



SER Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA: DE LA ACTITUD FILOSÓFICA A LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Dra. María Fernanda Calzadilla Muñoz

mfcalza@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

Mediante una investigación documental, se confrontan y analizan textos filosóficos y pedagógicos, con la pretensión de comprender e interpretar el ser y sentido de la educación, más allá de la racionalidad instrumental. Se establece la relevancia de la intrínseca relación entre la educación, la filosofía como saber teórico práctico y la pedagogía, en el contexto de la contemporaneidad. Este discurso forma parte del sustento epistemológico de los proyectos adscritos a la Línea de Investigación "Educación: Ethos, pensamiento y praxis". Se concluye que la interpelación por el ser y el sentido de la existencia, como actitud filosófica subyacente a la mundanidad del hombre, otorga sentido al saber pedagógico y constituye la razón ontológica que hace de la educación una acción ética y política. Este saber reflexivo sobre la experiencia educativa, complementa el carácter abstracto y fragmentario de las ciencias teóricas y el pragmatismo técnico.

Palabras clave:

Actitud filosófica, reflexión pedagógica, ontología de la educación, crisis de la racionalidad técnico instrumental.

BEING AND SENSE OF EDUCATION: FROM PHILOSOPHICAL ATTITUDE TO PEDAGOGICAL REFLECTION

ABSTRACT

Through a documentary research, philosophical and pedagogical texts are confronted and analyzed, with the aim of understanding and interpreting the being and meaning of education, beyond instrumental rationality. The relevance of the intrinsic relationship between education, philosophy as theoretical and practical knowledge and pedagogy is established, in the context of contemporaneity. This discourse is part of the epistemological support of the projects assigned to the Research Line "Education: Ethos, thought and praxis". It is concluded that the interpellation for the being and the meaning of existence, as a philosophical attitude underlying the worldliness of man, gives meaning to pedagogical knowledge and constitutes the ontological reason that makes education an ethical and po-

Key words:

Philosophical attitude, pedagogical reflection, ontology of education, instrumental technical rationality crisis.

tical action. This reflective knowledge about the educational experience complements the abstract and fragmentary character of theoretical sciences and technical pragmatism.

ÊTRE ET SIGNIFICATION DE L'ÉDUCATION CONTEMPORAINE: DE L'ATTITUDE PHILOSOPHIQUE À LA RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE

RÉSUMÉ

A travers la recherche documentaire, des textes philosophiques et pédagogiques sont confrontés et analysés, dans le but de comprendre et d'interpréter l'être et le sens de l'éducation, au-delà de la rationalité instrumentale. La pertinence de la relation intrinsèque entre l'éducation, la philosophie en tant que connaissance pratique théorique et la pédagogie est établie, dans le contexte de la contemporanéité. Ce discours s'inscrit dans le support épistémologique des projets assignés à la ligne de recherche «Education: Ethos, pensée et praxis». On en conclut que l'interpellation pour l'être et le sens de l'existence, comme attitude philosophique sous-jacente à la mondanité de l'homme, donne sens à la connaissance pédagogique et constitue la raison ontologique qui fait de l'éducation une action éthique et politique. Cette connaissance réflexive de l'expérience éducative complète la nature abstraite et fragmentaire des sciences théoriques et du pragmatisme technique.

Mots clés:

Attitude philosophique, réflexion
pédagogique, ontologie
pédagogique, crise de
rationalité
technico-instrumentale

INTRODUCCIÓN

Frente a la complejidad e incertidumbre que vive la sociedad, hoy más que nunca, la reflexión filosófica se ha tornado en urgencia para el sólido ejercicio profesional del docente. Paradójicamente, la automatización del nuevo siglo no exime al hombre de la responsabilidad de orientar el rumbo de sus acciones y reclama, por tanto una mayor autonomía intelectual para llevar a cabo la más importante de las funciones sociales de la humanidad: educar.

La inmediatez y eficacia de los avances tecnológicos distribuyen una abrumadora cantidad de información; el impacto de la economía de mercado lleva consigo la valoración de los logros de cualquier actividad me-

diante criterios instrumentales, como la medición de niveles de producción y costo. Las modas y preferencias del mercado global desplazan continuamente los valores y hacen inestable la cultura. Se ha instituido la duda y el relativismo ha logrado desmoronar las prácticas sociales. Estatus, roles y normas sociales son sometidas a un constante proceso de recomposición a la luz de las nuevas informaciones que conciernen a las prácticas mismas, lo que altera constitutivamente su carácter (Giddens, 1994). La autoridad natural conferida tradicionalmente a las instituciones se desplomó, ocasionando un quiebre en las identidades de los actores sociales de referencia.

Este auge de la razón técnica-instrumental, empeñada en contemplar los asuntos prácticos como problemas meramente técnicos (Carr y Kemmis, 1988) ha fragmentado la comprensión de la realidad, separando la teoría de la práctica, induciendo un vaciamiento de los horizontes de sentido, pues ha pretendido dejar al margen el pensar meditativo, como interpelación por el ser y su esencia, y por los fines de la existencia (Heidegger, 1994). En el ámbito educativo esta acción instrumental se ha caracterizado por separar el diseño curricular y la planificación de la aplicación y ejecución de dichos planes sin tomar en cuenta las realidades concretas, pues "se concibe el mundo educativo como definitivo y permanente, aislándolo de su entorno y de su historia" (Lanz, 2008, p.29).

Se trata de "un modelo cuya misión básica es tecnificar el proceso educativo" (Gimeno, 1997, p.11) caracterizado por una avidez de contenidos científicos, meramente explicativos y objetivos, preocupándose por el dominio de teorías que procuren un saber tecnológico-productivo, dejando fuera otras necesidades e intereses subjetivos del alumno, que desbordan este paradigma de predicción y verificación. Una pedagogía que exclu-

ye al sujeto y lo despersonaliza, olvidando el sentido formativo y humanizante que ha de caracterizar todo acto educativo (Coronado, 2015).

Tal y como señala Freire (2008), se reduce la comprensión de la educación, en un procedimiento de depósito bancario de conocimientos estandarizados, en el que la persona funge como mero beneficiario o almacén; o lo que es lo mismo, la educación como reproducción de conocimientos reificados para realidades preconcebidas. En este contexto, el educador se concibe como el experto, mecánico, que no filósofo, cuya función no consiste en pensar, sino en ofrecer técnicas eficientes para llevar a cabo los objetivos educativos planteados por los expertos, teóricos en educación (Lanz, 2008).

Sin embargo, a pesar de estar envuelto por los efectos homogenizadores que esta vorágine ha producido en la dinámica escolar, o quizás por el mismo peso de la rutina que genera esta concepción dogmática de la educación, o la concurrencia de ambas circunstancias; el docente no deja de cuestionarse por el sentido de su quehacer profesional, al querer ejercer su vocación de artífice de humanidad. Dar impulso transformador a la sociedad a través de la formación de las nuevas generaciones, guiadas a las instituciones escolares con la pretensión de garantizar parámetros de convivencia democrática y generación de conocimientos acordes a su tiempo, privilegiando el papel de la subjetividad, la dialogicidad y la contextualidad, con la aspiración de alcanzar el pleno desarrollo humano y ciudadano, es una labor titánica que exige respuestas coherentes a situaciones complejas.

