

MARÍA CARMONA GRANERO

LA FORMACIÓN FILOSÓFICA DEL DOCENTE EN VENEZUELA A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Resumen. El objetivo de este trabajo es proponer las bases teóricas y metodológicas para la formación filosófica del docente en Venezuela, sustentadas en la propuesta filosófica del Programa de Filosofía para Niños de

Lipman. Dentro del contexto de la crisis de la educación, tratamos de resaltar la importancia de la formación del docente venezolano en la educación para el siglo XXI, cuyas propuestas emergen a partir de la crítica al modelo educativo tecnocrático instrumental que ha llevado a la educación hacia un proceso de deshumanización y donde el papel del docente se reduce a un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los alumnos. Es precisamente en este escenario y en la perspectiva de las propuestas actuales acerca de la educación humanista, que consideramos fundamental la formación filosófica del docente, particularmente en Venezuela, donde la educación no escapa a la crisis que caracteriza al momento histórico. Situación que se agrava en nuestro caso con la implementación de la Resolución 12 del 1983, referente a la restricción en los programas universitarios y en los de educación media y básica de los estudios humanísticos para afianzar la instrumentalidad implícita en el modelo tecnocrático impuesto en la educación venezolana.

Palabras clave: Filosofía, Educación, Filosofía para Niños,

THE EDUCATOR PHILOSOPHICAL FORMATION IN VENEZUELA THROUGH THE PHILOSOPHY FOR CHILDREN PROGRAM

Abstract. The objective of this research is to propose the theoretical and methodological basis for the philosophical formation of the educators in Venezuela, sustained in the philosophical proposal of the Program Philoso-

phy for Children. Within the context of the crisis of education, we tried to emphasize the importance of the Venezuelan educator formation for the century XXI, whose proposals emerge from the criticism to the instrumental technocratic educational model which has taken education to a process of dehumanization and, where the role of the educator is reduced to a specialized technician implementing a set of rules to orient the conduct of the students. It is, indeed, in this context and in the perspective of the current proposals about the humanistic education that we consider the philosophical formation of the educator as a fundamental issue, particularly in Venezuela, where education does not escape from the crisis that characterizes the historical moment.

This situation gets even worse in our case with the implementation of the Resolution 12 from 1983, referring to the restriction of the university programs and in those of middle and basic education of humanistic studies to strengthen the instrumentality implied in the technocratic model imposed in the Venezuelan education.

Keywords: Philosophy, Education, Philosophy for Children.

1. Introducción

La crisis actual de la educación, a nivel mundial, se define como fundamentalmente humana debido a la presencia de una cultura instrumentalista y deshumanizante, donde la dimensión humana queda subordinada a los criterios de la productividad y eficiencia por la imposición de la razón tecnológica, la tecnificación de los saberes humanistas y el imperio de la eficacia y rentabilidad. El paradigma de la racionalidad instrumental conlleva la imposición de un modelo tecnocrático de educación que hace extensiva a las ciencias humanas, la metodología de las ciencias naturales con sus postulados de objetividad, neutralidad y la supremacía de la razón instrumental frente a la dimensión ética y lo valorativo.

La misión del docente en el contexto de una educación tecnocrática es reproducir y consolidar este tipo de educación en la escuela; formar en destrezas mediante técnicas de control que han de ejercerse sobre los educandos para su adiestramiento. Reproducir el proceso de fragmentación de las actividades, disciplinas y conocimientos. De acuerdo con los presupuestos teóricos de la racionalidad instrumental, en

referencia a la educación y donde se concibe la enseñanza como aprendizaje mediante destrezas técnicas, el papel del docente se reduce a un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los alumnos y, de esta manera, permitir el proceso de aprendizaje; es decir, la sociedad actual solo necesitaría de la presencia de expertos y técnicos que dominen el arte de aplicar medios a fines y evaluar sus consecuencias.¹

Diferentes análisis críticos coinciden en la denuncia de esta tendencia deshumanizante de la educación que se va profundizando con los avances del neoliberalismo económico y con la consiguiente desvirtualización de la educación como proceso humano. En la actualidad encontramos nuevas propuestas teóricas y metodológicas frente al paradigma de la racionalidad instrumental, que emergen desde diferentes posiciones con una perspectiva interdisciplinaria bajo una visión humanista y cualitativa de lo educativo que ponen de manifiesto la urgencia de entender lo social desde lo humano.²

Desde esta perspectiva, se pone en evidencia la necesidad de redimensionar la formación del docente como condición hacia el logro de una educación más humana, participativa, crítica y reflexiva. Se trata de la construcción de una perspectiva teórica que proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y la práctica educativa de los docentes en el contexto de una educación que tiene el reto de formar ciudadanos críticos y reflexivos y que participen activamente en la sociedad. En este escenario, se considera prioritaria la formación docente, enfatizándose la importancia de la innovación y de una práctica reflexiva en su formación. De allí que se presentan interesantes perspectivas, a partir de la crítica de Habermas³ al

¹ Cf. Arend, J., *Educación e investigación hacia el cambio*, México, UNAM, 1998.

² Cf. Delgado, F., *Paradigmas y retos de la investigación educativa, una aproximación crítica*, Mérida, ULA, 2001.

³ Cf. Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982.

positivismo y a su concepto de razón instrumental, solicitando la puesta en práctica de otros códigos de significación que restituyan la reflexión y la acción en el campo de la educación.

Los planteamientos indicados son particularmente pertinentes en Venezuela, donde la educación no escapa a la crisis que caracteriza al momento histórico presente como consecuencia de la llamada crisis de la Modernidad, bajo el predominio de la racionalidad instrumental como fuente de comprensión de lo social y humano y, por lo tanto, de lo educativo. Es importante destacar que se están llevando a cabo en Venezuela interesantes trabajos que comienzan a poner en evidencia la necesidad de la formación filosófica de nuestros docentes; sin embargo podrían ser consideradas como tímidas aproximaciones en el sentido de que no declaran abiertamente que sean propuestas de “formación filosófica”. En este sentido, encontramos interesantes y pertinentes trabajos que nos hablan de la urgente necesidad de la formación ética de nuestros docentes, de la formación en valores, de fortalecer su capacidad de crítica o la reflexiva, la habilidad de formar juicios, concatenar ideas, razonar sobre ellas, formar argumentos racionales.

