores que actualmente están produciendo respecto a esta temática, sería conveniente discutir de frente, con ellos, mientras sea posible. Teniendo en cuenta que la mayoría de los autores y autoras de los textos que consumimos ya fallecieron, esta era una posibilidad que no podíamos dejar tan fácilmente de lado. Teníamos entonces el capricho; lo que seguía era investigar las posibilidades de cómo realizarlo. Lo primero era averiguar si podíamos conseguir el presupuesto necesario para gestionar los gastos de transporte, estadía y alimentación; de manera que consultamos con la Escuela de Filosofía y la División de Educología. Jerry Murillo fue fundamental en todo este proceso, pues fue una de las personas que mayor ayuda nos brindó en general, no solo en lo económico, pues logró que la División de Educología nos financiara con un ponente, así como con la alimentación, también

nos apoyó en lo administrativo, nos indicó los procedimientos que debíamos seguir para realizar las solicitudes correspondientes según la burocracia universitaria; procedimientos que, como era de esperar, no realizamos adecuadamente desde un inicio. Varias de las cartas que enviamos fueron rechazadas por falta de información, hasta que finalmente nos aprobaron, en Educología, el presupuesto requerido para traer a Alejandro.

Conseguimos el correo electrónico de Alejandro y le enviamos una invitación informal. Le explicamos superficialmente nuestra intención, y él, -fiel a su planteamiento de la aleatoriedad-, aceptó venir pese a la poca claridad, que existía aún en ese momento, sobre la actividad a realizar. Nos preguntó también si podía unirse su pareja, Gabriela D'Odorico, asumiendo ellos los gastos económicos correspondientes. De Gabriela no habíamos leído nada para ese momento, pero sabiendo el peso académico y la cantidad de aportes que podía realizar, -pues averiguamos que era experta en temáticas afines a lo que pretendíamos discutir, sobre todo en el campo del humanismo y la estética-, gestionamos también el presupuesto para traerla a ella en calidad de pasante, financiada el Decanato del CIDE.

El capricho preliminar empezaba a materializarse. Hay que mencionar también que todo este proceso se iba desarrollando en el transcurso del segundo semestre, lo que implicaba que la carga académica, aunada a la práctica profesional, a veces interferían en la posibilidad de responder adecuadamente a los plazos establecidos. Incluso nos olvidábamos de actualizar a Alejandro y a Gabriela sobre lo que estaba sucediendo, generándoles tanto expectativa como inseguridad, y con buena razón. En varias ocasiones el profesor Gómez tuvo que mediar entre ambas partes con el fin de comunicarle a los pasantes argentinos que la situación seguía en pie y que las y los estudiantes estábamos realizando las gestiones burocráticas del caso.

Seguía definir la naturaleza de la actividad. ¿Sería un congreso? ¿Una ponencia? ¿Mesa redonda? Luego de varias discusiones, decidimos que lo más adecuado sería plantear un curso de aprovechamiento, teniendo en cuenta que el profesorado de filosofía del Ministerio de Educación Pública (MEP) usualmente no tiene posibilidades de actualizarse en términos epistemológicos. Siendo así, se pensó en invitar a docentes del MEP y hacer de ellos y ellas el público meta. Debemos mencionar que, en este aspecto, la burocracia fue superior a nuestros



esfuerzos: la asesoría de filosofía del Ministerio prácticamente se desentendió del asunto, y la jerarquía institucional se impuso.

Una vez planteada la actividad como un curso de aprovechamiento, debíamos precisar el cronograma correspondiente. Se propuso que, en las mañanas, la exposición fuera dirigida por Alejandro y Gabriela, y en las tardes las y los estudiantes presentaríamos ponencias en relación con temas pedagógicos. También el profesor Gómez aprovechó este espacio de la tarde para presentar sus aportes pedagógicos en forma de ensayo, mismos que están presentes en el escrito en cuestión.

Otra negociación fue la realizada por el profesor Gómez con la Revista *Ensayos Pedagógicos*. La revista aceptó dedicar un número especial para editar un libro que contuviera la producción de dicho Curso de Aprovechamiento de la Enseñanza de la Filosofía donde se discutiría sobre la necesidad de indisciplinar a la didáctica, pues Gómez considera que la pedagogía como tal es transdisciplinar, o cuando menos, interdisciplinaria, a pesar de las pretensiones científicas de muchos teóricos que la reducen a un saber instrumental, dejándola muy lejos de su carácter sociopráctico, crítico y transformador. En la Revista se ha manifestado total acuerdo con ese carácter crítico y revisionista de la pedagogía, como un área del saber que va más allá de la idea moderna de una disciplina que se explica a sí misma, que se debe a su objeto de estudio y que cumple una función preponderantemente instrumental.

Finalmente, el congreso se realizó del 6 al 10 de noviembre del 2017, contando con la participación del estudiantado del Módulo III de Enseñanza de la Filosofía, algunos docentes del MEP y estudiantes regulares de la carrera de Filosofía, además de la guía y el apoyo constante de Alejandro Cerletti, Gabriela D'Odorico y Juan Gómez. Como se mencionó anteriormente, los textos que a continuación se presentan son el resultado de la sistematización de las discusiones y las ponencias presentadas en ese evento. Se notará que los distintos escritos son propios de la pluma de siete estudiantes y tres profesores, en concordancia con el carácter indisciplinado del mismo congreso, pues parte de la horizontalidad del saber rompiendo con la clásica idea de que el conocimiento solo lo producen los expertos autorizados, esto es, quien posee el título que le acredite para ello.

El presente libro se dividirá en dos capítulos, y cada uno cuenta con cuatro artículos. El primer capítulo se titula *Indisciplinando la*

didáctica de la enseñanza de la filosofía: acercamientos didácticos, antropológicos y estéticos.

Fiel al orden de lo desarrollado en el congreso, el libro inicia con un artículo escrito por Cerletti y D'Odorico. Ambos autores llaman la atención sobre varios problemas que atravesarán transversalmente en la presente obra.

En su artículo intitulado *Indisciplinando la didáctica: reflexiones sobre una experiencia filosófico-pedagógica compartida* destaca, en primer lugar, la necesidad de preguntarse por la posibilidad de una didáctica en términos filosóficos; es decir, la pregunta por las posibilidades de hablar de una metadidáctica que ponga en cuestión lo que implicaría abordar filosóficamente el asunto de aprender y enseñar.

En segundo lugar, la apreciación de que al hablar de un sujeto en educación este será entendido en términos de colectivo, tiene como consecuencia que podremos hablar de educación en tanto se procure que esta sea transformadora y emancipadora para aquellos y aquellas que participen del proceso de enseñanza-aprendizaje, en un sentido común.

En tercer lugar, se vislumbra un cuestionamiento a la razón instrumental y a la producción tecnológica, así como a sus respectivas aplicaciones en el ámbito educativo; ambas -exponen convencidos- atraviesan, en este momento histórico, nuestra corporalidad y nuestra mente, y es labor de la filosofía interpelarlas -sin renunciar a ellas-, en vista de la amenaza latente que podría representar: la deshumanización de quienes son partícipes de los procesos educativos.

Finalmente, el problema del para qué filosofar -en conjunción con el para qué enseñar y aprender a filosofar- será una reflexión que se explicitará en los sentidos que le inspiran: lo aleatorio, bajo el marco del sentir, de la práctica de la igualdad; la recopilación de algunas de las experiencias de ambos, durante la realización del congreso, será el material que servirá para explorar estas cuestiones, bajo la lupa de la incertidumbre.

Por su parte, Daniel Porras y María José Romero, en su artículo *El cine de terror en la enseñanza de la filosofía* nos encaran a lo monstruoso, a la metáfora gráfica del cine -en el género del terror-, con la finalidad de hacernos evidente que pensar, crear, imaginar e interpretar son requisitos -dentro y fuera del salón de clases- para aprender y enseñar filosofía.



Se trata de una propuesta didáctica guiada por el azar de la opinión del Otro, y por el acontecimiento (Badiou); nos muestran que es posible que nuestros miedos, la distopía, la búsqueda de lo extraño -el proceso de lo ajeno convirtiéndose en lo propio-, aquel temor en el que se inspira la necesidad de enviar miradas vacías al espejo, para distinguir lo foráneo -lo distinto-, es una excusa para enfrentarnos a lo real: somos nosotros quienes creamos nuestro mundo y lo hacemos por medio del análisis filosófico.

Sofía Cruz, Carlos Hernández y Luis Rodríguez nos invitan a desatar las cuerdas de nuestra garganta. *Educación insumisa ante el pensamiento único: ¿quién te vigila?* es un texto que pretende arrastrar elementos literarios de la obra *1984* de George Orwell a los contextos cotidianos educativos; se trata de un cotejo confrontativo de nuestra realidad con las pesadillas orwellianas sobre el control.

La vigilancia sistémica, la normalización, la violencia naturalizada, la resistencia, las posibilidades de transformación y emancipación, son protagonistas de esta revisión filosófica sobre nuestras realidades escolares. Los límites entre lo autómatas y lo humano tratarán de ser dilucidados.

Los autores dejan en claro que la eliminación de lo aleatorio, de la incertidumbre, pone en duda la posibilidad de una educación que pretenda humanizar, y a su vez que sea posible plantear una didáctica que propicie las condiciones para el filosofar.

En el último artículo de este primer capítulo, escribe Óscar Rivas, desde el marxismo revisionista, nos presenta una relectura, contextualizada, del libro de Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*.

La primera generación de la Escuela Crítica de Frankfurt (Adorno, Horkheimer y Fromm), en conjunción con algunos referentes latinoamericanos (Hinkelammert y Galeano), serán los guías de la problematización que realiza el autor sobre la propuesta de Freire para una educación dialógica y liberadora.

Por su parte, el segundo capítulo de este volumen se titula *La Filosofía y su enseñanza en Costa Rica. El currículo oculto en la pedagogía de la liberación intercultural: referentes teórico-prácticos*.

En el artículo denominado *La interculturalidad en la formación de profesores de enseñanza de la filosofía: un encuentro con la comunidad de Kcha'bli*, Juan Gómez expone un repaso histórico de cómo surgieron las condiciones para entablar las relaciones que hoy en día se

manejan entre académicos de la Universidad Nacional y la comunidad indígena Bribri de *Kcha'bli* (Kachabri en español) en Talamanca.

El autor plantea la necesidad de una perspectiva intercultural para establecer condiciones de horizontalidad e igualdad entre comunidades, asumiendo como punto de partida el diálogo y los consensos entre interlocutores. Históricamente, la separación disciplinar de los saberes se establece mediante una jerarquía del conocimiento científico por sobre los demás conocimientos (social, cultural, religioso, etc.). Siendo así, y desde la perspectiva de la ideología hegemónica neoliberal en nuestro contexto, los saberes indígenas no están legitimados para entrar en diálogo con los saberes científicos. Sin embargo, en la contemporaneidad se han señalado diversas similitudes entre las perspectivas cosmogónicas indígenas (descartadas desde el positivismo científico, como sugiere Gómez) y la cosmología (legitimada por el saber científico). En estas circunstancias, la pedagogía intercultural puede brindar las herramientas necesarias para vislumbrar y desnaturalizar estos esencialismos culturales, y así generar diálogos que conduzcan hacia una buena convivencia.

La importancia de este encuentro cultural entre la comunidad indígena de *Kcha'bli* y el estudiantado de Enseñanza de la Filosofía, concluye Gómez, es la posibilidad de experimentar otras relaciones con el mundo a partir de otros enfoques filosóficos, y a la vez cuestionar los axiomas bajo los cuales se asume esta instrucción, pues el claustro universitario tiende a entender la filosofía solamente como pensamiento occidental.

Seguidamente, en *Educación, comunidad y liberación. Comentarios a partir del pensamiento pedagógico de Paulo Freire y Alejandro Cerletti: aportes a la enseñanza de la filosofía*, también de Juan Gómez, se hace especial hincapié en el papel de la totalidad social comunitaria para plantear una pedagogía que, además de ser crítica y rigurosa con su contexto y sus condiciones, sea pertinente, significativa y transformadora de la realidad. Bajo esta perspectiva, tanto Freire como Cerletti brindan valiosas herramientas de análisis para problematizar la realidad a partir de lo emergente en nuestra relación con los demás.

Vislumbrar la práctica educativa dentro de un contexto holístico permite, como señala el autor, la revisión de categorías bajo las cuales construimos nuestra realidad, como la ética de la vida, de la comunidad y de la liberación. Y es que el hecho educativo no se limita (ni se puede limitar) a un sistema, sino que involucra toda la experiencia



de vida del individuo. Las prácticas de enseñanza-aprendizaje son constantes en cualquier escenario, más allá de las aulas o los espacios institucionalizados.

Para lograr lo anterior, desde Freire, debemos primero vislumbrar la opresión que le genera el sistema educativo al sujeto para así proponer resistencias y alternativas. Estas alternativas, a su vez, tienen más sentido si se acogen directamente desde las voces de los y las oprimidos. El análisis de lo aleatorio, como propone Cerletti, implica escuchar atentamente esas voces y responder a ellas desde nuestra práctica educativa. Esto lleva a la necesidad de una educación contextualizada que problematice y, finalmente, rompa los esquemas homogeneizantes del sistema tradicional.

Por otra parte, Omar Ureña y Adrián Mata exponen en el texto titulado *¿Qué sabemos que se enseña en filosofía?: el currículo oculto de UNA formación filosófica* las diferencias tangibles entre el currículo oficial y el currículo oculto encontradas en el Plan de Estudios del Bachillerato en Filosofía de la Universidad Nacional. En primera instancia, mediante un abordaje histórico, los autores discurren sobre las condiciones que mediaron la institucionalización de la Filosofía en Costa Rica, y el surgimiento en la UNA de aquel entonces, Departamento de Filosofía.

Desde su institucionalización en la UNA, la filosofía fue contemplada como una disciplina accesoria que estaba, literalmente, al servicio de otras disciplinas. El Departamento ofertaba diversos cursos de servicio a otras unidades académicas, hasta que se empezaron a ofertar posgrados con el surgimiento del Doctorado en Pensamiento Latinoamericano, y la propuesta de instauración de un Bachillerato en Filosofía que difiriera del ya existente en la UCR.

Como se mencionó anteriormente, este bachillerato surgió con un requisito que ninguna otra carrera tenía en ese entonces, y era la necesidad de aportar 40 créditos de una disciplina complementaria; es decir, de otra carrera universitaria. El problema es que, en los distintos documentos que sustentan el surgimiento del bachillerato y el plan de estudios, no hay claridad sobre los cursos o créditos que pueden convalidarse dentro de este apartado. Siendo así, el currículo oficial plantea que este requisito puede solventarse con la presentación de créditos de cualquier otra carrera (área no filosófica); pero en la práctica se dio la no validación de la pedagogía como una disciplina o “eje de metareflexión”.

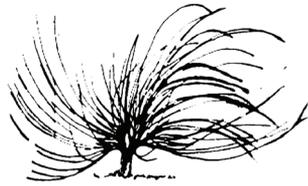
Esta situación desembocó en una discusión entre varias posturas respecto al contenido del plan de estudios; y se demostró finalmente, que muchas de las pretensiones iniciales del currículo oficial del Bachillerato en Filosofía no se cumplen en la práctica. La idea de los 40 créditos tiene como punto de partida que, en la sociedad contemporánea, la filosofía no constituye una disciplina con la cual el estudiantado se pueda enfrentar a las condiciones del mercado laboral. Es por esta razón que se establece un enfoque filosófico interdisciplinar, según el cual el bachillerato brinda herramientas de análisis y diálogo al estudiantado para que generen relaciones entre la filosofía y sus otras disciplinas. Sin embargo, los autores señalan que esto no se da en el bachillerato, pues las posibilidades de diálogo son prácticamente nulas al finalizar el plan de estudios, teniendo en cuenta que este es eurocéntrico, realiza una exclusión a la mujer en sus contenidos y su estructura actual es contradictoria a los fines que representa.

Finalmente, Juan Gómez y Omar Ureña, en *La enseñanza de la filosofía desde nuestra realidad latinoamericana: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica*, retomando la separación disciplinar producto de la modernidad europea, plantean que se debe superar la noción de que la Filosofía responde a una racionalidad instrumental y reflexionar, filosóficamente hablando, nuestra realidad y contexto latinoamericano, tomando en cuenta a todos sus participantes desde un planteamiento que nos asuma, de entrada, como iguales en términos sociales.

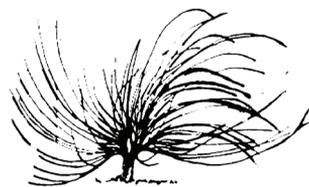
Adoptando un posicionamiento que reconozca los saberes estéticos, más allá del cientificismo positivista, se puede generar un diálogo experiencial que tome en cuenta la realidad de cada sujeto y de su comunidad. Sobre esto, ¿qué acciones se ejecutan en la Universidad Nacional para responder a esta dialogicidad?

Esperamos entonces que el presente texto constituya un aporte para ustedes, que incite a la reflexión de nuestra práctica docente.

Juan Gómez Torres
Adrián Mata Calderón
Omar Ureña Soto



CAPÍTULO I
Indisciplinando la didáctica de la
enseñanza de la filosofía:
acercamientos didácticos,
antropológicos y estéticos



Indisciplinando la didáctica. Reflexiones sobre una experiencia filosófico- pedagógica compartida

*Alejandro Cerletti*¹

Universidad de Buenos Aires y
Universidad Nacional de General Sarmiento
Argentina
acerlett@filo.uba.ar

*Gabriela D'Odorico*²

Universidad de Buenos Aires y
Universidad Nacional de las Artes
Argentina
gdodorico@sociales.uba.ar

En este trabajo se aborda la cuestión de la “Didáctica de la filosofía”, elucidando, en especial, la posibilidad de una “Didáctica filosófica de la filosofía” centrada, fundamentalmente en la creación conceptual más que en la repetición o el traspaso de algunos conocimientos filosóficos canónicos, de profesores a sus alumnos. Se privilegia por tanto, la originalidad del pensar más que la reiteración de algunas recetas para aprender. Como despliegue de las ideas propuestas, se exponen algunas experiencias de enseñanza y aprendizaje filosófico, que pretenden ser coherentes con dichas ideas.

Entre los días 6 y 10 de noviembre tuvo lugar en la Universidad Nacional de Costa Rica (División Educología - CIDE) el encuentro “Enseñanza de la filosofía: indisciplinando la didáctica”, al que fuimos especialmente invitados por la Universidad. El evento fue organizado por los estudiantes del Módulo Pedagógico III “Investigación e innovación educativa en la práctica docente de la enseñanza de la filosofía”

1 Doctor en Filosofía por las Universidades París 8 y Buenos Aires.

2 Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires.

(2017)³, cuyo responsable es el profesor Juan Gómez Torres. Fueron cinco jornadas cuidadosamente gestionadas por el grupo de estudiantes, de una intensa actividad de ocho horas diarias en las que se tematizó la cuestión “enseñar/aprender filosofía”. Desde diferentes perspectivas, se presentaron y analizaron diversas experiencias y propuestas filosófico-pedagógicas y se reflexionó sobre el sentido y las posibilidades de una didáctica filosófica. Participaron no solo los estudiantes organizadores sino también varios graduados de la universidad, profesores de escuelas secundarias y otros interesados en la temática. El encuentro fue de una enorme riqueza por la intensidad y calidad de las discusiones que se suscitaron día a día, y por las posibilidades de investigaciones futuras que quedaron abiertas, como profundización de muchas de las problemáticas abordadas. Las actividades se desarrollaron en un clima de gran cordialidad y respeto, y, sobre todo, de escucha atenta, lo que permitió transformar el encuentro académico en un verdadero taller de pensamiento filosófico compartido, muy fértil y estimulante.

Queríamos destacar, de manera sucinta, dos momentos en particular, en los que tuvimos oportunidad de ofrecer algunas ideas al debate, que nos parecieron significativas por las alternativas que abren a la reflexión.

En su participación inicial, Alejandro Cerletti eligió como eje de su exposición analizar el significado y las posibilidades de una “Didáctica de la filosofía” y, en especial, elucidar qué sería una “Didáctica filosófica de la filosofía”, centrada fundamentalmente en la creación conceptual más que en la repetición o el traspaso de algunos conocimientos filosóficos canónicos, de profesores a alumnos; o sea, apoyada en la originalidad del pensar más que en la reiteración de algunas recetas para aprender.

Se sostuvo que enseñar filosofía en instituciones educativas implica ubicarse de antemano en una continuidad, que es el espacio institucional donde se enseña, el cual supone múltiples condicionamientos, la mayoría de los cuales no se es siquiera consciente, si no se lleva adelante un exhaustivo trabajo de revisión. Entonces, ¿cómo sería posible dar un lugar a lo nuevo que puede haber frente a la reproducción de lo

3 El equipo organizador estuvo integrado por Olman Alfaro Badilla, César Blanco Hernández, Sofía Cruz Icabalceta, Carlos Hernández Navarro, Kenneth Hernández Víquez, Adrián Mata Calderón, Daniel Porras Navarro, Oscar Rivas Monge, Luis Rodríguez Soto, María José Romero Castro, Sergio Ruíz Zamora, Omar J. Ureña Soto y Jean Carlo Víquez Navarro.



existente, que, parece ser, la inexorable secuencia de la transmisión institucional? ¿Desde dónde puede ser esto pensado filosóficamente? ¿Es posible una “didáctica” de la filosofía o una didáctica filosófica, que sea coherente con lo anterior?

El hecho de que la filosofía se ocupe filosóficamente de su enseñanza ha significado tener que construir la cuestión “enseñar filosofía”, en primer lugar, como un problema filosófico. Responder filosóficamente a la pregunta “¿qué es enseñar filosofía?” supone una caracterización previa de la filosofía, se la haga evidente o no, ya que esta va a estar implícita tanto en el modo de responder (en la medida en que se va a responder “filosóficamente”) como en el contenido u objeto de la pregunta (en tanto se inquiriere sobre enseñar, justamente, “filosofía”). Cuando no se aclara esta caracterización de la filosofía adoptada, se enseña y aprende a enseñar filosofía desde la naturalización de alguna idea de filosofía y de alguna concepción de enseñanza y aprendizaje. En ese caso, habría una idea de filosofía supuesta, que no se cuestiona, al menos explícitamente, y que opera como la referencia filosófica del enseñar y aprender. Esto es lo que suele conformar la normalidad de la transmisión educativa.

Por este motivo, para abordar desde la filosofía su propia enseñanza, correspondería explicitar, en primer lugar, la orientación filosófica desde la cual se va a interrogar esa enseñanza. En nuestro caso, nos resultó útil abordar estas cuestiones desde filosofías que tengan su preocupación teórica central en la novedad y el acontecer; que privilegien la dimensión azarosa y creativa de los encuentros (entre personas, entre pensamientos, entre saberes) y que valoren una voluntad de emancipación e igualdad, en todos los planos, pero, en especial, en la función educativa. Los filósofos que nos han ayudado en esta tarea son Alain Badiou, para fundamentar la perspectiva del acontecimiento y el sujeto; Rancière, para la igualdad y la emancipación; y, en alguna medida, el último Althusser, con el llamado materialismo del encuentro o materialismo aleatorio.

La posibilidad de una didáctica filosófica –esto es, reiteramos, una didáctica asociada a una concepción de filosofía– lleva la intención de promover, permitir o estimular aprendizajes filosóficos. Pero, antes que nada, y para ir por partes, ¿quién aprendería filosofía, filosóficamente? ¿Cómo se constituye ese “sujeto” del aprendizaje filosófico? ¿Y qué significa ese sujeto desde una orientación filosófica como la elegida? Badiou

ha asociado el concepto de sujeto con la alteración de una secuencia de normalidad. Es decir, desde esta perspectiva, no habría “sujeto” de una continuidad o de una reproducción. En este caso, cabría hablar más bien de “objetos” de la reproducción o la continuidad. Serían solo “objetos” porque habría “alguien” (un individuo o un conjunto de individuos) que es instalado en el ordenamiento de una maquinaria de repetición de lo existente, que intenta funcionar de manera eficiente; la institución educativa, por ejemplo. El proceso de inclusión de los individuos en esa maquinaria de repetición es, más que una subjetivación, una objetivación, porque se los conduce a formar parte del estado normal de las cosas. Si, por el contrario, se adopta la perspectiva de que el sujeto aparece en la alteración o modificación de lo esperado —es decir, es acontecimental, y no una objetivación disimulada—, el panorama es diferente.

Se puso énfasis en que uno de los aspectos más significativos de una alteración en lo establecido, en un contexto de enseñanza es la emergencia del pensar de los otros (del otro del docente, o de la institución). El pensamiento de los otros es algo que, por cierto, no puede ser programado. Se afirmó, de manera consecuente, que pensar significa intervenir de una manera propia en los saberes o los relatos que se ofrecen o circulan. Quien piensa sobre los conocimientos establecidos no los repite mecánicamente, sino que los recrea y apropia, a su manera. Valorar esta circunstancia implica concebir la enseñanza, y la educación en general, desde la perspectiva de lo que acontece (fundamentalmente, el pensamiento), más que desde el cumplimiento administrativo de lo planeado (la reproducción de contenidos estandarizados). Pero este enfoque supone visualizar una aparente paradoja: para que se produzca una alteración debe haber algo que pueda ser alterado. Eso suele ser el plan de enseñanza elaborado para el encuentro educativo. Lo nuevo irrumpe en lo que se había organizado, porque altera lo que había sido establecido como hipótesis de aprendizaje de los alumnos. Si esto no ocurriera, no habría novedad. Lo organizado o planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disrupción. Toda creación necesita un encuadre, para ser desbordado.

Remarcar la importancia de la alteración de lo previsible implica adscribir a una idea de “aprender” que atribuye un lugar central a quien aprende en la construcción de su propio aprendizaje. Esto se vincula también a la noción de emancipación intelectual de Rancière, con la posibilidad de asociar o disociar lo recibido, de manera original.



Por lo tanto, el concepto de educación subyacente en esta perspectiva está relacionado con el de autoeducación y el de enseñanza con el de autoaprendizaje. Se adoptó, consecuentemente, una caracterización genérica de educar, y por extensión de enseñar, como aquella actividad que permite disponer ciertos saberes y prácticas para que puedan ser interpelados y apropiados; es decir, para que puedan ser, en sentido estricto, pensados y actuados.

Toda situación de enseñanza implica encuentros; encuentros múltiples de múltiples factores, que son imposibles de prever en toda su extensión. Y todo encuentro tiene una dimensión aleatoria; siempre está acechado por lo impredecible porque nunca se puede saber con certeza qué es lo que va a suceder o qué efectos se pueden producir, si la voz del otro importa. El “sujeto” de esos encuentros no es, en sentido estricto, un sujeto individual (tal o cual alumno, ese profesor, etc.), porque en el movimiento del enseñar-aprender está involucrado un conjunto complejo de multiplicidades: estudiantes, maestros o profesores, saberes, lugares, tiempos, sueños, miedos, amores. Se trata más bien de un sujeto que involucra a todos, es decir, es colectivo, porque hay un vínculo compartido, o un común, que se actualiza clase a clase. En el caso específico de la filosofía, ese sujeto colectivo es tradicionalmente un sujeto dialógico. El quiebre de la unidireccionalidad del discurso escolarizado hace que puedan emerger otros discursos, otras palabras. La convergencia dialógica de las novedades que portan quienes participan de esos encuentros establece un lugar de subjetivación que es común a esos participantes. Podríamos llamarlo también un colectivo dialógico o una comunidad de diálogo. Este sería el “sujeto” preponderante de una clase filosófica, ya que nace en la construcción común de un diálogo (entre personas, saberes, pensamientos).

Que el sujeto de una situación de enseñanza y aprendizaje filosófico sea, básicamente, un sujeto colectivo significa que lo que se constituye en sujeto es verdaderamente la relación (docentes-alumnos-saberes) en su conjunto, ya que se produce una recomposición del vínculo a partir de la novedad de cada uno. Solo por extensión, quienes participan de ese sujeto (colectivo) podrían ser a su vez llamados sujetos (individuales). Asimismo, el sujeto es colectivo porque hubiera sido otra la recomposición (o no hubiera ocurrido nada) si hubiesen sido otros los participantes y otro el contexto. Es decir, la posibilidad de que exista un sujeto depende de una particular combinación de circunstancias y

decisiones en una situación y no de una práctica pedagógica instituida, una programación o una política educativa. Quienes forman el sujeto filosófico colectivo son los reales protagonistas del acto de enseñar y aprender filosofía. Se es partícipe de la propia formación filosófica a partir de una decisión sobre el encuentro con los saberes y con los otros.

En consecuencia, en el marco de una didáctica filosófica –en el sentido que se ha tratado de darle–, para que podamos calificar a una clase de filosofía deberá ocurrir algo diferente de la mera presentación (exposición, explicación, etc.) por parte de un profesor de un tema de la filosofía. Una clase filosófica será aquella en la que se pone algo en juego (un texto, un problema) que debe ser reapropiado por quienes intervienen en la clase. Esta reapropiación, al posibilitar la intervención creativa de los participantes, tiene una dimensión azarosa, ya que lo que se despliega es el pensar. Y, como fue señalado, el pensar excede siempre la repetición o el traspaso de un conocimiento. Esta irrupción aleatoria excede cualquier planificación, pero se necesita de una planificación que valore esa circunstancia, para darle lugar en caso de que ocurra. El pensamiento no es una digresión o una falla del plan inicial sino la consumación de la filosofía. Si se considera que cualquier alteración en el plan inicial debe ser anulada para forzar el cumplimiento administrativo de lo que el profesor (y el programa) tenía que decir, se privilegia la traslación unilateral de un conocimiento, sin intervención creativa de quienes lo “reciben”.

La acción docente debería ser disponer los saberes filosóficos existentes de una manera especial, de modo tal que puedan ser interpe- lados subjetivamente, para que quizás tenga lugar un pensar. El maestro filósofo o el profesor tienen la tarea de introducir desafíos intelectuales y prácticos en el contexto de un grupo de aprendizaje. Se trata de una decisión filosófica, política y didáctica. Hay siempre algo de incomodidad en la intervención del pensamiento porque implica intentar un acceso diferente a lo ya sabido. En la enseñanza repetitiva el “lugar” del estudiante es el no-lugar del encuentro. Su participación solo es solici- tada eventualmente para confirmar que la repetición está siendo eficaz.

En el contexto de una didáctica del encuentro y del acontecer la tarea del profesor es múltiple, ya que debe al mismo tiempo provo- car, acompañar, transmitir, estimular y, sobre todo, saber escuchar y saber aprender de y en sus clases. Debe situar una continuidad de trans- misión de saberes y prácticas filosóficas sobre las que se provocará el



pensamiento a partir de interrogantes y problematizaciones. Y en el mismo movimiento, tiene que estimular el pensar, alentar la construcción compartida de interrogantes y la búsqueda de respuestas, individuales y colectivas; es decir, favorecer el recorrido de trayectos singulares.

Las situaciones de enseñanza filosófica permitirán encuentros en los cuales podrá ocurrir algo (o tal vez nada). De esos encuentros participarán docentes, estudiantes y saberes, en un contexto específico. Cada situación organizada de enseñanza supone una repetición y la posibilidad de su alteración. Que haya sujetos estará vinculado íntimamente con la irrupción de algo que interpele los saberes previos de una manera singular y transforme a quienes han participado de ese encuentro.

La didáctica de la filosofía es un conjunto de supuestos y de decisiones formales respecto de la tarea de enseñar filosofía. Cada situación particular de enseñanza filosófica requiere una actualización de esas decisiones con el objeto de construir un campo de propuestas. Esto significa que las propuestas que se lleven adelante en una clase y lo que con ellas ocurra constituirán una singularidad, efecto de una combinación de elementos irrepetibles: el grupo de alumnos, el profesor, las condiciones de la clase, el contexto.

Una didáctica de la filosofía que privilegia la contingencia de los encuentros y que adquiere su sentido en la potencialidad del aprendizaje merece llamarse “aleatoria”, en la medida en que no está limitada por un resultado específico preconcebido. Los resultados son una construcción compartida del proceso de aprendizaje, que depende, en gran medida, de la singularidad de la situación educativa.

La didáctica aleatoria es también, en un sentido preciso, una meta-didáctica, porque constituye un horizonte de posibilidad de didácticas específicas de la filosofía. Podría concebirse como una suerte de “principio filosófico-didáctico” que, como tal, no prescribe acciones particulares sino más bien ofrece una referencia para recorrer diversos caminos. Es el mínimo de una filosofía enseñable, que privilegia el filosofar de los alumnos. Por cierto, se trata de una meta-didáctica por que parte de una hipótesis general (y condicional): es posible aprender y enseñar filosofía si se asume que toda enseñanza de la filosofía es definida por el aprendizaje filosófico, y que todo encuentro tiene una dimensión repetitiva (la filosofía y los conocimientos previos puestos en juego) y otra adversa, que será el foco de una creación por parte de quienes aprenden y enseñan; en esto radica el filosofar compartido.

La didáctica aleatoria no concierne en un nivel educativo especial porque es básicamente una hipótesis de aprendizaje filosófico unido a una voluntad de enseñar. Cada nivel tiene sus particulares requerimientos institucionales, por lo que en cada situación se deberán construir los procedimientos específicos para llevarla adelante.

Una didáctica filosófica aleatoria se va a situar en un lugar institucional incómodo, porque interpela la continuidad de la transmisión administrativa de los saberes. El hecho de que las situaciones de enseñanza tengan lugar sobre lo fortuito de los encuentros quiere decir que cada clase expresa una compleja confluencia de personas, saberes, normas, tradiciones institucionales, deseos, en la que se establecen múltiples relaciones que deben actualizarse a diario. En cada una de las clases tiene lugar un encuentro siempre expuesto a lo inesperado, siempre abierto a lo que pueda ocurrir⁴.

A continuación, en una segunda instancia del encuentro, tomamos como punto de partida para la reflexión colectiva algunas prácticas específicas de enseñanza de la filosofía presentadas por Gabriela D'Odorico. Nuestras referencias funcionaron como un escenario para pensar la relación entre la enseñanza de la filosofía y los vínculos puestos en juegos en los espacios para la reflexión. Quisimos someter a la discusión diferentes posibilidades de construcción de lo común a partir de prácticas de la enseñanza del pensamiento filosófico en espacios institucionales como la escuela media y la universidad.

Una de las experiencias evocadas fue la de un seminario de Antropología Filosófica dictado durante varios años en profesorado de Filosofía de la Ciudad de Buenos Aires en la República Argentina. Los cursantes de dicho seminario son futuros profesores de esta disciplina que ya realizaron o estaban realizando sus prácticas docentes en la escuela secundaria. A su vez, integran el seminario estudiantes que ya lo han cursado y que se incorporan en carácter de ayudantes-alumnos. También participan graduados recientes que, en condición de investigadores adscritos, se especializan en la enseñanza de alguna problemática concerniente a la antropología filosófica.

4 En la descripción de este primer momento, han sido utilizados algunos fragmentos del artículo de Alejandro Cerletti "Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico", publicado en Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.). (2015). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 15-32, modificados parcialmente para este trabajo.



El seminario propone la dinámica de un taller de reflexión y de escritura filosófica orientado a elucidar los supuestos antropológicos que operan en las propias prácticas docentes de quienes dictamos materias para esta especialidad. Buscamos así sacar a la luz los usos de concepciones habituales acerca de lo normal, lo humano, del cuerpo, de la vida, de la muerte, de la raza, de la etnia o del género con las que nos desempeñamos como profesores de filosofía. Asumimos que la actividad en la que nos embarcamos está atravesada por la incertidumbre y por la fragilidad inherente a un proceso que atiende, especialmente, a la construcción colectiva. Sin embargo, nuestra apuesta está anclada en la convicción de que una voluntad de sospecha se forja reflexionando sobre las modalidades que asumen los procesos de producción, de circulación y de uso de los conocimientos frente a los problemas sociales y políticos propios de nuestro presente.

Los practicantes y pedagogos recientes que arriban a las escuelas secundarias de Buenos Aires y sus alrededores, año tras año, manifiestan algunas preocupaciones, muchas veces, reiteradas en las diferentes instituciones. Entre ellas genera gran inquietud un presupuesto bastante extendido: las funciones y responsabilidades asignadas a los profesores de filosofía en el ámbito de la escuela media. Durante el transcurso del seminario caracterizamos cierto sentido común institucional acerca de lo que significa enseñar filosofía porque lo encontramos repetido en gran parte de las escuelas en las que instruimos. Los colegas que dictan otras asignaturas, directivos, administrativos y buena parte de los estudiantes entienden que los profesores de filosofía se ocupan –y si no lo hacen deberían hacerlo– casi específicamente de la formación “humana” de los jóvenes. Esta función de la filosofía en la vida de los adolescentes vendría no solo a compensar sino también a dar batalla al avasallante proceso de tecnologización de la vida que trae a nuestras aulas contradicciones, muchas veces difíciles de manejar en las clases. Para este sentido común institucional, la virtualización de los materiales de estudio o el uso didáctico de dispositivos de comunicación, a la vez que facilita procedimientos, implica la despersonalización y la deshumanización de los vínculos. El problema se acentúa cuando los docentes comenzamos a advertir el impacto, incluso en el campo de la educación, de la tecnología biológica, médica y farmacológica que busca instaurar parámetros de “normalidad” física, psíquica y social.