Para lograrlo, el docente deberá ser capaz de cuestionar las aspiraciones educativas de la sociedad de consumo, las cuales giran estratégi-

gicamente entorno al éxito del desempeño laboral de los educandos, que permite al Estado y a la empresa privada hacer rentable sus dispositivos productivos y a cada familia acceder a un mayor poder adquisitivo, con el supuesto de mejorar su nivel de vida. En este orden civilizatorio, constituido por organizaciones donde las funciones de cada quien son controladas rigurosamente para preservar la estabilidad del sistema (Hurtado y Toro, 2007), la educación también se ha reducido a una producción de sujetos aptos para este engranaje (Coronado, 2015) sin llegar a ser una acción auténticamente transformadora de la sociedad, que se preocupe por la realización plena de la persona humana, en atención a todas sus dimensiones. Así también lo denuncia Touraine (1997) cuando afirma: "No puede hablarse de educación cuando se reduce al individuo a funciones sociales que él debe cumplir" (p. 326).

Esta capacidad para cuestionar el modelo educativo técnico-instrumental que se conforma con la producción de consumidores o mano de obra altamente capacitada, reclama un carácter reflexivo en el educador, que le permita retomar el sentido de la racionalidad práctica de su acción (Habermas, 2002; Bárcena, 1994). Si se aspira lograr una educación humanizadora y de talante ciudadano, se requiere ante todo que el docente sea capaz de interpretar las relaciones que se establecen entre la educación, la sociedad y la vida humana, para luego comprender el significado y el sentido de la educación para la vida y el desarrollo de seres y sociedades humanas. Desde este punto de vista, se afirma que la urgencia de la capacidad reflexiva que requiere la praxis pedagógica actualmente, encontrará un soporte integral en el saber filosófico, entendido como saber teórico-práctico.

Bajo esta premisa, primeramente se presenta una revisión acerca de la contribución teórica de la filosofía al campo de la educación. En

este sentido, se destaca de manera particular el aporte contemporáneo de la ontología heideggeriana a la comprensión del Dasein como forma existencial del ser humano, interpretando desde esta perspectiva los fundamentos ontológicos de la educación. Seguidamente, desde este mismo enfoque se reflexiona sobre la actitud filosófica del docente como práctica que responde a la necesidad de sentido del Dasein y sus implicaciones en el mundo educativo. A continuación se expone la necesidad de la actitud filosófica como configuradora de sentido en la elaboración del saber pedagógico, lo cual finalmente permite puntualizar las relaciones entre la filosofía y la pedagogía en el marco de los paradigmas contemporáneos de la educación. Estas reflexiones permiten comprender que el saber pedagógico está llamado a resguardar el sentido ético político de la acción educativa, interpretando lo técnico como una dimensión cultural de su contexto y no como la razón que guía la praxis pedagógica.

METÓDICA

El presente ensayo es una investigación documental de corte interpretativo. Como tal pretende exponer, analizar y argumentar el tema, sin agotarlo, desarrollando los aspectos claves para su comprensión. Como reflexión filosófica sobre lo educativo pretende abrir un campo analítico desde donde explicitar algunos supuestos y fundamentar la toma de posición. Lo primero permite determinar horizontes de interrogación, lo segundo aportar criterios desde donde interpretar y buscar sentidos a las prácticas educativas.

Para su producción se siguieron los pasos correspondientes a este tipo de investigación, según Uriarte (2020): Primeramente, se realizó el arqueo de las fuentes, que implicó la selección gruesa del material que podría ser útil para la inves

gicamente entorno al éxito del desempeño laboral de los educandos, que permite al Estado y a la empresa privada hacer rentable sus dispositivos productivos y a cada familia acceder a un mayor poder adquisitivo, con el supuesto de mejorar su nivel de vida. En este orden civilizatorio, constituido por organizaciones donde las funciones de cada quien son controladas rigurosamente para preservar la estabilidad del sistema (Hurtado y Toro, 2007), la educación también se ha reducido a una producción de sujetos aptos para este engranaje (Coronado, 2015) sin llegar a ser una acción auténticamente transformadora de la sociedad, que se preocupe por la realización plena de la persona humana, en atención a todas sus dimensiones. Así también lo denuncia Touraine (1997) cuando afirma: "No puede hablarse de educación cuando se reduce al individuo a funciones sociales que él debe cumplir" (p. 326).

Esta capacidad para cuestionar el modelo educativo técnico-instrumental que se conforma con la producción de consumidores o mano de obra altamente capacitada, reclama un carácter reflexivo en el educador, que le permita retomar el sentido de la racionalidad práctica de su acción (Habermas, 2002; Bárcena, 1994). Si se aspira lograr una educación humanizadora y de talante ciudadano, se requiere ante todo que el docente sea capaz de interpretar las relaciones que se establecen entre la educación, la sociedad y la vida humana, para luego comprender el significado y el sentido de la educación para la vida y el desarrollo de seres y sociedades humanas. Desde este punto de vista, se afirma que la urgencia de la capacidad reflexiva que requiere la praxis pedagógica actualmente, encontrará un soporte integral en el saber filosófico, entendido como saber teórico-práctico.

Bajo esta premisa, primeramente se presenta una revisión acerca de la contribución teórica de la filosofía al campo de la educación. En

este sentido, se destaca de manera particular el aporte contemporáneo de la ontología heideggeriana a la comprensión del Dasein como forma existencial del ser humano, interpretando desde esta perspectiva los fundamentos ontológicos de la educación. Seguidamente, desde este mismo enfoque se reflexiona sobre la actitud filosófica del docente como práctica que responde a la necesidad de sentido del Dasein y sus implicaciones en el mundo educativo. A continuación se expone la necesidad de la actitud filosófica como configuradora de sentido en la elaboración del saber pedagógico, lo cual finalmente permite puntualizar las relaciones entre la filosofía y la pedagogía en el marco de los paradigmas contemporáneos de la educación. Estas reflexiones permiten comprender que el saber pedagógico está llamado a resguardar el sentido ético político de la acción educativa, interpretando lo técnico como una dimensión cultural de su contexto y no como la razón que guía la praxis pedagógica.

METÓDICA

El presente ensayo es una investigación documental de corte interpretativo. Como tal pretende exponer, analizar y argumentar el tema, sin agotarlo, desarrollando los aspectos claves para su comprensión. Como reflexión filosófica sobre lo educativo pretende abrir un campo analítico desde donde explicitar algunos supuestos y fundamentar la toma de posición. Lo primero permite determinar horizontes de interrogación, lo segundo aportar criterios desde donde interpretar y buscar sentidos a las prácticas educativas.

Para su producción se siguieron los pasos correspondientes a este tipo de investigación, según Uriarte (2020): Primeramente, se realizó el arqueo de las fuentes, que implicó la selección gruesa del material que podría ser útil para la inves

tigación y composición del archivo, a partir del tema central, objeto de esta reflexión. Posteriormente se procedió a la revisión o descarte del material que se consideró ajeno a los objetivos específicos de la investigación.

Una vez seleccionadas las fuentes, se cotejaron, organizando el material disponible mediante la elaboración de fichas en las que se registraron las citas textuales y las referencias para dar fundamento a la búsqueda de sentido de la investigadora. Esta interpretación se integró en el análisis del material cotejado y la elaboración del documento final, que dio origen a las conclusiones.