Tradicionalmente en Venezuela, el estudio de la Filosofía se ha asignado al currículo universitario y a unos mínimos contenidos en los últimos años de la educación Secundaria, generalmente confundidos con los psicológicos. La filosofía en la formación de los profesores, el reflexionar filosófico se confunde con la Historia de la filosofía, de manera que la formación se ha centrado más en esa historia, que en un llamado a la reflexión filosófica más pertinente con los problemas de la actualidad. Ello ha contribuido a la imagen de la filosofía como una actividad propia de especialistas y académicos, inalcanzable para la mayoría, alejada de la realidad y con una significación imprecisa, más bien de inutilidad y falta de compromiso social. A esta situación se une la Resolución 12 de 1983 sobre las políticas de formación docente, tendiente a reducir los estudios

humanísticos en la perspectiva tecnológica de la educación y la preponderancia de las profesiones prácticas.

Reproducimos el siguiente texto de Eduardo Vásquez donde aparecen algunas reflexiones acerca de la inutilidad de la filosofía:

En las declaraciones a un importante periódico dice (el Dr. Sánchez Bueno) lo siguiente acerca de los estudios de filosofía: “A quién interesa, en estos momentos, la formación de filósofos, historiadores? ¿Para qué? Eso cuesta dinero, son carreras en las que se invierten muchos recursos”. Y más adelante añade: “Filosofía es una carrera para ricos. Aquí vienen jóvenes con formación en geografía a buscar trabajo, porque no encuentran en el mercado ubicación para lo que saben (El Nacional, 19-2-87).⁴

Es en este contexto donde se ubica nuestra reflexión, bajo el supuesto de que en las propuestas actuales acerca de la educación humanizadora, frente al dominio del modelo instrumental tecnocrático, los nuevos retos de la educación y el papel que se le demanda al docente, es fundamental su formación filosófica. Es preciso resaltar la importancia de esta formación para una educación concebida como acción eminentemente reflexiva, ética y liberadora, una actividad cuya realización reclama la formación de diversas disposiciones y capacidades en los educadores y educandos como la capacidad de juicio, de análisis, de discusión crítica, la formación del sentido común, el pensamiento práctico reflexivo, la comprensión ética y la dimensión afectiva y sentimental.

Sin duda que pensar la educación como una experiencia reflexiva supone un replanteamiento profundo de la racionalidad pedagógica dominante y asumir que la educación no se agota en su mera realización técnica, sino que se trata de una experiencia que compromete a los docentes en las habilidades de la conversación y del juicio, del análisis y la crítica reflexiva, la deliberación y las decisiones

⁴ Vásquez, E., *Filosofía y Educación*, Mérida, ULA, 1994, p. 132.

educativas en contextos de incertidumbre. Desde esta perspectiva, la práctica del docente se considera como una actividad intelectual y no meramente técnica, como un proceso de acción y reflexión cooperativa.⁵

2. Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos

Frente a la educación tecnocrática e instrumental, la perspectiva de una educación humanista es, sin duda, uno de los grandes retos de la educación en el presente a nivel mundial. La búsqueda de un humanismo cívico entendido como actitud que fomenta la responsabilidad en la orientación y desarrollo de la vida política, como el temple ético e intelectual de un pueblo, sólo es alcanzable sobre la base de una educación humanista. Se trata de crear las condiciones teóricas, epistemológicas y prácticas para una formación humana integral de individuos solidarios y comprometidos con su entorno social y para ello se cree necesario la creación de nuevos modelos no sólo cognitivos sino también de valoración que orienten las acciones y prácticas individuales y colectiva, dirigidas a una práctica esencialmente humana. Así pues, frente al discurso capitalista se trata de originar un discurso que reconozca la importancia de la sociedad civil, o si se quiere del humanismo cívico. El humanismo es la alternativa necesaria para contrarrestar la deshumanización y la desnaturalización que engendra el capitalismo.⁶

En este escenario, aparecen nuevos enfoques epistemológicos, dentro de los cuales destacamos el crítico de Habermas quien se enfrenta fuertemente al positivismo que significa “el final de la teoría del conocimiento”. Y que

⁵ Cf. Delval, J., *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*, Barcelona, Ariel, 2002. También Cf. Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990. También Cf. Porlán, R., *Constructivismo y escuela*. Sevilla, Diada Editorial, 1997.

⁶ Cf. Altarejos, M., *Filosofía de la Educación*, Universidad de Navarra, España, 2000.

sin lugar a dudas orienta las posteriores corrientes de pensamiento preocupadas por el rescate de la reflexión y, en particular, las implicaciones y aplicaciones en los temas y problemas de la educación.⁷ Con la finalidad de analizar la conexión entre el conocimiento y los intereses humanos, se propone Habermas la reconstrucción de la prehistoria del positivismo moderno, que significa al mismo tiempo analizar la disolución de la epistemología a través de las etapas perdidas de la reflexión, que ha dejado en su lugar a la filosofía de la ciencia:

Volver a recorrer este camino desde un horizonte que apunta hacia su punto de partida puede ayudarnos a recuperar la perdida experiencia de la reflexión. Porque el positivismo es eso: el renegar de la reflexión.⁸

La disolución de la epistemología es el abandono de la reflexión crítica practicada por Kant, donde la filosofía desempeñaba todavía un papel soberano en relación con la ciencia y era la base a partir de la cual se llevaba a cabo la evaluación de las diversas formas de conocimiento. La perspectiva kantiana se ha reducido a una preocupación metodológica; es decir, la filosofía de la ciencia se ha convertido en metodología aplicada con una noción científicista de la ciencia. Cientificismo es la creencia de la ciencia no como una forma de conocimiento posible, sino que identifica el conocimiento con la ciencia. De acuerdo con Habermas, recuperar “la etapas abandonadas de la reflexión”, someter a examen crítico la concepción positivista del conocimiento y de la ciencia, es absolutamente necesario para cualquier forma de praxis que trate de promover la emancipación humana. La teoría crítica se expresa como teoría de la emancipación y tiene como propósito el desarrollo de una ciencia y teoría que permitan emancipar la

⁷ Cf. Ewert, F., “Habermas y educación, Análisis de la influencia de Habermas en la Bibliografía de educación”, en *Review of Educational Research*, Vol.61 (1991), N° 3, pp. 345-378.