En este contexto, se construye el sentido común de las instituciones de nivel medio que interpretan como tarea fundamental de los profesores de filosofía la formación humana –humanización– de estudiantes que deben lidiar a diario con la multiplicación indefinida de contenidos y de novedades específicas que animan al resto de las asignaturas. La creciente profesionalización y especialización del conocimiento, presente en los planes de estudio, parece delegar la responsabilidad de la formación humana, principalmente, a los profesores de filosofía.

A partir de esta caracterización los miembros del seminario nos propusimos interrogar la ambigüedad que advertimos en esta demanda de “humanizar” a los jóvenes. Nos interesó indagar cuán potente para el pensamiento es esa función que, según parece, tenemos encomendada los profesores de filosofía. Debíamos discutir si ese reclamo obedece a la necesidad de “refuncionalizar” la enseñanza de la filosofía, es decir, de hacerla compatible y tal vez someterla a las necesidades del actual desarrollo tecnocientífico. O bien se trata de un intento de colocar esta enseñanza a la cabeza de un proyecto de humanización que rescata viejos y debilitados valores culturales o religiosos. Esas primeras hipótesis que examinamos no contemplaban la capacidad de autogestión y la autonomía de los profesores y estudiantes que hacen posible las clases de filosofía. Sin embargo, en nuestros trabajos colectivos, extendimos la interrogación a los supuestos acerca de lo humano con que nosotros recibimos esa demanda, tratamos de evaluar el reclamo como un síntoma de un problema más complejo que debíamos reconstruir.

Entonces teníamos dos cuestiones interrelacionadas para trabajar, una era el diagnóstico del mundo contemporáneo en el que habitamos como un paisaje tecnológico que nos modifica a la vez que nosotros lo modificamos. La otra era la concepción acerca de lo humano que surge en compatibilidad y adaptación a ese entorno.

Para bosquejar un escenario posible en el cual situar la enseñanza de la filosofía recurrimos a producciones de la literatura, muchas de ellas llevadas al cine, a las series televisivas, al teatro y a la danza. Se trata de obras en las que el entorno, sea natural o tecnológico, es analizado a partir de su fusión con la percepción humana. La naturaleza y los paisajes artificiales que proliferan en grandes urbes también nos transfiguran, conforman gustos y pasiones, diseñan químicamente nuestros estados de ánimo y son tema de buena parte de la literatura en el último



siglo. Entendemos que la literatura es un modo de pensamiento que se propuso indagar en profundidad sobre esta problemática y que debíamos abordarla sin la pretensión de ilustrar conceptos, ni utilizarla como un mero instrumento de traducción de los desarrollos filosóficos.

Con el inicio de cada ciclo lectivo compilamos una antología de textos literarios de un escritor que nos va a acompañar durante el curso, un autor que entrará en diálogo con el material filosófico del programa del seminario y nuestras prácticas docentes. En los diferentes ciclos tuvimos recensiones de las discusiones, material pedagógico, textos de escritura colectiva, ensayos filosóficos, videos e, incluso cuentos, afines a la temática de la antropología filosófica. Nuestra atención se concentró en detectar las singularidades que cobra la concepción de lo humano en los diferentes entornos –naturales o tecnológicos– en los que la literatura de ese ciclo nos sitúa. Tuvimos años dedicados a Franz Kafka, Jean-Paul Sartre, James Graham Ballard, Italo Calvino y Michel Tournier. También hubo ciclos consagrados a escritores argentinos como Lucio V. Mansilla, Jorge Luis Borges, Carlos Correas o Juan José Saer. En estos autores es posible detectar personajes de maestros, profesores de escuela media, académicos universitarios, situaciones de enseñanza-aprendizaje y variadas referencias filosóficas.

Nuestro análisis literario interroga especialmente las posibilidades de transformación del entorno material en el que transcurren nuestras vidas, los dilemas que plantea su manejo, su explotación mercantil y la idea de progreso gestada en la modernidad. La preocupación deriva en el reiterado blanco de análisis de los autores que son las fronteras interiores, los límites entre la imaginación y la percepción del entorno. Los acontecimientos se dan en universos virtuales, en tierras desconocidas, en campos de objetos que se vuelven siniestros, en entornos no reconocibles. La construcción de escenarios ficcionales, aparentemente confundidos con una naturaleza asfixiante o con una atmósfera tecnológica, nos permitió identificar encuentros y tensiones entre literatura y filosofía, ambas entendidas como dos lógicas o modos diferentes del pensar. Ambas aparecen como dos manifestaciones del pensamiento, que se ponen en juego, dialogan y se interrogan recíprocamente para la construcción de problemas.

En este marco encontramos que la enseñanza de la filosofía admite ser interpretada como una poética del saber, ateniéndonos al uso que hace Jacques Rancière de ese concepto. Esto significa que enseñar

filosofía tiene una dimensión creativa –poética– que involucra tanto la interacción colectiva como la práctica de la escritura. Esta experiencia en la que la filosofía se confronta con la literatura, en la que la literatura aparece como un “otro” para el pensamiento filosófico, abre una serie de interrogantes acerca de su enseñanza interpretada, a su vez, como una poética o práctica creativa. Esa poética habilita, fundamentalmente, un proceso creativo de autotransformación de quienes participamos de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía y de la gestación de un espacio que haga posible esa metamorfosis. Este trabajo de transformación no puede pensarse para individuos aislados capaces de recordar saberes aprendidos sino para formaciones colectivas que devienen autónomas respecto de los condicionamientos y sujeciones.

Nuestro trabajo reflexivo nos permitió retomar la demanda de humanización que el sentido común institucional desliza hacia la filosofía. En una primera instancia la reclamada humanización que debiéramos autoimponernos e imponer a nuestros estudiantes puede identificarse como una adaptación a criterios y convicciones de normalidad, compatibles con los procesos de tecnologización de la vida. Hay una perspectiva tecnocientífica de lo humano que vino produciendo taxonomías, clasificaciones y grillas de inteligibilidad alrededor de ciertas categorías como género, especie, humanidad, raza o etnia, entre otras. Son ordenamientos jerárquicos que no contemplan ni las particularidades, ni las existencias singulares, ni el hecho de que el pensamiento colectivo pueda desmontarlas. La posibilidad de deshacer las concepciones de raza o género dio lugar una profusa escritura filosófica que nos invita a reflexionar sobre otras categorías clasificatorias. Allí es donde la enseñanza de la filosofía puede, entonces, interrogar, exceder y hacer estallar estas normatividades ancladas en supuestos antropológicos.

Tal vez la demanda de humanización responda con temor a un futuro distópico en el que los mecanismos de dominación y expoliación se manifiesten de manera tecnocientífica y, por ello, rememore perspectivas antropológicas moralizantes y religiosas del pasado. Pero también podemos interpretar que esa demanda nos obliga a pensarnos filosóficamente dentro del actual proceso de tecnologización del entorno y de la vida que arroja nuestra existencia en un mundo que nos aparece cada vez menos comprensible. Sumergidos en esa incompreensión que podría atentar contra la dimensión creativa de nuestra tarea docente podemos



construir nuestra libertad y autonomía en la horizontalidad de la reflexión compartida.

Otra de las experiencias evocadas en el encuentro “Indisciplinando la didáctica” tuvo como eje la enseñanza de la filosofía en carreras universitarias artísticas, en particular, en las orientaciones de danza, de teatro y de música. La implementación de la asignatura Filosofía bajo la forma de un taller con artistas que están atravesando su formación universitaria trae nuevas perspectivas problemáticas en relación con la tecnología. En las carreras artísticas, la formación académica heterogénea que aportan los cursantes hace confluír interrogantes provenientes del arte, de la filosofía y de la tecnología. La particular situación, consistente en identificar y reconstruir problemas compartidos para las diferentes prácticas profesionales, permite cavilar sobre el devenir artístico en tanto modalidad de pensamiento. A la vez, esa situación funciona como plataforma común para implicar al arte en un diálogo fluido con la filosofía y la tecnología.

En el año 2016, en Barcelona hubo una muestra artística denominada “+ Humanos. El futuro de nuestra especie”. Allí, el músico y activista inglés Neil Harbisson, el primer *cyborg* de la historia reconocido como ciudadano, expuso su obra “Cabeza sonocromática”. Harbisson padece una enfermedad congénita que le impide ver colores y se implantó en su cabeza un sensor que transforma los colores en música. Con ese dispositivo el músico compone y difunde sus obras. Pero cuando Harbisson quiso renovar su pasaporte británico el Estado se lo impidió hasta que se extrajera el implante para poder realizar la fotografía del documento. Sin embargo, a partir de su activismo *cyborg* logró la renovación del documento con la fotografía de su cabeza implantada.

Frente a este tipo de obra surgen muchas preguntas acerca de la manera en que el arte puede involucrar a la tecnología en sus creaciones y cómo se ven reformados los modos de composición, diseño y curaduría de las nuevas expresiones artísticas. Por otra parte, cómo determinar si ciertos artefactos son meros dispositivos tecnológicos, obras de arte, intervenciones performáticas o políticas. Lo único que se vislumbra con cierta claridad es que la complejidad de algunos problemas contemporáneos no admite un tratamiento reducido a la especificidad de alguna disciplina en particular.

Entendemos que la filosofía puede propiciar una reflexión que se sitúa en los umbrales del arte, de la política y de la tecnología. Desde esa

situación, los problemas contemporáneos pueden ser interpretados como espacios, umbrales o zonas de indistinción entre arte, filosofía y tecnología que interrogan especialmente nuestras prácticas de investigación, de enseñanza, de evaluación y de acreditación. Con ello, interpretamos que el abordaje multidisciplinar de las nuevas problemáticas reclama la puesta en diálogo de diversas modalidades del pensamiento como son el filosófico, el artístico o el científico. Así, la necesidad de dicho coloquio se extiende a la práctica docente en filosofía, en particular de la estética y la ética, dirigida a los estudiantes de arte.

La filosofía contemporánea interactúa de un modo creciente con manifestaciones artísticas actuales en las que la tecnología no es solo un instrumento o insumo para producir obras. Debido al actual desarrollo de la biología sintética, de la ingeniería genética y de la neurobiología podemos encontrar nuevos fenómenos artísticos que se denominan bioarte, arte genético o transgénico. Se trata de artistas que utilizan los espacios y los materiales de los laboratorios biotecnológicos para producir objetos estéticos, performances e instalaciones. Los artistas trabajan con el cultivo de células, organismos genéticamente modificados, intervención sobre el ADN o tejidos vivos. De esa manera pueden crear obras vivientes que crecen, proliferan y que hay que desconectar de un biorreactor que las mantiene vivas cuando las exposiciones públicas terminan.

Podríamos decir que el bioarte aparece como una producción cultural paradigmática situada en los umbrales del arte, de la ciencia, de la tecnología y de la filosofía, en particular por los aspectos éticos y antropológicos que aparecen involucrados. ¿Qué significa que un investigador de un laboratorio biotecnológico pueda crear piezas vivientes y difundirlas como obras de arte? ¿Qué estatuto tienen la vida y la muerte en las obras con artefactos vivos asistidos biotecnológicamente que deberán ser desconectados con la finalización de la muestra? ¿Cuál es la novedad que aporta al campo de la estética un cuerpo transformado con intervenciones biomédicas e informáticas? Frente a estas preguntas que aparecen como problemas comunes para las diferentes disciplinas, podemos identificar algunas cuestiones que muestran la particularidad del abordaje filosófico. La enseñanza de la filosofía se enfrenta a problemas multidisciplinarios y, a la vez, propone su modo de abordaje –filosófico– para esos problemas. Nuestras preguntas nos permiten hacer algunos señalamientos importantes.



En primer lugar, la filosofía contemporánea interactúa de un modo creciente con manifestaciones artísticas en las que la tecnología ya no puede ser tomada como una mera herramienta o material de trabajo, tampoco es solo una concepción del mundo. Habitamos un espacio urbano-tecnificado en el que la tecnología, a su vez, nos habita cuando nos provee de dispositivos que diseñan nuestros modos de comunicación o cuando nos medicaliza para incluirnos en parámetros de normalidad. Esto equivale a mostrar que, si bien la tecnología “nos habla”, “nos piensa” o “nos actúa” también, nos da herramientas para luchar por nuestra autonomía.

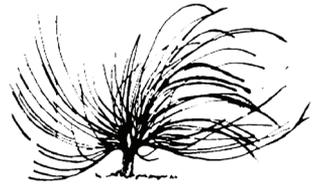
En segundo lugar, la experimentación científica ilimitada y el juego creativo con materiales vivientes pueden ser “modos de hacer” que se confunden, al punto de volverse indiscernibles. En ese sentido las obras de arte genético o transgénico plantean la paradoja de habilitar un “campo de experimentación científica” regido por valores estéticos –no éticos– y ser, a la vez, una práctica de visibilización, denuncia y comunicación pública de lo que ocurre en los laboratorios biotecnológicos.

Cuando el bioarte nos sitúa en el cruce entre arte, tecnología y filosofía significa que las obras, las performances y las instalaciones terminan ubicadas en una zona liminal entre lo vivo y lo muerto, entre lo viviente y las cosas inertes, entre la vida reproductiva y las mercancías. Los interrogantes en torno al estatuto de la vida, de lo orgánico, del cuerpo o de lo humano que pueden plantearse a partir del bioarte actualizan cuestionamientos de larga data para la historia de la filosofía. Reconstruir los abordajes filosóficos para problemas que atraviesan varias disciplinas es un modo de generar nuevos vínculos intersubjetivos.

Ambas experiencias evocadas en este segundo periodo del evento están atravesadas por una misma inquietud ¿qué modalidades de lo común emergen de estos espacios reflexivos y cuáles son los principales obstáculos para la indagación filosófica? Vivimos en comunidades que poseen saberes y valoraciones acerca de la filosofía y en especial, en Latinoamérica, hay experiencias comunitarias postergadas que nos obligan a volver a reflexionar sobre la vida habitual. El sentido común de nuestras comunidades, especialmente las institucionales, apela a un común que reconoce un lugar y un valor para la enseñanza de la filosofía. Y aunque no siempre es legitimada por las políticas educativas, la práctica de su instrucción ofrece abordajes diversos para dilemas no siempre novedosos. Nuevas materialidades y formatos inéditos

conducen, muchas veces, a problemas filosóficos que fueron planteados hace miles de años. Enseñar filosofía recreando problemas para pensarlos reiteradamente en forma colectiva es también inventar un distinto modo de hacer común.

Creemos que el encuentro “Indisciplinando la didáctica” fue una exitosa práctica colectiva de deliberación filosófica con la que el hacer común salió fortalecido.



El cine de terror en la enseñanza de la filosofía

*Daniel Porras Navarro*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
dporrasn@gmail.com

*María José Romero Castro*²
Universidad Nacional
Costa Rica
mjromero1996@gmail.com

“[...] durante un petrificado momento de locura bailó en el centro del Caos, retorciendo su cuerpo microscópico/gigante ante el Dios Idiota y Ciego, Azathoth, al ritmo que marcaban unos flautistas perturbados.”

-Eddy C. Bertin (Oscuridad, me llamo)

A modo de introducción

Con este artículo nos proponemos resignificar el uso de las producciones cinematográficas no tradicionales en la educación (en concreto, el cine de terror) como medio de transposición didáctica. Esto pretende generar un interés que conduzca a la formación de conocimiento por parte de los estudiantes desde algo tan ordinario como ver una película. A su vez, llevar el cine a las clases (específicamente un cine tan inesperado y transgresor como el de terror), podría promover la resignificación del espacio, de lo académico, de la filosofía misma y hasta de lo cotidiano.

El horror en la filosofía es un camino de análisis que se ha tomado desde posiciones como el realismo o el materialismo especulativos. Desde estas perspectivas se pone en cuestión las posturas de la filosofía

1 Estudiante de Enseñanza de la Filosofía, UNA

2 Bachiller en Enseñanza de la Filosofía, UNA

clásica y las certezas científicas actuales. En términos generales, la literatura y el cine de terror representan escenarios donde las verdades de nuestro conocimiento sobre el mundo se reducen a especulaciones, y la objetividad de la realidad es inalcanzable para la inteligencia humana. En este trabajo, se abarca la idea de utilizar esa transposición de conceptos tan avasalladores de la filosofía a partir del cine, pero sin caer en un nihilismo negativo, el cual desmorona las estructuras ontológicas, epistemológicas, éticas y políticas al dejar nada más que un desierto de incertidumbre. En esta propuesta, la destrucción de certezas pretende llevar a la complejización del pensamiento, a la deconstrucción y reconstrucción de conceptos o nociones del ser humano y su entorno, con base en las reflexiones críticas de cada participante. En particular, en este ensayo hacemos la reducción al género de terror en el cine con la intención de crear ejemplos específicos de esas reflexiones que pueden generarse a partir de él (y de cualquier otra expresión artística -el cine también es un ejemplo de algo más amplio y diverso-), en función de la enseñanza de la filosofía.

¿Por qué el cine de terror?

El propósito es resignificar el uso de las producciones cinematográficas no tradicionales en la educación (es decir, producciones no documentales o con contenidos filosófico-específicos) como medio de transposición didáctica; tomando en cuenta que la obra artística, el cine y la literatura, tienen sus propios pensamientos, discursos y códigos. Es decir, estas producciones se leen desde su propio sentido, y quien hace esa lectura va a aportar algo a partir de su perspectiva. Por esa razón se busca, con las obras cinematográficas, abarcar temas filosóficos contenidos en los motivos de las producciones y que a partir de ahí el espectador construya conocimiento de acuerdo con su realidad.

El cine (tanto como medio de comunicación y expresiones artísticas) crea, satisface y difunde nuevas necesidades; además estandariza normas de gusto en la cultura masiva de nuestras sociedades. Para bien o para mal, desde sus inicios la industria del entretenimiento ha estructurado y profundizado la cultura en el nivel global. Por lo cual, el cine es un referente importante en los imaginarios sociales (en su mayoría suministrados por el pensamiento occidental) que imperan en este mundo globalizado del siglo XXI. Producciones clásicas o de dominio público



son inmediatamente reconocibles por una gran mayoría: “todos” reconocen, disfrutan, se identifican e interiorizan historias y personajes icónicos de la historia del cine (en su mayoría norteamericano y europeo). Asimismo, por su composición visual y sonora (si es el caso), este facilita una experiencia estética de vivencialidad y evocación (una catarsis) e impulsa el disfrute de la cultura, siendo considerado un producto “para el entretenimiento”. Aunque esto posiciona al cine en una definición de arte manipulado (Adorno y Eisler, 1976) por su finalidad de consumo, sus modos de representación reflejan la realidad tanto de los mundos en que vivimos como de los cuales quisiéramos (o no quisiéramos) vivir. Además de esas características del cine como imagen en movimiento, también permite un análisis profundo y crítico de los diversos elementos, (de cada escena, cuadro, objetos, personajes, temporalidades y sus distintas capas narrativas).

El terror, en particular, es un género considerado superfluo, comercial y sin ningún valor artístico o educativo. Sin embargo, pretendemos mostrar que varios de los elementos clásicos de uno de los géneros cinematográficos más infravalorados, traen en lo profundo de sí contenidos filosóficos que abarcan las preguntas más inquietantes de la realidad y la existencia humana. Pensamos que, si logramos extraer de las entrañas del cine terrorífico esas discusiones filosóficas, podríamos motivar experiencias significativas.

La reflexión del cine en la educación se figura importante, por su influencia en la cultura de países como el nuestro, sumergidos en las concepciones y experiencias de la globalización, haciendo de este medio un punto de referencia fundamental para la comprensión de la “cultura *pop*”. Así, se despliega en este arte del consumo una publicidad ontológica que redefine a los sujetos bajo la lente del diferencialismo y la homogeneización del capitalismo. En la actualidad, las nuevas tecnologías, las tendencias y modas vienen a reforzar los imaginarios traídos por la pantalla grande y chica, como dice Getino (2006):

Este modelo no sustituye a los que se basan en la tradicional convención dramática - presente incluso en el más sofisticado video game- pero los enmarca y redefine según las nuevas exigencias de una virtualidad manifiesta, que conjuga la fantasía y los deseos no satisfechos con impactantes imágenes sobre la modernidad y el futuro. (párr. 19)

La cultura *hipster*, la moda de añorar lo retro, las redes sociales, entre otros ejemplos, son elementos fundamentales que encaminan a las nuevas generaciones por ese trayecto vacío y sin sentido de la estandarización del gusto (Eiser y Adorno, 1976). Esas tendencias y el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación han puesto al cine y la televisión en un centro iconográfico, que nos conduce a una contemplación hierofánica de valores y morales impuestos.

Cine en la enseñanza de la filosofía

Tras estas reflexiones podemos discernir al cine como un ente *zombie*, es decir un ser no-vivo/no-muerto (arte y no arte a la vez, medio de comunicación con potencialidad expresiva), sin más motivación que las órdenes de su brujo creador (es decir, los intereses comerciales y políticos de quien está detrás de su magia -vudú-). Precisamente, esta condición *zombie* (de contradicciones lógicas, estéticas y ontológicas en constantes luchas) puede ser vista como un arma de doble filo: desde esa convergencia de sus enunciados y negaciones se puede llegar a síntesis más abarcadoras, de esas fórmulas para la dominación se pueden idear y aplicar métodos para la liberación. En nuestra realidad concreta, vemos que, aunque los intereses económicos del sistema capitalista se han esparcido a través del mundo por medio del celuloide, las particularidades de las producciones cinematográficas de otras sociedades y naciones han “manchado” de colores traídos de mundos diversos a la gris hegemonía hollywoodense.

Esto se puede entender mejor desde las palabras de Dussel (2004), cuando esclarece por qué se debe hablar de transmodernidad, más que de posmodernidad, desde una nueva interpretación del fenómeno de la modernidad:

Aceptar esa masiva exterioridad de la modernidad europea permitirá comprender que hay momentos culturales fuera de dicha modernidad [...] Aunque la cultura occidental se globaliza (en ciertos niveles técnicos, económicos, políticos, militares) no agota por ello otros momentos de enorme creatividad en esos mismos niveles que afirman desde su exterioridad otras culturas vivientes, resistentes, crecientes. (p. 205)



A pesar de que la actualidad del cine, expuesta en las líneas anteriores, se percibe como si fuese el guion de una película de terror, el final no está escrito y las páginas pueden ser rayadas por todos los participantes... si nos atrevemos. No todo es horror en este trabajo, pues se trata de examinar las posibilidades emancipadoras que nos otorga la reflexión acerca de este arte del consumo en la educación de nuestro contexto, Adorno y Eisler (1976) nos invitan a ello: “El análisis de la cultura de masas debe ir dirigido a mostrar la conexión existente entre el potencial estético del arte de masas en una sociedad libre y su carácter ideológico en la sociedad actual” (p. 15).

Aquí hemos pretendido hacer un análisis de la realidad del cine y la influencia ideológica que esta trae a nuestra sociedad, a la vez que tratamos de explorar las posibilidades que tiene en un ambiente de aula, específicamente en la enseñanza de la filosofía. Desde una perspectiva reflexiva y crítica es posible utilizar el cine de terror como un recurso didáctico que facilite la construcción de conocimiento significativo para los diversos participantes con los que iremos a compartir en las clases. Aunque no seamos realizadores de cine (de otro cine) podemos tomar el de siempre, ideológico y comercial, y convertirlo en un accionador de reflexión y crítica.

El temor a lo desconocido y demás monstruos en el hecho educativo

Retomemos la cita inicial, sustraída de uno de los cuentos que componen una antología de relatos inscritos en la tradición de terror cósmico, denominada *Los discípulos de Cthulhu*. Acerca de *Azathoth*, el dios ciego y tonto de Lovecraft podríamos decir que este representa, desde alguna perspectiva filosófica, una condición propia de la realidad. Es la incertidumbre, el caos y la aleatoriedad de la vida como la conocemos. Podríamos indicar que esta figura metafórica no solo significaría la antítesis de un motor primigenio aristotélico, sino que llegaría a ser una síntesis entre la destrucción y la creación, siendo este estado caótico universal la única constante que permite la existencia de lo que conocemos, en un círculo tautológico de vida y muerte. De allí que Cerletti (2015) afirme al respecto, “Lo que es, es el resultado del cambio; de las consecuencias de los encuentros aleatorios” (p. 17). Vivimos en un “cosmos” de constante cambio con pequeñas fluctuaciones de permanencia que desde nuestra diminuta percepción consideramos un

orden universal. La contingencia y el caos es lo único aparentemente existente, *Azathoth* es el único dios viviente.

Para Maynor Mora (2007), se puede referir a Lovecraft y su terror cósmico,

como una teogonía de la inestabilidad de las certezas. Este autor pone en cuestión la estructura de la mismidad [...]La mismidad afectada es la del sujeto, y la estructura natural y cultural, según los paradigmas occidentales. Se trata de un tributo al miedo profundo, existencial y arquetípico, hacia la alteridad. (p. 80)

A partir de esta reflexión en torno al dios caótico lovecraftiano, hurgamos en teorías del caos y el pensamiento complejo. Así fue como comenzamos a empatar el cine de terror con la enseñanza de la filosofía, imaginando a un dios del caos imperando el hecho educativo. El devenir del aula sumido a la incertidumbre, al miedo hacia lo desconocido. Trabajar con lo emergente es nuestra más dura labor y, a la vez, el mínimo que deberíamos establecer para dirigirnos a una didáctica filosófica. Flotando en una totalidad/nada, sin conceptos concretos y cerrados, sin respuestas definitivas, sin certezas, una realidad de sujetos que acontecen y son en el azar, más allá de cualquier planeamiento y programación: en lo implanificable. Esta, nuestra labor, sería lo más cercano al orden que se pretende imponer en las aulas, sin ser orden, sino solamente acompañamiento en lo incierto. Sería una guía, una motivación. Seríamos aquellos flautistas deformes que entonan las melodías demenciales que motivan la macabra danza del azar. No dictamos el camino, únicamente generamos el interés en los participantes a crear, destruir y deconstruir (Skliar, 2007) todo aquello que deseen, todo lo que compete a la realidad de estos dioses caóticos que participan del hecho educativo.

De esta forma comenzamos a explorar el terror, el terror en el cine, el cine en la filosofía y todo ello enfocado en las didácticas para la enseñanza de la filosofía. Curiosamente ese temor a lo desconocido con el que comenzamos esta parte del ensayo, podemos considerarlo como un sentimiento constitutivo al ser humano, y hasta, por qué no, el gatillo que disparó la bala de la filosofía desde sus inicios. Para explorar esta perspectiva filosófica del terror acudiremos a un autor tal vez no muy frecuente en estos ámbitos académicos (no tiene por qué estarlo, pues



no es su entorno); mas, no puede hacer falta en ninguna tertulia terrorífica o análisis sobre el terror en la “cultura *pop*”: Stephen King y su casi biográfico y poco formal ensayo *Danza macabra*:

Todos los cuentos de horror pueden dividirse en dos grupos: aquellos en los que el horror es consecuencia de un acto de propia y libre voluntad (una decisión consciente de cometer el mal) y aquéllos en los que el horror está predestinado y llega desde el exterior como un relámpago. (King, 2006, p. 90)

De este modo, King hace referencia a los miedos primigenios del ser humano: al universo y a sí mismo. Ante la inmensidad insondable del universo, desde sus inicios el *homo sapiens* comenzó a preguntarse sobre el origen de tal vastedad, acerca de los elementos que la conforman y las leyes que le rigen. Igualmente, los primeros pensadores hallaron en su interior otra inmensidad incomprensible, llevándolos a las angustiosas cuestiones acerca de su propio origen, naturaleza y destino. De esta manera, los antiguos iniciaron sus conjeturas acerca del mundo y del ser humano, posibles respuestas a esas grandes preguntas que les atemorizaban (mitos). Aquí comenzó todo, y el resto ya es historia.

[...] en cada uno de los casos nos presenta su acercamiento al origen y significado del monstruo y de cómo su evolución refleja no solo nuestros temores sino también nuestro extrañamiento con respecto a quiénes somos y la sociedad en que vivimos. (Mora, 2007, p. 8)

Como podemos notar, ese posicionamiento con respecto al miedo, sustraída de la presentación del libro *Los monstruos y la alteridad* de Maynor Antonio Mora, camina al lado de lo propuesto en este trabajo, con la diferencia de que aquí nosotros no hacemos distinción entre miedo y extrañamiento. El extrañamiento de los griegos surge precisamente de la impotencia, de la angustia que los llevó a reflexionar sobre su mundo, a crear sociedades con la necesidad de controlarlo todo y reducirlo todo a la razón. Por la obstinada necesidad de alejarnos de lo inmensurable, lo incomprensible, lo salvaje de la naturaleza; por protegernos de aquellos monstruos que acechan más allá de nuestra visión

(en torno al fuego), nos asentamos en un lugar privilegiado del cosmos. El miedo nos hizo filosofar y nos llevó a construir civilizaciones.

Volviendo a Stephen King, en su libro establece tres arquetipos de monstruos, como las raíces de toda la narrativa del terror a partir de su aparición con la literatura gótica: el vampiro (*Drácula* de Bram Stoker), el hombre lobo (reflejado en *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert Louis Stevenson) y *La cosa sin nombre* (*Frankenstein o el moderno Prometeo* de Mary Shelley). Debemos aceptar que en ciertas ocasiones (en otras no tanto) King puede ser bastante elocuente, señalando así una estructura alegórica en el terror:

Empecemos por asumir que el cuento de horror no importa lo primitivo que sea, es alegórico por naturaleza; es simbólico. Asumamos que nos está hablando, como un paciente en el diván del psicoanalista, sobre una cosa cuando quiere decir otra. No estoy diciendo que el horror sea alegórico o simbólico de manera consciente; eso sería sugerir un nivel artístico al que pocos escritores de ficción de horror o directores de películas de horror aspiran. (King, 2006, p. 55)

Ciertamente, el rey del terror encuentra en esos símbolos deseos ocultos o reprimidos incipientes al ser humano: destrucción, violencia, violación y muerte. Las cavilaciones de King apuntan a aquello que Nietzsche (s. f.), dijo alguna vez, acerca de que no solo ver sufrir da placer, sino que también hacer sufrir (hacerse sufrir a sí mismo). Esa autonegación de los verdaderos deseos violentos del ser humano, se debería a la imposición de sistemas morales que nos impiden de formas punitivas dar marcha suelta a nuestras más retorcidas fantasías.

Más allá de las concepciones freudianas acerca de los instintos primitivos generalmente sexuales instalados en el subconsciente, para nuestras reflexiones decidimos inclinarnos hacia las experiencias del hecho educativo propiamente, abarcando teorizaciones significativas en miras a la transformación de nuestras realidades. Este trabajo se trata más que todo de “hablar del cine para empezar de una experiencia fundamental del espectador”, como diría Jacques Rancière (2014, entrevista).

Para llegar a ese “hablar del cine” y penetrar a reflexiones significativas desde las herramientas conceptuales sustraídas del cine de terror en el hecho educativo, resulta importante analizar los arquetipos



del terror como los expone Stephen King, y a partir de ahí, enriquecer estas metáforas con lecturas filosóficas y reflexiones críticas en el aula.

Un ejemplo que enriquecería esta didáctica y que responde a nuestro contexto, se encuentra en las propuestas de analizar el mito de la monstruosidad moderna a la luz de la alteridad que hizo el académico de la Universidad Nacional de Costa Rica, Maynor Antonio Mora. En su libro *Los monstruos y la alteridad* realiza un abordaje completo y profundo de estas mismas figuras monstruosas (y muchas más) que aquí pretendemos revisar, desde el enfoque específico de la concepción del otro en la sociedad.

Precisamente proponemos este tipo de labor, desde una perspectiva de aula, requiriendo una transposición didáctica que aborde estos y más contenidos significativos desde las realidades de los participantes, sin que ello signifique reducir o sesgar los conceptos y teorías correspondientes. A continuación, veamos algunos ejemplos.

Drácula

El vampiro representa aquello externo a nosotros, una fuerza natural sobre la cual no tenemos ningún control y nos opaca por su inmensidad. Este tipo de monstruo va en la misma línea que el terror cósmico lovecraftiano, sin embargo, al antropomorfizarlo a través de personajes como Drácula, se logra intuir lo externo desde una perspectiva humana, lo inconmensurable puede llegar a ser más palpable (King, 2006, p. 91).

El pequeño pueblo de Transilvania vive con el miedo constante de que los pobladores sean atacados por el terrible Conde Drácula. Ellos se encuentran a merced de esta fuerza inconmensurable que toma víctimas casuales. Sobre esta situación surge una analogía de la relación del hombre y la naturaleza que ya han descrito autores como Ortega y Gasset. Refiriéndose a la naturaleza, afirman que

el hombre no coincide con ésta sino que es algo ajeno y distinto de su circunstancia; pero no teniendo más remedio si quiere ser y estar en ella tener que aceptar las condiciones que ésta le impone. De aquí que se le presenten con un aspecto negativo, forzado y penoso. (Ortega y Gasset, s. f., p. 7)

¿Qué ocurre entonces con esta percepción de la naturaleza por parte de los hombres? Véase de este modo: los humanos pronto descubren las debilidades del Conde para usarlas en su beneficio. Aquí aparece la figura del Dr. Van Helsing: un especialista que desvela las debilidades y características de este ser y otorga a los humanos las técnicas necesarias para reconocer y acabar con los vampiros; antes de que Drácula esparza su maldición por otras partes de Europa al viajar a Inglaterra. Así, “el hombre responde imponiendo a su vez un cambio a la naturaleza. Es, pues, la técnica, la reacción enérgica contra la naturaleza o circunstancia [...]” (Ortega y Gasset, s. f., p. 8). Sobre la técnica hablaremos más en la sección correspondiente al monstruo de Frankenstein.

El hombre lobo o Dr. Jekyll / Mr. Hyde

Estos personajes simbolizan la dualidad de la naturaleza humana (King, 2006). Esa lucha entre la razón y las pasiones y las terribles consecuencias a las que puede llegar. Una de las ideas tradicionales difundidas por la filosofía occidental, desde Platón y popularizada por Descartes, es la de la dicotomía de la mente (o “alma”) y el cuerpo, que se ven como sustancias o características separadas que en conjunto conforman lo que entendemos como ser humano; idea que a su vez le da énfasis a la “racionalidad” como elemento fundamental frente a aquellos relacionados a lo instintivo, calificando a estos últimos como una característica negativa y deplorable que debe ser controlada.

Tal lucha se presenta tanto en la figura del hombre lobo como en *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde*: Aquel ser pasional que saca lo peor del ser humano y opaca su racionalidad. Esto muestra cómo uno de los mayores temores del ser humano se manifiesta en su propio ser: el temor a las pasiones, a los sentimientos, al propio cuerpo. Es un temor racionalista, moderno, ilustrado. Es esta predilección por ser Dr. Jekyll, de la cual Nietzsche quería que nos libráramos, desechando la filosofía griega y la moral cristiana (la base del pensamiento moderno), aceptando a Mr. Hyde (lo dionisiaco) como parte natural y necesaria.

Es a esa descorporalización de la subjetividad alienante y pulsativa la que podemos ver en el cambio de personalidad del Dr. Jekyll a pasar a ser Mr. Hyde o el del señor Talbot a hombre lobo (Dussel, 1998). Jekyll es la razón instrumental, individualista que niega la comunidad, que niega al otro y a la corporalidad propia. Mora (2007),



nos invita a interpretar el triunfo de Mr. Hyde como la liberación de la alteridad propia al vencer la mismidad.

Ese triunfo del cuerpo devuelta a la humanidad, dentro del hecho educativo, lo hallamos por ejemplo en la Propuesta alternativa, transformadora y liberadora de la educación pública costarricense del ANDE, donde se dedica un apartado denominado “Alfabetización del cuerpo”, en el que se abarca la importancia de recuperar la corporalidad y las emociones afectivas en la educación.

Sumado a las reflexiones anteriores: ¿Recuerda la situación del hombre lobo o de Mr. Hyde a la de aquellos niños “hiperactivos” y “sobreactivados” que necesitan ser “apagados”? ¿O a la de aquellos jóvenes cuyos padres evaden sus dudas y preguntas para evitar que se vean “tentados” por la realidad? No parece extraña la imagen de un pobre Larry Talbot (*El hombre lobo*) que incluso llega a dudar de su sanidad mental cuando no puede ser entendido por los presentes, como un ser bestial que deambula por las noches: le hacen creer que semejante bestia no podría ser el ejemplar y reconocido Talbot.

El monstruo de Frankenstein

El monstruo de Frankenstein o la cosa sin nombre, al igual que el monstruo anterior abarca el mal en nosotros mismos, pero personificado en lo externo, es decir, en las acciones y creaciones del ser humano: El temor a la técnica y las tecnologías, sus usos y consecuencias. A la vez, puede inferirse en esta figura un temor a la naturaleza (temor a lo externo), como algo sacro y peligroso; estableciéndose en las reflexiones de estas figuras metafóricas un viaje cíclico que va de lo macro (universo), a lo micro (ser humano), para volver de nuevo a lo macro por medio de lo micro.

El monstruo de Frankenstein se vio forzado a aprender de la humanidad, sobre los vicios y virtudes, sobre los logros de los poderosos, sobre las injusticias, sobre la “normalidad”. El ser humano es una especie que se define a sí misma a partir de una serie de factores culturales, educativos, cognitivos, genéticos, etc. pareciendo estar orgulloso de lo que ha llegado a ser después de millones de años de evolución, diferenciándose de otras especies animales por su particular modo de vida.