Aportes teóricos de la filosofía al campo de la Educación

Los educadores necesitan una visión amplia de la realidad y una perspectiva a largo plazo, que les permitan conectar sus esfuerzos diarios con la consecución de un futuro mejor para sus alumnos y para la sociedad (García, 2014). Por una parte estar capacitado para la mediación de los aprendizajes y el liderazgo de su comunidad, le exigen articular saberes disciplinares e integrar nuevos conocimientos en una sintaxis coherente, para guiar a los alumnos y demás agentes intervinientes en el proceso educativo, hacia la comprensión de realidades complejas. Por otra, redefinir su perfil profesional de especialista técnico a intelectual reflexivo (Giroux, 1990), en respuesta a la crisis de la racionalidad occidental, sin duda está vinculado con la necesidad de una mejor disposición filosófica del docente hacia el cuestionamiento crítico de la realidad, y examen de la congruencia interna de las políticas educativas; lo cual consiste en considerar cómo se integran todos las dimensiones y elementos en el objeto de análisis y cómo afectan el hecho educativo, sustentado en una elaboración filosófica sistemática de su pensamiento.

Cabe señalar que la filosofía, como teoría universal de la actividad humana, estudia las regularidades esenciales universales en la interrelación del ser humano con el mundo natural y social. Desde este punto de vista, su auxilio, como saber teórico estructurador en el marco de la totalidad (Dios- hombre-mundo), permite “superar la reducción de lo educativo como factum, su transitoriedad histórica y sus limitaciones conceptuales y metodológicas” (Ballesteros, 1994, p. 59).

Por una parte, el enfoque histórico del pensamiento filosófico permite una mejor comprensión de la historia de la humanidad a través de la consideración de diversas corrientes filosóficas en el análisis de los hechos. Esta comprensión dota de elementos interpretativos que dan horizonte de sentido y conducen a afrontar más conscientemente el acontecer actual, posibilitando una praxis más fundamentada. Por otra parte, el enfoque teórico de la filosofía permite integrar coherentemente lo sustancial y lo funcional a través del análisis de las dimensiones ontológica, gnoseológica, lógica, lo axiológica, lo antropológica y praxiológica de la actividad humana que refractan la multivariada de lados y planos en que tiene lugar la activa relación del sujeto con la realidad y consigo mismo; (Ramos 2015).

Puede afirmarse que las aportaciones propias de la metodología filosófica, tales como el recurso del análisis conceptual, la sistematización histórica de las ideas filosóficas y el desarrollo argumentativo de la filosofía práctica (García, 2014); son de gran interés para el docente, en orden a alcanzar una progresiva concienciación y la articulación discursiva de los aspectos inmanentes y trascendentes de la realidad en las prácticas educativas. Dichos aspectos son aborda

dos separadamente como objeto de estudio de diversas disciplinas, pero requieren ser debidamente valorados e integrados en la comprensión de la realidad educativa de forma deliberada como elementos subyacentes al proceso de formación de la persona en su individualidad y como sujeto social, teniendo en cuenta que el ser se forma con toda su carga de sentidos y significados (Orrego, 2007).

Es importante considerar aquí, que la filosofía "explora todos los conceptos básicos que permean el pensamiento y el discurso de cualquier materia" (García, 2014, p.234). Siendo los conceptos las unidades principales del pensamiento, constituyen la principal herramienta filosófica para ordenar el mundo y comprender la realidad. El recurso del análisis conceptual de términos del lenguaje ordinario es el primer paso que debe darse para explicitar los supuestos que permanecen ocultos en las palabras y que son asumidos acríticamente por el sujeto que las emplea. Aplicado al discurso educativo permite descubrir, clarificar, sistematizar, tipificar y relacionar los planteamientos teóricos, ideológicos y antropológicos que sustentan la actividad educativa. Vale la pena aclarar que, más allá de la Filosofía Analítica, el análisis conceptual puede hacerse desde cualquier postura filosófica, y en este sentido, destaca el valor del estudio sistemático de la historia la filosofía como complemento a este análisis (Lariguet, 2016), ya que permite acceder a los matices del mundo cultural en que se gestaron y desarrollaron la mayoría de los conceptos del discurso educativo.

El análisis de los conceptos fundamentales de cada disciplina aplicada al estudio del hecho educativo permite establecer relaciones y conjeturas cada vez más sólidas desde las cuales poder examinar de manera crítica, creativa y ética la praxis educativa. Mediante la progresiva construcción de una red conceptual que integre la

complejidad de las distintas áreas del saber, se podrá alcanzar una comprensión amplia y profunda del ser de la educación.

La tarea del filósofo consiste en "examinar, validar o invalidar los conceptos, en crear los propios y, en innovar y establecer un sistema para analizar su tiempo y su cultura" (Arias, Carreño y Mariño, 2016, p.242). Es por ello que el pedagogo requiere de la filosofía para elucidar un claro concepto de su objeto de estudio, la educación, recurriendo a la reflexión filosófica sobre las nociones que lo constituyen, procurando alcanzar así la comprensión de todas sus dimensiones como acción humana, de acuerdo a lo planteado por Deleuze y Guattari (2001), en su capítulo dedicado a la definición de concepto:

No hay concepto simple. Todo concepto tiene componentes y se define por ellos...No existen conceptos de un componente único: incluso el primer concepto, aquel con que una filosofía `se inicia´ tiene varios componentes...El concepto es una cuestión de articulación, de repartición, de intersección. Forma un todo, porque totaliza sus componentes, pero un todo fragmentario. Sólo cumpliendo esta condición puede salir del caos mental, que le acecha incesantemente, y se pega a él para reabsorberlo.... Un concepto no sólo exige un problema bajo el cual modifica o sustituye a conceptos anteriores, sino una encrucijada de problemas donde se junta con otros conceptos coexistentes. (pp. 21-24).

Los conceptos son la herramienta fundamental que el filósofo crea y utiliza al pensar. Las ideas como los conceptos filosóficos son las

“instancias que nos permiten valorar la legitimidad de todas las pretensiones” (op. cit., p.15). El pedagogo requiere del conocimiento teórico de la filosofía para profundizar en el estudio de los conceptos que se integran en la elaboración teórico-práctica de su saber y alcanzar la construcción de un pensamiento pedagógico más elaborado. La filosofía es el ejercicio del pensamiento que busca respuestas sobre el ser y su sentido, en particular del ser del hombre y ser de las acciones humanas. Es, por tanto, “una oportunidad para transformar lo que pensamos y con ello el modo en que vivimos y somos” (Kohan, 2008, p. 84), aún cuando por sí misma, no define el sentido específico de la transformación. Significa esto, que sea cualquiera que sea, la orientación ideológica del pedagogo, la filosofía le aporta el sustento teórico necesario para construir y revisar con solidez y claridad, el quehacer pedagógico, propio o ajeno.

Es por ello que, si se acepta el cuestionamiento de las prácticas educativas que derivan de la racionalidad técnico instrumental y se desea superar sus limitaciones, el pedagogo necesita acudir al auxilio de la filosofía para poder revisar los supuestos sobre los cuales esta racionalidad funda su acción, comenzando por todos los conceptos que integran la comprensión ontológica de la realidad y muy específicamente la comprensión del ser humano, teniendo en cuenta que todas las dinámicas sociales se derivan en gran parte de la interpretación que el hombre tiene de sí mismo (García, 2017). A partir de allí podrá desentrañar las particularidades de la educación como objeto de estudio de su disciplina y transformarla mediante una estructura conceptual que le permita atisbar una visión más amplia de su accionar, más acorde a las demandas actuales de su marco profesional.