⁸ Habermas, *Conocimiento e interés...*, cit., p. 9.

sociedad de la dominación del pensamiento positivista y para ello es fundamental el concepto de praxis crítica; la praxis como acción humana que tiene un carácter liberador y ético más que dominador y técnico.

A partir de estas observaciones de Habermas, se llevan a cabo planteamientos epistemológicos que consideran la naturaleza y el estatus del conocimiento profesional generado en la escuela, en la búsqueda de categorías epistemológicas que permitan reconstruir una teoría del conocimiento superadora del reduccionismo cientificista que antagoniza el conocimiento científico respecto al cotidiano, convirtiendo a aquél en una forma de ideología social y a éste en mera actividad rutinaria e instrumental. Siguiendo a Habermas, se considera que sólo desde una epistemología que reconozca la dialéctica que se establece entre los intereses llamados subjetivos y el conocimiento objetivo, podremos comenzar a dar cuenta de un conocimiento que emancipe el pensamiento rutinario dominante en la escuela, en la perspectiva de generar un pensamiento reflexivo y autónomo. La reflexión, por tanto, es la estrategia metodológica compleja a través de la cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos y nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento y práctica.⁹

A partir del intento de recuperación por parte de Habermas de la categoría de reflexión frente al olvido del positivismo, la teoría crítica de la educación propone nuevas visiones sobre el papel del docente en el aula, considerando posible la superación de la práctica rutinaria propia del aula tradicional y, de esta manera, reivindicar la dimensión reflexiva capaz de aglutinar formas de pensamiento racional e intuitivo que conforme un proceso constructivo único. Los profesores actuaran como prácticos reflexivos que pueden activar procesos de reflexión sobre la acción docente y abrir así la posibilidad de convertirse en: Investigadores en el aula.

⁹ Cf. Forlán, R., *Constructivismo y escuela...*, cit.

En contraposición al modelo racionalista instrumental en el que se apoya el enfoque educativo tradicional, diversas corrientes pedagógicas confieren prioridad a la función docente, apuntando a redimensionar su papel y enfatizando la importancia de la innovación y de una práctica reflexiva en la formación del docente. De allí que interesantes perspectivas se presentan, a partir de las críticas a la razón instrumental, solicitando la puesta en práctica de otros códigos de significación que restituyan la reflexión y la acción en el campo de la educación.

De acuerdo con Giraux¹⁰ con frecuencia se reduce a los docentes a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. Por el contrario, propone una visión de los docentes como intelectuales transformativos, conceptualización que pone de manifiesto la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica; se trata de contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza, frente a su consideración en términos puramente instrumentales o técnicos. Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.¹¹

En este escenario, encontramos propuestas acerca de la educación con un fuerte componente filosófico y social, señalando que es preciso dilucidar la finalidad misma de la educación, apuntándose hacia la necesidad de la formación filosófica del docente. En las propuestas actuales acerca de la educación humanizadora, frente al dominio del modelo instrumental tecnocrático, se comienza a considerar la formación filosófica del docente en este contexto de la educación concebida como acción eminentemente reflexiva, ética y liberadora, una actividad cuya realización reclama la

¹⁰ Cf. Giraux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990.

¹¹ La noción de “intelectuales transformadores” se basa en la noción de “intelectual orgánico” de Gramsci expuesta en *Gli intellettuali*, Riuniti, Roma.

formación de diversas disposiciones y capacidades en los educadores y educandos como la capacidad de juicio, de análisis, de discusión crítica, la formación del sentido común, el pensamiento práctico reflexivo y la comprensión ética.

En este sentido, Tueros afirma que:

Es necesaria la elección filosófica en el educador, ya que no existe educación sin alternativa filosófica, entendida ésta en su sentido más amplio de afirmación de valores.¹²

La acción docente necesita estar vinculada con la finalidad de la educación, en correspondencia con los resultados que se quieren obtener, al establecer un modelo que conlleve al perfil del docente deseado, reflejando lo óptimo del ser humano y acorde con las necesidades de la sociedad. Y de igual manera, poseer una base filosófica, amplia y bien estructurada, que le permita al docente conformar su propia ideología.

La adquisición de estos fundamentos filosóficos se llevará a cabo en una formación académica pertinente. Sin duda que esta es la tarea:

De una *educación filosófica*, una educación comprometida tanto con los que sufren, como con uno mismo, con la configuración de un modo de vida, un arte de vivir, que diría Michel Foucault, un proyecto de vida en el que nada está decidido del todo, un arte de vivir abierto a lo incierto, a lo indeterminado, a la contingencia, a la libertad.¹³

Para mí, dice Lipman, aún es válido el graffiti simbólico que anunciaría una nueva era: Hasta que los educadores no aprendan filosofía y puedan *filosofar*, el futuro del pensamiento en educación seguirá siendo incierto.¹⁴

¹² Tueros, E., *Temas de Educación. El Perfil del Educador*, Segundo Seminario Virtual, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad y Departamento de Educación, 1998, p.2.

¹³ Mélich, J., “La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario”, *Revista Educar*, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, España, 31, (2003) p. 33.