Esto nos lleva al tema de la técnica y la tecnología. La primera no es lo que el hombre hace para satisfacer sus necesidades, como ya

se vio con Ortega y Gasset (s. f.), esta es más bien la reforma de la naturaleza. Actualmente, el ser humano no se encuentra simplemente en una era creadora de técnicas, sino que se encuentra inmerso en una sociedad supuestamente racional (en la cual siempre se busca crear mejores métodos y ciudadanos), donde ella es la que tiene que adaptar a la persona a estos nuevos tiempos: precisa crear humanos capaces de vivir en sociedad. Así, el ser humano se ve obligado a adecuarse como una necesidad para desarrollarse: pues es un ser que no consiste en lo que ya es, sino en lo que aún no es.

Además, nos hemos vuelto capaces de controlar la naturaleza (ese monstruo indomable representado en Drácula) en niveles inimaginables. Se erradican enfermedades y se crean algunas nuevas, cambiamos los cauces de los ríos, desafiamos la longevidad con medicamentos, construimos grandes edificaciones y hacemos aparatos que nos permiten comunicarnos a millas de distancia (Van Helsing ha clavado una estaca en el corazón de este monstruo).

Sin embargo, con el control o la muerte de esta rareza (la naturaleza/Drácula) nace una nueva a partir de la manufactura del ser humano: la cosa sin nombre. Uno de los peores temores de la humanidad es que esa, su creación, se salga de control. Hoy se habla de transhumanismo y posthumanismo con temor, se habla del control de las máquinas, del calentamiento global y del peligro de las bombas de hidrógeno. Este temor lo podemos ver reflejado en la relación de Frankenstein con su abominable creación, vemos cómo este ser es despreciado por su creador y cómo es culpado por todas sus desdichas.

Este demonio, como le llama el doctor, tiene una altura y fuerza imponentes, una piel demacrada bajo la cual se ve el movimiento de su circulación y la capacidad comunicativa de un infante, al igual que un niño pequeño que no puede comunicar lo que siente por medio de palabras a sus compañeros adultos ni comprender lo que estos dicen.

Curiosamente, en una de las versiones cinematográficas más difundida de esta historia *Frankenstein* de 1931 y dirigida por James Whale, se pierde en gran medida la cantidad de tinta que en un principio Mary Shelley utilizó para describir cuidadosamente la posición del monstruo, dotando a este metraje un sentido cliché de “lucha del bien contra el mal”, en la que el monstruo no lucha por ser comprendido y es considerado únicamente un “invento fallido”.



Conclusiones

Por medio del cine de terror podemos rescatar las concepciones de nuestros “miedos” y diluirlas en las bases teóricas surgidas de nuestro desconocimiento y necesidad de controlar. Las culturas occidentales han buscado desde sus inicios explicar y controlar la realidad de una manera casi obsesiva, de manera que cuando esto le resulta imposible entonces procede a destruirlo al considerarlo un peligro. Esta actitud de dominio (voluntad de señorío, diría Hegel), se fue sistematizando con el paso de los siglos hasta establecerse en sistemas filosóficos, políticos y económicos. De los dramas de estos monstruos podemos rescatar ni más ni menos que la situación de ese “otro” y “diferente”, de aquel “anormal” que se dice debe cambiar y ser normal.

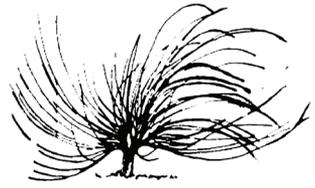
Los monstruos causan temor porque son seres de características ajenas al diario vivir. En la cotidianidad educativa contamos con una serie de anormalizadores gracias a políticas, a uniformes, a estudios médicos, a religiones, etc. Y de pronto el sistema imperante nos hace creer que existen muchos “monstruos”: Síndrome de Down, Asperger, T.O.C., piel oscura, transexualidad, homosexualidad, hiperactividad, ceguera, depresión, etc. Así, “(...) hay anormalizadores y entonces sí, ahora sí, hay normalidad, hay la norma, hay lo normal y hay la normalización” (Skliar, 2007, p. 81). En pocas palabras, una vez más, el ser humano sigue con temor a su propia creación: la supuesta “anormalidad”. Como hemos visto, resulta relevante la reflexión de Maynor Antonio Mora (2007), sobre la base mítica moderna en la imagen de los monstruos, como un reflejo de la relación de unos hacia quienes considera “los otros”.

Muchas veces ignoramos estas realidades porque nos parecen algo incognoscible y terrorífico. En ocasiones, las relaciones con los estudiantes se dan como si tratar con esos “otros” significara despertar a los monstruos abominables que yacen en R’yleh.

¡Y tal vez así sea! Tal vez en efecto despertemos monstruos dormidos, despertemos dudas, luchas, sueños o encuentros que viven nuestros estudiantes diariamente, pero que se salen de nuestros cuidadosamente realizados planeamientos o de las disposiciones del sistema educativo tradicional ¿Pero, no es acaso trabajar a partir de este caos parte fundamental de nuestra labor como pedagogos?

Referencias

- Adorno, T. y Eisler, H. (1976). *El cine y la música*. España: Editorial Fundamentos.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico. En A. Cerletti y A. Couló (edit.). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar* (pp. 15-32). Argentina: Novedades educativas.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. España: Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2004). Sistema mundo y transmodernidad. En: Saurabh Dube, Ishita Banerjee y Walter Mignolo (eds.). *Modernidades Coloniales* (pp 201-226). México: El Colegio de México.
- Getino, O. (2006). “El cine: entre lo ‘universal’ o lo ‘universal situado’”. *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, 9. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric09a04.htm>
- King, S. (2006). *Danza macabra*. Madrid: Valdemar. Recuperado de <http://lelibros.online/libro/descargar-libro-danza-macabra-en-pdf-epub-mobi-o-leer-online/>
- Mora, M. (2007). *Los monstruos y la alteridad: Hacia una interpretación crítica del mito moderno del monstruo*. Costa Rica: Universidad Nacional, Escuela de filosofía.
- Nietzsche, F. (s. f.). *Más allá del bien y del mal*. Recuperado de http://www.dominiopublico.es/libros/N/Friedrich_Wilhelm_Nietzsche/Friedrich%20Wilhelm%20Nietzsche%20-%20M%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20bien%20y%20de%20mal.pdf
- Ortega y Gasset, J. (s. f.) *Meditación de la técnica*. Recuperado de https://francescllorens.files.wordpress.com/2013/02/ortega_meditacion_tecnica.pdf?ved=0ahUKEwict4ne353XAhUGMSYKHRvuDuAQFggnMAA&usg=AOvVaw3hoy3WGuPuXLp4Je23j_NM
- Rancière, J. [Cine y filosofía]. (2014). *Jacques Rancière - No es el filósofo el que va al cine*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8fwGWHXXxQ0&t=1s>
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro*. Argentina: Noveduc.



Educación insumisa ante el pensamiento único: ¿quién te vigila?

*Carlos Esteban Hernández Navarro*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
carloshernandezn1990@gmail.com

*Sofía Cruz Icabalceta*²
Universidad Nacional
Costa Rica
sophiale.cruz@hotmail.com

*Luis Miguel Rodríguez Soto*³
Universidad Nacional
Costa Rica
luikro13@gmail.com

*“Por falta de comprensión, todos
eran políticamente sanos y felices”*

(Orwell, 1948, p. 75).

“El espíritu puro es una pura estupidez”.

(Nietzsche, 2000).

Para introducir: el grito por la autonomía frente a la muerte de la libertad

En el presente texto, con base en la novela escrita por George Orwell titulada *1984* publicada en 1948, serán analizados ciertos aspectos que, al ser pensados en el contexto pedagógico, podrían permitir

1 Bachiller en Enseñanza de la Filosofía, UNA

2 Bachiller en Enseñanza de la Filosofía, UNA

3 Bachiller en Enseñanza de la Filosofía, UNA

el esbozo de algunos criterios que contribuyan a la comprensión de la necesidad, en nuestra actualidad, de proponer una práctica educativa para la vida, a modo de conciencia política. Se persigue el objetivo de dar sustento a la emancipación humana, en la lucha ante un sistema violento que se reproduce desde la institucionalidad educativa, que resulta, por su actuar y selección de técnicas, represivo y opresor.

Partiendo de la proyección del futuro, plasmada en la novela, en relación con el presente continuo, se vislumbra la denuncia de los regímenes de poder político e institucionalizado en nuestra actualidad y realidad que se vivencia en las aulas. Es importante señalar que este documento es fruto de consultas bibliográficas, reflexiones entre los escritores del presente ensayo y diálogos grupales realizados con distintos estudiantes de secundaria, se coincide en que la influencia institucional marca significativamente el pensamiento de las personas que hemos pasado por ellas, y también la naturalización que hemos aceptado, sin más de la imposición que realiza en sus ideales sobre el estudiantado.

Si bien, sabemos que la semejanza entre ambos mundos (la novela y el presente) no es idéntica, podemos percibir técnicas relevantes que han propiciado la escolarización, entendida como una propuesta autoritaria en su sentido moderno, caracterizada por un desenfrenado deseo de control social y poder político. De tal modo, nos interesa escudriñar sobre el cómo se ha llevado a cabo la utilización de tecnologías para el mantenimiento de ese orden moderno, dado que en la novela se presenta bajo las consignas del “Gran hermano” la idea de un control omnipresente, y que hoy en día podría vincularse con la obsesiva práctica de observarlo todo, mediante cámaras de “seguridad” presentes en todos los rincones de la ciudad, de los pasillos de las instituciones, y en especial de las educativas, con el único fin de eliminar la privacidad y naturalizar el control; excusándose de ser una herramienta de cuidado para las personas y sus objetos materiales. ¿De quién debería cuidarse el estudiantado dentro del centro educativo? O mejor aún, ¿quién vigila al vigilante?

Quien ejerce el rol de vigilar es quien tiene el poder para hacerlo. Nos preguntamos: ¿quién y cómo adjudica el poder a alguien de vigilar a las demás personas, en este caso a alumnos y alumnas? ¿Y cuáles son las posibles reacciones de las personas al sentirse vigiladas por un ente sin rostro que se hace llamar a sí mismo “justicia”?



Si seguimos la línea de la obra literaria aquí expuesta, encontramos que el miedo es una respuesta. El miedo dobléga, a tal punto que invisibiliza los actos represivos. La culpa del oprimido resulta del miedo que produce la falsa idea de estar de acuerdo con el acto del opresor (Freire, 1970), por lo que nos surgen las interrogantes: ¿El aprendizaje se da por deseo, necesidad, motivación o intención de quien aprende? ¿O simplemente se impone de forma sigilosa por medio de intereses políticos que manipulan los medios de comunicación, currículos, y además dictan el deseo, necesidad, motivación e intención de quienes quieren aprender? (Torres, 1998).

Justificamos esta reflexión desde el robo (lo llamamos robo porque en ningún momento se les da el espacio para mostrarse tal y como se perciben) de la autonomía y la identidad de los y las jóvenes a causa de la vigilancia y el control impuesto institucionalmente, que regula las normas de conducta dentro de las instituciones, lo cual imposibilita identificar su subjetividad o individualidad, descomponiendo la creatividad y elaborando en cambio máquinas humanas que dejan de hacer por gusto o necesidad y hacen por obligación y sin afinidad.

Esta obra literaria de George Orwell nos muestra un mundo sumiso cuya población, en su mayoría, desertó a la resistencia de sus opresores; aceptando sin reflexionar lo que se les dice desde la fuerza del Estado Moderno, maquinaria opresora por excelencia, que mediante la idea imaginaria de un contrato social se jacta de un poder totalitario disimulado a través de procesos llamados democráticos. Pero, como en *1984*, la manera en la que se ejerce el poder se basa más en los conflictos armados y los privilegios jerárquicos que en las decisiones o participación ciudadana, que, además, como lo dijimos anteriormente, son manipuladas por las herramientas de poder desde el sistema educativo.

El (neo)lenguaje como una pedagogía idiotizante

Entre las herramientas de poder ejercidas en la obra encontramos la “neolengua”, que es utilizada como representación de la capacidad que tiene el lenguaje para modificar y controlar las vidas, pensamientos e ideologías de las personas, lo que podría expresarse en el siguiente lema: “lo que no se dice no existe”, que, desde nuestra interpretación, expresa una práctica de invisibilización del oprimido, hecho cotidianizado en las actuales sociedades modernas. La “neolengua” se define desde el mismo

libro como “la lengua oficial de Oceanía y fue creada para solucionar las necesidades ideológicas del Ingsoc o Socialismo Inglés” (Orwell, 1970, p. 293). Hay en esta cita mucho que puede ser analizado críticamente en función de la pedagogía. Primero, hay que tomar en cuenta que el lenguaje es el medio por excelencia por el cual se transmite el conocimiento y, al mismo tiempo, es la forma individual de reconocer nuestra realidad, nombrándola. Segundo, incluso es la herramienta del ser humano más utilizada para darle sentido y significado a las realidades que afronta e implica un nacer de cada cultura. Con esto queremos exponer que si se reducen las palabras, como se hizo en la obra, se reducen las posibilidades de darle sentido a las realidades, y aún peor, se aumenta el poder que impone la hegemonía, enfocado a la disminución de las posibilidades para comprender y transformar la realidad.

Al decir que era la lengua oficial y que fue creada por ellos (la institución política), es importante recalcar que fue el poder hegemónico quien le dio sentido y significado a la realidad que se quería universalizar. El poder hegemónico negó la posibilidad de nombrar lo que se manifestaba como opuesto a su ideología, esto nos lleva a la pregunta: ¿al no poder nombrarlo, puede pensarse la resistencia? La novela nos dice que sí es posible mediante sus dos personajes principales, y es este el impulso para los actos emancipatorios. Ahora bien ¿cómo llevar esto a las aulas? ¿Cómo dar a los y las estudiantes las herramientas para que puedan ejercer sus pensamientos libremente, aunque vayan en contra de los intereses institucionales?

Si pensamos el neolenguaje contemplando sus características represivas dentro de las instituciones de educación, donde los y las docentes son quienes imparten los conceptos que se asumen como necesarios para entender el mundo y para dar sentido a la vida académica en secundaria, queda evidenciado que se les niega a los y las estudiantes pensar más allá de aquello a lo que dichos conceptos académicos remiten, legitimando a su vez la verticalidad pedagógica entre ambos sujetos educativos. Aun así, ¿Puede el estudiantado crear/construir sus propios conceptos? Por supuesto que sí, pues debido a la calidad de indeterminación propia del ser humano es imposible reducirlo a la obediencia mecánica por más que se pretenda tan espuria tarea (Giroux, 1992). Sin embargo, lo que dificulta que se dé este proceso de autonomía es la figura omnipresente y academicista de la autoridad reguladora que establece lo que se puede o no decir en los centros de estudios. La



propuesta es, entonces, crear e implementar didácticas o investigaciones que permitan en su desarrollo la formación de sujetos-aprendices pensantes que verbalicen, desde sus perspectivas y contextos cotidianos (sin negar el valor de los conceptos plasmados con anterioridad pero brindando espacios de reflexión sobre los mismos, dando potestad a los y las estudiantes para decidir su validez), al brindar herramientas que permitan justificar por qué el desacuerdo con lo impuesto y también sus alternativas y propuestas.

Siendo así, ¿las instituciones educativas deberían permitir al estudiantado crear su propio lenguaje? Lo anterior, en tanto entendamos el lenguaje como una herramienta humana para construir el conocimiento.

Realidad y ficción, más allá de la novela

Las relaciones de poder sobre el plano institucional, estatal y social que comprendemos en nuestra realidad, más allá de ser solo un ejemplo, podrían ser prueba contundente de que no nos encontramos muy lejos de la ficción que se nos presenta en la novela *1984*, de George Orwell, escrita entre los años de 1947 y 1948.

De manera que, para poder iniciar este recuento de situaciones, primero deberíamos verificar realmente nuestra presencia o no en el siguiente acontecimiento. Por orden y número, vamos a disponer de listas y registros para dar inicio al proceso de control para el aprendizaje. Por otra parte, para el orden estatal, el número de cédula representa una forma de identificación dentro de aquel monstruoso organismo; modos para el registro y el control de las personas en un sistema que reduce a los sujetos a números y cualidades cuantificativas. En ese orden de cosas, como apunta Illich (1977), la titulación se convierte en un modo de degradación humana oficializada, pues “la escuela que ayudó en el siglo pasado a superar el feudalismo, se está convirtiendo en ídolo opresor que solo protege a los escolarizados. Ella gradúa y, consecuentemente, degrada. Por fuerza del mismo proceso, el degradado deberá volver a sometérsele” (p. 86).

Pero el control solo empieza ahí. Podemos extendernos a pensar, desde el ámbito institucional, cómo también se impone a manera de requisito y necesidad, portar impecable el uniforme correspondido por las convenciones. La apariencia es un aspecto clave para el juego de las impresiones. Podríamos ante esto pensar, a la vez, cómo la perspectiva

estética de igual forma cae en restricciones y regulaciones dentro del entorno institucional. Esto en la obra *1984* se refleja en la descripción que se ofrece del contexto gris e incoloro; claro, a excepción de los carteles y panfletos de propaganda del partido. De forma similar, para nuestra realidad, situarse en una ciudad resulta muy curioso: es adentrarse en una marea gris en donde solo resaltan pautas publicitarias que pretenden dictar nuestros propios deseos; aunque también la industria mediática masiva toma partida en este juego, con su fábrica de ilusiones, de reflejos y formas objetivas.

Ahora, siguiendo la obra de G. Orwell, es de nuestro interés recalcar las nociones reiteradas de control y vigilancia, de crimen y castigo que se presentan en la obra; cuestión que para la autora y autores de este ensayo no se aleja de nuestra realidad social y el entorno educativo, en donde el temor también está presente y se transforma en una estrategia política de control cotidiana que hemos naturalizado “en favor” de nuestra seguridad.

Para aquellos y aquellas a quienes vigila la “policía del pensamiento” en la obra, y el rol de la fuerza pública y los funcionarios policiales en la realidad, no es posible escapar de la óptica del juicio y el prejuicio. No solo observando se controla, existe hoy en día -en nuestras sociedades de la información- la tecnología suficiente para emitir ondas de sonido, las que pueden ser y son captadas y grabadas. En la novela en cuestión se utilizan telepantallas que todo lo ven, mientras que, en nuestra cotidianidad, incluso en algunos centros educativos como ya se apuntó, existe una inmensa cantidad de cámaras u ojos vigías que dan la idea del panóptico de Bentham.

Para el ambiente del aula, esta pretenciosa función policial la ejerce, o se pretende que la ejerza, el o la docente acuerpados por miembros administrativos y administrativos docentes de la institución, así como de los reglamentos internos que lo propician. Bajo el cargo funcional del docente policía (Illich, Gintis, Greer, Postman, Gross y Fairfield, 1977), se otorga la potestad de controlar y registrar lo acontecido para la corrección, rectificación, el castigo, la detención, la reducción de puntos o la boleta que intenta persuadir al estudiante de no desobedecer a la autoridad. ¿Pero con qué potestad la institución se jacta de tan suntuosa añoranza, clara correspondencia de una producción magistral, a saber, la reproducción de su sistema?



En esta maraña ideológica, no solo el Estado y las instituciones dictan sobre la forma de pensar y ser, de hacer y desear; también, como ya mencionamos anteriormente, los medios de comunicación juegan un papel importante para la transmisión y propagación del orden establecido, del pensamiento normalizado. En la obra de Orwell, por ejemplo, se utilizaban carteles, canciones, *slogans* y masivos espectáculos; ya sea por medio de imágenes y sonidos, con la intención de manipular las emociones y la voluntad de los y las partidarias de Oceanía. En nuestra sociedad actual, por otra parte, esta estrategia mediática funciona, y en una medida más intensa y masiva: la propaganda, ya no solo política, también es asumida por las empresas productoras de mentalidades consumidoras. Los noticiarios, que lo que menos hacen actualmente es informar, promueven miedo y terror para justificar las prácticas autoritarias del mismo gobierno.

Ante esto, resulta necesario mencionar que las patentes para optar por un medio para la difusión televisiva o radial, están acaparadas por empresas que -no es de extrañar- están ligadas con intenciones ético-políticas controladoras y de reproducción acumulativa del capital en pocas manos; por otra parte, es curioso señalar que la información que se transmite en dichos medios de (des)información, primero tiene que pasar por un control de calidad para considerar si es apta o no para ser transmitida. ¿Afecta esto al estudiantado? Pareciera claro que les afecta en la medida en que la sociedad pretenda controlarlos o quiera que les afecte; ya sea desde música denigrante, películas violentas, nuevas drogas, redes sociales con contenidos sexuales humillantes, y a partir de un sin fin de productos que promueven la idea de que la felicidad se puede comprar o alcanzar sin mayor erogación ética. Así la felicidad se convierte en un producto más del morbo social establecido o impuesto.

Es interesante analizar, desde la obra, cómo utilizan los himnos y los cantos para la reproducción ideológica; dice Wiston, es “un modo deliberado de ahogar la conciencia mediante un ruido rítmico” (autohipnosis), (Orwell, 1970, p. 9). Ahora bien, podríamos plasmar eso mismo desde nuestra realidad, y decir que los himnos y cantos que glorifican a la patria no se alejan de ser mecanismos para la manipulación y la extorsión ideológica. Desde la escuela hasta el colegio y la universidad, los y las alumnas deben, por respeto y obligación, doblegarse ante una bandera, representar a la institución en desfiles, actos cívicos y demás prácticas que pretenden estimular esa obligatoriedad para con el *páter* institucional.

¿Pero qué sucede si se desobedece a la autoridad totalitaria? Desde la óptica de la obra, es considerado como una falta del sentir natural para con el partido; en otras palabras, es un crimen mental, es decir, un denominado “crimental”. ¿Y para la realidad actual? ¿Cuáles serían las repercusiones de no estar de acuerdo con la ideología establecida? La principal finalidad del entramado ideológico es la obediencia sin más, la repetición de lo establecido sin cuestionar sus fundamentos (Cerletti, 2016), en el que se subsume la institución, la educación, la tecnología y los medios de comunicación. Para que lo anterior suceda, a pesar del espíritu de indeterminación humana, es que precisamente se da el uso y abuso del control y el poder, de ideología de la modernidad, la justificación del consumismo opulento, la verticalidad pedagógica, las normativas institucionales en el aprendizaje...

Pero si continuamos con el análisis entre la obra *1984* y la realidad, otra noción interesante que emerge es la cuestión sobre la historia; ya que la misma, en el texto, se modifica y reedita a medida que la situación del momento lo amerite; en otras palabras, la historia es ahistórica en un sentido semántico. Así volvemos a la cuestión sobre cómo se manipulan las personas, desde la memoria y el pasado, hasta el presente y lo futuro. En la novela de Orwell, hay un lema interesante que promueve el partido, y es el siguiente: “quien controla el pasado controla el futuro, quien controla el presente controla el pasado” (Orwell, 1970, p. 18). De modo tal, que recordar es peligroso y tener una utopía para el futuro es desacertado por impropio, así solo se permite el presentismo como acción constante e inconsciente de la obediencia institucionalizada.

Para imponer el control y el ordenamiento, la educación adoctrinadora, la tecnología y los medios de comunicación son vías para efectuar el enclave ideológico; para naturalizar normas y principios que sostienen al partido en la obra, y al Estado en nuestra realidad. En la citada obra de Orwell, por ejemplo, los principios de los que se vale el partido del Gran hermano para validar la jerarquía y el poder son la neolengua, el doblepensar y la mutabilidad del pasado. Del primero podríamos mencionar que son estrategias para degenerar la realidad objetiva, limitantes para el pensamiento, fórmulas para reducir los conceptos a unos cuantos aceptados; por su parte, el doblepensar se realiza por medio de la manipulación de las personas en su identidad, lo que conlleva a contradicciones y absurdos de hechos y conceptos que son aceptados con naturalidad; por último, la variabilidad del pasado, como



ya vimos, consiste en suprimir hechos, controlar la historia a disposición y en función de las intenciones del partido en el presente.

Otro punto clave en la obra para la conservación del *statu quo* por parte del partido de Oceanía, es el constante estímulo a la prostitución, el juego, el fútbol, la cerveza, la lotería, los robos y las drogas entre las proles; así, las descendencias carecen de sentimiento político, y solo se quejan de cosas insignificantes, cuestiones que realmente no llegan a tener importancia para la política del partido.

Pero en la obra, Winston, nuestro personaje principal, no soportó más tal embate social, y ante el desencanto y siguiendo su rebeldía, decide iniciar con un diario, máxima representación identitaria de la conciencia libre. Aunque claro, esto significaba un serio crímenal, pero para él era su mayor apuesta. Winston consideraba que el pasado suprimido aún sobrevive, que se mantiene en algunos objetos sólidos y sin etiquetas que los distinguan; y que la historia, para el partido, existe solo como un interminable presente. Ante esto, considera el personaje, es necesario generar dudas por medio de pruebas, crear centros de resistencia, grupos de descontento que dejen su testimonio para las próximas generaciones.

Otra noción interesante por considerar en la novela es el sentido que se le otorga al acto sexual, ya que estaba desentendido del placer. La educación sexual se preveía para formar personas castas, puras, sin sentimientos; por otra parte, el matrimonio se disponía desde un deber con el partido de engendrar futuro/as partidarios/as de la ideología de Oceanía. El puritanismo sexual del partido se basaba en la represión del instinto, en evitar el placer; esto para crear un estado de histeria y así dar paso a una adoración y una fiebre guerrera para su provecho. Ante esto, Winston y Julia engendraron un amor puro, como acto político de resistencia, en donde los abrazos eran las batallas, y el clímax su victoria final; era una liberación al placer, en donde juntos construyeron un mundo secreto para vivir a gusto, felices, en una transición del deseo al afecto y la honda ternura. La habitación en donde ambos se encontraban, resultó ser todo un mundo completo, en donde la vida dejaba de ser insoportable.

La perspectiva de Julia, otro personaje central de la trama difería un tanto de la de Winston. Para ella, la realidad fuera de la habitación estaba consumada por el partido: todo era puro fatalismo, imposible de modificar. Según su visión, lo mejor era gritar siempre con el partido, seguir sus consignas, a modo de estar seguros (doblepensar). También,

Julia consideraba que la guerra no existía, que era una mera invención del partido para que en la gente percibiera miedo, odio y adulación. Ese fatalismo, que se normaliza como regla no solo es un asunto de la novela orweliana, es sin duda, una pretensión del modelo capitalista-moderno que desde su matriz sexista, racista y clasista nos dice que más allá de sí mismo no existe otra posibilidad, e incluso se atrevió a declarar el fin de la historia luego de la caída del Muro de Berlín y de la desaparición de la Unión Soviética.

El manejo de la opinión pública, en la obra y en la realidad, se da en función de forzar la obediencia a la voluntad del Estado y crear uniformidad de opinión; estos son procesos presentados como actos de colectivización para mantener la moral. “Todo se reduce a un problema de educación, a moldear continuamente la mentalidad del grupo dirigente y del que se halla inmediatamente debajo de él” (Orwell, 1970, p. 100).

De esta forma, el Gran Hermano es la concreción con la que el partido se presenta al mundo, desde la clase que representa al partido interior, la clase del partido exterior, y la clase de vencedores siempre vencidos que resulta ser la prole. Así se efectúa, por medio de las costumbres, las aficiones, las emociones y las actitudes, la mística del partido; la estructura jerárquica donde la desigualdad social es aceptada sin crítica alguna, tal cual sucede en nuestra sociedad moderna cuando la educación nos adoctrina y no nos libera de dicha opresión pretendida.

Ante estas nociones, es necesario comprender los mecanismos (el cómo) y los motivos ocultos de toda sociedad (el para qué y el por qué), poseer conciencia del *telos* de la educación dentro del entorno social, si vela en función de imposiciones para crear autómatas, o, por otra parte, se propone motivar y crear personas no repetidoras sino críticas, transformadoras y que den sentido a sus vidas y a las de los demás. Pero en la novela, y lamentablemente en nuestra realidad, el poder es visto como un fin en sí mismo, una forma de obtener el bienestar de la minoría por la felicidad antes que la libertad, ya que las masas prefieren la primera por la cobardía y la debilidad, por eso la protección del partido.

En conclusión

Podríamos retomar algunas de las cuestiones vistas; por ejemplo, el lenguaje, pues su reducción implica la limitación del conocimiento, esta es una contradicción que debe ser valorada para replantear la



mediación del lenguaje en las aulas, puesto que quien habla no es siempre el que tiene razón, sino a quien el poder se lo permite.

En este punto, podemos referirnos a la relación educador-educando y educando-educador, como una doble vía para la formulación de un tipo de diálogo en el que ambas partes se afirman y se educan en el proceso, en reciprocidad; una especie de inter-retroalimentación continua. Así mismo, claro está que, como una necesidad, debemos dilucidar las relaciones de poder dentro del ámbito educativo y social; decodificar y analizar, subjetiva y culturalmente, las prácticas e ideas que estimulan el dominio sobre los demás.

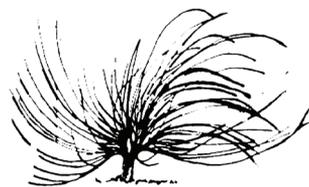
Tampoco es recomendable descuidar el ambiente y entorno en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, llámese país, ciudad, colegio o aula. En la novela se nos presenta esa realidad como algo fundamental para el dominio ideológico de los oprimidos, situación que en el presente se nos muestra cada vez con más fuerza mediante la imposición del pretendido pensamiento único del neoliberalismo moderno.

A todo esto, proponemos un repensar social, ético-político de la pedagogía ejercida desde el sistema educativo, en el cual la inclusión sea la respuesta a la imposición, la diversidad responda ante la xenofobia, discriminación, racismo epistémico, patriarcado y patria, como alternativa para la gestación de aprendizajes significativos, críticos y transformadores que se enfrenten al individualismo intelectual, en donde se reivindique el rol del/la docente como un sujeto mediador en un espacio en miras a construir una horizontalidad conjunto a los y las estudiantes en los diversos procesos que permean la enseñanza- aprendizaje, dejándose de lado la obsesión moderna de explicarlo todo para imponer suavemente doctrinas deshumanizantes (Rancière, 2008).

Referencias

- Cerletti, A. (2016). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Illich, I. (1977). *Alternativas*. México: Editorial Joaquín Mortiz.

- Illich, I., Gintis, H., Greer, C., Postman, N., Gross, R., y Fairfield, R. P. (1977). *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva Imagen.
- Nietzsche, F. W. (2000). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida (Vol. 249)*. España: Edaf.
- Orwell, G. (1970). *1984*. España: Salvat editores.
- Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. España: Mimesis.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. España: Ediciones Morata.



Freire y la *Pedagogía del Oprimido*

Óscar Rivas Monge¹
Universidad Nacional
Costa Rica
oscar0890@hotmail.es

“La historia de la humanidad empezó con un acto de desobediencia y es muy probable que termine con un acto de obediencia”.

Eric Fromm (1984, p. 41)

El problema: ¿Educación o adoctrinamiento?

La educación juega un papel fundamental en la composición del mundo, es por medio de esta que la especie evoluciona y el conocimiento pasa de generación en generación durante la historia. Sin embargo, esa condición antropológica es aprovechada por las clases dominantes para perpetuar su condición de poder, lo cual nos lleva a hablar concretamente de tipos de educación, o bien -para el rescate de su concepto-, de educación o adoctrinamiento.

La situación sistémica actual vuelve imperativo interpelarnos sobre el problema educativo. La burguesía, a través de los procesos educativos y su incidencia en la dinámica social, pretende ideologizar -a pesar de las contradicciones de la civilización capitalista- con más fuerza en la cotidianidad -dentro y fuera de las aulas-, a pesar de su incapacidad coyuntural, de un sistema agotado, de garantizar la satisfacción procesual de las necesidades básicas de la humanidad.

Se pretende un estrangulamiento: se trata de lograr que la educación deje todos los resabios críticos que aún le quedan y se dirija totalmente a crear sujetos pasivos, funcionales a operaciones ultra específicas de las cuales saca rédito el capital. Se tiene a la vista la ultra tecnificación de la enseñanza desde el ámbito académico hasta el existencial.

1 Bachiller en la Enseñanza de la Filosofía, UNA

Existe una necesidad de poner todo en entredicho. La crisis sistémica lleva, por medio de sus contradicciones, a una crisis de humanidad, este período histórico encuentra urgencia de llegar a la raíz de los actos, se trata de dilucidar qué concepción de mundo y de ser humano se encubren no solo en los actos opresores, sino también en las luchas que diariamente se dan.

La educación no se encuentra exenta de estos problemas; esta, y su componente pedagógico, necesitan de una indagación, una búsqueda de sus motivos y de su génesis; preguntar por -y visibilizar- los elementos epistemológicos, políticos y éticos, para esclarecer los intereses que se esconden detrás de cada planteamiento educativo, y además velar por la mejor práctica pedagógica, con la finalidad de que los que realmente sufren -los oprimidos- puedan salir de la precarización en la que se encuentra su pensar, su sentir y su ser, en razón de la misma lógica sistémica, que los condena a perderse como seres humanos y a ser concebidos como objetos de la realización de la ganancia.

Ante esto, es necesario recuperar los planteamientos y concepciones que apuestan por una visión alternativa -no legitimante de la hegemonía- de lo pedagógico, por la recuperación del sujeto en la transformación de su cotidianidad y de la totalidad sistémica, planteamientos que devienen del marxismo como los de la escuela Frankfurt (Adorno y Horkheimer, 2006) con su apuesta por la teoría crítica o por el planteamiento de una pedagogía del oprimido, como lo hace Freire (1970), recogiendo también los aportes de Fromm (1967) y de todos aquellos que ven en la forma educativa actual y en el vivir diario sin reflexión, uno de los principales factores que niegan la emancipación del ser humano, su humanización.

El presente trabajo analiza el pensamiento de Freire sobre la pedagogía, su constante lucha por encontrar una que sea dialogante con el oprimido, su idea de la relación entre educador y educando, y la apuesta por la transformación del mundo como única forma de llegar al *homo sapiens hominis*, a la desalienación.

El marxismo como propuesta humanista en la educación

El planteamiento de Freire es una respuesta a dos concepciones de mundo que aún hoy permanecen en cualquier postura sobre la realidad, discute tanto con el positivismo eurocéntrico como con el materialismo



objetivista de corte estalinista-soviético, ambos culpables de borrar el sujeto de la historia y plantear el mecanicismo -fiel a la herencia newtoniana- como forma reductible en la que se mueve la realidad.

Freire recupera el planteamiento de Marx, que supera la concepción tanto del idealismo como del materialismo vulgar, de la realidad. Del idealismo supera la primacía del sujeto -de corte solipsista- y del materialismo vulgar que borra por completo la subjetividad. La apuesta de Freire parte del materialismo dialéctico, desarrollado por Marx, en el que en la lógica objeto-sujeto ninguno se superpone al otro y hay una interrelación entre ambos. Freire también se deja acompañar por las ideas latinoamericanas de diversidad y la igualdad social como referente para cualquier propuesta contextualizada en nuestro subcontinente, ello lo asume a partir del pensamiento latinoamericano de la liberación que se manifestaba en su época.

La recuperación, revisión, reinterpretación y contextualización del planteamiento de Marx en esos movimientos de liberación es evidente y no es azarosa; se debe a que los movimientos sociales de izquierda -para la coyuntura en la que escribe Freire- estaban colmados por la posición estalinista; el estalinismo llevaba a que el partido se subyugara y a que los revolucionarios usaran métodos propios de la clase dominante de corte oligárquico para llevar a cabo “el cambio revolucionario”. La posición de los revolucionarios, en la mayoría de los casos, llevaba a un sustitucionalismo de las masas, sin diálogo con ellas, y con la preconcepción de que los obreros o campesinos no podían llegar por sí mismos a la liberación.

Por otra parte, el planteamiento de la pedagogía del oprimido es la respuesta a lo que Horkheimer (2003) llamaba teoría tradicional, concepción educativa que utiliza la clase oligárquica para quitarle toda proyección subjetiva a la educación y hacer del sujeto un simple receptor de conocimiento, un objeto y no un sujeto o un ser ajeno y alejado de su realidad y de sus propios problemas.

Las preocupaciones de Freire, en tanto a lo anterior, iban en dos sentidos; primero superar la concepción educativa de la burguesía y, segundo, en superar los métodos revolucionarios que utilizaban la concepción bancaria de la educación -supuestamente- en función de la liberación del oprimido y que, pretendiendo lo contrario, no pasaban de adoctrinar o alienar a los sujetos educativos.

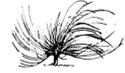
El peso de la cotidianidad -la introyección del opresor en la conciencia- hacen que el oprimido se niegue a sí mismo, su búsqueda de ser; se trata de un fatalismo a instalar en el sujeto: la apelación a que las cosas están dadas y no hay nada que hacer para cambiarlas. Se ha introyectado en su conciencia la concepción dominante del mecanicismo, en la que lo que esta cambia por sí sola y la división opresores-oprimidos no puede ser cambiada, o bien se trata de un destino natural que hay que aceptar.

El oprimido tiene en sí una dualidad en su ser; en primera instancia se trata de aquel que construye el mundo, pero no lo tiene en sus manos, y en un segundo momento este se encuentra mediado por el opresor, quien utiliza la educación para hacer o construir sujetos pasivos por medio de la repetición sin más.