Bajo estas consideraciones, Ruiz y Del Cairo (2016) destaca los aportes de la Antropología Filosófica que se integran en el llamado “giro ontológico” para revisar el uso de los conceptos y categorías filosóficas que tradicionalmente han conformado el discurso educativo. El autor cuestiona la concepción de lo real, reivindicando formas alternas de entender las articulaciones entre lo natural y lo cultural, que plantean interesantes desafíos para la comprensión de las relaciones sociales del mundo contemporáneo, ya que apuntan a desmontar los dualismos que la cultura occidental ha arrastrado desde el pensamiento griego y que se profundizaron en el Medioevo y la Modernidad, que impusieron su carácter fragmentario. Tal como señala Barañano (2010):

Estas posiciones dicotómicas separan además el objeto de los sujetos de la cultura, a ésta de la naturaleza, el individuo de su sociedad, la forma de vida de los sistemas ideacionales y las emociones, lo objetivo de lo subjetivo, la parte del todo, y lo particular de lo general (p.28).

De acuerdo con Heidegger (1994), en la afirmación de estas oposiciones que fragmentan la noción del ser humano, se encuentra la raíz de la crisis de la relación del hombre con la técnica en el contexto del sistema económico actual, cuya racionalidad como ya se ha afirmado, afecta directamente el modo en que se comprenden las prácticas educativas. A lo largo de su producción filosófica, Heidegger convoca a la transformación de los modos de entender, apropiarse y experimentar el paso en el mundo (Heidegger, 2000). Este posicionamiento requiere un esfuerzo, que exige tomar distancia del pensar representativo propio de la época moderna para recuperar el

pensar meditativo, reflexivo de la filosofía (Heidegger, 2005) por el cual se lleva a cabo la relación del ser con la esencia del hombre y dar el paso de la comprensión del sujeto racional a la del Dasein; esto es, de aquello que cada uno es en sí mismo.

Para desarrollar la significación de estos aportes de la filosofía contemporánea a la comprensión de la pedagogía, en los siguientes apartados se examina más detenidamente la comprensión ontológica del ser en Heidegger (1974) como base de los fundamentos ontológicos de la educación y la expresión del pensar meditativo como actitud filosófica que confiere horizonte de sentido a la praxis pedagógica.

La educación como respuesta a la interpelación del hombre por la existencia

Desde su ontología de la existencia, Heidegger (1974) plantea que el hombre, como ser consciente de su estar en el mundo (Da-sein), es el único que busca conocer lo existente; por esta razón es posible afirmar que solo en él que se concretiza el ser de la educación. Sólo el hombre es capaz de partir de la pregunta, en un esfuerzo por aprehender el mundo, a partir de su existir mismo, desde su realidad, desde su ser-ahí. Esta relación de indagación sobre el ser constituye uno de los rasgos distintivo de la humanidad.

Siendo que el hombre es el único capaz de interpelarse a sí mismo o a otros hombres, preguntando por su existencia, se deduce que el que pregunta por el ser tiene ya un saber. "No se trata de un saber explícito, sino implícito, vago; no es un saber temático, sino atemático, que hace posible la pregunta" (Berciano, 1994, p.3).

Este preguntarse no se limita a sí mismo, sino que lo proyecta a preguntarse por todo cuanto existe. Esta capacidad es la raíz de su pensamiento: se trata de un pre-saber que al preguntar busca significado o sentido del ser, de la propia existencia y de la realidad.

Mediante su capacidad racional y lingüística, desde el inicio de su existencia el ser humano busca comprender y dar significado a todo lo que integra su realidad, identificar las diferencias constitutivas de todo lo que es, examinando cada ser y estableciendo la identidad de su apariencia. El desarrollo de dichas capacidades se expresa en la búsqueda de comprensión sobre todo cuanto es y le rodea, ordenando en su mente las características de cada ser a través de conceptos y categorías cada vez más abstractos y generalizantes que le permiten situar a cada ente en el conjunto de la totalidad (Echeverría, 2003).

Sin embargo, Heidegger (2001) considera que la esencia del hombre no es su capacidad racional: "ni la racionalidad, ni el cuerpo, ni el alma, ni el espíritu, ni todos ellos juntos alcanzan a comprender de modo inicial la esencia del hombre" (p.160). Dejando a un lado las consideraciones de la ontología tradicional, Heidegger (1974) crea la noción de Dasein- ser ahí- como expresión del ser del específico del hombre, para expresar una idea fundamental: "la esencia del ser ahí está en su existencia" (p.91).

En el devenir de este Dasein heideggeriano, se encuentra el camino para entender la el ser de la educación y por lo tanto plantear los fundamentos de todo acto que se quiera considerar educativo (Berciano, 1994; Ferrater, 2001 y Echeverría, 2007). Esta reflexión ontológica consiste en comprender el hondo sen

tido de la existencia humana como apertura (Da) de posibilidades del ser (sein) en el tiempo; aludiendo a la condición de “ser con” (Mitsein) los otros; en el mundo, entendido éste último como lugar, material y simbólico que acoge su ser y desde donde existe. (Ortega y Fernández, 2014).

Tal apertura o indeterminación propia del ser humano, se encuentra de alguna manera expresada en los parámetros de la ontología humanista, tanto en el concepto filosófico de libertad como condición humana, como en el concepto antropológico-pedagógico de “plasticidad antropológica (neotenia) o educabilidad” (Savater, 1997, p. 24). En ellas se asume de diversa manera que el ser humano se encuentra en permanente configuración integral como ser en el tiempo. Sin embargo, esta ontología humanista adolece del carácter fragmentario que cosifica al hombre, pues la misma lo escinde de la realidad cuando lo convierte en un sujeto limitado a su dimensión racional, tal como el mismo Heidegger (2000) lo denuncia:

El primer humanismo, esto es, el romano, y todas las clases de humanismo que han ido apareciendo desde entonces hasta la actualidad presuponen y dan por sobreentendida la «esencia» más universal del ser humano. El hombre se entiende como animal rationale. (p.8).

Cabe afirmar, por tal razón que la comprensión ontológica del ser del hombre en Heidegger (1974) supera la fragmentación que adolece la noción de sujeto racional, y da cabida a una interpretación fenomenológica sobre su ser. Al analizar la universalidad de la interrelación humana con el mundo material e ideal, es posible deliberar sobre la naturaleza humana, la sociedad

y el pensamiento desde la perspectiva de la activa relación del hombre con la existencia; procurando de esta manera la comprensión de la educación como acción o acto humano cargado de sentido e intencionalidad; no como mera actividad producto de la aplicación de una técnica.

Esta interpretación ontológica de la educación, inscrita bajo la racionalidad práctica, toma como punto de partida la dimensión educativa en que se traducen cada una de las nociones que se integran en la definición del Dasein. De su existencialidad, entendida como ser en el mundo y con los otros, se deriva su dialogicidad y alteridad que requiere ser expresada en la acción educativa como necesaria relación comunicativa y de convivencia. De su temporalidad, que comprende su apertura y posibilidad en el devenir, se interpreta su historicidad y facticidad, las cuales afectan a todo fenómeno educativo y lo contextualizan de manera concreta como experiencia humana en el marco de una cultura y momento histórico particular. Finalmente de su autenticidad, como expresión de su libertad y como posibilidad de sentido, se deriva la necesidad de cuidado de sí, de los otros en el mundo, aspecto de gran relevancia para el carácter axiológico y formativo de toda acción educativa.