¹⁴ Cf. Lipman, M., *Pensamiento Complejo y Educación*, Madrid, Ediciones de La Torre, 1998, p 249.

Por su parte Fourez plantea que resulta imposible trabajar la filosofía sin adquirir cierta técnica y un adecuado vocabulario para discernir sobre las cuestiones humanas y la problemática social. Es así como se observa “una interacción o vínculo entre la filosofía y la educación con la finalidad de perfeccionar y mejorar la enseñanza”.¹⁵ El docente debe asumir el reto de involucrarse en la construcción del conocimiento en el aula. Lo importante no es necesariamente cuánto se sabe, sino que ello descansa en una plataforma teórica-conceptual, psicológica y filosófica para sustentar la práctica pedagógica.

3. Las reformas educativas y la formación del docente en Venezuela

La educación en Venezuela y, en general en Latinoamérica, no escapa a la crisis de la educación que caracteriza al momento histórico presente como consecuencia de la llamada crisis de la Modernidad. A partir de los años sesenta se inicia la modernización del sistema educativo con la implantación del modelo tecnocrático con la finalidad de reordenar la economía nacional en función y por requerimiento de la lógica expansiva del capitalismo. De tal manera que los proyectos educativos de los últimos cuarenta años han estado sujetos a este modelo que también ha orientado la educación en otros países latinoamericanos, destinado a garantizar los recursos humanos que el sistema económico demanda.

De acuerdo con Rodríguez las consignas de modernización y tecnificación de la enseñanza son concebidas como panaceas de los problemas educativos.¹⁶ Destacan la redefinición de los contenidos de la educación, que supone una reducción del contenido de la Ciencias Sociales en pro de un incremento de las Ciencias Naturales,

¹⁵ Fourez, G., *La Construcción del conocimiento científico. Filosofía y Ética de la Ciencia, España*, Editorial Nancea, 1994, p. 12.

¹⁶ Cf. Rodríguez, M., *La modernización de los sistemas educativos en América Latina*, México, Trillas, 1999, p.15.

Exactas y de las Técnicas. De igual manera, se sustituye el objetivo liberal de “formar al hombre” como fin de la educación, por la meta tecnocrática de “formar al recurso humano” de acuerdo a los requerimientos del aparato productivo. Se trata de concebir la educación como una empresa nacional. El nuevo modelo educativo está destinado a garantizar los recursos humanos que el sistema económico demande. Y todo ello se impone como una exigencia del proceso de reordenamiento de las economías latinoamericanas a la lógica expansiva del desarrollo económico capitalista.

En Venezuela la restricción en los programas universitarios y en los de educación media y básica de los estudios humanísticos para afianzar la instrumentalidad implícita en el modelo tecnocrático, se decreta a través de Resolución 12 de 1983 sobre las políticas de formación docente. Las prácticas educativas tecnocratizantes se profundizan afectando la dimensión humana de la educación hasta alcanzar hoy día grandes niveles de crisis. En referencia a la educación universitaria venezolana, el predominio de la tendencia tecnocratizante ha generado un tipo de praxis educativa que atenta contra la condición del ser humano presente en cada uno de los participantes del proceso educativo. De ahí la necesidad de generar una práctica basada en una concepción humanista del hombre y de la educación.

A partir de este escenario, se lleva a cabo la Reforma Educativa del sistema escolar venezolano, realizada en el año 1998 y justificada expresamente como una necesidad social en la medida que contribuiría a solucionar múltiples problemas. El entorno socio-cultural en el cual se genera la Reforma Educativa en Venezuela es expresado en el Currículo Básico Nacional mediante los indicadores de un bajo índice de inserción, bajo rendimiento escolar en lengua escrita y oral y en matemática y poca pertenencia de la educación. A partir

de este análisis el Ministerio de Educación¹⁷ expone la necesidad de redefinir el proyecto educativo nacional como aspecto fundamental para abordar los nuevos retos del desarrollo que el país requiere.

Considerando que la educación venezolana ha reproducido patrones culturales dominantes cuyos resultados se han manifestado en una enseñanza carente de estrategias que promuevan la participación, el trabajo en equipo, la investigación y el diálogo, se inicia un proceso de reforma curricular con el fin de fundamentar la educación bajo la concepción humanista para educar íntegramente a la persona, educar para la vida; de tal manera que en la escuela las acciones deban estar dirigidas no solo a la adquisición de saber en el alumno sino facilitar el desarrollo de valores basados en la efectividad, motivación y participación dentro de un ambiente capaz de estimular la convivencia en grupo dentro y fuera de la escuela. Por ello el nuevo currículo propone atender esta dimensión y orientar ese desarrollo a través de los llamados ejes transversales, en especial el eje valores, para así facilitar la libre expresión de las ideas, sentimientos y pensamientos del individuo y redimensionar la formación del docente.

Los ejes transversales son concebidos como herramientas didácticas y elementos básicos para la transformación social y para el fortalecimiento de las condiciones inherentes al ser humano. Su inserción en el sistema educativo respondía a la finalidad de servir de vínculo entre el contexto escolar, familiar y socio cultural, y constituir una herramienta didáctica que garantizara la integración o la interrelación de las diferentes áreas del currículo. Sin duda que el propósito de la transversalidad es hacer frente a la concepción compartimentada del saber que ha caracterizado a la escuela y formar individuos autónomos y críticos, con un criterio moral propio y capaces de hacer frente a los problemas planteados hoy a la Humanidad.

¹⁷ Ministerio de Educación, *Currículo Básico Nacional*, Caracas, 1998, p. 44.

Sin embargo, a pesar de la implantación del nuevo diseño curricular y de la inclusión del eje valores, persisten evidencias de aptitudes negativas que afectan el proceso educativo. Se constata la falta de valores como unión, solidaridad, trabajo cooperativo, conocimiento y ayuda mutua. De ahí que desde distintas perspectivas de análisis, se concluye que la reforma educativa no logra sus objetivos porque no toca el núcleo central del problema de la educación que tiene un trasfondo teórico epistemológico y que a pesar de la inclusión de la transversalidad, se presentan evidencias de valores negativos que no permiten lograr los fines deseados.¹⁸ A partir de esta constatación, se insiste en que tal situación es debida a las deficiencias en el modelo de formación inicial y actualización docente en los diferentes sistemas del proceso educativo.