La concepción pedagógica dominante -en esta dialéctica- se basa en la educación “bancaria”; en esta educación se privilegia la narración de hechos y no así la criticidad ni la producción creativa de propuestas o alternativas a los problemas que le aquejan a los sujetos educativos. Esa memorización estática, hace del concepto algo muerto, y borra de esta la viveza de enunciar un mundo concreto o contextualizado; la palabra pierde su razón de ser para convertirse en mera forma, que petrifica el mundo y hace de este algo cerrado, borrando la capacidad de transformación del sujeto sobre la materialidad. Así, el sujeto, entonces según Freire (1970), es visto como un recipiente vacío que hay que llenar.

Para la clase oligárquica, la educación es una herramienta por medio de la cual se sostiene su mundo, es por este medio que hace creer que sus necesidades objetivas son las necesidades de toda la especie humana (Fromm, 1970); por ello, implanta la idea de que el opresor es necesario para la existencia e introyecta conceptos de este en el oprimido, para que desee emular al opresor, pero no así transformar el mundo. Al respecto, Freire reitera que la pedagogía bancaria dominante vende la idea de que el oprimido está fuera del mundo, y es más bien obstáculo para sí mismo y para una “sociedad sana”, por lo tanto, la solución es insertarles en esta sociedad, es su adaptación, que dejen de ser marginados (Freire, 1970). Al imponerse lo anterior, el oprimido ve su solución fuera de él y no en él mismo como sujeto transformador.

Esa idea la había desarrollado Marx cuando sostiene que los trabajadores, día con día en la relación objetiva con el mundo, mediante el producto de su trabajo, fetichizan el producto de sus manos y esto



hace que el oprimido no se reconozca en lo que hace, textualmente este autor manifiesta: “el carácter misterioso de la forma mercancía estriba, por tanto, pura y simplemente, en que proyecta ante los hombres el carácter social del trabajo de estos como si fuese un carácter material de los propios productos de su trabajo, un don social de estos objetos” (Marx, 2007, p. 36).

La educación tradicional o bancaria se basa en el principio positivista de que todo tiene que ser cuantificado, racionalizado, descrito o planificado y en que además la subjetividad debe jugar un papel de mera expectación, dedicándose a acoger a la “objetividad” sin ningún prejuicio. He aquí la base sobre la cual se asienta la anulación del sujeto.

Para esta noción, el mundo se mueve como una totalidad mecánica, donde cualquier contradicción es simplemente una anomalía dentro del sistema, y, por lo tanto, la subjetividad no entra en la dinámica de cambio, a pesar de que la propia realidad y su estratificación social, generación de la desigualdad social y de género, de división de clases, la diversidad cultural, muestre claras contradicciones, y, sea, por demás, un producto social y no “natural”.

Para profundizar más en los yacimientos de la educación bancaria, como planteaba la escuela de Frankfurt (Adorno y Horkheimer, 2006), sin contradicción no hay conocimiento, sin conflicto no hay historia; es en el reconocimiento de las contradicciones que se hace posible la imaginación y la creación, ya que de lo contrario todo estaría ya hecho y no habría nada por conocer.

Derivado de lo hasta aquí dicho, la educación bancaria asegura la enajenación del ser humano haciendo que este “no se sienta a sí mismo como portador activo de sus propias capacidades y riquezas, sino como una ‘cosa’ empobrecida que depende de poderes externos a él y en los que ha proyectado su sustancia vital” (Fromm, 1967, p. 29). En palabras de Freire, se plantea que el oprimido no se reconoce a sí mismo como oprimido, y esto hace que no vea la realidad tal cual es, y al tratar de transformarla termine delegando a otros -en este caso al opresor- la dirección de su vida (Freire, 1970).

En la relación del educando y educador -desde esa perspectiva tradicional- se profundiza la verticalidad, ya que al controlar y negar las capacidades del sujeto cognoscente se producirá una relación alienante, en la que el educador toma la actitud del opresor y el educando cede todo su potencial al educador. No hay una interacción dialógica entre

ambos, sino todo lo contrario: una clara relación de poder que el educador no quiere perder, ya que se perdería a sí mismo como único portador del conocimiento. Freire rescata aquí la dialéctica hegeliana del amo y esclavo donde el esclavo -a pesar de ser el que conoce el mundo- ve este mundo mediado por su amo, y se pierde a sí mismo, dándose así la conciencia para el otro y no la conciencia para sí, reconociéndose en esta relación.

La sociedad burguesa, como cualquier sociedad humana está fundada en mitos, aunque su soberbia eurocéntrica lo niegue. Destacan como mitos fundadores de la misma, el de la propiedad privada, la igualdad de derechos, la “democracia” y la supuesta libertad -que no va más allá de la compra y venta-, la armonía entre las clases y la integración cultural; estos mitos, como ya se apuntó, son introyectados en el oprimido (educando) por medio de la educación bancaria y conllevan a idealizar al opresor.

Esa educación opresora al masificar y pretender alienar a los sujetos educativos promueve la incapacidad de plantear salidas u opciones a los oprimidos de su situación inferior, racializada y descolonizados; el ser humano, en su totalidad, bajo esta concepción, pretende ser depurado de su humanidad, perdiendo lo que lo diferencia de las demás especies animales: su capacidad de trabajo, de construir sus propios medios de vida, estancando así la evolución de la especie y atentando contra la vida misma.

Por ello, debido al carácter opresor de la educación bancaria, es que Freire apuesta por la pedagogía del oprimido; no solo criticará a los opresores sino a todos aquellos que utilizan, consciente o inconscientemente, el método de esta educación, para supuestamente así liberar a la especie humana. Es decir, en nombre de la liberación también se suelen reproducir métodos opresivos que se develan en el currículo oculto mediante prácticas docentes que están muy alejadas de la crítica, la producción de alternativas, la creatividad, la valoración positiva de la diversidad y la generación de valores consecuentes con una sociedad justa en la que quepamos todos/as, pero en la que no haya lugar para la discriminación y la desigualdad social. Por eso la producción de alternativas debe pasar por la autoconciencia del sujeto educativo -en situación de opresión-; según Freire, el oprimido debe ser partícipe de su liberación, o, aún mejor, sin tal proceso no es posible la liberación, por lo que problematizar su realidad es fundamental para construir una



conciencia crítica de su situación y para buscar salidas concretas: se trata de aceptar, en primera instancia, que se está oprimido; es decir, no solo bastará con mejorar la economía y la redistribución de la riqueza -como lo creía el estalinismo-, sino que, y sobre todo, el ser humano tiene que darse cuenta de su condición de alienado, para evitar la reproducción de los vicios burgueses, con la finalidad de dejar de lado a su opresor interno o a su policía de la conciencia.

Para lograr esa autoconcientización de mi situación de colonizado, Freire saca de su propuesta al academicismo y apuesta por una pedagogía de base o popular, para y por los movimientos sociales y las comunidades campesinas, urbano marginalizadas, impulsando una pedagogía *desde y con* el oprimido (Freire, 1970) y no *para* el oprimido. Solo él se puede liberar a sí mismo, pero en relación comunitaria, donde el docente se convierte en un sujeto fundamental como mediador de la liberación colectiva, dado que nadie educa a nadie, sino que todos nos educamos juntos mediados por el mundo (Freire, 1970).

Los educadores como mediadores, en la obra *Pedagogía del oprimido*, encuentran como primera obligación propiciar un proceso de alfabetización crítica, para que el obrero, el campesino, la mujer, los/las niños/as o las y los estudiantes en general, encuentren su propia palabra para que no sean repetidores del conocimiento tradicional, y -como segundo “imperativo”-, está el planteamiento de la problematización como método para buscar salidas concretas a la realidad mediante la praxis revolucionaria.

En la educación liberadora, la relación educador-educando debe ser una relación horizontal, una relación de amor, en la que el conocimiento no se paralice ni sea estático y donde las relaciones de poder deben difuminarse sin desautorizar el saber de ninguno de los sujetos educativos. Por ejemplo, si ponemos el caso de un partido revolucionario, el educador tiene que reconocerse también a sí mismo en la dinámica opresor-oprimido, en tanto esté en diálogo con los suyos y apueste por la concientización de todos los sectores populares, para que por sí mismos se organicen y busquen su liberación, sin prácticas mesiánicas ni sustitucionalistas.

Freire plantea que la pedagogía del oprimido tiene la función de desenmascarar ideológicamente a la clase dominante, pero esto no será posible, como se ha dicho, si los oprimidos no experimentan en su sentir la opresión. Marcar todo hecho con el sello del sentimiento real

del oprimido; se trata aquí de una revalorización de la experiencia, de darles voz a los y las que, por lo general, no tienen. Recapitulando, sin la conciencia de ser oprimido es imposible la acción transformadora.

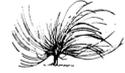
Aquí cabe aclarar una diferencia: reconocerse como oprimido y ser consciente de estar en tal condición son situaciones distintas; por una parte, el reconocimiento *per se* no lleva a la práctica liberadora pues no supera el plano de lo objetivo. “Reconocerse” -en antagonismo al opresor- en aquella forma, no significa estar en lucha por la superación de la contradicción. Podría presentarse, entonces, la situación de que uno de los polos de la contradicción (el oprimido) pretenda, en vez de la liberación, la identificación con su contrario (el opresor) (Freire, 1970). Ser consciente, por su parte, expresa una dimensión subjetiva que puede llevar al oprimido a tomar parte activa en su reconocimiento.

El elemento fundamental de una educación liberadora será la dialogicidad; el diálogo se convertirá en un requisito ontológico de esta educación, ya que por medio de este se previene que alguno de los partícipes de la relación que se viene planteando dialécticamente (opresor-oprimido) pretenda verticalizar el conocimiento. El diálogo entendido en términos de necesidad existencial, como el encuentro de seres humanos que se pronuncian sobre sobre sus realidades, en sus dimensiones fundamentales (estética, epistemológica, política, ética), procura el bienestar social de todos y todas (Freire, 1970). La vereda del diálogo será el único camino -al modo de una utopía- para la construcción de las condiciones materiales para la emancipación (Hinkelammert, 1984). Así, el diálogo, en contraposición al materialismo objetivista, sería una garantía para evitar la reproducción de relaciones de opresión.

¿Cómo generar este diálogo del que nos habla Freire?

El rescate de valores humanos -como la humildad y el amor- se vuelve imprescindible; humildad para no legar la ignorancia solo al otro, sino para tener la posibilidad -y la virtud- de reconocerse en ella; amor en su sentido fraterno: ver en el otro el carácter de lo humano -de humanidad-, el mismo que hay en mí, que me define como un ser sentipensante (Galeano, 2010).

Tanto la humildad como el amor se nos presentan como componentes, requisitos -elementos definitorios y posibilitadores- del diálogo, de no ser así este pierde su razón de ser; sino seremos víctimas,



por ejemplo, como señala Rancière (2003), de los monólogos -de las explicaciones y de los explicadores-, de los atontamientos, y de un entorpecimiento del proceso de aprendizaje: de una verticalización *a priori* del saber.

A modo de conclusión

La pedagogía del oprimido de Paulo Freire constituye una herramienta fundamental para desmitificar el mundo en el que vivimos, en el que la clase dominante -a causa de la misma crisis sistémica que la vio nacer- sobreideologiza los hechos para perpetuarse en el poder.

Ante la ultra especialización de la educación liberadora se nos presenta como fundamental preguntar por lo humano -por el desarrollo integral de lo propiamente humano-, se trata de una salida para hacerle frente a la teoría tradicional educativa, en la que se espera un producto, en el que más que seres humanos se esperan autómatas (que no piensen ni sientan), para legitimar la sobreexplotación en la vida diaria.

Solo rescatando la imaginación y la creatividad -propia y ajena- es posible vislumbrar un mundo nuevo, e ir por su transformación; de lo contrario será imposible superar aquella conjetura ingenua de que el capitalismo y la configuración social, que legitima a la burguesía, caerán por sí solos. Solamente un sujeto consciente de su condición -y de sus necesidades- es capaz de convertirse en portavoz del cambio. Esta idea de sujeto debe entenderse en términos de un sujeto social, colectivo.

Establecer las condiciones dialógicas en la relación educador-educando, en fomento de la horizontalidad, encuentra un ser que aprende motivado no por lo que pueda repetir sino por la posibilidad de transformarse y de transformar la situación del colectivo. Por otra parte, la dialogicidad hace posible, en el caso del educador, el reconocerse humanos, eliminar la mística de lo educativo: dejar de pensar y pensarse como el sabio cerrado -y encerrado- que se hace acreedor, en sí mismo, del conocimiento y de la configuración del mundo.

Una educación que no tenga por eje la creación de “sujetos” competitivos, configurada a sí misma bajo el imperio de una meritocracia -como medida de quién sabe “más” o “menos”-, podrá ver el conocimiento como aquella posibilidad de investigar conjuntamente y de forma constante en la inagotable transformación de la realidad.

El planteamiento de Freire trasciende la academia y lo académico, su aporte va más allá: se trata de un llamado a las organizaciones que se pretenden revolucionarias, a que se alejen de las concepciones fundamentalistas como lo era el estalinismo de partido y sus formas análogas presentes en la educación.

Las organizaciones comunales, partidarias, institucionales o no -en el plano educativo- encuentran, después de Freire, la obligación de dialogar, y con ello el imperativo de propiciar para las condiciones del diálogo: estar con las masas y no situarse por encima de ellas. Lo que exige, a su vez, un diálogo desde la diversidad y la horizontalidad como se ha apuntado a lo largo de este escrito.

La desalienación es fundamental en el planteamiento freireano, consiste en la apuesta por ese sujeto que reconozca su historia y sea capaz -colectivamente- de tomar por sí mismo las riendas del mundo, sin tener que apelar a entes externos a su conciencia de humano, como los dioses, o el capital. En síntesis, el ejercicio que se plantea es el de no negar las contradicciones, el de reconocer el principio fundamental de la transformación de la materia e ir por su humanización.

La pedagogía del oprimido es una propuesta para conocer la condición humana actual, así como plantea Morin, conocer que somos resultado del cosmos, de la naturaleza, de la vida, pero debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente, a nuestra conciencia; nos hemos vuelto extraños a este cosmos que nos es secretamente íntimo. Nuestro pensamiento y nuestra conciencia, los cuales nos hacen conocer este mundo físico, nos alejan otro tanto. (Morin, 1999, p. 25)

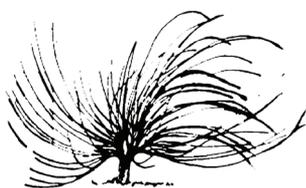
O como lo dicen los pueblos indígenas de nuestro subcontinente, nada está separado de nada, todo está relacionado entre sí, es la historia como fenómeno cíclico la que nos lleva a dar sentido a la realidad que ya es compleja por sí misma.

Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2006). *Dialéctica de la ilustración*. España: Trotta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: FCE.
- Fromm, E. (1967). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: FCE.
- Fromm, E. (1970). *La condición humana actual*. Argentina: Siglo XXI.



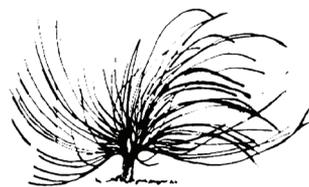
- Fromm, E. (1984). *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Argentina: Paidós.
- Galeano, E. (2010). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI
- Hinkelammert, F. (1984). *Crítica a la razón utópica*. Costa Rica: DEI.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Argentina: Amorrortu.
- Marx, K. (2007). *El capital*. México: FCE.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. España: Laertes.



CAPÍTULO II

La Filosofía y su enseñanza en Costa Rica.

El currículo oculto en la pedagogía de la liberación intercultural: Referentes teórico-prácticos



La interculturalidad en la formación de profesores de enseñanza de la filosofía: Un encuentro con la comunidad de *Kcha'bli*

*Juan Rafael Gómez Torres*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
ggomezz1@yahoo.es

Nosotros no somos mitos ni del pasado, ni del presente, sino que somos pueblos activos. Mientras que haya un indio vivo en cualquier rincón de América y del mundo, hay un brillo de esperanza y un pensamiento original

(Rigoberta Menchú).

Este y el siguiente escrito, fueron discutidos en el encuentro “Enseñanza de la filosofía: indisciplinando la didáctica”, realizado del 6 al 10 de noviembre de 2017 en la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA en adelante). Este evento contó con la participación de panelistas argentinos de gran calibre académico, el Dr. Alejandro Cerletti y la Dra. Gabriela D’Odorico, ambos especialistas y formadores de profesores de la enseñanza de la filosofía. Como se ha comentado, este encuentro tuvo la particularidad de ser organizado por estudiantes de la carrera de la Enseñanza de la filosofía de la UNA, específicamente los estudiantes del Módulo Pedagógico III: Investigación e innovación educativa en la práctica docente de la enseñanza de la filosofía (2017).

Este ensayo intentará dar cuenta de una experiencia intercultural educativa de más de 10 años en la comunidad indígena Bribri de Kachabri, ubicada en el Territorio de Talamanca, Limón. Tal actividad

1 Académico de la División de Educología, CIDE, UNA

ha sido realizada en gran parte mediante el Proyecto de Investigación denominado Alfabetización Crítica, el cual está adscrito a la División de Educología de la UNA. Destacaremos el aporte de esta actividad académica de extensión, investigación, docencia y producción a la formación de profesores/as de Enseñanza de filosofía en la universidad antes citada.

I. Algunas bases teóricas que despertaron el encuentro

En la etapa previa a las visitas hacia la comunidad indígena señalada, nos dimos a la tarea de profundizar teóricamente sobre la filosofía y pedagogía latinoamericana, especialmente sobre la pedagogía crítica y la intercultural. A finales de los noventa y principios del dos mil, aún existía, teóricamente hablando, una cierta tendencia en Costa Rica a caracterizar la situación de los pueblos indígenas desde una antropología económica (en el mejor de los casos) y desarrollista, en el peor; es decir, abiertamente moderna o modernizante. El debate resultaba así más plural o sustantivo en países donde la población indígena era y es muy amplia, caso de México, Guatemala, Perú y Bolivia. Asimismo, se explica esta última situación por los conflictos sociales producto de los regímenes de Seguridad Nacional o sencillamente totalitarios, cuya lógica o proceder respondía y responde incluso hoy, solapadamente, al principio ontocida de “tierra arrasada”.

Fuera del marco académico dominante del país, autores como Helio Gallardo, Francisco Gutiérrez, Franz Hinkelammert, Ingemar Hedström, Fernando Mires, Raúl Fornet-Betancourt, Héctor Díaz Polanco, Bonfil Batalla, Enrique Dussel, Carlos Lekensdorf y otros, planteaban la necesidad de abandonar las teorías eurocéntricas y etnocidas. La propuesta, más allá del rol economicista, llegaba a la estructuración de la educación formal indígena mediante programas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), que no solían ir más allá de lo técnico ni de lo cognitivo, dejando de lado la desigualdad social provocada o, al menos, agravada por el Estado. A pesar de su limitación, la EBI puso en discusión la interculturalidad como metodología para establecer criterios necesarios para la concreción de encuentros e intervenciones convenidas y justas en dichas comunidades, sin que estuvieran regidas por la vieja matriz colonial racista, sexista y clasista, sino por reglas ético normativas convenidas desde y con las partes.



En los años anteriores, el debate estaba todavía dominado por la disyuntiva Primer Mundo/Segundo o Tercer Mundo, por lo que la dimensión cultural aparecía a veces subsidiaria de las relaciones económicas de explotación (proveniente del marxismo mecánico –salvo la posición latinoamericanista de José Mariategui, Enrique Dussel, Pablo Freire, Aníbal Quijano y otros autores que leen a Marx desde lo local–), llevándoles a establecer una ética materialista nuestroamericana, pese también a las falencias y falsas generalidades que puedan comprender estas categorías. De tal modo, el encuentro cultural, entendido en su amplia dimensión como ser y estar para la vida con el mundo, incluyendo lo económico tardó un poco más, hasta afianzarse en lo que hoy se denomina interculturalidad (Fornet-Betancourt) o, específicamente, transmodernidad (Enrique Dussel).

Hay que dejar claro que, ciertamente, la dimensión de lo económico fue, desde la conquista y la colonia, la dimensión central de la imposición europea en el mundo iberoamericano (es decir, sometido por el imperialismo); pero no es la única ni la más importante de las relaciones de un encuentro, pues el mismo Marx define al ser humano no solo como económico, sino como ser que se produce a sí mismo materialmente, al relacionarse, ahora sí, productivamente, para la vida, con la naturaleza y con los demás seres humanos. Y son, precisamente, estas dos relaciones (ser humano/ser humano, ser humano/naturaleza) las que distinguen este proceso de autoproducción, ambas siendo focos del ya citado onticidio, producto del economicismo expresado primeramente en mercantilismo, luego en liberalismo económico, desarrollismo y actualmente mediante el neoliberalismo, neoconservador y fundamentalista, de tipo no solo monetarista, sino también religioso.

II. ¿Cosmología o cosmogonía indígena?

Otra discusión en el debate intercultural, más allá de los temas económicos o de la desigualdad social, es el de la diferencia entre cosmología (epistémicamente legitimada por el saber científico positivista) y el de cosmogonía (epistémicamente “antropologizadas”, es decir, descartadas desde esta misma ciencia positiva). En uno u otro sentido, toda cosmología es una cosmogonía, mas no ciertamente a la inversa. Y es hasta muy recientemente que se vienen planteando (últimos cincuenta años) las relaciones entre cosmogonías no occidentales

o pre-occidentales y sus respectivos corpus teórico/cosmogónicos, incluyendo datos de observación y teorización racional/empírica, con aquellos propios de la “cosmología” positiva postnewtoniana (ligada sobre todo a la mecánica cuántica y a la relatividad general propuesta por Einstein) que tienen importantes “similitudes” con las cosmogonías indígenas.

Esta observación, desde un punto de vista educativo, es de gran importancia, ya que estos saberes, por ejemplo, la idea de que todo es y no es (proceso dialéctico), idea antigua planteada por Heráclito, o por el budismo zen, implican semejanzas sorprendentes. Tampoco significa esto que hay equivalencia, sino más bien una relación netamente intercultural en su trasfondo cosmogónico. En este sentido, viene al caso distinguir similitudes interculturales, más que aparentes relaciones de correspondencia teórica entre las distintas culturas, sin caer en el simplismo de achacar a otros pueblos, asincrónica o anaespacialmente, la invención completa de la cosmología occidental o cosmogonías aparentemente similares. En esas visiones cosmogónicas de este pueblo, la vida sigue fluyendo, la espiritualidad es liberadora o las enseñanzas de sus deidades (deidad en el caso de los Bribri), más que un recuerdo, son formas de prácticas de vida que dan sentido a su existir.

III. Pedagogía intercultural como camino para desnaturalizar esencialismos culturales

Por Pedagogía, entendemos una socio-praxis que reflexiona sobre la práctica educativa con el fin de transformar al ser humano y a la sociedad. Por ende, no es neutral ni técnica. Lo técnico es un elemento más entre otros como lo estético, lo político, lo ético, lo curricular, lo evaluativo, lo epistemológico, lo didáctico o lo investigativo. Lo central es el diálogo situacional de aprendizaje abierto, flexible y crítico. Lo anterior implica que, como dijimos, la Pedagogía no es neutra, sino ante todo un deber ser, una intencionalidad o un lugar de reflexión de lo educativo para adquirir críticamente valores éticos, estéticos y políticos, así como para desarrollar capacidades, habilidades y destrezas necesarias para (con)vivir en una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

La Costa Rica de hoy vive, al menos en las esferas formales, una pedagogía tradicional, tecnicista, repetidora, centrada en el hacer humano que necesita el mundo empresarial o los grandes capitales, dejando



de lado su trascendental tarea de transformación. Por ende, según señala la defensora de los habitantes de Costa Rica, una educación conservadora, racista, clasista, con fobias a la diversidad sexual, cultural y social (Montserrat Sagot, *La Nación*, 6/3/18, p. 10a).

Si a la Pedagogía le damos un apellido como el de intercultural, eso nos lleva a explicar lo que entendemos por tal adjetivo. Lo concebimos como un proyecto ético político del buen convivir entre culturas distintas a través de la diversidad, la que a su vez parte de la diferencia. Digo buen convivir pues convivimos muy mal según las cifras de abandono de adultos mayores, de femicidios, de niños en la calle, de agresiones y violaciones a niños/as y mujeres en general, asesinatos, humillaciones a las poblaciones sexualmente diversas, abandono y desprecio para con las poblaciones indígenas y las personas con alguna discapacidad, de racismo, miseria, destrucción de la naturaleza, fenómenos que en nuestro país son escandalosos (Gómez y Mora, 2011), por lo que la buena convivencia se construye mediante parámetros éticos y políticos y la educación puede ser fundamental para ello. Así visto, la Pedagogía Intercultural es ante todo una pedagogía crítica en situación, una lucha permanente por la inclusión, el buen convivir, la justicia social y contra la desigualdad social.

Dicho de otro modo, la Pedagogía Intercultural es una pedagogía comprometida con la diversidad/alteridad. Es un acto reflexivo donde pongo a mi yo ante el espejo con el fin de comprender que no somos nada sin el/la Otro/a, ¿quién o qué soy si no hay otro/a para diferenciarme? De allí la máxima de Hinkelammert, “yo soy solo si tú eres” (2017, p. 31). Soy si somos, soy en interdependencia con los otros/as y con la naturaleza. De este modo, la diferencia es un principio ético material.

En la Pedagogía, ser distintos o diferentes es visto como constitutivo del ser humano, lo que provoca una especie de desigualdad natural que no tiene por qué inducir a la desigualdad moral. La primera solo nos indica cómo somos o lo que somos, mientras la segunda cómo debemos ser. Por eso, para evitar la discriminación cultural se vuelve necesario acudir a la igualdad moral, ella es un cimiento de la diversidad, y por ende de la Pedagogía Intercultural. Se parte de ese principio entendiéndolo como la condición diferenciada para adquirir derechos a partir de la compensación y la equidad.

Por ejemplo, los indígenas de nuestro país, por su cultura, son muy distintos a los mestizos del Valle Central, pero esa diferencia solo

produce desigualdad si se mide a todos por igual (igualitarismo). Si no se les compensa (discriminación positiva) según su situación propia, si no se les dan las condiciones materiales necesarias para superar las “desventajas”, éticamente no se debe tratar igual al desigual pues de hacerlo se genera abiertamente discriminación social. Aquí la justicia pasa por dar a cada uno según su necesidad.

Como afirmamos, la Pedagogía Intercultural lucha contra la discriminación social, pues la discriminación es un acto político ejercido sobre quienes son considerados inferiores por ser distintos, restringiéndoles oportunidades y llevando a la desigualdad social, en muchos casos expresada en miseria o hasta la indigencia. La discriminación como acción política destructiva parte de la idea sobre las esencias humanas (naturaleza humana), ello a pesar de que no exista un elemento aglutinador de la especie humana (Araya y Villena, 2008). Las esencias son construidas para dar identidad, su abuso suele ser discriminatorio, quien no se ajuste a ellas suele ser rechazado por anormal (por ser diferente). De allí que la identidad es una invención humana, modificable, relativamente inestable y fuente de diferenciación. Es un eje simbólico o de imaginación (Jiménez, 2012). Separa o unifica según los imaginarios que le den cohesión a la misma: biológicos, religiosos, políticos, sociales, idiomáticos, otros.

Por tanto, la discriminación social no suele ser un efecto de la naturaleza sino un proyecto político con tintes fascistas, pues lo anormal suele ir asociado con la desposesión de la propiedad privada o de los medios de producción. El anormal pertenece al mundo de lo inferior, de lo feo, de lo atrasado, de lo bárbaro, de lo salvaje o de lo pobre. Como mencionamos anteriormente, se idealizan atributos cohesionados cayendo en un “narcicismo de las diferencias irrelevantes” que no reconoce las semejanzas, como señala Alexander Jiménez (2012, p. 318). Ese no reconocimiento del semejante nos lleva a reafirmarnos desde la mismidad y dejar por fuera a la alteridad, lo que puede simbolizar un suicidio colectivo, pues prevalece en las relaciones un miedo a ser negados o absorbidos (Araya y Villena, 2008). Dichas manifestaciones de rechazo del otro/a se han incrementado, o más bien se dejan ver claramente en el sistema educativo mediante el acoso, la violencia y el autoritarismo escolar, en las redes sociales digitales donde se ha democratizado la mediocridad, la fanfarria y el odio y en la acción de la sociedad mediante la persecución a la diversidad, como hemos señalado.



Remarcando lo hasta aquí dicho, la pedagogía Intercultural, como proyecto ético político de igualdad social, lucha abiertamente contra los esencialismos culturales y contra toda pretensión hegemónica de imponer matrices socioculturales de índole discriminatorio (racistas/sexistas/clasistas). De allí que todo docente tenga la responsabilidad de luchar contra la discriminación e injusticia social; ser docente no solo es pararse frente a un grupo y enseñar técnicamente algo, es ante todo enseñar ese saber hacer acompañado de elementos críticos tales como por qué, para qué, para quién, además de transmitir valores éticos, estéticos y políticos en el proceso educativo, pues no solo importa el hacer técnico, sino también el convivir bien, el desarrollar la sensibilidad estética, el vivir con dignidad y hasta el saber morir. Temas que podemos resignificar o redimensionar mediante el encuentro y aprendizaje con otros pueblos, como el bribri, que es el caso específico de este escrito y desde donde hemos cuestionado la idea de la filosofía occidental negada a los otros/as, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿la filosofía es una propiedad privada? Al respecto, tratamos ese tema en el acápite denominado “la enseñanza de la filosofía desde nuestra realidad latinoamericana: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica”.

IV. El encuentro propiamente dicho y su importancia en la formación del profesorado

En el 2003, comenzamos a acercarnos a las comunidades profundas u originarias, más conocidas como pueblos indígenas, en las montañas tropicales de Talamanca. Específicamente, hemos colaborado con la comunidad de *Kcha'bli* (Kachabri); una vez allí, iniciamos conversaciones (al principio un poco difíciles, dadas las necesarias mediaciones lingüísticas y culturales) con distintos indígenas y, en especial, con Jairo Sánchez. Poco a poco se fue estableciendo un proceso de comunicación entre las partes, nos cedimos números telefónicos, contactos, y otros aspectos necesarios para el encuentro, partiendo metodológicamente de la Investigación Acción Participativa (IAP) con el fin de realizar un encuentro justo y duradero.

Desde la UNA logramos buscar apoyo para concertar una primera y, luego, sucesivas citas con el *Awà* (médico tradicional) Ricardo Morales, gran sabio de la cultura Bribri. En este momento nuestro interés académico no estaba cobijado bajo el paraguas del Proyecto de

Investigación citado, lo que significa que el encuentro no contaba con ninguna mediación institucional. Asimismo, hay que reconocer que este proceso implicó un lento autoaprendizaje en conjunto con algunos académicos y estudiantes cercanos, con los cuales debatí ideas sobre lo hasta ese entonces logrado.

Jairo Sánchez, quien es traductor y cantor del *Sabak*, nos contactó con el *Awà* Ricardo Morales de la Asociación *Awàpa* a quien fuimos a conocer. En esa visita él nos trató con mucha seriedad y amabilidad, conversamos sobre temas ligados al mundo bribri y a su relación con el *Sikua* (no indígena); durante ese primer encuentro, comenzamos a entender la gran distancia que existe entre la cultura occidentalizada o sincrética costarricense y la propia de esos pueblos profundos y olvidados, cuando no colonizados y destruidos por esta, en todas las formas posibles de la violencia cultural y estructural ejercida por el Estado Nacional, en aspectos económicos, culturales, sociales, religiosos, educativos, de la salud, entre otros. Estos pueblos, con justa razón, manifiestan una gran desconfianza y escepticismo hacia los *Sikua*, aunque a pesar de ello están dispuestos a dialogar en condiciones justas y en un mismo plano metalingüístico.

En el 2004 y 2005, regresamos a la comunidad de Kachabri invitados por Jairo a una serie de actividades culturales y me reencontré varias veces con el *Awà* Ricardo. Hablamos en estas ocasiones sobre varios temas, ahondando sobre la relación entre *bribris* y *sikuas*, dejando claro que somos distintos por antonomasia y cosmovisión ya que, según esta misma cosmovisión, los Bribri hasta en la muerte se encuentran con los *sikuas*; pero tales contactos o encuentros no se revuelven, pues todos los seres humanos tienen un lugar y tiempo distintos según la misma cosmovisión indígena, ya que fueron hechos por/y como seres distintos (en lugares y tiempos también diferentes), y es a ese lugar donde se debe retornar. Insistió el *Awà* varias veces que el encuentro es inevitable, pero manteniendo las diferencias originarias y regido, como hemos señalado, por una ética de la alteridad o intercultural en condiciones de justicia, igualdad y equidad.

La teoría intercultural ayuda a la preparación y facilitación del encuentro justo y equitativo entre culturas. Es a su vez un proceso educativo que puede enriquecer el trabajo pedagógico (especialmente desde la universidad, como se verá más adelante). Dicha teoría insiste tanto en las similitudes como en las diferencias, desde un “principio



epistemológico débil”, en contra tanto del determinismo como del relativismo cultural extremista (Mora, 2015). Para ello, se debe partir, necesariamente, de los sujetos más débiles o en condiciones de desigualdad/disparidad, siempre y cuando esto no implique un daño para ninguno de los participantes ni para terceros (principio central de la Teología y Filosofía de la Liberación: la opción por los pobres y los condenados –Fanon, 1983– de la Tierra y la Tierra misma). O bien, como señala el fundador de la Teología de la liberación, Gustavo Gutiérrez, se “trata de una espiritualidad que ose echar raíces en el suelo de la opresión y haga germinar las semillas de la liberación” (Gutiérrez, 2013, p. 56).

En el 2006 nos involucramos de lleno en la formación de profesores de Enseñanza de la Filosofía en la División de Educología/CIDE/UNA; ese mismo año retornamos a Talamanca. En esa ocasión, el *Awà* Ricardo nos narró algunas historias bribri, todo ello traducido igualmente por el cantor Jairo Sánchez, de las cuales más que similitudes con occidente encontré relaciones cosmogónicas muy valiosas para nuestro existir en equilibrio y armonía con la naturaleza.

Le preguntamos al *Awà* sobre la relación entre ellos y las universidades del país y me dijo que no existía casi ninguna, a excepción de unas visitas donde una profesora llamada Maritza, de la Universidad de Costa Rica (UCR), trajo a sus estudiantes a finales de los noventa, pero desde que ella se pensionó desapareció toda relación con las universidades. Narró que en el pasado hubo otros intercambios, sobre todo con antropólogos y lingüistas, pero fueron negativos, pues solían llevarse información y publicar sus libros sin el permiso de los mayores, lo que les había enojado mucho. A partir de esa información, el *Awà* me propuso llevar grupos de estudiantes de la Universidad.

De inmediato pensamos que esas relaciones profundas que podían resignificar nuestras relaciones con el mundo podrían ser experimentadas por otras personas, especialmente por estudiantes universitarios y fundamentalmente por estudiantes de Enseñanza de la Filosofía, a quienes tradicionalmente se les ha negado la posibilidad de las filosofías y el filosofar en y desde otras culturas no occidentales u occidentalizadas. Con ello podríamos iniciar un vínculo filosófico con culturas originarias desde donde podríamos revisar la concepción clásica y positivista de la filosofía y del filosofar.

Para el *Awà* Ricardo iniciar con los grupos a mi cargo “estaba bien”, pues me comentó que ellos necesitaban, deseaban y debían tener aliados ante cualquier lucha de defensa de los derechos indígenas. También arguyó que los *Sikuas* conocen poco sobre ellos y que mucho de lo que se dice en el Valle Central (o zona metropolitana) sobre los indígenas se encuentra distorsionado por los imaginarios sociales y políticos (Jiménez, 2012), lleno de prejuicios, estereotipos y estigmatizaciones (Araya y Villena, 2008), situación de la que no escapa en general el sistema educativo costarricense ya que, según la Mesa Nacional Indígena, es “hasta 1985 que por razones diversas que se reconoce por primera vez en la historia, en una norma de rango ejecutivo -de manera específica (...) el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación adecuada a su realidad tradicional...” (MNICR, 2007, p. 86).

Es, sin embargo, a partir de 1999, con la reforma al artículo 76 de la Constitución Política, que se da visibilidad a las lenguas de indígenas, siendo esto crucial dado que con ellas se sostienen las formas propias de pensamiento y, por ende, sus culturas. Tal artículo establece que: “El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado, velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales”.

En general, es a partir de la adhesión de Costa Rica al Convenio 169 de la OIT en 1992 que el sistema jurídico costarricense incorpora a la educación indígena estatal, pues dicho convenio elabora un capítulo dedicado a la educación de los pueblos indígenas, “reivindicando en el plano de la igualdad de oportunidades, el derecho de los pueblos indígenas a acceder a una educación en las mismas condiciones con los demás ciudadanos (Artículo 26)” (MNICR, 2007, p. 87). A pesar de las pretensiones de tal convenio, Costa Rica está aún muy lejos de su cumplimiento, pues de forma continua, como señalan la Mesa Nacional Indígena y muchas otras organizaciones de defensa y promoción de los derechos indígenas, se da un constante desconocimiento de la realidad, intereses y necesidades de estos pueblos y se violentan continuamente sus derechos (MNICR, 2007, p. 87).