Diversos autores, entre los que se encuentran Ortega y Fernández (2014) consideran que la comprensión ontológica heideggeriana enriquece la discusión de sentido y finalidad de la educación, porque desplaza los planteamientos metafísicos al mundo concreto de la existencia humana, y encuentran eco las prácticas pedagógicas contemporáneas. Su relevancia radica en que la filosofía deja de hacer una consideración abstracta de la educación y po

sibilita su comprensión fenomenológica, exigiendo para ello una toma de postura ética ante el fenómeno educativo, tal como se expondrá a continuación.

La práctica filosófica del educador como búsqueda de sentido

Además de un conocimiento de la filosofía académica que le procure una sistematización histórica del pensamiento occidental, se busca en el docente un ejercicio reflexivo continuo dote de sentido a su acción educativa. Una actitud que le permita avanzar sistemáticamente en la construcción de su pensamiento pedagógico, de tal manera que pueda efectuar un acertado discernimiento de todos los elementos sociales y culturales que intervienen en el aquí y ahora de su acción, como complemento primordial al carácter abstracto de las ciencias teóricas y el pragmatismo técnico.

Mediante este pensamiento crítico el docente experimentará la autonomía necesaria para revisar la orientación de sentido de su quehacer profesional, examinando los principios y valores que sustentan las prácticas cotidianas, replanteándose de distinta manera la pregunta por el ser de la educación. De acuerdo a Salvá (2008), esta criticidad se fundamenta en el análisis argumental de las situaciones, en la confrontación de las razones que la explican y en la búsqueda de acuerdos a través de la negociación continua con los otros. Tal actitud exige, simultáneamente, un fuerte compromiso de actualización teórica para evitar la simplicidad o reduccionismos de las interpretaciones del sentido común.

En este sentido, Capocasale, (2008) fundamentada en el análisis que Carr y Kemmis (1988) realizan de la profesión docente, afirma que el profesional docente no sólo debe tener conoci-

miento fundado en saber teórico, sino debe ser especialmente autónomo, entendiendo esta autonomía como el derecho a formular juicios exentos de control extra-profesional. Desde este punto de vista, se afirma que el cuestionamiento y problematización de la realidad, característicos del pensamiento filosófico, evitará que los docentes se encasillen, a lo largo de su desarrollo profesional, en una tarea meramente técnica o repetitiva, como mero multiplicador de contenidos. Facultados por el estudio y el ejercicio filosófico asiduo, lograrán discernir e interpretar la relevancia histórica de la función social de la educación, frente a las actuales demandas culturales, éticas y políticas multiplicadas por la atomización de las esferas científicas en técnicas y lenguajes inconmensurables que amenazan con solapar la condición humana.

Porque en esta sociedad convulsionada por los cambios es necesario que el docente no sólo pueda diagnosticar los procesos y las fuerzas que los desencadenan, sino que aprenda y enseñe a sus alumnos a problematizar su realidad, a pensarse a sí mismos y al mundo simultáneamente, sin escindir este pensamiento de la acción, para forjar una nueva educación, a través de la cual los hombres perciban críticamente cómo están siendo en el mundo. En palabras de Freire (2008):

Cuanto más se problematicen los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. (...) ...precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica, y por esto, cada vez más desalienada. (p. 87)

No cabe la menor duda que frente a la complejidad del mundo contemporáneo, el docente se encuentra ante esta disyuntiva: actuar irreflexivamente dejándose instrumentalizar o avocarse necesariamente a una comprensión más profunda de su saber pedagógico, mediante el cultivo de una actitud filosófica, para encontrar el significado de su acción en el mundo como poder transformador. Este paso de la actitud natural, en la que el mundo está allí delante y es percibido como subjetividad empírica, a la actitud filosófica, se da mediante un estado de conciencia crítica que se caracteriza por la búsqueda del principio de validez del propio conocimiento, lo cual dispone a interpretar y dar sentido al mundo, otorgando a su vez significado a la propia existencia. (Gil, 2009.)

Según Carneiro (2006) “la creación de sentido es parte de la esencia de lo humano” (p 47). Se entiende entonces que dar sentido es dar significado, comprender por qué y para qué se ejecuta una acción, siendo ese sentido o significado lo que guía el obrar. Explica el citado autor que en el caso de la acción educativa, existe un sentido socio-político que es a su vez un sentido personal y comunitario, afirmando que “la educación surge como una negociación permanente de sentidos en el seno de una comunidad” (opus.cit, p.43). El docente entonces se definiría como un agente fundamentalmente mediador de esta negociación de sentido, que ha de procurar el ejercicio de la deliberación y el consenso comunitario entorno a la orientación y los valores sociales que guiarán la formación de las nuevas generaciones.

Por su parte, Cordua (2000) señala que una institución política posee sentido “porque ha sido inventada para cumplir ciertas funciones que nos importan” (p.10) y que es característico que “este sentido que les atribuimos lo puedan perder

como recuperar después de perdido” (ibid.); considerando además que “la pérdida de sentido no la destruye pero la deja deshabitada o desalmada”(ibid.). De estas observaciones se puede concluir que no se trata de un sentido que hay que transmitir, sino de la capacidad de todo agente educativo, de contribuir socialmente en la construcción un plexo de significado ético para el colectivo social, como mediador de su cultura y de su momento histórico; pues la búsqueda de sentido de la educación no es sino la búsqueda de sentido de la humanidad ante los cambios epocales.

Hay que entender que esta tarea de resignificación no se da de manera meramente personal, pues al ser la educación parte fundamental del quehacer de la comunidad, este proceso reflexivo no solo ha de hacerse individualmente, sino además requiere de una actitud de escucha e interacción comunicativa que permita integrar e interpretar las diversas resonancias que los hechos suponen para la vida de la comunidad. Por esta razón, en el marco de una sociedad libre y democrática, el docente como sujeto social portador de un saber práxico, debe trascender la posición de profesional técnico que implementa prescripciones de otros agentes, para convertirse en un profesional artífice de procesos personales emancipatorios (Giroux, 1990). Además, está llamado a participar en el debate público proporcionando elementos de juicio, como intérprete cualificado capaz de desentrañar el entramado intelectual, ético y político del contexto, los actores, los discursos y las prácticas de su realidad social y articular acciones de transformación social desde el mundo educativo (Habermas, 2002).

Si bien Habermas (op.cit.) no refiere directamente a problemas educativos; sin embar-

go desde su perspectiva, cabe afirmar que la praxis educativa requiere de libertad para alcanzar una interacción mutua entre el educando y el educador, primeramente, y también entre todos los agentes que participan del hecho educativo, orientada hacia el compromiso emancipador. Se trata pues, de un diálogo argumentativo que permita una construcción compartida de sentido.

Es precisamente mediante su acción reflexiva, como el docente se constituye en sujeto y actor social, gestor de la construcción ético político, mediador del intercambio de saberes, de la construcción colectiva y la participación. Desde esta perspectiva crítico-transformadora cabe resaltar la relevancia de la reflexión docente como eje dinamizador de la función social de la educación, ya que es quien articula el proceso educativo entre los educandos, la familia, la institución escolar y el sistema educativo global. Este impulso que debe imprimir el docente como mediador social del proceso educativo corresponde a la connotación de sentido como direccionalidad o movimiento en pos de una meta, siendo su opuesto no necesariamente el sinsentido, sino la falta de vitalidad y dinamismo en los fines que se persiguen, (Cordua, 2000).