Desde este momento, el docente asume el papel de actor fundamental en la reforma educativa. Algunos autores son partidarios de que el problema de la formación de valores radica en la falta de aplicación de nuevas estrategias por parte del docente, puesto que el énfasis se acentúa más hacia la valoración de los contenidos actitudinales que en las propias dimensiones de la solidaridad y convivencia. Se considera, de esta manera, la participación del docente como factor fundamental en el proceso educativo que ha sido formado de manera tradicional y cuyo papel primordial ha sido el de cohesionador social, en la medida en que enseña repitiendo esquemas para el mantenimiento de un orden social y que, sin lugar a dudas, reproducen si pausa e inconscientemente, en su mayoría, los saberes modernos deudores de la cultura occidental. La educación en valores requiere redimensionar la función del docente que debe asumir una postura valórica actitudinal internalizada en su propia vivencia personal y de esta manera desempeñar en su actividad un liderazgo moral e intelectual.

¹⁸ Cf. Delgado, *Paradigmas y retos...*, cit.

En esta perspectiva de redimensionar la formación del docente venezolano, se sostiene que es preciso fortalecer su propia formación valórico-actitudinal, a través de un enfoque más práctico y vivencial de las materias que tienen que ver con los fundamentos de la educación. El proceso de enseñanza aprendizaje, la escuela, el conocimiento mismo de la materia, así como las implicaciones éticas y políticas de la propia acción docente, deben ser objeto de “reflexión intelectual”; es decir, se trata de resaltar la importancia de la práctica reflexiva en dicha formación con la finalidad de transformar al docente de receptor pasivo de cursos y talleres en productor de conocimientos y de soluciones para los problemas que le plantea su práctica docente.¹⁹

En las instituciones universitarias y en los planteles educativos se llevan a cabo profundas críticas en relación a la pertinencia de los programas de formación, centrados en especial en cursos y talleres, donde sigue predominando el enfoque tecnológico manifestado en la desvinculación entre la formación teórica y la práctica, y en el escaso desarrollo de la formación moral y del dominio socio-afectivo. Apuntándose hacia una formación real del docente que supone transformarlo de consumidor de cursos y repetidor de conocimientos, en productor de conocimientos y de soluciones para los problemas que le plantea su práctica. Su formación debe estar enmarcada en un hacer consciente, reflexivo sobre su práctica, un aprendizaje autónomo, creativo y responsable.

En este contexto, los Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional²⁰ recogen como lección de los anteriores intentos de reforma educativa en Venezuela el desconocimiento de las implicaciones teóricas y metodológicas que subyacen a cualquier cambio educativo, específicamente las resistencias y los conflictos que se tienen

¹⁹ Cf. Barrios, M., “Vocaciones y formación de educadores”, en *Doce propuestas educativas para Venezuela*, Caracas, Fondo de publicaciones UCAB, 1997.

²⁰ Cf. Revista Educere, *Entrevistas Educativas*, ULA, Mérida, Año 4, Enero-Febrero-Marzo (2001), N° 12.

que enfrentar cuando se intenta transformar concepciones y prácticas pedagógicas anquilosadas. Algunas de estas oposiciones poseen un carácter partidista o sindical, pero también hay posturas que surgen del conflicto cognitivo que se deriva de la crítica o cuestionamiento al paradigma tradicional y la presencia activa de un enfoque emergente. Así por ejemplo, en la reforma curricular de Educación Básica, se asume la globalización y la transversalidad sin valorar adecuadamente la formación previa y práctica profesional del docente.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) en sus aspectos propositivos y en la perspectiva de una educación humanista y cooperativa, sostiene que es necesario la transformación del proceso de formación docente con un perfil profesional que posea experticias, valores y actitudes comprometidas con un proyecto de vida, con conciencia crítica, autónomo, humanista, investigador, creativo, solidario, participativo; es decir, se debe tomar en consideración que la docencia es una práctica entendida como una labor educativa integral. El docente debe ser un líder que posea la capacidad de modelaje de sus estudiantes, ser creativo e intelectual y, además, inspirar a los alumnos para la búsqueda de la verdad. De igual manera se sostiene que para la nueva educación que se quiere, es necesaria la aplicación de estrategias metodológicas, lúdicas y prácticas en las cuales se globalicen todas las áreas curriculares en correspondencia con las necesidades cognitivas, socioculturales, afectivas y físicas de los alumnos.

A pesar de las críticas al conductivismo y a la instrumentalidad que conlleva y a pesar de la aceptación de nuevos paradigmas que aparecen en las reformas educativas y en las propuestas de algunos estudiosos de la educación en Venezuela, reaparece el modelo tradicional de educación a través de las listas escolares, por ejemplo, del diseño de libros, la forma desarticulada en que aparecen las asignaturas y a través de la rutina que genera la praxis docente en el aula, mediatizada por contenidos ya previamente elaborados

haciendo difícil e imposible la creatividad y la libertad entre alumnos y docentes y por lo tanto, hacer efectiva una praxis educativa reflexiva.

A pesar de los programas de formación implementados en Venezuela, las antiguas prácticas del docente quedan intactas, predominando posturas tradicionales y, por lo tanto, no se logran superar los riesgos de una práctica instrumental. Hemos podido comprobar en nuestra experiencia con los docentes de los distintos niveles de educación que entre ellos predominan tendencias de corte científicista y positivista y también concepciones acumulativas de conocimiento y modelos de enseñanza basados en disciplinas. En la enseñanza hay bastante dificultad para los cambios debido a una imagen simplista de la enseñanza como si fuera la única manera posible de enseñar; comprobamos que es difícil adaptarse a otras formas. A pesar de los numerosos cursos y talleres recibidos, la mayoría de los docentes enseñan a sus alumnos como los enseñaron a ellos. Las prácticas educativas tecnocratizantes que incapacitan para la reflexión y que, por el contrario, aspiran a la conformación de un docente técnico ejecutor, permanecen en los docentes venezolanos.