Por lo anterior, como señala el *Awà* Ricardo, para no seguir reproduciendo ese tipo de injusticias o de olvidos interesados, es necesario conocer profundamente a los pueblos y romper prejuicios desacertados, cuestión que resultó inédita tanto para profesores como para estudiantes de la Enseñanza de la filosofía, quienes pudieron tener una experiencia



sobre la forma de vida y cosmovisión bribri (altamente compleja como han descrito otros autores) y de su propia forma de hacer y vivir la filosofía.

El *Awà* Ricardo considera bueno establecer una relación de intercambio justo de saberes con la universidad, donde ellos enseñen o compartan su saber con el estudiantado. Sugiere que los visitantes apoyen con víveres y otras necesidades básicas de forma voluntaria (sin caer en el simple asistencialismo), así como con un apoyo económico que cubra, en este caso, la estancia y la alimentación en el lugar. Nos mostramos de acuerdo con esa iniciativa, pese a que personalmente me carcomía la incertidumbre, el nerviosismo y la inseguridad sobre cada uno de los pasos que iban surgiendo en el transitar. En cierta medida debía ser antropológicamente interculturalizado, es decir, ceder antes que empujar una relación pedagógica estéril por ficticia y epistemológicamente infundada como se ha señalado en el presente escrito.

La propuesta del *Awà* Ricardo implicaba así, indirectamente por supuesto, el sentido de alcanzar una transformación intercultural de la pedagogía universitaria en general y de la enseñanza de la filosofía en particular, a partir de los desafíos reconocidos en el diálogo con los pueblos originarios de Costa Rica. Pero ese reto genera perplejidad, sabiendo que una buena forma de relacionarse con estas comunidades es haciendo y no prometiendo. Ese precepto implicó informarnos sobre cómo realizar una gira educativa en la Universidad, cuál era la burocracia por vencer, especialmente cuando los tiempos de la Universidad y de los pueblos indígenas tienden a ser profundamente discordantes, por lo que encontrar un paralelismo casi implicaba ya la misma concreción de una propuesta intercultural, es decir, encontrar un punto en el tiempo/espacio en común. Según la cosmogonía bribri, tiempo y espacio existen indisolublemente unidos, se encuentran en un punto específico del *kà*. Con el pasar de las giras aprendimos a sortear esos obstáculos propios de la distancia entre la Universidad como “torre de marfil” y las comunidades como espacios abiertos.

Seguidamente, coordinamos con las y los estudiantes de Enseñanza de la filosofía, para quienes esta era una aventura de aprendizaje. Enseguida coordiné con la Asociación *Awàpa*, en ese entonces bajo la coordinación del *Awà* Ricardo. La primera gira se llevó a cabo el segundo viernes de octubre del 2006. La comunidad nos recibió con los brazos abiertos, nos prepararon comidas tradicionales, así como organizaron una serie de actividades culturales que dan cuenta de su ancestralidad,

costumbres aún vivas y no de un remoto pasado, según afirman autores como Sebreli (1992) y sin logos como señala Salazar-Bondy (1988), quienes desprecian estos saberes otros por considerarlos fuera de la razón occidental.

Entre las actividades que nos mostraron estaban: la molienda de maíz, el aporreo de frijoles, la pela del banano, la tejida de la suite, la corta de la chonta, el tiro al blanco con arco y flecha, la cerbatana; también nos contaron historias en el *Alowe* (lugar que representa a las montañas) y en el *Ûsule* (lugar que representa la creación del Universo), las que se contaban en bribri con traducción simultánea al español, entre otras.

Se puede observar que muchas de esas costumbres fueron asumidas por las comunidades campesinas de nuestro país, mismas que los Planes de Ajuste Estructural (PAE) dictados por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el banco Mundial (BM), así como los Tratados de Libre Comercio (TLC) han condenado a la extinción, dado sus ataques furibundos al campesino y al indígena, despojándoles de la tierra y de las formas de producción colectiva o solidarias, aumentando la pobreza en la ruralidad, destruyendo la naturaleza y enviando gran cantidad de esta población a los anillos urbanos de miseria. Con las y los estudiantes podíamos analizar estas y otras realidades de nuestro país producto de políticas internacionales y de las élites neocoloniales que nos gobiernan.

En esa primera visita a la mayoría de los visitantes nos impactó la historia narrada sobre el *Duwàlök*. Cuenta el *Awà* Ricardo que una vez sus ancestros

(...) salieron a cazar con lanzas y vieron a una danta y se fueron tras ella y de repente se dieron cuenta que llegaron a una casa; había un señor en esa casa y el señor les invitó a pasar y les dijo que esa forma de cazar animales no era buena, no deben herirlo, a mí y a *Sibò* no nos parece. Por eso *Duwàlök* les enseñó por cuatro días muchas cosas y le enseñó a la danta herida. Les dio permiso de irse y les dijo que no contaran nada de lo que vieron hasta 4 días después. *Duwàlök* llevó a los dos cazadores a ver el *Nmá* que es el pescado, *Duwàlök* los llevó para que vieran el daño que hacen a los animales y a los cultivos. (Morales, 2006)



Otro aspecto que nos llamó la atención en la socialización de la experiencia que se hace en el aula universitaria fue lo que el *Awà* dijo sobre los dos mundos bribri, el de la oscuridad y el de la luz. El primero es sagrado, es del origen y el retorno, el segundo es donde vivimos. Aunque son distintos, son continuación de un ciclo inseparable. Narra el sabio que “(...) en el mundo de *Duwàlök* todo tiene un significado distinto que aquí en la tierra, allá las cosas se ven distintas, por ejemplo, para nosotros el pescado es un animal mientras que para él es yuca, el zaino es banano, el camarón para él es chile, la piedra es cangrejo...” (Morales, 2006).

Para el acercamiento, como ya se acotó, nos apoyamos en la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP). Ella nos propone que para realizar el encuentro partamos del mutuo reconocimiento y que se trabaje desde y sobre las semejanzas, propiciando una comunicación abierta y profunda.

En ese dialogar, la Asociación *Awàpa*, conforme pasaban las giras y los encuentros, fueron agregando actividades culturales tales como el baile del Sorbón, el *Sabak*, la preparación del cacao y de algunas artesanías, el tejido de canastas, la trampa para atrapar animales como pavas y codornices, entre otras, y se fue sumando la presencia de personas de la comunidad con distintos cargos ancestrales, los cuales dependen o son dados gracias al rol clánico que les corresponde según lo estableció *Sibò*, asignado matrilinealmente, de modo que hoy en día nos visitan *Awàpa*, *Oköpa*, *Siatemi*, *Shorutemi*, *Bikakla*, *Sabak*, entre otros.

Esta experiencia intercultural que inició con un grupo en el 2006 se ha venido intensificando según las posibilidades de la comunidad; ya para el 2009, la División de Educología se había interesado en este proyecto pedagógico intercultural, por lo que algunos de los otros compañeros siguieron la exhortación de hacer giras a la comunidad de Kachabri. Tres situaciones permitían este impulso, (a) la apertura de la comunidad para recibimos, (b) la claridad epistemológica, ética y política del encuentro y (c) la iniciativa de las y los profesores de Educología de realizar giras educativas dado que eran muy pocas las que se realizaban hasta ese momento. Aunque Educología no solo realiza giras educativas a Kachabri, sí es cierto que aumentó el número de visitas de grupos de nuestra unidad académica a dicha comunidad indígena.

Para el 2011, se incorporaron algunas visitas de la Escuela de Filosofía de la UNA, así como algunos posgrados como el de Estudios

Latinoamericanos, la División de Educación Básica y de la División de Educología. Para el 2012, se añade la Escuela de Estudios Generales de la UNA y la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, la primera con mucha regularidad y la segunda de modo más esporádico. Desde ese año las visitas han sido más frecuentes y continuas. Igualmente, en 2012, se oficializó este proyecto pedagógico intercultural mediante el Proyecto de Alfabetización Crítica adscrito a la División de Educología de la UNA.

Desde la comunidad también ha habido cambios interesantes. En el 2014 y 2015, mediante el Proyecto Alfabetización Crítica, realizamos un mini proyecto de reciclaje en la escuela del lugar. Compartiendo en la comunidad nos dimos cuenta de que el problema de los desechos como el plástico está inundándolos. El *Awà* Lizandro López, otro de los *Awà* de la comunidad, nos contó que eso era un gran problema dado que muchos tiran la basura al suelo porque la costumbre ancestral de devolverle todo a *Iriria* (la niña tierra) estaba muy arraigada, pues el bribri se comprometió con *Sibò* a devolverle los desechos, ahora diríamos orgánicos, a la tierra para que se alimente. Él comenta que muchos se dan cuenta de la destrucción que provoca el plástico, pero hay gente que aún lo ignora y otros a quienes no les interesa, por lo que se hizo necesario colaborar en esta tarea de concientización sobre los efectos del plástico en la tierra.

Por ello consideramos importante trabajar con la escuela del lugar, aunque allí ya había iniciativas del Ministerio de Educación Pública (MEP) y de la Municipalidad de Talamanca, por lo que nos ocupamos por dos años en apoyar esas tareas de concientización y manejo de los desechos sólidos. Colaboramos mediante talleres para la correcta utilización de módulos ecológicos. El trabajo casi descansó en el voluntariado de nuestros estudiantes asistentes, los que en realidad hacen factible el trabajo colaborativo y solidario de Alfabetización Crítica.

En el 2012, la comunidad había creado un grupo de recolección de desechos plásticos, vidrio, latas y otros desechos no orgánicos. El grupo se llamaba *Kaksöl* y estaba conformado por niños y niñas. La historia de su nombre es muy interesante pues corresponde al de un pájaro carpintero que ayudó en conjunto con otro, el *Tzné*, a crear la música; el primero hizo bien la tarea y el segundo falló. Al primero *Sibò* lo recompensó con una manta de color roja y al segundo le asignó la función de recoger los desechos de la elaboración del *Sabak*. De allí que para ellos



la música y la recolección de los desechos vayan de la mano, así como el cuidado y aprendizaje de las plantas medicinales pues todo se hace bajo la guía de un *Awà*.

En ocasiones se le ayudó a dicho colectivo con materiales, mediante la colaboración de organizaciones externas, que eran recolectados por los estudiantes universitarios. En la actualidad esta tarea la realiza con mayor ahínco un grupo de mujeres de la comunidad vecina de Amubre denominado “Mujeres que labran la tierra”, así como la Escuela de Kachabri y la Municipalidad de Talamanca, quienes han seguido el compromiso de esos niños y niñas, lo que ha mejorado la situación con dichos desechos.

Como puede verse, esas acciones en apariencia sencillas se estaban convirtiendo en un modo de comunicación pedagógica, de aprendizaje y de encuentro entre el pueblo indígena y la práctica extensiva de la Universidad dentro de la comunidad. El estudiantado podía evidenciar mediante acciones como esta, la necesidad de apoyar a la comunidad para que siguiera practicando sus tradiciones, enfrentando las distorsiones que suele producir occidente.

Otro hecho a destacar es que en el 2013 se unió la Asociación *Dtzöta*, y en el 2014 la Asociación Dual, centros de preservación de la cultura que pasaban por momentos difíciles para mantener sus edificaciones y tareas de propagación de sus saberes debido a la poca ayuda que reciben del Estado en particular y del resto de la sociedad costarricense en general. En la actualidad, los grupos de estudiantes que visitan la localidad se distribuyen entre las tres asociaciones de forma equitativa.

Desde diciembre del 2014, como parte de una Pedagogía Intercultural, se ha venido implementado una evaluación del proyecto con las tres asociaciones presentes, las cuales dan a conocer sus impresiones sobre el trabajo realizado por la Universidad Nacional en el lugar, mediante las giras educativas. Se valora el impacto a la comunidad, las debilidades, los beneficios, y se han determinado protocolos para la estancia en dicha población. Suelen recalcar la importancia del encuentro como un acto de mutuo beneficio, tanto del aprendizaje invaluable que recibimos los visitantes como de la ayuda que les ha dado Alfabetización Crítica para continuar con su labor de divulgación cultural, tanto adentro como afuera de su comunidad.

En general, en esas valoraciones hechas por las asociaciones, se ha dicho que las visitas han generado beneficios a toda la comunidad

pues se reactiva el comercio interno y justo a través de la compra de productos como aves de corral, huevos de gallina, cerdos, palmito, plátano, banano, cacao, frijoles, pejibaye, entre otros productos de la zona. También se impulsa la mano de obra de personas que se les paga por su colaboración en el mantenimiento del lugar, la hala de productos, la cocinada, entre otras labores. Se ha reafirmado la importancia de donaciones como materiales didácticos a la escuela por parte de los y las estudiantes de la universidad.

A su vez, de un modo más indirecto, manifiestan que también se han beneficiado otras personas de la comunidad como las encargadas del transporte (boteros y autobuseros), pulperos, ferreteros (donde se suelen hacer compras para donativos y colaboraciones hechas por las y los estudiantes).

En este sentido, el papel de la Universidad responde a las necesidades de la realidad social, sin cambiar su sentido. Ello porque, como afirma Roig, la Universidad en América Latina no ha estado exenta de los peligros que la región ha enfrentado a causa del imperialismo, lo que implica que la Universidad debe luchar por su autonomía, originalidad y contextualidad, apoyándose para ello en el saber diverso de los pueblos, pues “los arquetipos deben ser siempre buscados en la propia realidad socio-cultural de América Latina, sin olvidar por cierto que dentro de esa realidad propia está la historia humana con toda su plenitud” (Roig, 1998, pp. 55-56). Se trata de luchar por una universidad libre o liberada, un centro educativo productor de pedagogías alternativas, o como señala Angulo,

En lugar de dejarnos distraer por el artificio de las competencias, podríamos comenzar a pensar las pedagogías del siglo XXI, pensar nuevos modos de afrontar los retos del conocimiento científico, intentar entender cómo son las generaciones que llegarán en un futuro a nuestras aulas, diseñar espacios para la autonomía, la creatividad, comunicación y el intercambio en nuestras universidades, aceptar que la educación y formación universitaria no es neutral y que tenemos que asumir valores éticos, que tenemos una responsabilidad social ineludible, no solo con el entorno inmediato sino con aquellas sociedades que nos necesitan y que, a su vez, desde luego, necesitamos enseñar al alumnado que



nuestro mundo es por lo que hemos hecho, diverso, complejo y frágil. (2011, p. 203)

Otro beneficio del encuentro apuntado, según el criterio de las asociaciones, es el impulso cultural que ellos/ellas gestionan hacia el resto de la comunidad, pues señalan que muchos niños/as van a escuchar las enseñanzas de los *Awâpa* cuando están los grupos de la Universidad, lo que también aprovechan otros miembros de la población. También señalan que el resto de la comunidad va apreciando la importancia del valor de su cultura al percatarse que gente ajena a su realidad se interesa de su historia y no vienen a aprovecharse de ellos. Además, manifiestan que las giras incentivan a la continuidad de sus roles clánicos al percatarse de la trascendencia que tienen para el buen funcionamiento de la agrupación y para el intercambio con los visitantes.

En general, las giras educativas han impulsado la necesaria transformación de la educación superior costarricense, al menos para el caso de las carreras de enseñanza de la UNA, y especialmente a la Enseñanza de la filosofía, mediante el diálogo establecido ya hace diez años entre la pedagogía universitaria y la comunidad indígena de *Kcha'bli*, pues este intercambio de saberes anticoloniales despierta una gran sensibilidad en el estudiantado, quienes a partir del encuentro cuestionan sus prácticas cotidianas a veces racistas, xenofóbicas y clasistas, entre otros tipos de discriminación muchas veces naturalizados de forma inconsciente. Al menos eso suelen compartir en las socializaciones de la experiencia que se hace en el aula universitaria. Los estudiantes de esta carrera logran evidenciar que la filosofía también está en otras partes.

En múltiples ocasiones las y los estudiantes manifiestan que la experiencia con esta comunidad es invaluable, comparten que una de las cosas más difíciles de romper es el esencialismo de la mismidad, comentan que ese quiebre espiritual es urgente para acabar con una filosofía verticalista, etnocida y eurocéntrica que se les impone desde el currículo como verdad única y última.

V. A modo de cierre

La División de Educología y las demás Escuelas de la UNA y la UCR que participan de este encuentro intercultural, se benefician pedagógicamente de gran manera, todos aprendemos a mantener el contacto

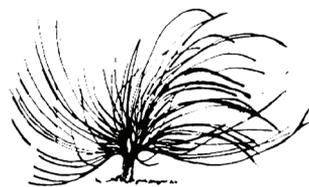
reflexivo con la realidad del Otro sin pretender que sean como nosotros. La reflexión constante sobre los encuentros con las comunidades nos ha llevado a revisar nuestras prácticas áulicas, a cambiar en muchos casos la didáctica, el currículo y hasta la evaluación. Desde la pedagogía, se ha buscado incorporar actividades más lúdicas, cercanas a la naturaleza y a la vida cotidiana. Del currículo se ha procurado latinoamericanizar más los contenidos, de modo que sean más pertinentes y contextuales al estudiantado, mientras que la evaluación se ha venido horizontalizando pues, como creen estas comunidades, el saber es colectivo, nadie en particular es su dueño, se aprende viviendo, practicando y transformando la realidad. Parafraseando a Freire (2005), nadie educa a nadie, todos aprendemos juntos mediados por la realidad. De tal modo, evaluar debería ser un proceso participativo, donde los estudiantes puedan ayudar a crear los criterios de su evaluación, puedan evaluar la labor docente y puedan disfrutar la misma como parte de un proceso lúdico y fundamental para ser una mejor persona humana.

Referencias

- Angulo, J. (2011). “La voluntad de distracción”. En Gimeno, J. (compilador). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, tercera edición. Madrid: MORATA.
- Araya, M. y Villena, S. (2008). *Hacia una pedagogía del encuentro cultural: discriminación y racismo*. Cuadernos para la Ciudadanía. San José: Editorial UCR.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. Segunda edición. México: FCE.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Quincuagésima sexta edición. México: Siglo XXI.
- Gómez, J. y Mora, M. (2011). Pedagogía del futuro: educación, sociedad y alternativas. En *Revista Ensayo Pedagógicos Número Especial*, julio-diciembre. Costa Rica: División de Educología de la UNA.
- Gutiérrez, G. (2013). *La espiritualidad de la liberación: escritos esenciales*. España: Sal Terrae.
- Hinkelammert, F. (2017). *La vida o el capital: El grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado. Antología especial*. Argentina: CLACSO/ALAS.



- Jiménez, A. (2012). Imaginarios, migraciones y formas de estar juntos. Convivencia, migración, e interculturalidad en Costa Rica. En Raúl Fornet Bentancourt (Hrsg.) *La convivencia humana: problemas y posibilidades en el mundo actual. Una aproximación intercultural*. Alemania: MVerlang Mainz.
- Mesa Nacional Indígena de Costa Rica (MNICR). (2007). *Programa de observancia y verificación de derechos de los pueblos 2007 indígenas de Abya Yala: Informe alternativo presentado por los pueblos indígenas al informe presentado por el estado de costa rica al comité contra la discriminación racial de la convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, 71 periodo de sesión 30 de julio al 18 agosto*. Recuperado de http://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/ngos/mni2_costarica.pdf
- Mora, M. (2015). Algunos problemas de fundamentación y justificación sociológica: Apuntes en el marco del debate teórico de la sociología contemporánea. En *Revista ABRA*, vol. 35(50), 1-19. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/abra.35-50.1>
- Morales, R. (2006). *Historia del Duwàlök*. Recopilada por Juan Gómez Torres académico de la Universidad Nacional y traducida por Jairo Sánchez. Heredia: Educología/UNA.
- Salazar-Bondy, A. (1988). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Undécima edición. México: Siglo XXI.
- Sebreli, J. (1992). *El asedio a la modernidad*. Argentina: Editorial Sudamericana.



Educación, comunidad y liberación. Comentarios a partir del pensamiento pedagógico de Paulo Freire y Alejandro Cerletti: aportes a la enseñanza de la filosofía

*Juan Rafael Gómez Torres*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
ggomezz1@yahoo.es

“En virtud del reconocimiento de la pertinencia política de la educación en la conformación e integración social, y partiendo de él, una de las tareas de la filosofía es identificar sus aspectos cruciales y conceptualizarlos”

(Cerletti, 2016, pp. 17-18).

En el siguiente escrito daremos algunos criterios sobre la importancia de lo comunitario como un hecho total social necesario para alcanzar una educación que, además de crítica y rigurosa sea, a su vez, pertinente, significativa y transformadora. Para eso se analizan las propuestas de Paulo Freire y Alejandro Cerletti de problematizar la realidad mediante la emergencia del/de la otro/a, o de aprender mediante nuestras preguntas, considerando a los discentes desde una relación sujetos-sujetos y no como objetos de la educación, quienes desde su realidad y necesidades pueden asumir lo educativo como un proceso de liberación donde la filosofía juega un papel fundamental.

1 Académico de Educología, CIDE, UNA

I. La Educación como un acto social total para la enseñanza de la filosofía

La importancia de la educación como hecho social, como realidad y como fundamento de la comunidad cultural, es indudable. Ante todo, para nuestra región latinoamericana, caracterizada por graves problemas de desigualdad social interna propias de la forma de organización vigente del capitalismo global.

Al respecto, Freire ve a la educación como una realidad humana que puede ser utilizada tanto para la opresión como para la liberación de los pueblos según sea la intencionalidad que se imprima a la misma. Según él, la enseñanza posee un carácter liberador no reducible a la emancipación alfabetizante, o a lo que hoy se le denomina alfabetización funcional, pues en la alfabetización crítica se esconde un potencial de transformación tanto personal como colectiva o comunitaria.

Lo anterior supone descolonizar términos o categorías que resultan banalizadas desde el discurso mercantil, para el cual la pobreza, la desigualdad, el dolor, la tragedia interespecies (Singer, 1999) y ecológica en general, son asuntos de menor importancia, son efectos colaterales de una mejor vida y son ineludibles. Ese discurso hegemónico y sistémico deifica la moral del más fuerte (May, 2004), haciendo de la competencia un lugar “natural” y central para educarse en el mundo presente que es el mundo del mercado; un mundo donde la Pedagogía crítica y la filosofía en general no son bienvenidas o no tienen lugar en tanto pueden y suelen cuestionar su centralismo en la vida humana y total.

Por ello, nos interesa la idea de ver a la educación como hecho social total, como un *holom*, con el fin de revisar categorías como ética de la vida, de la comunidad y de la liberación más allá de los abstractos de una ética universal y categórica. Esta última implica la obediencia para ser libres, pues para Kant (2012), entre otros éticos deontológicos, la obediencia nos hace libres; el ser un buen ciudadano es lo que nos libera. Para llegar a la educación liberadora se debe romper con esa línea moderna imperial y colonizadora del ser disciplinado y obediente. En cuanto a la enseñanza de la filosofía, esta puede romper con ese mandato moderno si se lanza a la experiencia, a la vida o al caos (Cerletti, 2016), lo que sugiere una revisión radical de su quehacer en el aula y fuera de ella.



Se podría iniciar con la relación pedagógica entre el docente y el discente: en ella suele establecerse una negación del discente al analogarlo con un infante en su sentido clásico, como un balbuceante, alguien que no es, pero puede llegar a ser solo si se deja completar (Skliar, 2007), por cierto, mediante un currículo en el que tampoco participa como sujeto educativo, uno que establece el grupo hegemónico en el poder y del que se espera sea reproducido sin más por el profesorado con el fin de alcanzar ciudadanos obedientes. En esa relación peyorativa o adultocéntrica, el estudiante solo debe seguir los preceptos del maestro explicador (Rancière, 2003), quien lo completará con el filo-logos europeo (Dussel, 2015), sin tomar en cuenta su origen, contexto, saberes, realidad ni sus emergencias.

II. Punto de partida: La educación como hecho social total

Una de las lecciones más importantes de Freire es el reconocimiento meta social de la educación como un hecho social total. ¿Qué quiere decir esto? Nada tan sencillo: traslada a la idea de que la educación es una forma de micromundo, pueblo o comunidad. Esa compleja forma de ser y estar en la educación, evita la fragmentación sistémica propia de la vacuidad actual del sistema educativo lanzado a la repetición del estado actual de las cosas, donde la obediencia es fundamental para reproducir la desigualdad social que le caracteriza.

La educación, por ende, no entendida como sistema educativo, involucra todas las facetas y energías de la vida en su mismo despliegue óntico sin que eso sea un vitalismo en tanto ideología. No se trata de interacciones entre elementos o factores rígidos sino de interacciones entre procesos epistemológicamente ricos en su manera de ser y de existir, irreductibles a una teoría sistémica. No queremos caer tampoco en un espiritualismo postmoderno ni en un populismo epistemológico, sino que, más bien, intentamos visualizar el todo, que ocurre o se materializa detrás de las partes inseparables entre sí, dentro del devenir (Hegel, 2008; Marx, 1981; Heidegger, 2012; Lévinas, 2009; Singer, 2003), pero sin recurrir para ello a la idea de sistema. Nos parece interesante la concepción propia de nuestros pueblos indígenas, para quienes es la armonía del “todo con todo” lo que da sentido a sus vidas, como lo creen los Bribri en Costa Rica.

La educación compromete desde el todo de la realidad social, porque solo desde esta totalidad en su despliegue es que ocurre nuestra vida y nuestras relaciones con las y los demás. Por ello, en el caso de Freire, la liberación deviene como acto colectivo frente al dolor y la muerte que produce la sujeción (Althusser, 1988; Butler, 1997). La tarea de la educación no es solo una tarea, sino que también se instituye como una forma de vida, como un desplegarse y un salirse de la inmediatez del dominio y del control político, mental, emocional y social, cuestión en la que puede colaborar profundamente la filosofía.

Así, por ejemplo, para los Bribri educarse es aprender historias, escuchar a las/los ancianos, observar al otro para aprender de él o ella, producir solo lo que se necesita, compartir lo que se tiene, comprender el tiempo y el espacio (el *kà*) como no fijos, movibles o transformables, aceptar la diferencia sin sobresalto, no negar el conflicto ni el error pues ambos son fuente de saber, aunque el quedarse en ellos suele ser negativo, practicar lo enseñado hasta hacerlo parte de su vida. Eso implica estar afuera o salirse de las relaciones de dominación capitalista; supone, a su vez, salirse del orden “sistémico” y reduccionista que hoy en día “mueve” al mundo.

La comunidad educativa supone que, dentro de ella, unos y otros nos veamos en el cara a cara de cada día. Pero no de un cara a cara centrado en el dominio de un tiempo regulado y disciplinado, un tiempo y espacio lleno de no lugares, sino de un cara a cara que rompe la linealidad del tiempo/espacio productivista o secuencial, que ven a la escuela como una especie de fábrica.

III. Es decir, la educación se constituye desde la ética de la liberación

Independientemente de los análisis puramente “positivos” sobre la educación, especialmente en nuestra región latinoamericana, que reducen el estudio de la misma a sus condiciones sociales e históricas objetivas, es impensable llegar a alguna posible alternativa crítica o ir más allá de los mismos si no se plantean desde una impronta ética, ligada con las necesidades, las emergencias y el futuro de aquellos que menos tienen o, como afirma Dussel (2015), el compromiso del pensamiento liberador está con las víctimas del sistema capitalista global.



Dicho con otras palabras, la educación latinoamericana debe responder a dos principios fundamentales: primero las condiciones objetivas ya señaladas sobre esta, que vistas desde una perspectiva crítica y negativa (Dussel, 2015 y Adorno, 1999), nos muestran las gravísimas condiciones sociales y económicas de desigualdad en que están nuestros pueblos; es decir, el mismo análisis de la realidad se instituye como punto de partida de toda crítica del fenómeno educativo como tal. Esa realidad, aunque no resulta suficiente para una comprensión integral del dicho fenómeno, sí constituye el punto de partida de este pensamiento crítico de la educación, lo que nos lleva a la segunda dimensión por acotar, esto es, aquella que se liga con un necesario proceso auto liberador (Freire, 2005) y transgresor de tales condiciones objetivas.

La educación así entendida es un proceso interrelacional, dialéctico y dialógico en contra del sujeto universal, obediente y liberal que, según Žižek (2009), es “capaz de desprenderse de sus raíces particulares culturales/sociales y de afirmar su plena autonomía y su universalidad” (p. 172), sin desdibujar las normas sociales que funcionan como imperativos categóricos (neokantismo), donde se es libre cuando más se obedece.

Ese sentido kantiano de la obediencia sistémica y la disciplina metódica, como ya se apuntó, es el que impera en nuestros sistemas educativos y contra el cual debemos luchar los profesores de la enseñanza de la filosofía, pues genera o legitima la opresión de nuestros pueblos frente a sistemas económicos transnacionales que dictan lo que se debe seguir y enseñar en la educación formal de nuestros países.

IV. Un aporte de Paulo Freire y Alejandro Cerletti a la enseñanza de la filosofía

En Freire es indiscutible que la educación o nos libera o nos asesina. Interpretando atrevida y libremente su obra, se puede rastrear su acusación de una educación que es bancaria y otra que propicia la concientización o, como apunta Cerletti en el presente texto, favorece la problematización del acontecimiento, del azar o de lo aleatorio. La primera genera la mecanización del aprendizaje, la segunda nos puede liberar de las cadenas de la opresión mental, colonial, económica, política, estética y ética. Freire recurre a la filosofía para explicar esa doble dimensión política de la educación: acude a Hegel (2008), concretamente a su dialéctica del amo y del esclavo, y a Marx (2008) en su

materialismo histórico, donde “el modo de producción de la vida material determina [bedingen] el proceso social, político e intelectual de la vida en general” (pp. 4-5). También acude para ello a la sabiduría de los pueblos indígenas, de las comunidades campesinas y los poblados urbano marginalizados de distintas ciudades de América Latina y África. Desde allí hace su propuesta de una pedagogía liberadora.

Sin embargo, como señala Alejandro Cerletti (2015), esa posición sigue siendo insuficiente por moderna o apegada a la idea lineal del progreso pedagógico en el ser humano, pues para Alejandro la pedagogía es más un laboratorio cruzado por la incertidumbre, donde el acontecimiento, como hecho indeterminado que es, va marcando el día a día desde los intereses y necesidades de las y los aprendientes. Eso no significa, como señala este autor, que no haya campo para la planificación ni para las finalidades, sino que ellas están atadas a la emergencia, a la insurgencia y a la transformación; es decir, el currículo emergente debería ir marcando el ritmo de los aprendizajes en una pedagogía verdaderamente liberadora.

Así las cosas, el acto de la educación es un acto azaroso en tanto no se sabe qué piensan ni cómo actuarán sus agentes. Según Freire (2005), debe ser un acto total y liberador mediante la pregunta. La cual une estas dos posibilidades críticas: la de Freire, como apuntamos, aún muy apegada a la modernidad, y la de Cerletti, un tanto más transmoderna. La pregunta va más allá de lo progresivo y lo lineal o esperable, propicia diálogo, intercambio, da lugar a lo emergente y a la toma de conciencia para la transformación de la realidad. La pregunta es un acto del lenguaje y la conciencia donde el sujeto educativo se apropia de la materialidad de la palabra, y desde esa historicidad construye con otros/as su propia vida. Ya nadie tiene que hablar por los sujetos educativos ni en su lugar, dado que a partir de nuestras preguntas totales creamos nuestro criterio sin consumir respuestas definitivas de otros (Freire y Faundez, 2013). Para Freire (2003) la educación, al ser un acto dialógico, posee un carácter de intercambio donde “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (p. 40).

Es necesario eliminar la falsa dicotomía docente versus estudiante para llegar a la educación liberadora. Freire propone, en sintonía con la pregunta, seguir métodos dialógicos como el de la problematización, donde nadie complete a nadie sino donde todos y todas nos eduquemos juntos/as, desde la emergencia de nuestras realidades (parafraseando a



Cerletti, 2015). Con su propuesta dialógica, Freire (2003) hace un énfasis en la condición comunicativa de la Pedagogía, yendo más allá de su solo carácter transmisor. Ese diálogo problematizador y emergente es fundamental para enseñar filosofía y enseñar a filosofar, implica intercambio, preguntar o aún mejor hacer las preguntas que nos acontecen, que den sentido a nuestras vidas, que nos ayuden a repensar la realidad para luego poder transformarla.

Según Freire (2005) educar es humanizar y no hay humanización posible sin liberación, así como no hay liberación sin una transformación real de las condiciones de sometimiento. Así, enseñar filosofía de modo problematizador puede ir generando pensamiento crítico, autonomía y liberación del sujeto estudiante encadenado a prejuicios, estereotipos y estigmatizaciones propios de los imaginarios sociales, culturales y políticos de la sociedad que le rodea. Con la problematización desde la emergencia no se da nada por definitivo, se duda de todo y hasta de la duda misma, se ausculta toda certeza, se revisa lo aparentemente correcto o normal, se profundiza más allá de la superficie, de lo establecido como sentido último de las cosas. En suma, problematizar es un método filosófico-pedagógico para propiciar el encuentro, el diálogo, la búsqueda y construcción colectiva de certezas y la transformación social, pasando por la incertidumbre de la emergencia del otro/otra.

V. Filosofar como comunidad liberadora

Hoy en día ha habido una normalización de las prácticas de la destrucción y de la muerte dejando de lado la posible universalidad del criterio ético de la vida humana y no humana. Luego del genocidio de los pueblos originarios de América, de negros esclavos, de las mujeres consideradas brujas, del al-Ándalus, y del holocausto cometido por los Nazis, el Universal de la Vida dejó de serlo o quizás nunca lo fue. Aunque debemos reconocer que muchas experiencias de vida nos dan algunas luces de esperanza.

Hoy en día, igual y nuevamente, la vida se muestra en agonía, lo que parece no llamar la atención de casi nadie, pues esta es una categoría vaciada o líquida como diría Bauman (2004). Se trata de un gran “te pasa a ti, no es conmigo, yo sigo mi camino” que no solo individualiza las causas y los efectos, sino que sigue al individualismo metodológico

propio de la razón instrumental creando justificaciones científicas que no dan cuenta de sus efectos éticos, sociales ni políticos.

La comunidad y la colaboración desaparecen desde este horizonte del pensamiento instrumentalista/utilitarista del estar en el mundo, pero el que no veamos los hilos que unen a unos con otros y a todos con la naturaleza no es suficiente condición para que la comunidad de la vida desaparezca, sino que simplemente queda oculta o invisibilizada. Es aquí donde la problematización como técnica didáctica desde el azar nos puede ayudar para dialogar con las y los estudiantes, y el resto de la comunidad educativa, sobre este fundamental tema, donde podemos partir de sus preguntas para filosofar al respecto con la intención de explorar los velos que se ciernen sobre la vida del ser humano actual, en tanto negación de posibilidad transformadora. En todo caso la filosofía, la que es crítica desde sus entrañas, nos puede acompañar para que la educación no pierda su sentido *holónico* o de la vida como criterio de totalidad y no se entregue a la producción instrumentalizada, pues nos acerca al cálculo de muerte. De este modo, la tarea de buscar lo oculto en lo aparente o lo que parece obvio e inobjetable es una labor propia de la filosofía, tal y cual lo expresa Cerletti, de alguna forma, en el epígrafe de este escrito.

Lo *holónico* no es un abstracto o sustancia metafísica, sino un principio material ético que se expresa mediante la inmediatez política a través de la acción, por ejemplo, contra o frente a los procesos de concentración de capital. Aquí es necesario realizar varias acotaciones. La característica de la inmediatez de las comunidades educativas, así como otras formas de comunidad, es su rica naturaleza social que supone otras formas de sociabilidad inmediata. Se trata de relaciones inmediatas, pero continuas. A diferencia de ello, la sociedad globalizada tiende a sujetarse mediante relaciones no inmediatas, pero con gran influencia en la vida de los seres humanos, los cuales quedan atrapados en no lugares, en relaciones banales indirectas, impersonales y lejanas. Tal es el caso de las redes sociales digitales o de los centros comerciales.

Por suerte, la educación dentro de un país, aunque sea controlada por un Estado y responda a un currículum oficial que busca ciudadanos obedientes, tiene sus manifestaciones en el espacio social local, en la inmediatez de las autopercepciones y en la comunicación cultural, lo cual demanda empatía por el/la otro/a. Esa cualidad psicológica es, precisamente, la base de la comunidad educativa, lo que impide su disolución;



aunque, como ya se señaló, lamentablemente, los sujetos son lanzados al mundo de la globalización sin más, donde no les queda más que actuar primariamente como sujetos individuales frente a otros sujetos individuales en una desenfundada competencia por la sobrevivencia, en la que posiblemente sin pretenderlo, producen su propia muerte.

Las comunidades campesinas, costeras y las indígenas suelen resistir a ese imaginario político de falsa cohesión atravesada por la libre competencia del mercado. Resisten mediante relaciones de inmediatez, premodernas o precapitalistas, manifestadas bajo lazos de solidaridad, que no suelen tener ligamen directo con las formas de la posesión individual del capital. Pero hasta esas comunidades son amenazadas por los efectos de tal globalización, las que suelen ser desterritorializadas al despropriadles sus tierras, al empobrecerlos y al precarizar sus formas de vida.