La actitud filosófica implica una apertura al otro que se expresa en una postura personal frente al mundo, al saber, a la sociedad y a sí mismo (Gil,2008); capaz de cuestionarlos supuestos que fundamentan las sociedades y al sujeto, y enseña a denunciar las estructuras deshumanizantes. Esta postura o forma de estar en el mundo tiene una connotación ética en sí misma, ya que "se convierte en una forma de vida, en una herramienta para pensar el presente que transforma lo que somos y que se caracteriza por una actitud de asombro, de cuestionamiento, de duda, de búsqueda y de incertidumbre" (Arias, Carreño y Mariño, 2016, pp. 239).

Se entiende que la búsqueda de sentido de la educación, supone para el docente asumir la razón ontológica del hecho educativo desde la perspectiva del Dasein heideggeriano. La actitud filosófica es la respuesta necesaria del pedagogo frente a la comprensión de la complejidad óptica del hombre como Dasein. Si se pretende educar a ese ser abierto al mundo y al devenir de su historia, la educación no puede ser una acción pre-escrita técnicamente. El accionar, para ser educativo, requiere la guía de una racionalidad práctica dialógica y reflexionante por la cual el docente discierna y consensue todos los elementos del contexto para actualizar permanentemente la relación pedagógica con un sentido emancipador integral, plenamente humanizador.

La filosofía como camino que conduce al saber pedagógico, más allá de la razón técnico instrumental

Esta parte final del ensayo plantea cómo se concibe la pedagogía, si se considera que la educación como actividad connatural de las sociedades humana supera el marco de la razón técnica instrumental, y se restablece su consideración en el ámbito de los saberes prácticos (Aristóteles (1994), Gadamer (1997), y Carr 2000)) junto a las disciplinas encargadas de las actividades características de la dimensión ético-política del hombre: la ética, la política, la religión y el derecho. Por supuesto que no se trata de simplemente de retomar un planteamiento de la filosofía antigua, al menos no desde su comprensión metafísica, que es lo que se ha cuestionado a través de la consideración de la ontología heideggeriana.

Este volver sobre la razón práctica pretende rescatar el simbolismo que acompaña a toda práctica pedagógica cuando se constituye

en experiencia educativa, por la cual los sujetos que interactúan a través de ella toman conciencia de su ser y este ser se despliega, se revela, en la comprensión mutua, de sí mismos, y de su realidad; procurando así el desarrollo y actualización de sus potencialidades humanas. En esta óptica, la acción educativa se entiende como existencia del ser en el mundo y desde esta postura también es que se reflexiona y se construye el saber pedagógico, que se expresa y desarrolla en esta acción de educar.

Hay que tener en cuenta que la educación como experiencia humana, integrada por diversidad de prácticas, forma parte de la memoria de todas las sociedades y culturas. En este sentido, cabe afirmar como lo expone Lucio (1992) que "existe un saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su acervo cultural, y que puede llamarse saber educar" (p. 39-40), entendiendo con Zuluaga (1999) que:

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales (p. 26).

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales (p. 26).

Esta noción de saber permite sustraer a la pedagogía del ámbito del pensar de las ciencias naturales, en la cual el conocimiento se asume en tanto patrón de explicación y predicción, como certeza objetiva e imparcial, que no requiere cuestionamiento o reflexión, pues se considera que sus fundamentos están sólidamente comprobados y los enunciados que de ellos se desprenden son algo cerrado e indiscutible para todos los casos. Con relación al aporte de esta comprensión de la pedagogía más allá del ámbito de lo científico, Gómez (2007) señala que:

...asumir el concepto de saber como el tipo de conocimiento propio de la pedagogía ha permitido a sus investigadores y exégetas comprender, interpretar y clasificar la pedagogía desde miradas mucho más abarcadoras, críticas y propositivas que lo que otras perspectivas como la científicista o la lúdico-estética (la pedagogía como arte) no han podido desarrollar. (op.cit, p.70)

Esto debido fundamentalmente a que saber escapa de la delimitación racional que constriñe a la ciencia y permite considerar al ser humano no sólo en esta dimensión, sino abarcando su sensibilidad, emocionalidad y contingencia; esto es como un ser integral. Todo ello hace posible considerar que el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje pueda salvar ese carácter fragmentario, que ya se ha señalado como su deficiencia, al superar la lógica proposicional e incorporar el ámbito de la práctica.

Por su parte, Carr (2000) aclara que toda práctica "es una forma de acción inmaterial precisamente porque su fin sólo puede realizarse

a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma” (p.96). De allí que su conocimiento se refiera a lo particular y se derive de la experiencia de su hacer, a partir de la reflexión que se realiza de la misma. A través de la reflexión se toma conciencia de la experiencia actual y se puede traer a la memoria otras experiencias pasadas, similares o diversas, se confrontan y se delibera sobre la acción. La reflexión sobre la práctica educativa va haciendo madurar en el sujeto que la acciona intencionalmente una intuición, una sensibilidad y una forma de saber hacer, conformar, discernir, comprender e interpretar los elementos que la integran como experiencia humana de crecimiento, que constituyen el saber de la pedagogía como saber del ser, es decir; un saber vinculado a la existencia, al estar ahí, en el mundo y con los otros.

Zuluaga (op. cit) refiere que en la medida en que este saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía: “Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación” (p.40). La educación es la acción humana que se estudia y sobre la cual se reflexiona. La pedagogía es el conocimiento que se obtiene del estudio reflexivo sobre esta acción. La reflexión filosófica, como actitud crítica, dialógica y deliberativa, es lo que le permite ordenar cada acción a la intención educativa que pretende, otorgándole sentido. Ramírez (2007), en concordancia con la consideración ontológica de la educación, piensa que la pedagogía:

...hace referencia a un ejercicio crítico y riguroso que pretende dar razón de lo educativo en un contexto (horizonte) y para un pretexto determinado (intencionalidad). Debe revisar el lugar histórico, social, ideológico... del que parte y el proyecto humano y social para el que se propone (p. 15).

Primeramente tomará distancia de lo que es, a través del ejercicio hermenéutico; a fin de valorar críticamente su horizonte de sentido. Luego procurará a través del consenso y la deliberación, introducir los cambios necesarios para llevar a cabo una recuperación de su sentido humanizador, lo cual implica que a través de la acción educativa se procura una mejora social, transformación o emancipación. La pedagogía como práctica reflexiva de la acción educativa asume la reflexión como principio fundamental desde sus tres momentos: en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de la acción. Esta comprensión de la acción pedagógica sitúa al docente como un agente constructor de conocimiento a partir del saber generado en su práctica, articulado con los saberes disciplinares y pedagógicos implicados (Perreunoud, citado por Jiménez, Rossi y Gaitán, 2017).

De esta manera el saber implícito se convierte en un saber teórico reflexivo, filosófico sobre los cómo, los por qué y para qué de la educación en cada situación o práctica concreta. Siendo un saber que nos permite racionalizar el mundo de la vida, los sistemas sociales, las prácticas y los procesos educativos (Franco, 2010), como tal, la pedagogía demanda reflexionar sobre los retos y problemas educativos que plantea el contexto histórico y cultural de cada sociedad.