Es precisamente en este contexto donde se ubica nuestra reflexión, bajo el supuesto de que en las propuestas actuales acerca de una educación más humana, participativa, crítica y reflexiva, la formación filosófica del docente es fundamental. De esta manera, en el caso de la educación en Venezuela, estamos conscientes de la necesidad de que el pensamiento filosófico sustente la práctica educativa. En la actualidad el aprendizaje significativo y la formación de un individuo reflexivo y crítico son algunos de los aspectos más relevantes que se plantea el sistema educativo a nivel mundial y también venezolano. Uno de los puntos centrales de esta situación es la exigencia de la formación del profesorado, que debe incluir una experiencia real de la acción pedagógica, sustentada por la reflexión teórica.

4. Formación filosófica del docente venezolano

Teniendo como base las anteriores reflexiones, llevamos a cabo la propuesta de formación filosófica del docente venezolano que supere el enfoque positivista, meramente instrumental que considera al docente como un técnico, cuya formación consiste en “llenarlo” de destrezas y habilidades técnicas, centradas en la eficacia y en el ordenamiento de medios, donde sigue predominando el enfoque tecnológico manifestado en la desvinculación entre la formación teórica y la práctica, y en el escaso desarrollo de la formación moral y del dominio socio-afectivo.

Consideramos que la formación filosófica de los docentes es tan importante como su formación profesional. Si éstos no conocen o no son conscientes de las implicaciones de su trabajo docente, si no realizan una previa reflexión de los conceptos filosóficos implicados en la educación, difícilmente podrán formarse crítica y reflexivamente. Actualmente se insiste en que la educación debe ser crítica y reflexiva, y para ello es fundamental la filosofía. En este sentido, retomamos las consideraciones de Lipman, quien afirma que formar a los niños en las capacidades para el razonamiento y los criterios para juzgar es equivalente a oxigenar el ambiente escolar y curricular en el que actualmente se están asfixiando.

Se trata de incorporar la reflexión crítica en los programas y curricula, para educar en un pensamiento crítico y creativo a través de las narraciones y descripciones creativas, la formulación de explicaciones y argumentaciones, y la posibilidad de articular una comunidad de investigación en el aula, donde se den las condiciones para el libre intercambio de ideas y el crecimiento intelectual. Y en este punto se formula Lipman la siguiente pregunta: “¿Qué es lo que podría garantizar todo esto sino la filosofía y la redefinición de una educación filosófica para los niños y niñas?” La filosofía debe formar parte del currículo de primaria y secundaria y ello ocurrirá abiertamente cuando se demuestre la no pertinencia del currículo actual, entonces el trabajo filosófico en educación no tendrá ya que disfrazarse bajo curso de ciencias sociales o

de hábitos de estudio y comprensión lectora”.²¹ Frente a la pretensión actual de que la filosofía pierda vigencia y no aparezca en los planes de estudio, al mismo tiempo que los valores económicos invaden el terreno educativo y se pretenda que el docente sea un mero, acrítico e irreflexivo portavoz de ellos, también Lipman sostiene: “Hasta que los educadores no aprendan filosofía y puedan filosofar, el futuro del pensamiento en educación seguirá siendo incierto”.²²

Pensamos que la formación filosófica del docente venezolano podría llevarse a cabo a través de la *Novelas* del programa de Filosofía para Niños, que para el caso de nuestro específico contexto y realizado el análisis crítico teórico, lo consideramos también Programa de educación filosófica para docentes. Ello, sin duda, parte de su consideración como proyecto abierto, en proceso de revisión y crítica permanente y, por lo tanto, implica la posibilidad de utilizar otros textos filosóficos o de la literatura nacional o crear nuevos textos y trabajar con materiales propios, y ya de hecho ocurre en algunos países. De igual manera, la reflexión y la creación permanente de nuevas propuestas y experiencias de aplicación, creación de nuevas estrategias de trabajo. Sin duda que el Programa de Filosofía para Niños puede ser utilizado en distintos contextos y modalidades educativas como la educación formal, la informal, para la readaptación social, en los ámbitos de la exclusión social y la marginación; muchas de los cuales se vienen ya experimentando en diversas países del mundo.²³ Los rasgos que hacen de éste un programa de formación filosófica que concibe la filosofía como una práctica dialogada son los siguientes:

Uno de los objetivos fundamentales del Programa de Filosofía para Niños es el desarrollo de diálogos filosóficos a través de la construcción de una comunidad de investigación

²¹ Lipman, *Pensamiento Complejo y...*, cit., p 243.

²² *Ibid.*, p. 249.

²³ Cf. Kohan, W., *Filosofía e infancia. La pregunta por sí misma*, en *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.

en el aula para la formación de un pensamiento reflexivo y crítico en los alumnos y en los docentes. Se trata de utilizar la filosofía como instrumento potenciador del pensamiento crítico, entendida como actividad en su sentido socrático, como investigación y búsqueda del sentido a través del diálogo y por tanto, de potenciar la capacidad de reflexión, de autoevaluación y autocorrección, de respeto y de convivencia entre los participantes de una comunidad para fomentar su desarrollo integral. El propósito es hacer filosofía con los propios niños, hacer de la nueva práctica filosófica, del ejercicio de la reflexión filosófica, el factor primordial de la educación del futuro, que debe ser más crítica y más reflexiva.