Sin que mitifiquemos las formas de vida campesinas e indígenas, antes de que estas sean destruidas por la globalización económica, lo cierto es que algunas relaciones de inmediatez siguen vigentes. Por ejemplo, en el campo no se deja morir a nadie: entre familiares y vecinos suelen realizar cadenas de producción e intercambio de productos para solventar las necesidades básicas, intercambio que emula el trueque practicado por nuestras comunidades indígenas desde tiempos inmemoriales. Se emplea una forma de comunicación directa, personal y cara a cara, pues esto ayuda a que, aunque existan grandes distorsiones en el mensaje, se suelen establecer lazos de fraternidad y protección comunitaria.

La condición de inmediatez comunitaria es menester a la hora de enseñar y aprender, y nada despreciable para la filosofía y el filosofar. Hacerlo desde esa condición nos acerca a la emergencia del otro/a, a su contextualidad en tanto sujetos educativos, favorece la horizontalización y puede ayudar a la descolonización de la misma filosofía, tal y cual hemos insistido sobre su posibilidad y necesidad en el presente libro, concretamente en el ensayo denominado *La enseñanza de la filosofía desde nuestra realidad latinoamericana: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica*, donde se nos dan pistas para filosofar desde nuestro acontecer. El cual es, ante todo un acto espontáneo, inabarcable e irreductible, lo que implica una didáctica igualmente flexible, sin extremos de planificación pues se puede desaprovechar el currículo emergente, aunque como señalan Cerletti y D'Odorico en el presente libro, sin planificación tampoco habría acontecimiento, pues este último desborda lo que se trae como hipótesis de trabajo. Baste decir por ahora

que no se trata de despreciar el currículo establecido sino de aprovechar las particularidades que surjan en la problematización del mismo, para desde allí dar sentido a las vidas de los sujetos educativos mediante la dinamicidad que presenta el acontecimiento educativo.

Como se ha insistido, pues, educar no es solo aprender un hacer, y aún peor, aprenderlo de modo mecánico, bancario o por hábito. Aprender ha de ser una tarea compleja, crítica, problematizadora y transformadora, lo que implica superar las concepciones mecanicistas, autoritarias, controladoras y simplistas del aprendizaje del/de la otro/a, sobrepasar, a la vez, teorías psicologistas del aprendizaje que “se han centrado exclusivamente en las conductas que se desean manipular en el ser humano con el fin de alienar las identidades y obligar a las conciencias” (Bazán, 2008, p. 133).

VI. A modo de cierre

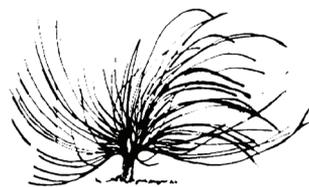
Siguiendo lo expuesto aquí, si utilizamos a la problematización como una actitud más que como una técnica didáctica, como un espíritu de sabiduría sabiendo que no sabemos todo pero que podemos aprender algo, podríamos hacer frente a la educación tradicional que suele ser mecánica y verticalista, en la que reproducir es la tarea fundamental por lograr. Como se ha visto a lo largo del presente ensayo, la enseñanza y el aprendizaje como acto total inmediato, como acontecimiento problematizador, buscan crear, producir o construir, sin renunciar del todo a la transmisión. La cual se considera complementaria en tanto nos ayuda a aprender buenas prácticas dejadas por otras generaciones, aunque problematizándolas. Sin duda, esa propuesta *holónica* puede ser un gran aporte para revitalizar el espíritu crítico que debe poseer la enseñanza de la filosofía mediante el aprender a filosofar.

Referencias

- Adorno, T. (1999). *Educación para la emancipación*. España: Morata.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Argentina: Nueva Visión.
- Bazán, D. (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Argentina: HomoSapiens.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: EFE.



- Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder; teorías sobre la sujeción*. España: Cátedra
- Cerletti, A. (2015). Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico. En A. Cerletti y A. Couló (edit.), *Didácticas de la filosofía Entre enseñar y aprender a filosofar* (pp. 15-32). Argentina: Novedades educativas.
- Cerletti, A. (2016). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Argentina: Serie del Estudiante.
- Dussel, E. (2015). *Filosofía del Sur: Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- Freire, P. (2003). *El Grito Manso*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Quincuagésima sexta edición. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI.
- Hegel, G. (2008). *Fenomenología del espíritu*. México: EFE.
- Heidegger, M. (2012). *El ser y el tiempo*. Argentina: EFE.
- Kant, I. (2012). *Contestación a la pregunta: ¿qué es la ilustración?* México: Taurus.
- Lévinas, E. (2009). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. España: Editorial Síntesis.
- Marx, K. (1981). *El Capital*. Tomo I. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. Novena edición. México: Siglo XXI.
- May, R. (2004). *Ética y medio ambiente: hacia una ética sostenible*. Costa Rica: DEI.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. España: LAERTES
- Singer, P. (1999). *Liberación animal*. España: Trotta.
- Singer, P. (2003). *Un solo mundo: la ética de la globalización*. España: Paidós.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Argentina: Novedades Educativas.
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. España: Paidós.
-



¿Qué sabemos que se enseña en filosofía?: el currículo oculto de una formación filosófica

Omar J. Ureña Soto¹

Universidad Nacional

Costa Rica

omar.urena.soto@hotmail.com

Adrián Mata Calderón²

Universidad Nacional

Costa Rica

amaca08@hotmail.com

“Any Pérez: (...) ¿Cerraría la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica?

José Miguel Corrales: Téngalo usted por seguro, que si necesitamos dinero para investigación, urgente, es mejor cerrar filosofía y que los muchachos se preparen en la ciencia y en la investigación que es lo que le va dar grandes méritos a Costa Rica (...).”

Debate Presidencial, CONARE, 2014³

¿Un currículo bajo cuestionamiento?

Preguntas como las siguientes: ¿para qué sirve la filosofía? ¿Por qué estudiar filosofía? ¿Cuál es el producto social que aporta un filósofo? ¿Hacia dónde va la disciplina? ¿Qué hace un filósofo?, encuentran respuestas absolutamente disímiles en razón del interlocutor. Ahora bien, dentro de la lógica del desarrollo, propia de los gobiernos

1 Estudiante maestría en Pedagogía Universitaria Educología, CIDE, UNA

2 Estudiante licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica Educología, CIDE, UNA

3 <https://www.youtube.com/watch?v=7Lb4PG-XhXM> A la literalidad a partir del minuto 1:03:20 hrs.

neoliberales de América Latina y de la óptica imperialista, o desde las llamadas carreras técnicas o productivas, la respuesta es unívoca: la filosofía es una disciplina anacrónica, en el tanto no responde a los intereses del mercado.

Hasta aquí se ha expuesto una problemática contextual, lugar común que podría llevarnos a debatir sobre el objeto de estudio de la filosofía, su elemento teleológico, entre otras discusiones cuya deliberación, además de ser digna de otro tipo de trabajo, no ha encontrado consenso ni aún al estar en el patíbulo (caso de la filosofía en las sociedades actuales).

Aquí se pretende exponer, desde nuestra experiencia como graduados del Bachillerato en Filosofía y en Enseñanza de la Filosofía por la Universidad Nacional, como antiguos miembros de la Asociación de Estudiantes de Filosofía y como estudiantes de Pedagogía, el *currículo oculto* del Plan de Estudios del Bachillerato en Filosofía de la UNA.

¿De qué se habla cuando sale a relucir el tema sobre el *currículo* en educación? ¿Qué es? ¿Cómo funciona? Si bien el concepto fue utilizado con cierto sentido en su instauración, tanto su significado como sus implicaciones se han modificado y siguen transformándose con el paso del tiempo; sobre todo a partir de la segunda década del siglo XX. Diversos investigadores son citados constantemente como referencias obligatorias (Bobbitt, Tyler, Schwab, Stenhouse, etc.), pues sus aportes y discusiones sobre la problemática curricular sentaron las bases para los posteriores desarrollos conceptuales. A grandes rasgos, y como señala Molina (2015):

La educación [...] constituye un proceso que pretende llevar a cabo las intencionalidades de un país en torno a la formación de sus ciudadanos. Este proceso se concentra en el nivel de las intencionalidades, mientras el currículo es la propuesta concreta que incluye una serie de experiencias previstas para hacer realidad o materializar esas intencionalidades. (p. 17)

No obstante, y de manera muy acertada, la educadora australiana Shirley Grundy (1998) indica lo siguiente al inicio del primer capítulo de su libro titulado *Producto o praxis del currículum*:



A menudo se escribe y habla del “*curriculum*” en un sentido idealista, como si se tratase de una “idea” (*eidos*) perfecta de *curriculum* en relación con la cual todos los *curricula* concretos fueran imitaciones más o menos imperfectas. [...] Sin embargo, el *curriculum* no es un concepto, sino una construcción cultural. (p. 19)

El *currículo* constituye, teniendo en cuenta lo anterior, “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, 1998, pp. 19-20). Es una unificación de elementos, contemplando la teoría que sustenta la praxis pedagógica, los fines de la educación y la concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, pensar en el *currículo* como una construcción cultural nos remite inmediatamente a las siguientes interrogantes: ¿cómo se construye? ¿con qué contenidos? Y más importante aún: ¿quiénes participan de ese proceso?

Es preciso que en la investigación sobre el *curriculum* que se desarrolla en las aulas se utilicen metodologías más etnográficas y participantes, junto a marcos de análisis más amplios, en los que se tengan en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que acontece en otras esferas de la sociedad, de esta manera podremos captar más fácilmente las conexiones entre el *curriculum* explícito y oculto de la institución escolar y las producciones económicas, culturales y políticas. (Torres, 2005, p. 10)

Lo mencionado por Jurjo Torres (2005) abre las puertas a la discusión sobre los distintos tipos de currículos, los cuales no son excluyentes en su puesta en práctica dentro de la dinámica educativa. Existen, cuando menos, cuatro tipos de *currículo*: *explícito* u *oficial*, *paralelo* o *alternativo*, *emergente* o *espontáneo* y *oculto* o *invisible*.

Como su nombre sugiere, el *currículo explícito* es aquel que la institución educativa pone en práctica de manera oficial; es decir, responde a los intereses de quienes ostentan el poder de elección respecto a los contenidos y didácticas del sistema educativo.

El *currículo paralelo* corresponde a las prácticas educativas que se llevan al espacio de aula, de manera consciente y alternativa, aunque no estén contenidas dentro del currículo oficial. Cabe mencionar también que no es azaroso, sino más bien planificado y controlado.

Por su parte, el *currículo emergente* se presenta de modo espontáneo, surge cuando se toman en cuenta las eventualidades de la clase. Responde directamente a los intereses del estudiantado, siendo el rol de las y los docentes ser mediadores/as y facilitadores/as de información referente a los contenidos propuestos en clase. Es precisamente por esta naturaleza que se requiere un conocimiento crítico por parte del profesorado en temas relacionados con la experiencia cotidiana y los problemas que pueden surgir dentro del contexto de un grupo de estudiantes.

Finalmente, el *currículo oculto*, que corresponde al tema de investigación de este ensayo, es aquel que contiene las actitudes y valores, los estereotipos y los prejuicios, así como los ejercicios de resistencia y lucha, que inciden en las relaciones dentro de la práctica educativa y que se “manifiestan” de modo invisible. Es inconsciente, lo que significa que sus premisas están enraizadas y naturalizadas dentro del imaginario social de los y las docentes.

Es necesario, en este punto, señalar que existe ya un esfuerzo crítico, no en un sentido propiamente pedagógico, ni con pretensiones de apuntar a lo que surge consecuencia del *currículo oficial*; sino más bien se trata de un trabajo que pone de manifiesto carencias e inconsistencias del plan de estudios del Bachillerato de Filosofía de la Universidad Nacional. Al respecto, el trabajo de Daniela Soto Acuña (2012), una investigación profundamente valiosa a la cual recurriremos ineludiblemente, en el desarrollo del trabajo, cuando se aborden los euro-androcentrismos de los que, en apariencia, goza el *currículo oficial*.

La pregunta *¿qué se aprende en filosofía?*⁴ Será la que guiará las líneas siguientes. Lo primero para abordar la pregunta será aclarar en qué lugar se circunscribe la interrogante: La Universidad Nacional, Escuela de Filosofía y su respectiva historia, que nos decantó a la formación filosófica actual que reciben los y las estudiantes en el bachillerato (Sección A).

Posteriormente, será imperativo analizar, según su composición actual, los debates que ya han surgido de la aplicación del plan de estudios y, a su vez, la percepción del estudiantado, académicos

4 Se podría señalar que, en vista del carácter subjetivo con el que se ha manejado la problematización, la pregunta correcta debería ser: *¿qué aprendimos* en filosofía? Sin embargo, hemos recogido más opiniones que la nuestra, censando a estudiantes del Bachillerato en Filosofía. Esto se pondrá de manifiesto más adelante.



y administrativos sobre este. Se analizará cuáles contenidos fueron transmitidos por la simple *forma* del plan de estudios y cuáles son las implicaciones que tiene este en la realidad, según su contenido ideológico; será esto lo que se nominará en este trabajo *currículo oculto* (Sección B).

Sección A: UNA filosofía que husmea en otras Unidades Académicas

Tenía razón Adorno (1998) en *Educación para la emancipación*, cuando apuntó que no se trataba, en la educación, de solo transmitir conocimiento, o de formar desde afuera, sino que debíamos entender que esta debía ser emancipadora; es decir, la educación, entendida como un proceso, debería lograr la autonomía de los sujetos que se ven envueltos en él. Ahora bien, Adorno no planteó una defensa de la emancipación por la emancipación; más bien, precisaba que dicha categoría debía atender a la comprensión de dos problemas: la organización del mundo en el que vivimos y de la ideología dominante, solo entonces podríamos hablar de un *para qué* en la Educación. En este trabajo se pretende develar ambos aspectos.

¿A partir de cuándo? ¿Por qué? ¿Cuál ideología motivó la organización de una Escuela de Filosofía en la Universidad Nacional? ¿Qué objetivos perseguía el *currículo oficial* del Bachillerato en Filosofía tal cual lo entendemos ahora?

Para hablar de Filosofía en Costa Rica, en términos de su conformación institucional, parece necesario señalar a un individuo: Constantino Láscaris-Comneno Micolaw⁵. Fue este español, llegado a Costa Rica a finales de la década de los años cincuenta (1957), quien fuera promotor del modelo de Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica (UCR), y a su vez en la Universidad Nacional (Mora, 1993), y cuyos aportes institucionales se dieron principalmente en la UCR.

Ahora bien, lo que aquí se pretende desarrollar prescindirá de Láscaris-Comneno en gran medida. No se trata de una cuestión antojadiza, sino que el período que se pretende retratar tuvo que seguir sin este, ya que murió al iniciar el proceso de institucionalización de la

5 Es sostenido por muchos que el avance de la filosofía, en el campo institucional, principalmente, se debió a Láscaris-Comneno. Basta ver las obras de Arnoldo Mora, *Costa Rica en el siglo XX, Historia del pensamiento costarricense*, o bien, la destacable labor que ha realizado el Profesor Alexander Jiménez.

filosofía en la UNA (1979). Sin embargo, los precedentes marcados en su labor en la UCR lo vuelven relevante, como se verá más adelante.

La Universidad Nacional nació sin filosofía, nació sin Departamento, nació sin Escuela. Su vinculación a esta fue, directamente, en relación con otra casa de estudios, la UCR (Núñez, 1974). Los proyectos que tuvieron que ver con la intervención filosófica en una Universidad que aún se configuraba a la vista y paciencia de la realidad que la invocó, fueron impulsados, porque no existía otro medio, por profesionales de la Universidad de Costa Rica y extranjeros.

¿Por qué la UNA, centro de estudios de educación superior, decidió obviar en sus currículos a la filosofía? Los motivos se podrían enumerar en modo *apertus*, pero en el fondo se trató de una cuestión ideológica. ¿En qué sentido?

El argumento que resonó para, en aquel entonces, negarle un espacio a la filosofía, fue el de la duplicidad, ya existía la carrera en la UCR; si creamos una nueva Universidad, ¿para qué duplicar carreras, áreas de conocimiento?

Fueron varios los debates llevados a cabo sobre la posibilidad de formación, en la Universidad Nacional, de un Departamento centrado ya únicamente en la filosofía como disciplina. Se encontraron diversas reticencias a esto.

No fue sino hasta la sesión N.º 14 del Consejo Universitario, artículo 5, fechada el 5 de junio de 1975, que se decidió crear el Departamento de Filosofía, con varios detractores y una interesante discusión con argumentos que, al parecer, no pasan de moda⁶. Por ejemplo, en la citada acta se lee en palabras del entonces miembro del Consejo Universitario, tiempo después Rector de la Universidad, el Dr. Araya Pochet:

El Dr. Araya Pochet pregunta si queda claro que ¿ese Departamento de Filosofía será nada más una unidad coordinadora de los estudios de filosofía? Lo cual es imprescindible. ¿No se abrirá en el futuro la carrera de filósofo? Lo que preocupa es que si se puede seguir una política de duplicidades innecesarias, como se consideraría en estos momentos la Carrera de Filósofo en Costa Rica, cuando se tiene una Unidad Académica que ha tenido muchos años y mucha especialidad en la Universidad de Costa Rica

6 Al día de hoy la discusión, en el nivel nacional, es la misma. Hay exhaustivos ejemplos de esto.



y la Universidad Nacional tiene la necesidad histórica de responder a una serie de Carreras que el país está requiriendo. (p. 10)

Argumento que sin duda opera bajo la idea de que la filosofía, en el fondo, no es una carrera útil, no para *la Universidad Necesaria*⁷. El temor a destinar recursos a la filosofía surge una y otra vez; basta ver, páginas más adelante:

La Lic. Naranjo Coto está de acuerdo con la creación del Departamento como Unidad Académica de Coordinación entre las distintas filosofías que se dan en las Unidades. Comparte así mismo las inquietudes del Dr. Araya Pochet en cuanto a la carrera de filósofo. Pero ¿cuál sería el costo de ese Departamento? (p. 11)

Después de que se aclaran las dudas y se afirma, por parte del Rector, para aquellos años el sacerdote Benjamín Núñez, que el presupuesto no se verá afectado más que por el aumento que recibirá alguno de los profesores que ya labora dando clases de filosofía en la Universidad, por asumir el cargo de Director de Departamento, y que además **no se creará una carrera de filosofía**⁸, sino que el Departamento tendrá solamente la función de coordinar todo lo referente a la disciplina, se procede a crearlo. Es claro entonces que el Departamento surge para coordinar. No más, no menos.

Luego de aquella histórica sesión en la que el Departamento de Filosofía, después de complicadas labores de parto, vio la luz; el Dr. Láscaris muere poco tiempo después (1979). Sin embargo, al finalizar la década de los setenta, se puso en marcha un proyecto en la Universidad Nacional que se nominó “Proyecto Láscaris”, que acogió como estandarte de la Filosofía, como imagen, al profesor español (Saxe, 2014).

7 Es así como se ha concebido históricamente a la Universidad Nacional. En la Administración Figueres Ferrer (1970-1974), se contó con el expresidente de la República, el señor Óscar Arias Sánchez, quien para aquella Administración fungió como Ministro de Planificación, como uno de los ideólogos en la configuración de tal *Universidad Necesaria*. La idea de una Universidad que pretende satisfacer necesidades se encaminó (y así ha sido hasta la fecha) bajo una lógica del desarrollo, propia de los gobiernos de América Latina de aquella época. Dicha percepción invocaba una Universidad que, bajo la óptica del neoliberalismo, pretendía y pretende ser eficiente y competitiva en razón del avance social (relato hegeliano del desarrollo, propio de la Modernidad). Buscó integrar a personas de las zonas rurales del país para incluirles al mercado.

8 ¿Por qué era esto tan importante de aclarar y algo para ser categóricos en la discusión?

Dicho proyecto pretendía publicar en diversos tomos toda la obra del filósofo y, además, darle el nombre del español a la biblioteca del Centro de Estudios Generales de la Universidad, entre otras labores, que ayudaron a la difusión filosófica y al mantenimiento de la memoria histórica.

El proyecto añadió impulso a una disciplina que, desde su incursión institucional, se enfrentó al cuestionamiento, a la interpelación económica y a una lógica del desarrollo que parecía encarar su existencia en las utilidades.

Láscaris además, antes de su muerte, propuso la creación de un Departamento en la Universidad Nacional, nominado entonces Instituto de Teoría e Historia de la Ciencia y la Tecnología. La finalidad de tal Instituto era la de abordar las recientes y crecientes innovaciones tecnológicas que acontecían en un mundo con un diseño heraclíteo; mundo que la filosofía encontraba la obligación de interpelar (Saxe, 2014). El Instituto fue dirigido, mientras existió, por el Dr. Roberto Murillo, quien también fue una figura emblemática en el proceso de la institucionalización de la filosofía en Costa Rica. Al desaparecer el Instituto, todo lo asignado a este pasó a ser asumido por el Departamento de Filosofía de la Universidad, que era a su vez, administrativamente, el órgano competente para tal labor.

Dicho Instituto, a pesar de su corta vida, generó diversos aportes al proceso de institucionalización de la filosofía: el impulso para diseñar una carrera adscrita al Departamento de Filosofía (futuro bachillerato en la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología), así como la producción intelectual de los *Cuadernos Prometeo* (que se mantienen hasta hoy día).

Los *Cuadernos Prometeo* pretendían, en sus anaqueles y nacientes de tinta, explorar las problemáticas propias del avance de la tecnología en el mundo y el rol de la filosofía en este avance y en las dinámicas de cuestionamiento y respuestas a estas.

Lo anterior, aunado a la creación de la *Revista Praxis*⁹ en el año 1975, por parte del Departamento de Filosofía, en la que se profundizó sobre temas con incidencia teórico-social, se trató de publicaciones que

9 Nos atreveríamos a afirmar que el nombre no es gratuito, principalmente por el contenido que caracterizó a la Revista en aquellos años (principalmente influido por el materialismo dialéctico en boga en América Latina, opositor del liberalismo de la época) y además, por las ansias de un grupo de intelectuales dispuestos a hacer avanzar la filosofía en la Universidad, principalmente en el ámbito institucional; dispuestos a dar la lucha contra las prácticas de la *Universidad Necesaria*, o más bien, dispuestos a reafirmar que la filosofía es necesaria.



pretendieron precisamente ser eso: praxis. Se procuró demostrar que la filosofía no solo consistía en una abstracción perdida en preguntas irresolubles, sino que también era una disciplina de un carácter práctico, que podía intentar, con resultados, transformar la realidad.

Los temas de publicaciones fueron varios y confrontativos, por ejemplo, el Profesor Carlos Molina y su artículo de 1979 en la *Revista Praxis*, titulado *Notas sobre el concepto de la Práctica de la Filosofía en Costa Rica. El Materialismo Dialéctico*, pone en cuestión, en gran medida, los problemas que hemos retratado hasta el momento: “A algunos que ejercemos la filosofía en la Universidad Nacional de Costa Rica, se nos presenta en forma dramática la necesidad de saber suficientemente qué es la filosofía, pues nos urge aclarar qué estamos haciendo o qué deberíamos hacer” (p. 5).

Es claro que, en la coyuntura abordada hasta ahora, existía una necesidad constante de justificar a la filosofía en sus condiciones institucionales y en los requerimientos de avance.

La filosofía en la UNA encontró cuestionamientos ya no solo desde la propia Administración de la Universidad¹⁰, sino ahora desde la UCR. Desde la Escuela de Filosofía de la UCR surgieron interrogantes respecto a la creación del Departamento de Filosofía de la UNA, principalmente fundados en una aparente duplicidad de funciones.

La pregunta de fondo era: ¿si ya existe una Unidad Académica en el país que se encargue de la filosofía como disciplina, para qué otra? En términos más específicos: ¿cuál es la motivación de descentralizar la filosofía de la UCR?¹¹

Sobre esto acontecieron férreas riñas. Basta observar la participación del Exdirector del Departamento, y también Exdirector de la Escuela de Filosofía de la UNA, el Dr. Eduardo Saxe Fernández, en una Mesa Redonda en el año 1983, intitulada “Función del Departamento de Filosofía de la UNA en la Sociedad Costarricense”:

Es cierto que hasta ahora ha resultado difícil establecer programas y formas de trabajo conjuntos entre la Escuela de la UCR y

10 Después del paso de Benjamín Núñez como Rector de la Universidad, entre otros, asumió la Rectoría el Dr. Araya Pochet, quien, como vimos más arriba, no se encontraba precisamente a favor del avance de la filosofía en la Universidad, o al menos tenía sus reservas con el tema. Se trataba de reservas ideológicas, en función de la *Universidad Necesaria*.

11 En términos generales se veía, según lo exponen diversos académicos de la UNA que abordaremos pronto, como un insulto para los colegas de la UCR.

nuestro Departamento. Estas dificultades se reducen en el fondo al sustentamiento, por parte de dos grupos de filósofos, de posiciones filosóficas contrarias: nosotros intentando producir la filosofía que necesita el pueblo costarricense, para su proceso de emancipación histórica; en la UCR, en términos generales, simplemente transmitiendo y cultivando una filosofía idealista que ha servido para apoyar a aquellos que han adquirido granjerías a costa del sufrimiento y sudor populares. En la UNA pues, hacemos filosofía que extrae lo universal de lo costarricense, y viceversa. Y en la UCR, simplemente una filosofía desarraigada, “universalista”, en un sentido peyorativo. (p. 23)

Ante la polémica que medió el desarrollo de la filosofía en la UNA, así como las constantes interpelaciones administrativas y disciplinarias, surge una pregunta: ¿qué implicaba coordinar para un Departamento en Filosofía? ¿Qué funciones tenía el Departamento de Filosofía de la UNA? ¿Difería realmente de la Unidad Académica de la UCR? Más allá de lo que podamos responder o pensar, el problema posee un enfoque erróneo. No se trataba de cuáles labores eran distintas, o de si una Unidad Académica transformaba la realidad y la otra no, o indistintamente de las diferencias epistemológicas¹²; el verdadero problema era: ¿qué incidencia se podría lograr desde la academia en la realidad costarricense a través desde los respectivos *locus* de enunciación? Ya que, de una u otra forma, para el contexto, eso era lo que posibilitaba la existencia institucional de la filosofía.

Ahora bien, tratándose de un Departamento que surge para coordinar lo referente a la filosofía en la Universidad, se encontraba inevitablemente en expansión. Ya para mediados de los años 80 tenía a su haber la administración de la *Revista Praxis*, la edición de los *Cuadernos Prometeo* y una carrera adjunta (Bachillerato en la Enseñanza de la Ciencia y Tecnología), además de la participación en diversos proyectos de extensión de la Universidad. Lo anterior consta en un interesante informe de labores del Departamento de Filosofía de la Universidad

12 Sin demeritar la discusión, la cual, sin duda, aportó muchísimo a los intelectuales de la época y ayudó a fortalecer las bases epistemológicas, los nortes (¿y sures?) académicos de estos y de las Unidades Académicas; sin embargo, lo fundamental, según el abordaje presentado, es que a su vez, consciente o inconscientemente, favoreció al proceso de avance institucional de la filosofía en Costa Rica.



Nacional anunciado por el Dr. Alexis Ramírez, director del Departamento para el año 1980.

¿Impartía el Departamento de Filosofía, antes de la formación de su propia carrera adjunta, cursos en la Universidad? Efectivamente. Una de las funciones asignadas al Departamento de Filosofía, si bien recordamos (al no poseer carrera propia), era la de coordinar todo lo referente a la filosofía en la Universidad. Eso implicaba a los cursos del Centro de Estudios Generales relacionados con filosofía (la mayoría para aquellos años) y a su vez una gran cantidad de cursos de *servicio*¹³ que prestaban a otras Unidades Académicas.

Rodrigo Quesada Vargas, quien fue de los pocos que apoyó e impulsó la creación del Departamento de Filosofía en aquel debate del Consejo Universitario de la Universidad (1975), mencionó respecto de los cursos de *servicio*, ante la posibilidad de creación del Departamento: “En este momento los profesores que entrarían en el Departamento están dando los cursos de filosofía, de servicio, pero desperdigados en las diferentes Facultades” (p. 12).

Lo anterior refleja que se consideró a la filosofía, históricamente en su proceso de institucionalización, como una disciplina accesoria, no autosuficiente, sino en función de otra, instrumentalizada al *servicio* de otras disciplinas.

La cantidad de cursos de *servicio* impartidos por el Departamento de Filosofía era vasta. Para 1980 se puntualiza sólo para un curso en Humanidades intitulado “Fundamentos de Filosofía” un total de diecinueve grupos, y ofertados para toda la Universidad un total de sesenta y ocho cursos (Ramírez, 1980). Es decir, el Departamento de Filosofía, si bien no tenía un foco curricular definido (una carrera propiamente en filosofía), tenía una gran cantidad de docentes *husmeando* por toda la Universidad e incidiendo en la formación y producción intelectual de gran parte de esta¹⁴.

13 Los cursos de *servicio*, por lo general, reciben este nombre en razón de que una Unidad Académica de la Universidad los solicita a otra, o bien porque se encuentran a disposición de toda la población universitaria (solicitados por la Universidad a una Unidad Académica específica). Lo importante a destacar es que los cursos de *servicio* no son cursos de incidencia directa (sino más bien transversal o indirecta) en la formación o *currículo oficial*; sin embargo, aparecen como necesarios y parte del *currículo oficial* (se apela, en lo común, a un tema de interdisciplinariedad).

14 Llama poderosamente la atención que los cursos impartidos para las Escuela de Danza y Teatro en las áreas de “Historia del Teatro” e “Historia de la Danza”, así como los relacionados a “Estética” o “Teoría Artística”, eran impartidos por docentes del Departamento.

La creación de una carrera propia por parte del Departamento de Filosofía, nominada Bachillerato en la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, tuvo implicaciones interesantes en el proceso de institucionalización que venimos precisando. ¿Cuál era el fundamento de esta carrera? ¿Por qué un Departamento de Filosofía encargado de una carrera en ciencia y tecnología? Cuando Constantino Láscaris propuso esta idea, que se materializó, como vimos, bajo la dirección de Roberto Murillo, fue profundamente innovadora (Saxe, 2014). El surgimiento de la computación, la informática, así como el desarrollo tecnificado (cada vez más complejo) de la mecanización en la producción e industrialización necesitaban no solo explicación, sino de aplicación en relación con un mundo que, para aquellos años, se percibía cada vez más globalizado.

Como es bien sabido, la informática, la computación y sus incidencias tuvieron como fundamento teórico, en gran medida, los estudios de la filosofía analítica y de la filosofía del lenguaje; esfuerzos que se vieron materializados de alguna forma con Alan Turing, entre otros pensadores. Esto inspiró el surgimiento del primer plan de estudios a cargo del Departamento de Filosofía.

Esta carrera, al tenor de las condiciones materiales, se concretó en la realidad formando, entre otras labores, a profesores que impartieran los cursos del Departamento de Educación Técnica en la Sección de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación Pública, dentro de las que destacaron, en un inicio, las asignaturas de Educación para el Hogar, Artes Industriales y Enseñanza de la Informática¹⁵.

El profesor Max Freund Carvajal, quien era ya para finales de los años ochenta un especialista en el área de la lógica (con estudios en el extranjero), en unión con otros colaboradores, se dieron a la tarea de fundamentar y modificar el plan de estudios para que en su núcleo poseyera un énfasis en pensamiento simbólico y lógica moderna¹⁶. Esto tuvo como consecuencia la formulación y creación de un nuevo plan de estudios, el cual se concretó para el año 1991 y se nominó Bachillerato en la Enseñanza de la Computación y la Informática.

15 Sobre esto ver, entre otras cosas, el programa del MEP del año 2000 referente a Educación para el Hogar.

16 Esto, a su vez, se podría considerar como un antecedente importante de la formación de una Escuela de Informática en la Universidad Nacional. Es interesante destacar que tanto el plan de Enseñanza en la Ciencia y la Tecnología, así como el nuevo plan que se diseñó, contaban con una cantidad importante de cursos del área de la lógica.



Si bien es cierto Láscaris-Comneno fue visionario, la institucionalidad le desplazó este mérito a la filosofía, trasladando para el año 1995 el bachillerato, recientemente creado, a la Escuela de Informática de la Universidad. Lo anterior tuvo como consecuencia que, nuevamente, el Departamento reanudara su labor de disciplina accesoria, al únicamente ofrecer cursos de servicio a las otras Unidades Académicas (incluida la Escuela de Informática).

El Departamento se garantizaba su existencia, sin un plan de estudios propio, en razón de la gran cantidad de cursos que ofertaba. Sin embargo, las posibilidades de desmantelamiento y desplazamiento podían ser inminentes; existía, otra vez, la necesidad de justificar a la filosofía en la Universidad.

Consecuencia de los más de veinte años que tenía el Departamento de existir, su personal docente se encontraba, en su mayoría, especializado en el nivel de posgrado. Fue en razón de lo anterior que se propuso la idea de formular un currículo, por parte del Departamento, que ofertara el grado de doctorado; es decir, un programa de estudios de posgrado, el cual ya para finales de los años noventa era una realidad. Fue así como se ofertó el “Doctorado en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Pensamiento latinoamericano”, que se mantiene aún vigente.

Si bien el programa doctoral habilitaba tiempos de trabajo a profesores e incidencia por parte del Departamento en la realidad nacional y universitaria, existía, así como sucedió con la Escuela de Informática, un despojo de áreas, contenidos y cursos para el Departamento. Las otras Unidades Académicas necesitaban cada vez menos de la filosofía.

La filosofía en diálogo con otras disciplinas (enfoque interdisciplinario), como se concibió en un inicio (al únicamente ofertar cursos de servicio) será el eje posterior de la organización de un plan de estudios de grado: el “Bachillerato en Filosofía”.

Este plan de estudios se concibió bajo la premisa de que, efectivamente, la filosofía debe proponer, en vista de la especialización, la posibilidad de problematizar desde conocimientos y áreas específicas, ya que el filosofar por el filosofar (la mera abstracción por la mera abstracción, la pregunta no especializada) perdía terreno en la realidad.

Al gozar de una historia distinta a la de la Universidad de Costa Rica, el Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional siempre encontró la necesidad de justificar su funcionamiento. Consecuencia de sus condiciones y de los cuestionamientos, que no fueron escasos, su

labor (en principio administrativa) debía ser propositiva e innovadora; si no encontraría un destino fúnebre. De ahí que se pensara en un plan de estudios de grado cuya finalidad, a pesar de llamarse “Bachillerato en Filosofía”, no fuera formar especialistas en filosofía, sino la de brindar herramientas filosóficas para la problematización en otras áreas del pensamiento. Es decir, era un plan de estudios que pretendía *prestar* a profesionales formados, o en formación, de otras disciplinas, herramientas de interlocución con sus respectivas áreas de conocimiento; a fin de cuentas, el ideal de la *interdisciplinariedad*.

Siendo así, el plan de estudios del Bachillerato en Filosofía contó, desde su primera aparición, con un requisito de graduación hasta antes nunca visto en la historia de las universidades en Costa Rica: aportar un total de cuarenta créditos de otra disciplina; cerca de año y medio aprobado (tres ciclos, en las modalidades de universidad pública) en otra carrera. Esto era cerca de la obtención de un diplomado (si era el caso). La formulación del plan de estudios fue, sin duda, innovadora; e incluso se podría catalogar como brillante debido a la coyuntura (¡qué decir de la tradición del servicio!) que vivía el Departamento.

¿Qué sucedía con la duplicidad que se achacó respecto a la carrera ofertada en la UCR? Al respecto, en la fundamentación del plan enviada a Consejo Nacional de Rectores (CONARE)¹⁷ se exponía lo siguiente:

La carrera más afín propuesta es el Bachillerato y la Licenciatura en Filosofía de la Universidad de Costa Rica. Sin embargo, según la Universidad Nacional, existen diferencias notables entre dicha carrera y la propuesta. Como se estableció en la sección relacionada con el plan de estudios, hay veinte créditos dedicados específicamente a la filosofía de un área del saber o actividad humana. La carrera propuesta se enfoca más al planteamiento de problemas y soluciones filosóficas a diferentes áreas del saber y actividades humanas, intentando alcanzar de esta manera una gran interdisciplinariedad entre la filosofía por una parte, y las ciencias naturales por otra parte. (Consejo Nacional de Rectores, 1998, p. 7)

¹⁷ Órgano nacional encargado, en el nivel nacional, de la aprobación de carreras en las universidades.



El currículo contenía en un inicio un total de 136 créditos repartidos de la siguiente forma:

- Estudios Generales (doce créditos)
- Idioma Instrumental (ocho créditos)
- Cursos obligatorios de Filosofía (cincuenta y seis créditos)
- Cursos optativos de un área específica de la Filosofía (veinte créditos)
- **Cursos no filosóficos en el área de especialidad (cuarenta créditos)**

Estos créditos se circunscribían en tres áreas específicas: de la filosofía, histórica y de especialidad. Todo lo dicho se pretendía abordar a través de tres ejes:

- Eje de problemas fundamentales
- Eje exegético de autores
- Eje de metareflexión

La idea que se generó en el Departamento era clara. En el primer eje se pretendía que los y las discentes comprendieran los problemas filosóficos fundamentales en sus diversas fases históricas, así como las alternativas de solución para propiciar una formación crítica. El segundo eje pretendería desarrollar las interpretaciones de la obra de un autor que ha marcado un hito en la historia de la filosofía y, por último, el eje restante propiciaría que el o la discente cursara asignaturas que le permitieran generar la capacidad de identificar problemas filosóficos que surgen, específicamente, en sus áreas de profesionalización. Lo anterior, por supuesto, **en suma, con los 40 créditos que trajera consigo desde otra disciplina**, o posteriormente aportara quien cumpliera los requisitos para ingresar a la Universidad, era lo necesario para poder graduarse de bachiller en Filosofía de la UNA.