Desde esta perspectiva, no ha de considerarse la técnica como la razón que guía la construcción de ese saber, sino como parte del sistema cultural en el que se inscribe cada práctica educativa. Particularmente, el desarrollo de la tecnología informática es una dimensión constitutiva fundamental de la cultura de las sociedades contemporáneas que produce nuevos espacios y formas de estar en el mundo, ofreciendo nuevas posibilidades de comunicación

y distribución del saber que desafían el poder simbólico y político del sistema escolar tal como ha sido concebido hasta el presente (Martín-Barbero, 2007). Por tanto, su integración en las prácticas educativas actuales requiere de un ejercicio de reflexión y deliberación en orden a salvaguardar la finalidad educativa de la acción, procurando que el saber técnico que lo constituye no oculte el saber del ser, propio de la pedagogía.

En la medida que el docente es capaz de cuestionar su práctica educativa, y reflexionar sobre el hecho educativo en su mundo, aparece en escena el pedagogo. Recuperar la racionalidad práctica en reflexión pedagógica es fundamental para, poder pensar y potenciar las dimensiones política y ética de la educación, desde una intencionalidad clara de la acción. Espinel y Heredia (2017) consideran que esta perspectiva del saber pedagógico, tiene poder creativo, porque busca trastocar, afectar los sentidos y prácticas; transformar y superar las flaquezas éticas que soportan gran parte de la actual estructuración de lo social, político, económico y cultural.

La ausencia de esta acción reflexiva como acto del pensar en torno al tipo de sociedad y de sujeto que se procura formar, ocasiona que la práctica educativa se torne mecánica, rutinaria, autómatas, repetitiva y, en consecuencia, reproduccionista. Siendo el motor del sentido, la actitud reflexiva del pedagogo debe trascender la intencionalidad de su discernimiento abarcando toda la existencia y no solamente los aspectos técnicos; transformándose en auténtica actitud filosófica que impregne del carácter ontológico de la educación a toda su experiencia.

CONCLUSIONES

La confrontación y análisis documental de la relación temática entre las categorías educación, filosofía como saber teórico práctico y

pedagogía, en el contexto de la contemporaneidad, tomando como punto de partida la crisis de la racionalidad técnica instrumental, ha permitido establecer un discurso argumental en la que se ha puesto de realce la actitud filosófica subyacente a la condición de mundanidad del hombre, como fundamento ontológico de la acción educativa y soporte desencadenante de la reflexividad pedagógica, que permite el despliegue de la moralidad, la intersubjetividad y la deliberación. En el marco de la razón práctica, ética y dialógica, se entiende que la educación es la acción, objeto de la reflexión pedagógica; la filosofía como disposición del ser y saber teórico se concibe como método o camino: La actitud filosófica es la respuesta necesaria del pedagogo frente a la comprensión de la complejidad óntica del ser humano, entendida a partir del constructo filosófico del como Dasein heideggeriano. La reflexividad pedagógica del docente es requerida para que la acción educativa supere su carácter instrumental y alcance su finalidad ética. Mediante su deliberación y discernimiento el docente se convierte en agente político y social.

No se trata solamente de una reflexión sobre los medios para que la acción educativa resulte más eficaz o más eficiente. Esta reflexión seguiría estando dentro del marco del paradigma técnico- instrumental. Se trata de una actitud o ethos filosófico desde donde el docente comprende y asume las condiciones existenciales, tanto las personales como de los educandos; en orden a dinamizar a través de su práctica educativa, la tensión entre lo ya se es y lo que no se es aún.

La técnica no será considerada la razón que guía la construcción del saber pedagógico, sino una dimensión constitutiva del sistema cultu-

ral en el que se inscribe cada práctica educativa. Si se pretende educar a un ser por definición abierto al mundo y al devenir de su historia, la educación no puede ser una acción pre-escrita técnicamente. El accionar, para ser educativo, requiere la guía de una racionalidad práctica, dialógica y reflexionante por la cual el docente discierna y contribuya socialmente a la construcción de un plexo de significado ético para el colectivo social, como mediador de su cultura y de su momento histórico, actualizando permanentemente sus prácticas educativas, con un sentido emancipador integral, plenamente humanizador.

La maduración discursiva argumental de la filosofía práctica conducirá al docente a concientizar, racionalizar, optimizar y perfeccionar su acción profesional y servirá de brújula que alerte sobre posibles atajos que debiliten su función social. Esta acción reflexiva del docente puede surgir a partir de situaciones concretas de su práctica diaria o de conflictos globales de la realidad educativa, constituyéndose a su vez en el fundamento de su talante investigativo.

REFERENCIAS

- Arias, C.; Carreño, G. y Mariño, L. (2016). Actitud filosófica como Herramienta para pensar. *Universitas Philosophica* [Revista en Línea], 33(66), 237-262. ISSN 0120-5323 Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v33n66/v33n66a19.pdf>[Consulta: 2018, julio 10]
- Aristóteles (1994). *Ética Nicomaquea. Política.* (trad. Gómez, A.) 14ªed. México D.F.: Porrúa S.A.
- Ballesteros, J. (1994). La Filosofía de la educación como filosofía Práctica. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe.* [Revista en Línea], (2), 58-83. Disponible: <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i2.7297> [Consulta: 2018, julio 12]
- Barañano, A. (2010). Introducción a la antropología social y cultural. Materiales docentes para su estudio. [Documento en Línea]. Departamento de Antropología Social Universidad Complutense de Madrid Disponible en: https://eprints.ucm.es/11353/1/Introducción_a_la_Antropología_Social_y_Cultural.pdf[Consulta: 2018, septiembre, 29]
- Bárcena, F. (1994). La práctica reflexiva en educación. 1era. ed. Madrid: Complutense.
- Berciano, M. (1994). Fundamentos ontológicos de la Educación en Martín Heidegger. *Magister: Revista miscelánea de investigación.* [Revista en Línea]. Escuela Universitaria de Magisterio de Oviedo. 12, 43-62. ISSN 0212-6796. Disponible en: [:http://www.modestoberciano.50webs.com/Datos%20Modesto/2.%20Escritos%20Heidegger/pdf/Escritos%20Heidegger/16.%20HeiEducac.pdf](http://www.modestoberciano.50webs.com/Datos%20Modesto/2.%20Escritos%20Heidegger/pdf/Escritos%20Heidegger/16.%20HeiEducac.pdf)[Consulta: 2018, octubre, 3]
- Capocasale, A. (2008). Función social de la educación. *Quehacer educativo* [Revista en Línea], (88), 89-93 Disponible: http://fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/download/74_7e2d3fbdc3405dd4a78ae7b5df6b8595[Consulta: 2018, octubre 1]
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista PRELAC* [Revista en Línea] (2), 40-53 Chile: OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en: <http://koha.cenamec.gob.ve/cgi-bin/koha/>