Lipman en su obra *Filosofía en el Aula* expone las deficiencias en el ámbito cognitivo y del pensamiento con que llegan los alumnos a la universidad y encuentra la razón en que la educación recibida tiende más a enseñar a memorizar que ayudar a pensar. De acuerdo con sus conclusiones, piensa que es preciso buscar la disciplina que no sólo enseñe una serie de contenidos sino que se ocupe sobre todo de desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los alumnos. Esta disciplina no puede ser otra que la filosofía pues:

Las técnicas para razonar, investigar, y formar conceptos que la filosofía nos proporciona aportan una calidad que es indispensable para la educación y que ninguna otra disciplina puede proporcionar.²⁴

Para lograr que la educación sea más reflexiva, crítica, creativa y consciente de sus propios procedimientos, no se trata de recurrir a “aquella filosofía adusta y académica que tradicionalmente se enseña en las universidades. Desde luego que no tiene cabida la filosofía allí donde el profesor es considerado un experto en enseñar y los alumnos expertos en las cuestiones que hay que responder correctamente; es decir

²⁴ Lipman, M., *Filosofía en el Aula*, Madrid, Ediciones de La Torre, 1992, p. 353.

allí donde no se ponen en práctica procesos de reflexión, a través de razonamientos fundamentales en una educación reflexiva. Un proceso que no forma a personas razonables y juiciosas, no puede llamarse educativo. Esas cualidades sólo se podrán satisfacer mediante “una sólida e ininterrumpida práctica de la filosofía incorporada al curriculum desde la educación infantil hasta los últimos niveles escolar”.²⁵

Dentro de este contexto, afirma que “Filosofía para Niños, sería un versión del pensamiento crítico enmarcada en lo que acabamos de denominar filosofías aplicada; en efecto, viene a ser un claro ejemplo de cómo se puede aplicar la filosofía a la educación con el fin de formar estudiantes en la mejora de las capacidades de razonamiento y de juicio”.²⁶ Es así como se observa una interacción o vínculo entre la filosofía y la educación con la finalidad de perfeccionar y mejorar la enseñanza. Es decir, en el contexto de la crisis actual, es preciso reflexionar sobre la educación y el lugar que ocupa en la sociedad actual, el lugar que ocupa la filosofía en el sistema educativo y en el conjunto de la sociedad y el papel del diálogo en la filosofía y, por tanto, en la educación y en la sociedad.

En la perspectiva de una educación para el siglo XXI, se sostiene que una educación humanista no podrá ser de dominación ni soledad. Por el contrario, debe ser necesariamente dialógica; un diálogo que sea encuentro sustantivo donde ambos interlocutores formulan y reformulan sus visiones y se nutran mutuamente. Dentro de esta orientación pedagógica, Matthew Lipman propone el diálogo filosófico que hace de la comunidad de investigación un espacio apropiado para la reflexión; se trata de convertir el aula tradicional en una comunidad de diálogo o de investigación participativa y cooperativa, en la que los alumnos y profesores buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas. De esta manera, los encuentros en el

²⁵ Lipman, M., *Pensamiento Complejo y...*, cit., p. 140.

²⁶ *Ibid.*, p.169.

aula se convierten en un diálogo que da vida a la misma. El encuentro pedagógico intersubjetivo es palabra dirigida al otro, esto es, diálogo que se inserta en la dialéctica socrática, como dice el mismo Lipman, de las preguntas y las respuestas, constituyendo de esta manera un lenguaje común. El aula se presenta entonces como el espacio donde se busca la comprensión, el ámbito de la intersubjetividad.

Siguiendo la tradición del pensamiento griego a través del poema de Parménides, los diálogos de Platón, los aforismos de Heráclito en cuanto a la vinculación entre literatura y filosofía, el Programa se compone de siete *Novelas*²⁷ que son obras de ficción en las que los personajes extraen por sí mismos las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista filosóficos alternativos que han sido presentados a lo largo de los siglos. El método de descubrimiento de los niños en las *Novelas* es el diálogo combinado con la reflexión. Este diálogo con compañeros, profesores, padres, abuelos y parientes, alternado con reflexiones acerca de lo que se ha dicho, es el cauce básico a través del cual los personajes en las historias llegan a aprender. Y, de igual modo, los estudiantes reales, llegan a aprender hablando y pensando. La narrativa ofrece a Lipman un instrumento valioso para construir novelas con protagonistas análogos a los reales. El texto filosófico construido como obra narrativa contiene una combinación de elementos que llevan al lector a una relación interpretativa que es compartida y valorada colectivamente.

Las *Novelas* son historias de niños que conversan, descubren y discuten sobre el pensar, la verdad, la justicia y otros temas. A partir del espontáneo ejercicio del pensar y hablar infantil es como se introducen las cuestiones filosóficas; de ahí la importancia de los *Manuales* del profesor que acompañan a cada *Novela* y que proporcionan preguntas y temas de discusión a distintos niveles sobre cuestiones

²⁷ Lipman, M., *Elfie, Kio y Gus, Fixie, El descubrimiento de Harry, Lisa, Suki, Mark*, Madrid, Ed. De La Torre, Proyecto Didáctico Quirón.

presentes en el texto. Cada *Novela* es acompañada de un *Manual* donde el profesor encuentra la ayuda necesaria para poder llevar a cabo la investigación filosófica con sus alumnos. Contienen una explicación de los distintos temas y conceptos filosóficos que aparecen en la *Novela*, una serie de sugerencias para entablar los debates y las discusiones, ejercicios y problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados al nivel de los niños para así poder aclarar mediante una labor práctica los temas, ideas y conceptos.