El plan de estudios del Bachillerato en Filosofía tenía un matiz más y era la generación de un énfasis del graduando: los cuarenta créditos que aportara quien cursaba el plan definirían el énfasis de su bachillerato; es decir, si una persona aportaba esos cuarenta créditos en sociología, su

título sería emitido como “Bachiller en Filosofía con énfasis en Ciencias Sociales”, y así según el área en la que aportara los créditos¹⁸.

Siendo así, se escogieron unos autores (Platón, Aristóteles, Kant y Hegel), se delimitaron unos períodos históricos (Antigüedad, Edad Media, Modernidad y Contemporaneidad), y se desarrollaron cursos de problematización disciplinar (Filosofía de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Sociales, del Arte y la Estética, de la Ética y la Bioética, de la Lógica, de la Política) a lo que se aunaron los cursos de metareflexión (que serían aquellos cursos que se deberían cursar, -optativos -, que deberían estar en una intrínseca relación con los 40 créditos que aportaba el o la ingresada al bachillerato).

Era claro que el plan de estudios pretendía reformular lo que históricamente se había entendido por *filosofía*; era un esfuerzo de contextualización y de *volverla útil*. La formulación de este plan de estudios se realizó cuando la dirección del Departamento de Filosofía se encontraba a cargo de la Dra. Ana Rodríguez Allen (especialista en ética y bioética). La comisión que elaboró el plan de estudios se encontraba conformada por la directora, el Dr. Max Freund Carvajal (profesor del Departamento) y el asesor curricular Carlos Retana (Soto, 2012).

El plan de estudios inició su puesta en práctica para el año 2000. Desde entonces ha sufrido diversas transformaciones y variantes¹⁹, siendo la última para el año 2014. Los cambios han sido más de contenido que estructurales; la estructura sigue siendo, esencialmente, la misma.

La Bach. Daniela Soto Acuña (2012) realizó un análisis en el que encontraba algunas deficiencias y contradicciones en el plan de estudios vigente. Soto señala, de forma atinada, tres defectos que pondremos a discusión de inmediato:

- El plan de estudios es eurocéntrico.
- El plan de estudios realiza una exclusión a la mujer en sus contenidos.
- La estructura actual del plan de estudios es contradictoria a los fines que representa.

18 Se contemplaron, en un inicio, los siguientes énfasis: artes y letras, ciencias sociales, ciencias naturales y ciencias de la salud. Estas áreas abarcaban gran parte de las disciplinas que eran objeto de estudios universitarios.

19 Empezando porque desde el 3 de febrero de 2006 el Departamento de Filosofía se convierte en Escuela de Filosofía.



Si se analiza el plan de estudios actual, correspondiente al año 2014, lleva razón Soto en todo lo que plantea. Los autores que se contemplan en el plan son en su mayoría, y hasta hace poco en su totalidad, europeos y hombres; sin embargo, la ahora Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional, en su actual administración²⁰, se encuentra en la ejecución de esfuerzos para paliar estas deficiencias a través de la inclusión de ejes transversales de género en su plan de estudios, en conjunción con el Instituto de Estudios de la Mujer (IEM). Lo anterior de la mano de la realización de congresos, conferencias nacionales e internacionales, así como el impulso de publicaciones referentes a la filosofía y pensamientos latinoamericanos, distintas del enfoque europeo. Ahora bien, en lo referente a la modificación del plan de estudios esto no es palpable.

Por último, respecto a las contradicciones que presenta dicho plan, es imperativo acotar que las modificaciones que se le han realizado desde el año 2000, como atinadamente señala Soto, no van en armonía con su diseño inicial; lo anterior se puede constatar al echar un vistazo a todos los planes de estudios y sus respectivas modificaciones en el tiempo, lo que le permitió a Soto (2012) concluir que:

Inicialmente más de la mitad de la carrera se centraba en el eje de metareflexión, debido a la pretensión de ser complementaria o instrumento para profundizar en otras áreas del saber. Y sólo 36 créditos se centraban en problemas fundamentales y al exegético de autores, que al eje de metareflexión, el cual ha sido reducido a la mitad en la carga crediticia original; es decir, los primeros dos ejes han tenido un aumento de 20 créditos, los cuales le han sido quitados al tercer eje.

La carrera se convierte así paulatinamente en una carrera de Filosofía occidental autónoma y principal, no previendo su complementariedad, más bien, eliminando dicha naturaleza.²¹

Lo anterior nos da la oportunidad de concluir que una carrera cuya base es la *interdisciplinariedad* ha eliminado poco a poco, con el transcurso del tiempo, elementos que la vinculan con tal finalidad. Se

²⁰ Bajo la dirección del M. Sc. Manuel Ortega Álvarez y el Lic. Andrés Gallardo.

²¹ La negrita no es del original.

trata de que al comparar los planes de estudio del año 2000 y el vigente, hay una eliminación paulatina de los cursos que buscan darle el contenido interdisciplinar y cada vez se crean más cursos de historia de la filosofía en su reemplazo.

El tema de los cuarenta créditos responde, sin lugar a dudas, a un resabio de la historia que pesa sobre la institucionalización de la filosofía en la Universidad Nacional. La idea de una filosofía que dialoga, que problematiza y que está al servicio de las otras disciplinas es la que se encuentra detrás de esta forma curricular (que respondió a necesidades específicas y a condiciones materiales coyunturales).

Hasta ahora todo lo dicho brinda un panorama general de las bondades y algunas de las críticas que se han evidenciado y que facilitan comprender la naturaleza del plan de estudios del Bachillerato en Filosofía de la Universidad Nacional. Sin embargo, ¿cómo funciona en la *praxis* el diálogo de la filosofía con las otras disciplinas?

Sección B: La pedagogía como área de metareflexión: una reflexión no realizada

“El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda”.

Paulo Freire, 2006.

Analizados, de forma general, los contenidos, ejes temáticos y aspiraciones del plan de estudios, nos basta para exponer con detalle algunas de sus limitaciones, y preguntarnos por el lugar que ocupa la pedagogía. ¿Por qué se vuelve importante hablar de *pedagogía* en relación con lo que se ha expuesto hasta ahora?

La *Pedagogía*, entendida en términos simples como una reflexión crítica sobre el fenómeno educativo, enfrenta un interminable esfuerzo de autocrítica, revisión y renovación constante. Esto, de forma general, debería darse por sentado al hablar de *pedagogía universitaria*, desde una visión deontológica; empero, apelando a la inmanencia, al



campo de lo que es (ontológico), es tal vez el principal desafío (Giroux, 2011): **el ejercicio, la existencia, re-creación de una Pedagogía Universitaria.**

Como es bien sabido, la Universidad, así como la Escuela, es una *institución parálitica* (Salaman y Thompson, 1984), ya que depende de otras instituciones y centros de ejercicio del poder, **no solo para moverse, sino para ser.** Es evidente que dichas dinámicas de poder le restan autonomía a la Universidad²².

La Universidad, en su génesis medieval-escolástica, nos recuerda que es una ficción, cuya configuración y respuesta social depende de la coyuntura histórica en la que se encuentre. Su autonomía, su configuración administrativa, docente, estudiantil y la existencia de *pedagogía*²³, responden a **la ideología dominante** (Torres, 1998).

Ahora bien, un plan de estudios y su puesta en práctica deberían ser objetos de la reflexión pedagógica, entendida en los términos que se han expuesto. En el caso particular del Bachillerato en Filosofía, los cuarenta créditos encuentran particular relevancia para un ejercicio de reflexión pedagógica.

Como hemos visto hasta ahora, estos cuarenta créditos encuentran sentido únicamente en razón de las áreas de metareflexión. ¿Cómo ha acontecido en la praxis el tema de los cuarenta créditos? ¿Ha existido un ejercicio de reflexión sobre estos? Lamentablemente no, cuando menos en el nivel institucional.

En la práctica acontecen, en el caso de los estudiantes del Bachillerato en Filosofía con los que tuvimos acercamiento durante y después de nuestra formación institucional, los siguientes hechos:

- La mayoría no cuenta con los cuarenta créditos al ingresar a la carrera de filosofía, por lo que debe, en el desarrollo de su formación en la UNA, para poder culminar sus estudios de grado, ingresar a otra carrera universitaria. El problema es que la Universidad no facilita los mecanismos, sino que quien ya se encuentra cursando el bachillerato podría quedar estancado (sin posibilidad

22 En la realidad nacional costarricense: ¿de qué autonomía se está hablando en las negociaciones con el Gobierno Central en el tema del presupuesto de la educación (FEES)? ¿Las vinculaciones con el Banco Mundial?

23 Son bien sabidos los matices que mediaron a las Universidades en sus orígenes, las luchas sociales que motivaron la concepción de la Universidad como autónoma, así como los cambios sobre quiénes imparten y reciben clases en esta a través del tiempo.

de graduarse) hasta que no encuentre la posibilidad de acceder a otra carrera universitaria, lo que disminuye y limita considerablemente la promoción de estudiantes graduados en Filosofía por la UNA.

- No existe información clara que refiera a los estudiantes las implicaciones y posibilidades que tienen para cursar esos cuarenta créditos.
- No existe claridad, *a priori*, sobre los cursos o créditos que se le podrán reconocer a los estudiantes de filosofía en lo referente a los cuarenta créditos.

Pongamos en cuestión lo siguiente: ¿cuál es el lugar de la *pedagogía* en el Bachillerato en Filosofía? ¿Existe reflexión pedagógica respecto del Bachillerato en Filosofía? ¿Es considerada siquiera la *pedagogía* como un área de metareflexión?

La respuesta de la Dra. Ana Rodríguez Allen (Escuela de Filosofía Universidad Nacional, 2016, p. 9), quien, como vimos, colaboró en la confección del actual plan de estudios, **es que la *pedagogía* no solo no es un área de metareflexión contemplada en el plan de estudios, sino que no podría serlo.**

Las situaciones ontológicas que se presentan en la cotidianidad de los estudiantes del bachillerato se pueden esclarecer a través de la exposición de un ejemplo (entre varios). En el año 2016, en una Asamblea de la Escuela de Filosofía, realizada en los términos del Estatuto Orgánico de la Universidad²⁴, se discutió sobre los cursos con contenido pedagógico. La pregunta sobre la que giró el debate fue la siguiente: ¿qué valor, para el plan de estudios de Filosofía, tienen los cursos con contenido pedagógico? ¿Se podrían reconocer estos como parte de los cuarenta créditos? ¿Es la *pedagogía* entonces un eje de metareflexión?

La discusión surgió en razón de la situación concreta de un estudiante: el ahora bachiller Juan Ureña. El señor Ureña se encontraba cursando, además del Bachillerato en Filosofía (cuyo componente filosófico había terminado, es decir, encontraba pendiente solo aportar los cuarenta créditos de otra disciplina para finalizar su plan de estudios), el Bachillerato en la Enseñanza de la Matemática.

24 En la que se contaba con representación del sector académico, sector administrativo y sector estudiantil de la Escuela de Filosofía.



Ureña tenía más de 40 créditos aprobados en el Bachillerato en la Enseñanza de la Matemática; sin embargo, el Consejo de Escuela²⁵ le había negado la posibilidad de graduarse con los créditos que aportaba ya que no formaban parte del eje de metareflexión. La situación, por tanto, en razón de una apelación a la resolución del Consejo de Escuela, fue elevada a la Asamblea de Escuela, para que en plenario decidiera al respecto.

En dicha Asamblea, que consta en actas de Asamblea de Escuela, a la que encontrábamos legitimación para asistir junto con otros y otras compañeras en calidad de representantes estudiantiles, se dilucidaron al menos tres interpretaciones en razón de la situación del estudiante:

1. La carrera de Enseñanza de la Matemática, al ser una carrera compartida en términos curriculares, encuentra un eje de metareflexión (la matemática) y un componente pedagógico (que no formaría parte de ningún eje de metareflexión); por lo que los únicos cursos que le posibilitarían graduarse al estudiante serían aquellos que sean referidos única y exclusivamente al eje de metareflexión, es decir, a la matemática. El estudiante no podría graduarse ese año. Posición defendida por la Dra. Ana Rodríguez Allen y otros académicos.
2. La carrera de Enseñanza de la Matemática, al ser una carrera compartida en términos curriculares, encuentra un eje de metareflexión (la matemática) y un componente pedagógico (también eje de metareflexión). Sin embargo, los únicos cursos que le posibilitarían graduarse al estudiante serían aquellos que sean referidos a solo uno de ambos ejes, ya que el título que se emitiría por parte de la Universidad está referido a un único énfasis; es decir, un solo título no podría otorgar a un discente dos énfasis (para el caso concreto ciencias exactas y ciencias sociales), por lo que no es posible contar la totalidad de los créditos aprobados, sino que el estudiante debería escoger uno. El estudiante no podría graduarse ese año. Posición defendida por el subdirector de la Escuela, el Lic. Andrés Gallardo.
3. Por último, la posición defendida por el director de la Escuela, el M. Sc. Manuel Ortega Álvarez, los y las Representantes

25 Órgano inferior, en la burocracia universitaria, respecto de la Asamblea de Escuela.

Estudiantiles, el sector administrativo y dos académicos (la M. Sc. Diana Solano Villareal y el Dr. Ronald Casas), fue la de que la Asamblea de Escuela no debería realizar distinciones que no puntualiza la normativa, por lo que se debían aceptar los cuarenta créditos sin mayor distinción que la reglamentaria (lo referente a los problemas de la doble titulación en relación con el Bachillerato en la Enseñanza de la Filosofía); lo anterior implicaba que el énfasis del título sería emitido con el eje de metareflexión en el que el estudiante tuviera más créditos aprobados, reconociendo ambas disciplinas como ejes de metareflexión. El estudiante se podría graduar a la brevedad.

El debate aconteció, se produjo el contradictorio y al realizarse la votación del órgano entre tres argumentaciones absolutamente válidas, se concluyó darle la razón a la tercera posición expuesta y el estudiante Ureña se pudo graduar en el ciclo correspondiente. De no ser así, el estudiante, según las otras interpretaciones, hubiera tenido que cursar al menos dos años más para poder graduarse de Bachiller en Filosofía.

Esta es una situación que no es aislada en la dinámica de la Escuela de Filosofía y los cuarenta créditos. Estas y otras discusiones son producto de la estructura curricular, que pareciera bienaventurada, pero que administrativamente encuentra problemas serios de aplicación debido a su falta de claridad.

Ahora bien, llevaba razón la Dra. Rodríguez Allen en que, definitivamente, en la formulación del plan de estudios desde el 2000 a la actualidad, no se contempló a la *pedagogía* como un eje de metareflexión. El plan de estudios se encuentra abiertamente encaminado hacia la reflexión y problematización de áreas de corte técnico u tecnológico (basta ver el sentido de los ejes de metareflexión). Llevaba razón sin duda el Lic. Gallardo en que administrativamente existía una limitación (entre muchas otras, que no se consideraron al formular el plan de estudios), y es que se vuelve maniqueo: o es eje de metareflexión o no lo es. Es por esto último que no podrían comulgar más de dos ejes de metareflexión.

¿Cuál es el problema del no reconocimiento de la *pedagogía* en el plan de estudios? La imposibilidad de la valoración de la aplicabilidad no solo académica o curricular, sino en relación con la realidad administrativa, por parte del plan de estudios. Esto tiene consecuencias



en la validación de determinados contenidos y la descalificación ideológica por parte de otros que administrativa o académicamente no se consideren importantes. Es decir, si la *pedagogía* no es un eje de meta-reflexión, no se puede saber a ciencia cierta en qué dirección se realizan las modificaciones curriculares, a quiénes afectan, o con qué intenciones se realizan. La *pedagogía*, cuando se creó el plan de estudios, ni siquiera fue considerada como una disciplina digna de interlocución, según expresó la Dra. Rodríguez Allen.

De entrada, el plan de estudios le niega la posibilidad o descalifica estas reflexiones al ser de índole pedagógicas, ya que **no considera a la pedagogía como un eje sobre el que se pueda filosofar**. Siendo así, la *pedagogía* diría que esto no es inocente (Torres, 2005). La elección de contenidos, el hecho de la preeminencia del eurocentrismo, la no sensibilización de género, el pensar una filosofía instrumentalizada (al servicio de otras disciplinas)²⁶, brindan sin duda herramientas para hablar de un *currículo oculto*.

¿Cuál es el *currículo oculto* del que hablamos? Al finalizar el Bachillerato en Filosofía se comprende que, eminentemente, el desarrollo de las ideas y el pensamiento se da en Europa, que en su mayoría las mujeres han aportado poco o casi nada en la consecución de pretensiones filosóficas, que la filosofía es una disciplina paralítica; sin embargo, lo principal, y que necesariamente resulta importante señalar: que en el contexto de una Universidad que surge para el mercado se crea una filosofía y se reproduce hoy una carrera en filosofía para el mercado. Lo opuesto a esto no está en el papel, se ha tratado de organización y de luchas, para la visibilización de estos problemas.

Después de censar a un total de 60 estudiantes de la carrera del Bachillerato en Filosofía, entre los niveles de primero a cuarto, se dilucidaron los siguientes resultados:

- Más del 75 % no tiene claro por qué debe cursar 40 créditos en otra carrera, o bien las razones que da no son las que justifican la existencia del *currículo oficial*.
- El 100 % no sabe, específicamente, cuáles son los ejes de meta-reflexión del plan de estudios.

26 Ni siquiera existe un cuestionamiento serio sobre estas pretensiones. No existe una reflexión endógena por parte de la Escuela de Filosofía en lo referente a esto.

- Más de un 60 % no ha leído a ninguna autora en filosofía durante el cumplimiento de su plan de estudios.

¿Eso explica la baja promoción de la carrera de filosofía? ¿La deserción, o más bien expulsión (D’Antoni, 2008), de estudiantes respecto de ese programa de estudios?

Pareciera ser que el problema que enfrentamos está relacionado con la idea de *interdisciplinariedad* que inspiró este plan de estudios. No está mal la *interdisciplinariedad*, no es contra eso la queja, sino contra esa *interdisciplinariedad* que pretende dialogar con otros, sin dialogar primero sobre el diálogo; aquella “*interdisciplinariedad*” que no es *interdisciplinariedad*, porque nunca pretendió discutir sobre sus condiciones, posibilidades, sino que se dice interdisciplinaria en razón de que su partida es multidisciplinar. Eso no nos parece suficiente, pues asumir que se dialoga no es lo mismo que dialogar. Para hablar de diálogo entre disciplinas deben estar claras las condiciones materiales, de realidad, para que se dé el diálogo: quiénes, de cuáles formas y sobre qué se va a entablar el diálogo; algo así como la *Utopía* de la que nos habla Hinkelammert (1984). La incertidumbre administrativa, las relaciones de verticalidad (Unidad Académica – discentes) deben clarificarse.

En este punto, nos parece que el estudiantado, el profesorado, e incluso la Unidad Académica, se encuentran dando una lucha de resistencia contra las dinámicas universitarias y la incertidumbre de cómo aplicar el *currículo* vigente. Las reformas al plan de estudios que buscan reducir su componente (de pretensión) interdisciplinario, las políticas y vinculaciones de la Universidad con el mercado, la incerteza de académicos, administrativos y estudiantes sobre cómo opera y cómo operar el *currículo* son muestra de que hace falta realizar un análisis pedagógico (crítico) profundo. Para esto necesitamos parar con la endogamia filosófica. Hemos creado, con nuestras prácticas de resistencia (desde la filosofía), más confusión y desorden porque no logramos lidiar con el cambio coyuntural y con en el *currículo* dado que, entre otras cosas, le negamos desde el principio el diálogo a la *pedagogía*.

En el caso del Bachillerato en Filosofía debemos empezar a considerar los problemas de “¿qué enseño-aprendo y cómo lo hago?”



como inherentemente pedagógicos, para establecer (a partir de definir el cómo) un diálogo con la filosofía. La práctica educativa no es inocente, y debemos clarificar los supuestos éticos, políticos, epistemológicos y estéticos bajo los que vamos a responder al problema de la educación en nuestra disciplina.

A modo de cierre:

En atención a las precisiones que se realizaron al inicio de este trabajo, sobre la posibilidad de un currículo -una educación- para la emancipación, es necesario que realicemos unas reflexiones finales.

Ante las dificultades que se ha evidenciado históricamente para justificar a la filosofía, como disciplina, en el nivel institucional, a causa del desarrollo del neoliberalismo -en razón de la creación de una Universidad para el mercado-, no se puede obviar la discusión sobre la ideología dominante y las instituciones que la soportan. En este contexto, una educación para la emancipación debe partir por reconocerse oprimida (Freire, 2006).

La misma Escuela de Filosofía, en su necesidad de legitimarse dentro de la dinámica institucional, no reconoce las prácticas de resistencia ante la burocracia, y reproduce prácticas de currículo oculto que no se presentan en oposición a la ideología dominante; dentro de ellas el no reconocimiento de una pedagogía crítica.

La posibilidad de que ambas disciplinas entablen un diálogo crítico brindaría no solo las herramientas para entender que la educación, en general, debe facilitar la inclusión de sus participantes, sino además para la construcción de un currículo paralelo que pretenda paliar las deficiencias -limitaciones en general-, así como los procesos sistémicos de exclusión (D'Antoni, 2008) que genera la burocracia; lo anterior, al menos, hasta que no exista una discusión seria sobre la necesidad de replantear el actual plan de estudios.

Bajo este escenario, la esperanza de apelar a una filosofía que pretenda la transformación de sus circunstancias y de construir un currículo para la liberación se perfila como una utopía que, consecuencia de las actuales condiciones materiales, se ve imposibilitada para Ser.

La obligación de plantear preguntas para la acción y de posibilitar el cambio para esta utopía recae, principalmente, sobre quienes ostenten la legitimidad burocrática. Son ellos y ellas quienes deben de fomentar

la discusión, generar espacios de problematización sobre el currículo y a su vez promover la participación, abierta, para sus modificaciones, por parte de todos los sectores (académico, administrativo, estudiantil).

En conjunción con lo anterior, pareciera que se vuelve imprescindible modificar, en primera instancia, la lógica que le dio vida al plan de estudios:

La Dra. Ana Rodríguez (...) Agrega que, por otra parte, en el documento de CONARE, plan de estudios original nunca se pensó en esos 40 créditos en términos pedagógicos porque lo que se pensaba tenía más que ver con desarrollar cuadros académicos vinculados con la epistemología, la filosofía de las ciencias y la filosofía política. (Escuela de Filosofía Universidad Nacional, 2016, p. 9).

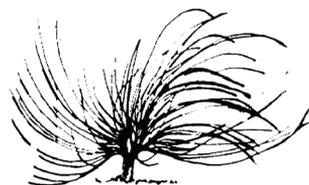
Dicha lógica debe apelar a la idea de una filosofía que dialoga; pero esta vez primero con las personas, luego con las disciplinas.

Referencias

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Consejo Nacional de Rectores. (1998). *Dictamen sobre la propuesta de creación del Bachillerato en Filosofía*. Oficina de Planificación de la Educación Superior. OPES 20/98.
- Cordero, G., Ramírez, A., Saxe, E. (1983). *Función del Departamento de Filosofía de la UNA en la sociedad costarricense*. Recuperado de http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2356/recurso_454.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- D'Antoni, M. (2008). Nuevas propuestas pedagógicas y el papel social del docente. *Ensayos Pedagógicos*, 4(1), 11-26.
- Departamento de Filosofía, Universidad Nacional. (s. f.). *Breves aclaraciones sobre el Plan de estudios de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Tecnología en... (Según certificado de carácter técnico)*. Recuperado de http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2174/recurso_272.pdf?sequence=1
- Departamento de Filosofía, Universidad Nacional. (s. f.). *Plan de estudios de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Tecnología con énfasis en... (Según certificado de carácter técnico)*. Recuperado de http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2394/recurso_491.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional (2000). *Plan de Estudios del Bachillerato en Filosofía*. Costa Rica: DFUNA.
- Escuela de Filosofía, Universidad Nacional. (2012). *Plan de estudios: Bachillerato en Filosofía*. Costa Rica: EFUNA.
- Escuela de Filosofía, Universidad Nacional (2014). *Plan de estudios: Bachillerato en Filosofía*. Costa Rica: EFUNA.
- Escuela de Filosofía, Universidad Nacional. (2016). *Acta N.º 02-2016, Unidad Académica*. Costa Rica: EFUNA. (Sin publicar).
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2011). *Teoría y resistencia en la educación*. México, D. F.: Siglo XXI editores.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hinkelammert, F. (1984). *Crítica a la razón utópica*. San José: DEI.
- Molina, C. (1979). Notas sobre el concepto y la práctica de la filosofía en Costa Rica. En *Praxis*, enero-junio, N.º 11-12, pp. 5-14. Costa Rica: EUNA.
- Molina, Z. (2015). *Fundamentos del currículo*. Costa Rica: EUNED.
- Mora, A. (1993). *Historia del pensamiento costarricense*: Costa Rica: EUNED.
- Núñez, B. (1974). *Hacia la Universidad Necesaria*. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/5972/hacia%20la%20Universidad%20Necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez, A. (1980). *Departamento de Filosofía: Informe Anual de Labores 1980*. Recuperado de http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2240/recurso_339.pdf?sequence=1
- Salaman, G. y Thompson, K. (1984). *Control e ideología en las organizaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saxe, E. (2014). Constantino Láscaris Comneno y el derecho humano a una memoria digna. *Hoja Filosófica*. ISSN: 2215-4051. Vol. 1. N.º 35. Diciembre. pp. 16-23.
- Soto, D. (2012). *Evaluación diagnóstica al Plan de Estudios de Bachillerato en Filosofía de la Universidad Nacional de Costa Rica*. Escuela de Filosofía, UNA. Costa Rica: Sin publicar.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. España: Morata.



La enseñanza de la filosofía desde nuestra realidad latinoamericana: El caso de la Universidad Nacional de Costa Rica

*Juan Rafael Gómez Torres*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
ggomezz1@yahoo.es

*Omar Josué Ureña Soto*²
Universidad Nacional
Costa Rica
omar.urena.soto@hotmail.com

“La combinación conceptual *reconocimiento de la desigualdad en el origen – víctima* no puede llevar mucho más lejos que a la caridad, al sentimiento piadoso de la beneficencia. Y esto es así porque no se considera al otro un igual sino un inferior que debe ser ayudado”.

Alejandro Cerletti (2003, p. 307)

I. ¿De quién es la filosofía?

Para iniciar este ensayo, acudimos a la vieja pregunta ¿hay filosofía en América Latina? Según Estermann, el saber de los pueblos indígenas es sin duda filosofía, al menos en un sentido amplio, ello si se concibe a la filosofía latinoamericana como “el esfuerzo humano para entender el mundo” (2009, p. 22), mediante la especulación cosmogónica y el cuestionamiento o si se le ve como un proceso de estetización gnoseológico, metafísico, ético y político (por supuesto, estos términos

¹ Académico de Educología, CIDE, UNA

² Estudiante maestría en Pedagogía Universitaria Educología, CIDE, UNA

hay que relativizarlos al referirnos al mundo indígena), que tiene al mito como punto de partida y a la cosmogonía como unidad compleja que condensa los vínculos míticos (Cassirer, 2012).

En general, la dimensión dominante de la filosofía nos dice que esta solo se da en Europa y en Norte América, que es la cultura occidental moderna la dueña de la misma, lo que supone una apropiación de los demás mundos culturales cayendo en lo que señala Esterman, en un “reduccionismo metodológico y topológico” (2009, p. 24), pero ese reduccionismo no contempla otras posiciones sobre la filosofía. La filosofía la podemos entender en al menos dos sentidos, uno amplio y especulativo, mediante preguntas comunes de las distintas comunidades humanas y otro más restringido, donde se entiende por filosofía un rigor metodológico, lógico y técnico, que rechaza a la opinión (doxa), la oralidad y el mito por considerarlos subjetivos.

El sentido restrictivo es defendido por autores como Salazar Bondy (1988) y Sebrelí (1992), proviene de una modernidad científica, esto es, sin lugar para otras formas y modos de racionalidad no instrumentales. Así visto, para ellos la filosofía está apegada a los sistemas logocéntricos externos de nuestra región, lo propio consiste en la contextualización de la forma. En sentido estricto, la filosofía latinoamericana puede serlo no por su ubicación geográfica sino por hacer filosofía occidentalizada (Salazar, 1988).

En el sentido amplio, la estética nos ayuda a ubicar a la filosófica más allá de la visión restrictiva (Sánchez, 1992), pues la filosofía podría ser una posibilidad más amplia de conocimiento, intercambio e interacción comunicativa con otros (humanos y no humanos). En criterio de este ensayo, dicho pensamiento estético renuncia desde lo específico a un falso universalismo, buscando con ello la intercomunicación cultural y transmoderna (Dussel, 2015) para así luchar contra esa apropiación cultural de la filosofía hegemónica que engulle y excluye a los/las otros/as.

II. La estética como mito fundante de la filosofía latinoamericana

De tal modo, la estética entendida como sensibilidad, creatividad e imaginación podría ayudar a ampliar el concepto y la práctica de la filosofía más allá de Occidente, pues supone modos de participación interactiva en el mundo, refiere a sujetos que desarrollan su sensibilidad ante el arte, el mundo, la vida y las cosas. Es decir, aunque el arte



es una manifestación estética de la vida, la estética no se reduce a ella, pues es ante todo un proceso de impresión o conmoción ante el mundo, un criticar y reflexionar, una promoción de sentimientos, desarrollo de sensibilidades, creación de interrelaciones, sensaciones e impresiones miméticas y racionales, entre otras. La estética, por tanto, no ha sido solo un asunto de expertos y críticos abocados a lo bello, también suele ser un asunto vivencial –en el más amplio sentido– de todo ser humano (y no humano) en intercambio con la naturaleza y su mundo, interesado en desarrollar sensibilidad, percepciones y valores producidos por la impresión y manifestación de la vida.

Por eso, recalamos la necesidad de ampliar el sentido y significado de la estética, más allá de la razón instrumental o moderna. Se debe recalcar que esta implica variedad, multiplicidad, interrelación, intercambio; pero eso no significa que todo cabe o todo vale, pues la misma implica criterios, aunque no universales, de teorización y razones para no caer en la simple arbitrariedad o relativismo. Estética como entendimiento de lo sensible y de lo otro, dando espacio al encuentro intercultural y a la diversidad mediante el goce estético del mito y de la racionalidad en general, como cualidades intrínsecas de una u otra manera a la condición humana. Ello también conlleva a analizar el tema de la identidad latinoamericana que suele ser un tema filosófico que nos nutre sin estar acabado, de allí la importancia de los imaginarios sociales, culturales y políticos (Jiménez, 2012). Lo anterior remite a la importancia de la Filosofía Latinoamericana como un lugar de reflexión de lo que somos mediante lo que fuimos y lo que seremos. Al respecto Leopoldo Zea señala que el europeo deshumanizó al otro, evidenciando su inhumanidad y negándose a sí mismo. Ese acto de negación nos lleva como latinoamericanos al constante reclamo contra el opresor, usando la filosofía como herramienta liberadora, no para matarlo sino para integrar lo que desde el inicio fue separado (Zea, 1977), esto sería el ejemplo de una posible convivencia intercultural negada desde el principio, la cual deberíamos completar desde lo propio o lo nuestro (Martí, 2005), pues como señala Octavio Paz, la civilización ha sido una artificialidad, mientras que la barbarie representa lo que somos, nuestra naturaleza, una que ha adoptado máscaras ante tantas violaciones (Paz, 1998).

III. ¿Se puede hablar de filosofía latinoamericana?

Desde el sentido amplio adoptado en este ensayo, sí podríamos hablar de filosofía latinoamericana, entendiéndola como un patrimonio de la humanidad en tanto el uso crítico, cuestionador y reflexivo de la razón no es un monopolio de ninguna cultura. Esa filosofía latinoamericana se caracteriza por su interés en nuestra identidad, para ello acude a lo estético sin desvincularse de los valores políticos y éticos. La filosofía latinoamericana ha sido y es más que método, técnica y ciencia; y según Zea (1977), puede ser lógica y debe ser crítica, pues como aseveró este autor mexicano “no está reñido el saber hacer bien las cosas con el por qué y para qué se hacen” (p. 74). Para Leopoldo, esas razones se expresan a través de la historia de la filosofía, dentro de la cual, la filosofía indígena surge en toda su potencialidad y condición de filosofía. Es una filosofía que sin dejar la ciencia o la lógica está encaminada a subvertir el orden de la dominación humana.

Otros pensadores latinoamericanos consideran que una filosofía nuestra pasa por el reconocimiento de la diversidad y de la desigualdad social. Para Fernández Retamar (1972) nos caracteriza un mestizaje producto de una mezcla de mezclas, y para Vasconcelos (1948) somos una raza cósmica o una “síntesis de razas”. Para ellos lo central del mestizaje consiste en un ponerse del lado del oprimido (Freire, 2005), pero sin pretender una restauración del estado original, aunque sí una integración de Nuestra América desde la transmodernidad (Dussel, 2015). América Latina, a través de Freire en particular y de la pedagogía crítica en general, han creído posible la auto liberación de los sujetos mediante la educación, y en ese contexto la escuela puede jugar un papel emancipador, un lugar de encuentro, de disputa y de diversidad, muy a pesar del papel tradicional de simple reproducción al que se ha intentado reducir.

Allí es donde la enseñanza de la filosofía nos puede ayudar a repensar nuestro presente mediante la reflexión estética, ética y política de nuestra identidad. Construyendo una nueva historia de la filosofía donde lo nuestro y lo propio no es menos importante que lo europeo o norteamericano, pero donde ese aporte externo, aunque pretendidamente universalizante, nos puede ayudar para iniciar dicha reflexión pedagógica. En esa reflexión crítica y liberadora, el otro o la otredad se considera importante, deja de estar encubierto y deja de ser el monstruo. Por eso,



como señaló Bracho (2008), “al ser nuestras sociedades mestizas, el mestizaje se encuentra cargado de virtualidad. Esto es así porque se puede dejar de ser no blanco mediante el blanqueamiento” (pp. 68-69).

Al respecto, señala Cuellen (1997) que la educación moderna ha sido “una práctica social discursiva. Es decir que en las razones de educar hay conflictos de interpretación, lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social” (p. 20). Lo que nos debe llevar a repensarla, pues como dijimos es un campo no predeterminado. Esa escuela en disputa puede posibilitar que el sujeto oprimido se auto libere; parafraseando a Freire (2005), no hay tal liberación si no es por la actuación propia del sujeto oprimido, desde él, con él y para él (p. 51). Por ello, la pedagogía crítica busca facilitar la toma de conciencia sobre la condición y realidad de opresión en la que viven muchos sujetos latinoamericanos, y a partir de allí busca generar el compromiso con esa práctica liberadora. En otras palabras, solo una educación crítica, reflexiva y autóctona, que reconozca la diversidad latinoamericana, que luche contra la desigualdad social, que no rehuya ni niega sus propias contradicciones y falencias, sino que las enfrenta e intenta superarlas, y que participa en la histórica constitución de identidades nacionales, puede aspirar a un proyecto cultural que nos incluya a todos y todas sin homogenizarnos.

IV. Un caso de estetización crítica

Un ejemplo de filosofía en sentido amplio, uno que reconoce la diversidad y las consecuencias deshumanas de la desigualdad social, y que inspira a la pedagogía para enarbolar la vadera de la liberación del oprimido, del colonizado y del excluido, puede ser el de la estetización crítica. Un caso concreto de esa necesidad de seguir reflexionando sobre nuestra identidad lo presentan los pueblos indígenas de nuestra región. Al respecto, a continuación destacamos la importancia pedagógica de las historias ancestrales de la Comunidad Bribri, ubicada al sur de Costa Rica, siendo los cantones de Talamanca de Limón y Buenos Aires de Puntarenas el lugar donde habitan. Según el último censo de población realizado en Costa Rica (INEC, 2011), este pueblo es el más numeroso con 18 198 personas (p. 96). En esa nación centroamericana el 2.4 de la población nacional es indígena (INEC, 2011, p. 94). Otros pueblos son los Cabecar con 16 985 miembros, Chorotegas 11 442, Nbës 9543,

Brunkas o Borucas 5555, Huetares 3461, Malekus o Guatusos 1780, Térrabas o Teribes 2665 y de otros países 8444 (INEC, 2011, p. 96).

Las historias de este pueblo son contadas por gente autorizada culturalmente como los *Awàpa*. Entre algunas de estas historias destacan la del *Alówe*, del *Ûsule*, del *Duwàlök* (cuidador de los animales), de *Iriria* (la niña tierra), del *Di Namú* (personaje temible que habita en los ríos), de la Olla (piedra gigante ubicada en *Sulayón*, considerado el lugar del origen), entre otras tantas. Esas historias nos ayudan a comprender la sincronización de su cosmovisión con todo lo que les rodea, así como el frágil y necesario equilibrio entre todas las cosas, todo ello para dar sentido a la vida, a su identidad, a su diferencia o para generar condiciones hacia una buena vida, la que no está mediada por la materialidad, sino, más bien, por la espiritualidad ancestral que les cobija.