- opac-retrieve-file.pl?id=c8cc4036c8f0369a665a2fdc0ec19ad7 [Consulta: 2020, mayo15]
- Carr, W. (2000). Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona-España: Martínez Roca.
- Cordua, C. (2000) Sentido y sinsentido. Aisthesis. Revista chilena de investigaciones estéticas. [Revista en Línea] (33) 9-16. ISSN-e 0568-3939. Disponible en: <http://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/RAIT/article/view/4694/4368> [Consulta: 2020, junio15]
- Coronado, B. (2015). De la Pedagogía hermenéutica a la Pedagogía de la violencia. Revista Ontosemiótica. Revista Digital Latinoamericana de semiótica y Educación. [Revista en Línea] 2(3), 45-57. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/ontosemiotica/article/download/7691/7613>. [Consulta: 2020, julio15]
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2001). ¿Qué es filosofía? (trad.KaufT.) 6ta.ed. Colección Argumentos. Barcelona-España: Anagrama.
- Echeverría, R. (2003). Ontología del Lenguaje, 6ta. ed. Santiago de Chile: J.C Sáez Editor.
- Echeverría, R (2007). Por la senda del pensar ontológico. [Libro en Línea], 1era ed. Argentina: Granica. Disponible en: <https://filosofosinsentido.files.wordpress.com/2013/07/3544.pdf> [Consulta: 2018, junio 27]
- Espinel, O. y Heredia, M. (2017) Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. Pedagogía y Saberes [Revista en Línea],(47), 9-21. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n47/0121-2494-pys-47-00009.pdf> [Consulta: 2019, enero 30]
- Ferrater, J. (2001). Diccionario Filosófico de Bolsillo, tomo 2. 1era reimp. Biblioteca de Consulta. Madrid: Alianza.
- Franco, J. (2010). El saber pedagógico del maestro como fundamento de la acción creativa y formativa en el aula de clase. Docencia Universitaria [Revista en Línea], 11, 149-158. Disponible: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/download/1917/2291>. [Consulta: 2018, enero 4]
- Freire, P. (2008). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1997). Verdad y método I. Salamanca: Sígueme.
- García, M. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación. Revista Española de Pedagogía [Revista en Línea], LXXII, (258), 231-247. Disponible: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3741/Filosof%C3%ADa%20y%20actitud%20filos%C3%B3fica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>[Consulta: 2018, diciembre 21]

- García, R. (2017). Concepciones actuales de la naturaleza humana: del dualismo al monismo de la no naturaleza. *Quaderns-e. Institut Catalad'Antropologia* [Revista en línea], 22(1), 122-138. ISSN: 1696-8298. Disponible: https://www.raco.cat/index.php/Quaderns_eiCA/article/viewFile/329859/420534 [Consultado: 2019, marzo 6]
- Giddens, A. (1994). *Las consecuencias de la modernidad*. 2da.ed. Madrid: Alianza.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona-España: Paidós
- Gil, M. (2009). Fenomenología y Actitud Filosófica. *Eleuteria* [Revista en Línea], ISSN-e 1990-2433, (1), Disponible: http://www.eleutheria.ufm.edu/ArticulosPDF/090321_fenomenologia.pdf
- Gil, M. (2008). Consideraciones en torno a la actitud filosófica en el sujeto moderno. ISBN 978-84-933528-9-9. España: Sánchez y Sierra Editores.
- Gimeno, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. España: Morata.
- Gómez, J. (2007). La pedagogía como saber profesional en la formación como docentes. *Educación y Ciudad* [Revista en Línea], 12, 69-86. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá Disponible en: <https://issuu.com/idep/docs/educacionyciudad12>[Consultado: 2018, octubre 6]
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, (trad.: Jiménez, M.), 1era ed. México: Taurus.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* (Trad.: Gabas, R.) Madrid: Trotta.
- _____ (2001). *Nietzsche*, vol. II. (Trad. Vernal, J.) Barcelona-España: Destino.
- _____ (2000). *Carta sobre el humanismo*. (Trad. Cortés, H. y Leyte, A.) Madrid: Alianza
- _____ (1994). *La pregunta por la técnica*. (Trad. E. Barjau). Barcelona-España: Del Serbal.
- _____ (1974). *Ser y Tiempo*, (trad. Gaos, J.). México: Fondo de Cultura Económica
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Colección Minerva. Caracas: C.E.C. S.A.- Los Libros de El Nacional.
- Jiménez, J. Rossi, F. y Gaitán, C. (2017). *La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en Educación Física*. *Movimiento* [Revista en Línea], 23 (2), pp. 587-600. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115351637011> [Consulta: 2019, enero 2]
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aries: Libros del Zorzal.
- Lanz, C. (2008). *Pedagogía en clave hermenéutica. Alteridad, comprensión y formación*. Serie pensamiento pedagógico. Colección Paulo Freire. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

- Lariguet, G. (2016). La investigación filosófica: ¿análisis conceptual vs análisis histórico? Praxis filosófica (Nueva serie) [Revista en Línea] (42), 219-244. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n42/n42a10.pdf> [Consulta: 2019, julio 2].
- Lucio, R. (1992). La construcción del saber y del saber hacer. Revista Educación y Pedagogía [Revista en Línea], 4, (8-9), 38-56. Disponible: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5675/5095> [Consultado: 2018, julio 19]
- Martín-Barbero, J. (2007) ¿Razón técnica vs. Razón pedagógica? En: Zuleta, M.; Cubides, H. y Escobar, M. (Comp.) (2007). ¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas [Libro en línea]. Bogotá: Siglo del Hombre. Disponible en: <http://books.openedition.org/sdh/430> . ISBN: 9782821879669. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.sdh.430> . [Consultado: 2020, Julio 20]
- Orrego, J. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos [Revista en Línea], 3 (1), 27-39. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603003> [Consulta: 2018, diciembre, 20]
- Ortega, R. y Fernández, J. (2014). La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación [Revista en Línea], 17(2), 37-57. Universidad Politécnica Salesiana.
- Cuenca, Ecuador. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846098003>[Consulta: 2018, septiembre, 30]
- Ramírez, E. (2007). La Pedagogía frente a la realidad colombiana. 1era ed. Bogotá: El Buho.
- Ramos, G. (2015). La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. En I. Ramírez (comp.) Voces de la Filosofía de la Educación [Libro en Línea], 291-305. ISBN: 978-607-8371-83-9. México D.F.: Ediciones del Libro- CLACSO, Benemérita Escuela Normal Veracruzana- ENSV. Disponible: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171013112316/Voces_filosofia_educacion.pdf [Consultado: 2019, marzo, 10]
- Ruiz, D. y Del Cairo, C. (2016). Los debates del giro ontológico en torno al naturalismo moderno. Revista de Estudios Sociales [Revista en Línea],(55) 1, 193-204. ISSN 0123-885X. ISSN 1900-5180. Disponible: <http://dx.doi.org/10.7440/res55.2016.13> [Consulta: 2018, diciembre, 21]
- Salvá, N. (2008). La Profesión Docente. Identidades, tradiciones y rupturas. Quehacer educativo [Revista en Línea], (91), 89-93. Disponible: http://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/download/70_2be1bb20dd33d42c5fd63721ff42549d [Consulta: 2019, enero 4]
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Bogotá: Ariel.
- Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes. Madrid: .PPC.

Uriarte, J. (2020). Definición y características. Investigación documental. [Documento en Línea]. Para: Caracteristicas.co. Última edición: 9 de marzo de 2020.[Documento en línea]. Disponible en: <https://www.caracteristicas.co/investigacion-documental/#ixzz6L6q3LdXM>[Consulta: 30 de abril de 2020]

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. [Libro en Línea], ISBN 958-665-017-0. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Anthropos/ Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20 historia%20Zuluaga.pdf>. [Consulta: 2018, diciembre, 8].