Frente al texto tradicional, la originalidad de estas *Novelas* consiste en que incorporan tanto la racionalidad como la creatividad en el proceso de enseñanza; la primera:

Invoca criterios de las alturas mientras que la creatividad apela a intuiciones sensualistas; cada movimiento del pensar actúa cooperativamente entre sí y de forma complementaria. El monólogo y el diálogo, la racionalidad y la creatividad se entretejen en la tesitura del pensamiento.²⁸

Es el texto como modelo, cuya trama ficcional puede servir a los alumnos como modelos de acción. En este sentido, aspira a mantener un equilibrio entre la narración y la exposición, entre el componente crítico y creativo de la educación:

El texto del futuro se acuña como un nuevo género híbrido (que no es tan nuevo, ya que nos recuerda a los diálogos platónicos) como una obra de arte con una función especial, producir experiencia con reflexión y razonabilidad con juicio en la formación de la persona.²⁹

En las *Novelas* encontramos diálogos intersubjetivos y el recurso a la filosofía. La historia de la filosofía aparece novelada; es decir, se ubica dentro del paradigma del encuentro con el otro, también llamado narrativo (Larrosa, Ricoeur). El discurso pedagógico se apoya en los conceptos de alteridad, diálogo, comprensión y experiencia de formación. Lo intersubjetivo, lo dialógico y lo afectivo son elementos

²⁸ *Ibid.* p. 292.

²⁹ *Ibid.* p. 298.

fundamentales en la pedagogía del encuentro con el otro que se propone con base en el supuesto de la construcción compartida del conocimiento en la escuela.³⁰

Como hemos visto la educación debe formar alumnos críticos, creativos y cuidadosos.

Por ello para que acontezca el pensamiento crítico en las aulas es necesario que se trabaje sobre materiales curriculares de gran potencialidad como los narrativos y a partir de una pedagogía compleja desarrollada a partir de la comunidad de investigación.³¹

El texto filosófico construido como obra narrativa contiene una combinación de elementos que llevan al lector a una relación interpretativa que es compartida y valorada colectivamente. Las *Novelas* contienen los elementos propios del pensamiento filosófico, es decir un carácter inquisitivo, la presencia de los grandes problemas que han guiado el desarrollo de la Historia de la Filosofía, la elección cuidadosa de los términos conceptuales y una atención especial hacia la argumentación de las ideas.

Las *Novelas* son obras de ficción en las que los personajes extraen por sí mismos las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista filosóficos alternativos que han sido presentados a lo largo de los siglos. El método de descubrimiento es el diálogo combinado con la reflexión. Con ello se aspira fundamentalmente a favorecer la actitud crítica y creativa; desarrollar las destrezas de razonamiento de los niños y niñas, familiarizarlos con los componentes éticos de la experiencia humana, reforzar tanto los aspectos emocionales como cognitivos de su experiencia y crear una atmósfera que induzca al aprendizaje convirtiendo el aula en una comunidad de investigación. Sin duda que, con esta finalidad, pueden utilizarse textos de la literatura venezolana que

³⁰ Cf. Valera-Villegas, J., *Pedagogía de la Alteridad*. Caracas, Comisión de Estudios de Postgrado. UCV, 2001.

³¹ Lipman, M., *Pensamiento Complejo y...*, cit., p. 119.

resultarían un instrumento didáctico importante para una educación ética y afectiva-emocional.

Estas dimensiones de la experiencia humana, la crítica-reflexiva y la ética-afectiva, son posibles gracias a la utilización en el aula de la narrativa, “cuya textura está hilada con un telar lógico y analítico que trenza una trama intuitiva e imaginativa”³²; puede observarse en el juego de palabras y de lenguaje que se desprenden del diálogo donde cuestiones de profundidad analítica vienen ventiladas por fresca hipótesis, por interrogantes o por paradojas de forma que la voz de la razón hace emerger a la voz de la experiencia, y la voz de la experiencia evoca la voz de la intuición, y así sucesivamente. Una vez más lo crítico y lo creativo, la razón y la imaginación, racionalidad y razonabilidad se mezclan el diálogo que está presente en la *Novelas*.

Para Lipman el pensamiento complejo es al mismo tiempo crítico y creativo que tiene en cuenta la dimensión cognitiva y la afectiva caracterizada por la empatía, la autoestima y el cuidado de nosotros mismos y de los demás. Sin duda que el programa de Filosofía para Niños no es solamente un programa para desarrollar habilidades cognitivas ya que se parte del supuesto según el cual la cognición es inseparable de otras dimensiones de la personalidad humana. Todo ello expresado en la noción de pensamiento complejo (1998) que puede ser logrado en el aula en la dimensión crítica, creativa y moral. En comparación con éstas es muy escasa la referencia a la dimensión afectivo-sentimental que más adelante llamará Lipman pensamiento cuidante (*caring thinking*)³³, junto al crítico, creativo y el ético, componentes inseparables del

³² *Ibidem*.

³³ Nos refiere Lago que Lipman introduce el concepto de *Caring Thinking en 1994*, en una conferencia en Boston, en el marco de una redefinición del pensamiento de alto nivel o pensamiento complejo. Cf. Lagos, J., *Redescubriendo la comunidad de investigación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2006.

pensamiento complejo referido a las conductas protectoras de la acción humana tanto respecto a los demás como al entorno.

A través de la dimensión reflexiva, el docente deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría y participa así en el desarrollo significativo del conocimiento. Y ello en el contexto de una educación liberadora basada en la responsabilidad y solidaridad. En este sentido nos proponemos contribuir con una educación emancipadora frente al instrumentalismo y tecnicismo que mutila al ser humano en su aspiración por conformarlo como un sujeto escindido de su praxis humana, en un técnico al servicio de unas prácticas enajenantes.

En consecuencia, nos ubicamos en el contexto de una educación problematizadora y liberadora, una educación comprometida con la responsabilidad y solidaridad de lo educativo en lo social. Una educación humanista dialógica que promueve el encuentro entre interlocutores que se nutren mutuamente. La conformación de comunidades de investigación y la utilización de procedimientos reflexivos-creativos, crea la posibilidad no sólo de un desarrollo personal y ético, sino de una nueva calidad de relación social y el fomento de una cultura realmente democrática en el grupo y, por lo tanto, de formas diferentes y humanizadas de la construcción colectiva de la vida social y la solución concertada de los problemas sociales.

Universidad de Los Andes, Trujillo.
mariacarmona90@hotmail.com