Es de recalcar que este pueblo tiene una fuerte inclinación, si no por la Pedagogía como la entendemos en occidente, sí por el aprendizaje propio. Es fácil notar en este tiempo, que ellos y ellas aprenden observando, escuchando y haciendo, por lo que se educa al estudiante con la práctica o la vivencia, no se suelen dar órdenes ni regaños. Las y los niños van con su padre y madre a realizar las labores que les corresponde y ese espacio se convierte en un laboratorio de aprendizaje. Este es voluntario y se aprende de acuerdo con lo que le corresponde según sea su clan y función social, es decir, se aprende siguiendo las enseñanzas de *Sibö*. Como ya se apuntó, esas enseñanzas son equilibrio, armonía y dan sentido a la existencia.

Para la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), por su parte, resulta necesario, como señala Boaventura de Sousa Santos (2013), impulsar una Ecología de saberes como “profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley” (p. 66). Esta propuesta filosófica supone “un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se puede enriquecer en ese diálogo”, en la constitución de “comunidades epistémicas” más amplias (Santos, 2006, p. 67). A continuación, presentaremos un relato propio de una experiencia de encuentro intercultural desde donde reconocemos e integramos el saber del otro/a en una pedagogía comprometida con la diferencia, la lucha por la igualdad social y el aprender para ser más que para tener.



V. Un ejemplo de estetización mediante mitos fundadores

Para los Bribri, el origen de todo está en el *Suràka*, un lugar sagrado, es el inframundo común o compartido con otros pueblos indígenas, aunque con muchas diferencias. En ese lugar nacen los Bribri; es una especie de vientre materno, el vientre de la tierra. Para ellos/ellas la tierra es una niña frágil a la cual hay que cuidar. Cuenta el *Awá* (médico tradicional) Ricardo Morales que *Sibö* había hecho el universo (*Ûsulë*) o la casa común, la que incluye a todos los seres antes y después de su creación, las cosas y las personas y luego creó al mundo. *Sibö* mandó al murciélago (*dukúr*) a un rancho de ocho capas de piedra a morder a la niña (*Irìria*) para probar si era fértil, “él logró morderla y luego se vino y se guindó en el mecate de la hamaca de *Sibö*, del excremento que echó estando allí brotó hierba verde” (Morales, 2013). Entonces *Sibö*, el dios de los Bribri, se convenció de que *Irìria* era apta para crear la tierra. El *dukúr* fue cortado a la mitad por una trampa, pues los protectores de *Irìria* se dieron cuenta de su presencia, fue cuatro veces al lugar y buscaron matarlo. En la mentalidad cíclica del bribri, el cuatro juega un papel central como número sagrado. A pesar de ese incidente mortal el murciélago sobrevivió y *Sibö*,

(...) lo tomó y lo sopló cuatro veces. Donde el murciélago había excrementado había nacido una mata de algodón, *Sibö* tomó un poco de algodón y se lo metió al murciélago en su estómago cortado, en el mismo excremento también había nacido un zacate con flor, cortó dos flores y se las puso como patas y lo guindó de nuevo en el mecate de la hamaca, pero ahora viendo para abajo, por eso actualmente los murciélagos duermen colgados hacia abajo porque así los dejó *Sibö*. (Morales, 2013)

La historia deja claro que no es lineal ni predeterminada, aunque cíclica es muy compleja y dialéctica. No se niega el conflicto, la guerra ni la violencia, pero ello en función del cambio y la esperanza.

Después de lo sucedido *Sibö* fue a donde estaba la niña, conversó con la abuela (*Namàsia*) de la niña y la invitó a una fiesta para celebrar la inauguración del universo (*Ûsule*). La abuela era la única que podía levantarla pues la niña era muy pesada, entonces *Sibö* convenció a *Namàsia* para que fuera con *Irìria*. La abuela vino a la fiesta, pero le pidió

que le hiciera un rancho (*alôwe*) para ella y la nieta (es hoy día el cerro llamado *Kamú*, en la alta Talamanca en Limón de Costa Rica). *Namasia* también le había pedido ayuda a *Sibö* para ella conseguir esposo y *Sibö* asintió, pero le puso como condición ir a la celebración.

Queda claro que *Sibö* no puede ni debe dejar de lado las necesidades de sus colaboradores, ellos y ellas le recuerdan su compromiso y hasta le reprochan sin temor cuando no lo ha cumplido, lo que refleja la cercanía de su dios para el indígena bribri. *Sibö* les enseña a vivir, sus enseñanzas son fundamentales y generalmente el mismo *Sibö* las practicó a modo de ejemplo con todo y las contradicciones, el dolor y la lucha que le acompañan.

El relato continúa al afirmar que *Sibö* llamó a todos los invitados, los espíritus y los animales, que en ese entonces eran como humanos, y que le ayudaron a construir el universo y les dijo que ya iba a empezar el *wëtswök* o *bul* (baile del Sorbón); es una danza para *Löblú* (rey zopilote) quien es cercano a *Sibö* gracias a su papel en la instrucción del *Ûsule*. A *Namasia* le pidió que cargue a *Iriria* y para ello le facilitó una manta para amarrarla a la espalda. El baile inició y continuó hasta repetirse cuatro veces, la abuela de la niña danzaba con ella en la espalda; en ese

(...) cuarto *wëtswök* *Sibö* les pidió a los hombres que jalaran más duro y rápido, en ese baile cayó *Iriria* de la espalda de su abuela y el *wëtswök* no se pudo detener por la fuerza giratoria que llevaba y todos aplastaron a la niña que quedó aplanada, el corazón y el hígado quedó en el territorio que hoy se le denomina Costa Rica (y son concretamente el agua y el mar, el resto del cuerpo hizo la tierra). (Morales, 2013)

El mito como expresión fundante expresa la localidad del pueblo, su pertenencia nacional, la que no ven desgajada ni separada del resto del mundo.

Dice el *Awá* que *Sibö* les pidió a los humanos que cuidaran mucho a la *Iriria* porque es una niña viva y frágil que se puede morir si la abandonamos o si la dañamos. *Namasia* lloró mucho por su nieta y *Sibö* la consoló diciéndole que no llore por su nieta, que



Iriria iba a cuidar a la humanidad y que la humanidad también iba a protegerla y cuidarla (...) (Morales, 2013)

Este último pasaje nos cuenta sobre la responsabilidad del humano con la tierra, de su implicancia y pertenencia a un orden espiritual mayor, sin el cual su existencia pierde sentido.

La historia es mucho más larga y detallada y está conectada a otras historias, pues el bribri transmite su saber de manera oral. Las historias dan sentido a su existir, narran las formas establecidas para vivir bien y juntos.

Las historias dejan ver también que el bribri camina viendo hacia el origen, le indican cuál es el camino por seguir. Según esas historias el bribri nace de un/una artesano/a llamado/a *Surá*, de su lado femenino brotan las mujeres y del masculino los hombres. Se nace del vientre y se regresa al vientre, por ello toda su vida debe ser de respeto y de cuidado a los seres del universo y a todos sus espíritus, pues todo ser (piedras, animales, plantas, humanos...) tienen espíritu y para *Sibō* todos son igual de valiosos pues todos son necesarios para lograr el equilibrio del universo.

Por ello, todos los seres tienen un lugar en el universo, incluso los “malos” espíritus, lo importante es saber cuál es mi lugar y tiempo para vivir bien y no mezclarme con el del otro/a, es decir, los Bribris vienen de semillas de maíz de distinto color (*Ditzō*) y los *Sikuas* (no indígenas) vienen de semillas de maíz blanco, somos distintos por naturaleza, además fuimos hechos en lugares diferentes, los indígenas en el *Suràka* y los *Sikuas* en el *Okmaka* un lugar cerca del sol, en la parte superior del *Úsule* o universo).

Todo ello revela, como dice el *Awá* Ricardo Morales, nuestras diferencias radicales o de origen. Según este *Awá* hasta en la muerte nos encontraremos de paso, pero siempre iremos a lugares distintos, pues el bribri cuando hace su viaje de retorno al vientre de la tierra pasa por el sol, es decir, vivimos en *Iriria* (la niña tierra) y cuando morimos todos nos encontraremos de nuevo en otro lugar, aunque de paso.

Estas y otras historias bribri, nos enseñan que el encuentro cultural es fundamental, necesario e incluso inevitable, pero debe hacerse desde la diferencia o, mejor aún, desde la alteridad no colonial o moderna, pues señala el *Awá*, quien sea más débil o lleve desventaja perderá en el encuentro (no sería encuentro sino sometimiento o colonización), por eso se debe negociar desde la diferencia. Señala el *Awá* que no

debemos revolvernos dado que cada cual tiene su *Ka* (tiempo y espacio) en el universo, su propia cultura y lo que ella implique. Debemos intercambiar o encontrarnos desde la particularidad cultural y con la equidad como principio fundante para evitar la desigualdad social (somos iguales socialmente hablando, pero fundados en la diferencia), teniendo claro que el encuentro es complejo, dialéctico y común.

Es en ese sentido que podemos usar, en nuestras clases de enseñanza de la filosofía, los mitos fundantes de nuestros pueblos para discutir sobre nuestra identidad latinoamericana, preguntarnos por las inquietudes ontológicas clásicas sobre nuestro ser y nuestras formas de ser, sobre nuestro origen y destino, sobre la sensibilidad para con el otro/a y la naturaleza, nuestras expectativas ético-políticas, entre otras posibles reflexiones. Incluso para dar el lugar que corresponde a estos pueblos profundos de Nuestra América, tan abandonados en lo económico por el papel de un Estado colonizador que no les incluye desde su diferencia.

VI. La enseñanza de la Filosofía desde una didáctica comprometida con lo nuestro: el caso de la Universidad Nacional

El caso costarricense de la Enseñanza de la Filosofía, así como en la generalidad de la región latinoamericana, no se deslinda de la identidad propuesta entre filosofía y filo-logos por los griegos (Dussel, 2015).

El pensar latinoamericano occidentalizado ha negado un sentir propio de los diferentes pueblos con tradiciones y saberes ancestrales que nos enfrentan, - como expone Raúl Fonet-Betancourt (2006) -, a afirmar una contextualidad, - la del filo-logos -, a través de una universalidad tramposa. Como señalamos, la comunicación intercultural en la escuela en disputa se vuelve urgente para cualquier posibilidad de liberación del oprimido, aunque se tiene claro que hoy en día sigue siendo solo una aspiración.

En palabras del mismo Fonet-Betancourt (2012), respecto de la filosofía:

(...) En nuestros días, el diálogo intercultural en el ámbito de la filosofía no es todavía algo que resulte obvio. La impresión que se obtiene en los congresos internacionales de filosofía es más bien la de que lo normal continúa siendo hablar de la filosofía a partir del horizonte conceptual originado en la tradición cultural



europaea. Es posible constatar de esta manera que el diálogo intercultural en la filosofía sigue siendo más un programa que una realidad. (p. 7)

Dicha contextualidad europea, -este acervo teórico conceptual apodíctico-dialéctico hegemónico-, que no pretende establecer diálogo con otras concepciones de mundo, sino que se erige como civilizado y civilizatorio (Adorno y Horkheimer, 2006), considera la interlocución bajo unas determinadas reglas y juegos de lenguaje específicos (Lyotard, 1991), cae en la contradicción al llevar sus propios principios al paroxismo: generaliza su particularidad; es decir, que pretende universalizar su contextualidad, -por ende, está siendo falaz al Ser- (Fornet-Betancourt, 2006).

Costa Rica, a través de su historia en el ámbito de la institucionalización de la filosofía, no ha sido la excepción en este proceso de contradicción (paroxismo conceptual) y negación de lo propio. Las dos principales escuelas de formación filosófica, -a nivel de educación superior-, entiéndase la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica (UCR), y la Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional (UNA), han construido currículos en donde priva el paradigma de la Modernidad Europea. Ambas casas de estudios no encuentran exención de lo que aquí se expone; ambas con historias y procesos distintos en la construcción de sus currículos.

Los currículos coinciden en la necesidad de fijar determinados autores y momentos históricos de producción filosófica (Antigüedad, Medioevo, Modernidad, Contemporaneidad) en razón de la tradición filosófica europea, lo cual innegablemente se presenta como irrenunciable en vista de nuestra situación de occidentalizados, pero en ninguno se vislumbra la posibilidad de un acercamiento a otras contextualidades, otros saberes y sentires, de lo propio de esa identidad y lucha por la igualdad latinoamericana.

El caso de la UNA se nos presenta más cercano, pues es propio de nuestra formación y nuestra cotidianidad; es por esto que haremos hincapié fundamentalmente en él.

¿Cómo se enseña filosofía en la UNA? ¿Hacia dónde apunta el currículo? Más aún, ¿existe en la Universidad alguna reflexión sobre aquella agotada fórmula que afirma que la filosofía nace con el abandono del mito? Si existe, ¿se ha plasmado en algún sentido en los

contenidos oficiales de la formación del bachillerato? De no ser así, ¿de qué y de cuál filosofía estamos hablando? ¿Cuál didáctica se pone de manifiesto en las clases de filosofía de la UNA? ¿Se sigue un sentido amplio o restringido de filosofía?

Si se hace una revisión de los contenidos y cursos que envuelven el saber filosófico, pareciera ser que el castillo conceptual del “Filósofo de la UNA” se escuda en la visión restringida o del filo-logos en sinonimia con el vocablo filosofía, que niega, -como ya es sabido-, otros saberes, y cuando no los niega los precariza.

¿Por qué se asume, sin mayor discusión, que estos saberes Otros no poseen el estamento de saber filosófico?

En este punto, la pregunta debería dejar de ser, ¿a qué se debe esa soberbia y exacerbación del logos europeo por encima de otros saberes?, más bien la cuestión debe invertirse: ¿por qué a pesar del reconocimiento de la existencia de otros saberes y validación de estos en el tiempo con su supervivencia, recreación y reproducción, a pesar de las injusticias y vejaciones históricas, se les precariza *a priori*?

La primera cuestión y su ulterior desarrollo nos han demostrado que los otros están y que se les ha negado ser, pero el segundo problema nos cuestiona por qué -incluso el ser- no basta. El problema ontológico se ve influido directamente, -en el caso de lo latinoamericano-, por los problemas políticos, estéticos, epistemológicos, éticos (Freire, 2005), -lo ontológico no se puede entender como ajeno-. Lo propio no parte, -y no debería partir-, solo de una concepción ontológica, ya que no es posible de dilucidar, únicamente, a partir de precisiones metafísicas, propiamente en el sentido occidental, el reconocimiento de la diferencia, -el darle un lugar al Otro-.

Ahora bien, ¿cómo pensar un currículo y una didáctica que reconozcan otros saberes, que se identifiquen con lo propio? Pensamos que el camino es el hacer; la praxis de la diversidad y la igualdad.

Cuando la distancia entre saberes, entre personas, entre ser, es evidente (llamémosle incluso grosera), - lo lógico, lo usual -, sería partir de la premisa de la diferencia; se vuelve, entonces, imperativo zanjar los puntos de divergencia y encadenar los comunes, para entablar el diálogo; sin embargo, cuando hacemos esto, ¿qué estamos entendiendo por igualdad? Más aún, cuando hablamos de entablar el diálogo, ¿cómo pretendemos generar la igualdad?



El hecho de que el punto de partida sea “la diferencia” implica, tácitamente, una preocupación por alcanzar la igualdad, - sea lo que sea que entendemos por igualdad -. Ahora bien, se vuelve necesario poner en evidencia un problema: esta igualdad no se puede entender en los términos de la filosofía occidental europea.

Recordemos al viejo Platón, -por ejemplo-, arreglándoselas en el Parménides, para resolver el problema de la participación, o bien el ideal de la Ilustración, con la Razón, - el *sapere aude*-, como guía (Kant, 2012); es en estos ejemplos que encontramos una contradicción, si enfocamos el problema únicamente desde el punto de vista ontológico o europeo, como señala Mora, la razón a la vez que da la luz produce sombras entre las sombras dejando por todo lado oscuridad, claro está, sin pretenderlo, pues considera que en ella se oculta lo monstruoso, lo diferente o lo inferior, la razón ilustrada no reconoce al/a la otro/a en tanto diferencia, la luz es claridad, no queda campo para la contradicción. Mora (2015) concretamente afirma:

La razón se opone a la noche, la razón es la luz; pero, conforme la razón revela lo que es, no agota al mundo: quedan las sombras y, detrás de las sombras iluminadas, nuevas sombras; la razón se esfuerza por cumplir un objetivo prometeico, más lo suyo es un esfuerzo de infinitas perspectivas, una infinita progresión que ilumina y que, a la vez e inevitablemente, produce nuevas sombras, nuevos alejamientos de las cosas: la verdad se introduce como un ideal inalcanzable. Prometeo se convierte, de pronto, en Sísifo: el mundo no puede ser reducido por la razón de forma absoluta; es decir, no puede ser iluminado completamente; todo acto de iluminación progresa hacia nuevos estados de sombra, más lejanos tal vez, más profundos probablemente. La razón, por lo tanto, debe ser “razón humilde”, una facultad humana que ha de reconocer sus límites y sus limitaciones; pero que no renuncia al esfuerzo de intentar entender el mundo, siempre en el necesario reconocimiento de estos límites, en espiral hacia estados superiores de conocimiento. (p. 17)

Si nuestro desafío fuera alcanzar la igualdad social, no solo existiría una renuncia, *a priori*, de una posible solución a cualquier problema, sino además una incompreensión de lo que implica reconocer la

alteridad, un reduccionismo ontologicista. Es por eso que el problema debe abordarse desde la política, pero también desde la estética como lo vimos en las páginas anteriores, con pretensiones epistemológicas claras, sin perder el horizonte ético.

Entonces la formulación de una propuesta que englobe todos estos problemas debería, desde lo que aquí se discute, partir de una pregunta para la acción: ¿Qué pasaría si tenemos como punto de arranque, -a sabiendas de la diferencia-, la presunción de que somos iguales? (Cerletti, 2003).

Estos problemas, desarrollados en *El maestro ignorante* por Jacques Rancière (2003), -y llevados hasta sus últimas consecuencias por Cerletti-, parecieran abrir un portillo para la discusión sobre la enseñanza de la filosofía, y más aún, sobre las posibilidades de pensar no solo un currículo, sino también una didáctica, que busque el reconocimiento de los otros.

Rancière y Cerletti coinciden en que partir de la diferencia para entablar el diálogo es alejar a la igualdad: ¿cómo encontrar horizontalidad en la discusión si asumimos de entrada que alguno se encuentra en la posición de víctima o de superioridad? La institucionalidad debe reconocer la diferencia, pero a su vez tiene que partir de la igualdad. En otras palabras, la igualdad se practica en razón de la diferencia. Consideramos que ser iguales es una aspiración desde la que se debe partir materialmente en tanto se es. Ser iguales para ser diferentes no implica obviar o negar la opresión o el lugar de la víctima y su historia, sino, más bien, implica reconocer su subjetividad o su alteridad y desde allí, como un *utopos*, establecer relaciones pedagógicas de horizontalidad.

Hay un saber que no fue vejado sino nutrido, que incluso ha sido, -a través de los siglos-, institucionalizado en universidades, facultades, discutido en libros, seriado en tomos, tecnificado, e incluso ha servido de justificación para liquidar y exterminar otros saberes, al modo del extractivismo epistémico y ontológico que denuncia Grosfoguel (2016); si partimos de la diferencia, no sería ninguna sorpresa darnos cuenta de que no hay puntos de encuentro y, si estos existieran, de entrada habría que asumir que la dialogicidad no pretendería ninguna igualdad o renuncia a la diferencia.

¿Si se parte de la idea de que somos iguales y en lugar de discutir sobre las posibilidades de la igualdad nos dedicamos a hacerla? (Cerletti, 2003). Si así fuera, entonces: ¿qué hacer con el currículo? ¿Cómo sería



una didáctica que se haga en la igualdad y desde la diferencia? ¿Cómo pensar la diferencia y hacer la igualdad en el currículo de la UNA?

Es claro que en este momento el currículo oficial impide la práctica de la igualdad, el reconocimiento de lo propio; es necesaria una reconstrucción, esta debe propiciar la discusión e inclusión de contenidos no solo bajo la práctica de la diferencia, sino bajo la de la igualdad social.

¿Qué implica lo anterior? Los contenidos del currículo no deberán ser incluidos bajo una lógica de la tolerancia, en la que su instalación responda a la necesidad de remendar, o paliar una problemática, -a un ejercicio de caridad, a una suerte de favor por insistencia-, sino bajo el principio de una revalorización de lo olvidado y del oprimido.

El filósofo mexicano León Olivé (2004) expone que la tolerancia no debe ser admisible cuando es la institucionalidad la que se encuentra operando:

No es correcto suponer que el Estado democrático deba tolerar a sus ciudadanos, o a los pueblos o culturas a los que ellos pertenecen y que forman parte de él, porque un Estado plural en una sociedad multicultural no debería estar al servicio de ninguna cultura en particular, ni identificarse con ninguna moralidad, o prácticas específicas de alguna cultura, por lo que, como veremos, no tendría por qué sentirse ofendido por costumbres o por prácticas de los miembros de las culturas que forman parte de él. (p. 118)

Lo anterior no excluye, por supuesto, a las Escuelas de Filosofía.

Por otra parte, el currículo actual del Bachillerato en Filosofía de la Universidad Nacional, en su planteamiento más reciente (2014) y desde sus inicios (2000), pretende una suerte de dialogicidad disciplinaria, -mal entendida como interdisciplinariedad-, en la que los y las estudiantes reciben una formación filosófica concentrada en problemas eurocéntricos, ajenos en gran medida a sus realidades latinoamericanas, que niegan lo propio y que, además, no dejan claro cómo lograr el pretendido diálogo disciplinar.

Dicha “interdisciplinariedad”, -o, más bien, “diálogo disciplinar administrativo”-, se ve “materializada” con el requisito de cumplir con cuarenta créditos aprobados de otra disciplina; la idea es que ambas disciplinas, - la filosofía y la escogida por el o la estudiante para “dialogar” con la filosofía (40 créditos) -, encuentren por medio de ejes reflexivos

y temáticos, -de tradición eminentemente europea y positivista-, puntos de encuentro y de discusión.

Tal cual se encuentra planteado el plan de estudios, -en lo referente a los cuarenta créditos-, en la realidad, expropia el proceso de los participantes, los enajena, y termina por burocratizar la pretendida interdisciplinariedad, ya que los y las estudiantes deben de gestionar administrativamente un ingreso a otra carrera universitaria por sus propios medios (a través de los respectivos procesos de admisión que establece la universidad), o bien, ya estar en otra carrera al ingresar a filosofía.

¿Qué implica lo anterior? Implica que administrativamente, si el o la estudiante no logra cumplir con la burocracia universitaria (admisión-ingreso a una carrera distinta de filosofía) se encontrará en una situación de incertidumbre, en la que no se graduará, ni podrá avanzar hasta que no logre cumplir con las reglas de la administración.

Dicho “diálogo disciplinar” queda a interpretación institucional-administrativa (discrecional), ya que, -en última instancia-, las entidades administrativas de la Universidad, debido a la burocracia universitaria, serán quienes definan las reglas del “diálogo”; no así las disciplinas, ni el currículo mismo, mucho menos los participantes del proceso de aprendizaje.

Este “diálogo disciplinar administrativo” no es más que una pretensión frustrada de interdisciplinariedad que entraba e ignora la factualidad. Dicho currículo termina no solo por excluir otros saberes, sino incluso por llevar al paroxismo sus propias pretensiones, al modo de una inversión ideológica (Hinkelammert, 2014). No se vislumbra con claridad cómo dialogan las disciplinas más que en el buró, prueba de esto es muestra de la bajísima promoción anual con la que cuenta dicho Bachillerato, lo anterior en comparación con la cantidad de estudiantes que ingresan año con año a la Universidad.

Si bien modificar totalmente el plan de estudios del Bachillerato en Filosofía de la UNA en función de la igualdad, -en el sentido que aquí se enuncia-, encuentra de momento una cantidad importante de dificultades, el tema de los cuarenta créditos puede ser un portillo para reformular las pretensiones ontológicas, epistemológicas, éticas y políticas de este y abrir una discusión importante: ¿qué se está entendiendo por filosofía y por qué?

Los cuarenta créditos, verbigracia, podrían ser un medio para integrar contenidos de lo propio latinoamericano y su inoperancia una excusa



para discutir, -incluso dentro de la lógica administrativa-, la necesidad de pensar otra filosofía, al modo de la utopía de Hinkelammert (1984) y de los ejemplos de mitopoiesis (μυθοποίησης) o de producción de mitos que dan sentido a la existencia y regalan sabiduría para resignificar nuestro actuar en el mundo, en favor de una educación para la transformación.

En filosofía abundan las explicaciones, pero sobre todo los explicadores, como exponía Ranciére (2003) y los completadores del otro/a, las justificaciones para la disertación por la disertación, -el reduccionismo ontológico-, no deben ser excusas para practicar la igualdad.

VII. Conclusiones: hablemos de “alternativas”

La institucionalidad se ha utilizado históricamente para oprimir, sin embargo, no deberíamos olvidar que su génesis, en realidad, busca la emancipación (Solorzano, 2007). La idea de una filosofía que se erija y se legitime a sí misma como centro único de conocimiento, no podría tener otro sentido que el del adoctrinamiento; más aún, si es sostenida por todo un aparato ideológico amparado en una idea de Universidad eurocéntrica. Es por eso que se vuelve importante cuestionar su carácter transformador.

Ya lo afirmaba Iván Illich (1977) al exponer que “(...) la escuela se ha vuelto intocable por ser vital para el mantenimiento del estatus quo. Sirve para mitigar el potencial subversivo que debería poseer la educación en una sociedad alienada, ya que al quedar confinada a sus aulas sólo confiere sus más altos certificados a quienes se han sometido a su iniciación y adiestramiento” (p. 80).

En esta coyuntura, después de una institucionalización curricular inmóvil, -sobre la que el tiempo no pesa-, sin mayores cambios en casi veinte años, existe una necesidad de preguntarse por su reformulación, bajo el compromiso de construir en conjunto.

Los desafíos están planteados, los caminos hay que discutirlos: ¿es posible incluir lo propio latinoamericano en la institucionalidad? ¿cómo revalorizar las formas ancestrales latinoamericanas de organización y de acción (política), de comprensión y explicación (epistemología), de sentir y de estar (estética), en conjunción con su convivencia con otros saberes (ética), para que puedan Ser (ontología)?

Una didáctica que promueva la diversidad, que sea objeto del mito y de la disertación clásica, de los problemas contemporáneos en conjunción a la otredad, podría convertir la institucionalidad en emancipadora.

Lo anterior contrapuesto al servilismo academicista, ya que “(...) solo un fanatismo inspirado en la idolatría por un sistema puede, en último término, racionalizar la discriminación masiva que es la resultante de insistir en clasificar con grados académicos a una sociedad necesitada” (Illich, 1977, p. 91).

Hay obviedades que si no se afirman pueden perderse, por definición. Pensamos que una alternativa debería ser, -por los medios que sea-, involucrar la reflexión pedagógica en todas sus dimensiones en la formulación de un nuevo currículo y en la construcción de una didáctica de lo Otro; si se pretendía la interdisciplinariedad, en el plan de estudios del bachillerato, que empiece por reconocer a la pedagogía como interlocutor, en favor de una propuesta intercultural.

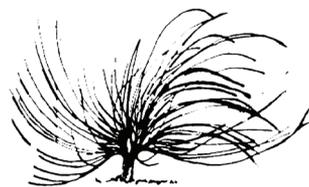
Referencias

- Bracho, J. (2008). Narrativa e identidad. El mestizaje y su representación historiográfica. *Revista Latinoamericana*, 48, 55-86.
- Cassirer, E. (2012). *Antropología Filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura*. Segunda edición. México. EFE.
- Cerletti, A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Educação e Sociedade*, 24(82), 299-308.
- Cuellen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Argentina: PAIDÓS.
- Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional. (2000). *Plan de Estudios del Bachillerato en Filosofía*. Costa Rica: DFUNA.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad*. México: Ediciones AKAL.
- Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional. (2014). *Plan de Estudios del Bachillerato en Filosofía*. Costa Rica: EFUNA.
- Estermann, J. (2009). *Filosofía Andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Bolivia: ISEAT.
- Fernández, R. (1972). *Calibán: Apuntes sobre la cultura en Nuestra América*. Argentina: PLEYADE.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Alemania: Raúl Fornet-Betancourt.
- Fornet-Betancourt, R., Apel, K. O., y Dussel, E. (2012). *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.



- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Quincuagésima sexta edición. México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tábula Rasa*, 19, 31-58.
- Hinkelammert, F. (1984). *Crítica a la razón utópica*. Costa Rica: DEI.
- Hinkelammert, F. (2014). *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*. Costa Rica: EUNA.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (2006). *Dialéctica de la ilustración*. España: Trotta.
- Illich, I. (1977). *Alternativas*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- INEC. (2011). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Resultados generales*. Costa Rica: GDI/ICE.
- Jiménez, A. (2012). Imaginarios, migraciones y formas de estar juntos. Convivencia, migración, e interculturalidad en Costa Rica. En Raúl Fornet Bentancourt (Hrsg.) *La convivencia humana: problemas y posibilidades en el mundo actual. Una aproximación intercultural*. Alemania: MVerlang Mainz.
- Kant, I. (2012). *Contestación a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?* México: Taurus.
- Liotard, J. F. (1991). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. España: Cátedra.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Tercera edición. Venezuela. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Mora, M. (2015). Reflexiones desde la diáspora sobre la sociedad moderna, la razón y la espiritualidad. En *Cuadernos Prometeo*. Costa Rica: EUNA.
- Morales, R. (2013). *Entrevista realizada al Awà Ricardo Morales López de Kachabri, Talamanca*. Efectuada por Juan Gómez Torres el 23 de enero, en el marco del Proyecto de Alfabetización Crítica en la Cultura Escolar: Sociedad y Derechos Humanos. Costa Rica: División de Educología y Escuela de Sociología/UNA.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalidad y justicia social*. México: UNAM.
- Paz, O. (1998). *El laberinto de la soledad*. México: EFE.
- Platón. (1988). *El Parménides*. España: Gredos.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. España: Laertes.
- Salazar, A. (1988). *¿Existe una Filosofía de Nuestra América?* Undécima edición. México: Siglo XXI.
-

- Sánchez, A. (1992). *Invitación a la estética*. México: Editorial Grijalbo.
- Santos, B. (2006). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Cuba: CASA, Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Solórzano, N. (2007). *Crítica de la imaginación jurídica: una mirada desde la epistemología y la historia al Derecho Moderno y su ciencia*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica*. Segunda edición. Argentina: ESPASA-CALPE.
- Zea, L. (1977). *La Filosofía americana como filosofía sin más*. Quinta edición. México: Siglo XXI.



Conclusiones o cierres abiertos sobre la enseñanza de la filosofía en Costa Rica: indisciplinando a la didáctica para alcanzar la liberación del sujeto educativo

Después de este recorrido por varios tópicos que giran alrededor del tema de la pedagogía en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la filosofía, podemos llegar a las siguientes conclusiones sobre la necesidad y urgencia de indisciplinar a la didáctica, lo anterior a modo de cierre, pero teniendo claro que no estamos haciendo un cerrojo epistemológico sino una apertura ético-política de la pedagogía misma:

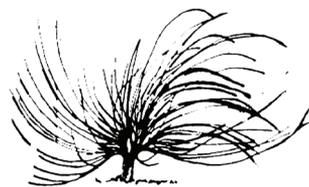
1. La enseñanza/aprendizaje de la filosofía supone ya un pensar filosóficamente. Por ende, es necesario, ante la educación tradicional, indisciplinar dicho proceso de enseñanza/aprendizaje, así como el proceso pedagógico de la misma, con el fin de conmover sus bases, y prodigar una nueva manera de ver la relación pedagógica, así como de cuestionar el pensamiento único que tiende a dominar nuestro actual contexto histórico. Mismo que ha afectado no solo los primeros niveles de la educación, sino también la educación universitaria. Este pensamiento único pone en tela de duda incluso la existencia de la filosofía como disciplina, al considerarla inútil a los fines del mismo capitalismo.
2. La estética en la pedagogía es ámbito fundamental para enseñar y aprender. En el caso concreto del cine de terror, así

como su trasfondo literario, y las novelas distópicas permiten, un nuevo medio pedagógico que dinamiza la relaciones entre la enseñanza/aprendizaje produciendo un saber alternativo y liberador propiciado por la filosofía, ya que cuestiona el lado oscuro, no reconocido del saber moderno occidental y sus múltiples rostros ocultos, muchas veces, si no en la gran mayoría no reconocidos por la educación oficial. También cuestiona la idea de seguir sin más al pensamiento único que se reproduce mediante la institucionalización/burocratización de la educación, intentando instalar en los sujetos educativos dispositivos del poder abocados al control, la disciplina y la normalización. Ello pese a que esta forma de terror y lenguaje literario, provengan en muchas ocasiones de las casas productoras del cine y literatura *pop* o comercial. Sin embargo, aún estas, no pueden ocultar las relaciones de dominación y la existencia del currículo oculto que denomina el proceso educativo en general y en particular la enseñanza/aprendizaje en todos sus sentidos.

3. La pedagogía en general y la pedagogía filosófica en particular se entienden como formas de pensar que deben poner en su centro a las y los oprimidos de la Tierra, tal y como lo plantea Paulo Freire, ya que las y los mismos, están excluidos de los más básicos derechos. Se entiende esto como un proceso dialógico, y de acompañamiento, más que una política pedagógica asistencialista o que pretenda imponer desde arriba formas de ser y de pensar. Como señala Freire, una pedagogía que no responda a esta necesidad es una pedagogía estéril producto de una educación bancaria.
4. Existen diversas formas de currículo, entre ellas el currículo oculto, por lo que la filosofía debe ser llamada a develar las relaciones de poder que subsisten detrás del mismo y que son naturalizadas por la educación tradicional, mediante nuevas formas curriculares que hagan explícitas las relaciones dominantes de poder, así como su aparente objetividad. En especial en el caso de los pueblos originarios, mismos que proponen formas alternativas de vivir, que deben servir de ejemplo en el actual contexto histórico, cuando no solo la continuidad de la cultura humana se pone entredicho, sino también la misma existencia de la vida dentro del planeta.



5. En el caso costarricense, nos encontramos con un contexto que ha requerido y requiere de un entendimiento intercultural y crítico de la enseñanza/aprendizaje y de la pedagogía filosófica, ya que no escapa a la realidad global de imposición del pensamiento único. Este debe ser el caso también de la Universidad Nacional, entendida en su sentido pleno como la “universidad necesaria”, es decir, aquella que se pone del lado de los oprimidos y de los que menos tienen, quienes son mayoría. Ante todo, tomando en cuenta que hoy en día se cuestiona este carácter necesario de nuestra universidad, a favor de una enseñanza que solo resalta como válido el saber técnico y bancario, utilitarismo que está enfocado a satisfacer los intereses y necesidades del mercado interpretado como una especie de ente metafísico, que como tal es inalterable, universal, incuestionable e irreversible.
6. La pedagogía vista como un saber transdisciplinario podría superar las visiones reduccionistas de la misma, especialmente la mecanicista o repetidora, trascendiendo ese énfasis atontador, reproductor o doctrinero; para ello, debe entrar en diálogo abierto y horizontal con otras disciplinas y sujetos educativos mediante la problematización de la realidad con el fin de transformarla.



RESEÑA DE LOS EDITORES

Juan Rafael Gómez Torres. Bachiller en Filosofía con énfasis en Ciencias Sociales y Bachiller en Enseñanza de la Filosofía, Licenciado en Educación, Máster en Estudios Latinoamericanos y Doctor en Pensamiento Latinoamericano por la Universidad Nacional de Costa Rica. Trabaja como académico para la Universidad Nacional desde hace doce años. Se ha interesado en temas epistemológicos de corte transdisciplinario en los últimos tiempos. Además, cuenta con cinco libros publicados y uno en proceso de publicación, así como un sin número de artículos, ponencias, conferencias y talleres sobre temas como pedagogía intercultural, filosofía de la educación, filosofía latinoamericana, pedagogía crítica, investigación educativa, entre otros.

Adrián Mata Calderón. Bachiller en Filosofía con énfasis en Artes y Letras, y Bachiller en Enseñanza de la Filosofía por la Universidad Nacional de Costa Rica. Actualmente cursa la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica de la División de Educología/CIDE/UNA. Fue editor de la revista estudiantil *Estepario* entre 2015 y 2017. Ha publicado artículos en la revista *Hoja Filosófica*, de la Escuela de Filosofía de la UNA, y una antología de cuentos titulada *Vida, muerte y otras ilusiones*. Actualmente labora como docente de Filosofía en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Omar Josué Ureña Soto. Bachiller en Filosofía con énfasis en Ciencias Sociales y Bachiller en Enseñanza de la Filosofía por la Universidad Nacional de Costa Rica, Bachiller en Derecho y egresado de licenciatura de Derecho de la Universidad de Costa Rica, estudiante de la licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica y estudiante de la maestría en Pedagogía universitaria, ambas de la Universidad Nacional de Costa Rica (Educología/CIDE/UNA).



Esta revista se imprimió en el 2018 en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional, consta de un tiraje de 150 ejemplares, en papel bond y cartulina barnizable.

E-56-18-P.UNA