

Análisis crítico del Documento No.14: Orientaciones pedagógicas para la
enseñanza de la filosofía en la educación media

Andrés Felipe Herrera Narváez

Trabajo de grado para optar al Título de Filósofo

Director

Manuel Leonardo Prada

Rodríguez

Doctor en Filosofía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Filosofía

Bucaramanga, 2026

Tabla de contenido

Introducción

.....

7

1. Metodología

.....

11

1.1. Objetivo

General

.....

11

1.2. Objetivos

Específicos

.....

11

2. Capítulo 1: Fundamentos históricos y filosóficos de la pedagogía occidental, desde la *paideia* griega hasta la modernidad ilustrada, para develar su función constitutiva en la formación de subjetividades al servicio de un orden social y político específico

13

3. Capítulo segundo: La educación bancaria de Freire y la exterioridad de Dussel

.....

25

4. Crítica del Documento

14

.....

38

Conclusiones

.....

50

Referencias

Bibliográficas

.....

55

Resumen

Título: Análisis crítico del documento No.14: Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en la educación media.

Autor: Andrés Felipe Herrera Narváez.

Director: Manuel Leonardo Prada Rodríguez.

Palabras clave: Pedagogía crítica, enseñanza de la filosofía, Documento 14, sistema educativo.

En este trabajo se analiza la Cartilla 14 del Ministerio de Educación Nacional (2010), documento que orienta la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. A partir de una perspectiva hermenéutica y genealógica, se exploran las raíces filosóficas que han ligado históricamente a la educación con la política y la formación del sujeto desde la tradición occidental. Los referentes teóricos son, principalmente, la *paideia* griega y la pedagogía racional moderna, representada por Kant. Lo anterior permite identificar que la escuela ha contribuido a la normalización, disciplina y construcción de subjetividades funcionales al orden social.

En diálogo con Paulo Freire y Enrique Dussel, en este estudio se indaga por los supuestos epistemológicos y pedagógicos presentes en la Cartilla 14, a partir de la oposición que hay entre una enseñanza filosófica y la necesidad de una pedagogía crítica y decolonial. Se evidencian las continuidades, rupturas y ambivalencias del Documento 14 en relación con la teoría filosófica, así como sus aperturas hacia prácticas dialógicas, reflexivas y emancipadoras (Velásquez, 2022). Se concluye que, aunque la Cartilla 14 une a la autonomía con el pensamiento crítico, mantiene las estructuras normativas y las categorías filosóficas que reproducen la hegemonía.

*Trabajo de pregrado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de filosofía. Director: Manuel Leonardo Prada

Rodríguez, Doctor en filosofía.

Abstract

Title: Critical Analysis of Document No.14: Pedagogical Guidelines for the Teaching of Philosophy in Upper Secondary Education.

Author: Andrés Felipe Herrera Narváez.

Supervisor: Manuel Leonardo Prada Rodríguez.

Keywords: Critical pedagogy, Philosophy teaching, Document 14, Educational system.

This paper analyses Cartilla 14 of the Ministry of National Education (2010), a document that guides the teaching of philosophy in Colombian secondary education. From a hermeneutic and genealogical perspective, it explores the philosophical roots that have historically linked education with politics and the formation of the subject in the Western tradition. The main theoretical references are Greek *paideia* and modern rational pedagogy, represented by Kant. This allows us to identify that schools have contributed to the normalisation, discipline and construction of subjectivities that are functional to the social order.

In dialogue with Paulo Freire and Enrique Dussel, this study investigates the epistemological and pedagogical assumptions present in Cartilla 14, based on the opposition between philosophical teaching and the need for critical and decolonial pedagogy. The continuities, ruptures and ambivalences of Document 14 in relation to philosophical theory are highlighted, as well as its openness to dialogical, reflective and emancipatory practices. It is concluded that, although Cartilla 14 links autonomy with critical thinking, it maintains the normative structures and philosophical categories that reproduce hegemony.

**Bachelor thesis.*

****Faculty of Human Sciences. School of Philosophy. Supervisor: Manuel Leonardo Prada Rodríguez, PhD in Philosophy.**

Introducción

La Cartilla 14 del Ministerio de Educación Nacional (2010), denominado *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la Filosofía en la educación media*, constituye el principal referente oficial para la enseñanza de la filosofía en Colombia. Su propósito es orientar la formación filosófica en los colegios, definiendo criterios pedagógicos, competencias y finalidades educativas. No obstante, como sucede con buena parte de las propuestas curriculares latinoamericanas, este documento refleja una impronta eurocéntrica que prolonga proyectos formativos heredados de la tradición occidental, donde la pedagogía ha sido históricamente instrumento para moldear subjetividades conforme a los ideales de cada época. Desde la *paideia* platónica hasta la educación racional kantiana, la filosofía ha concebido la formación como medio para producir cierto tipo de ciudadano y sostener un orden social. Platón organiza la ciudad desde la disciplina de las pasiones y el cultivo de virtudes, mientras Kant afirma que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (Kant, 2003, p. 17), justificando procesos pedagógicos orientados a disciplinar la infancia para alcanzar la razón madura. Este vínculo estructural entre educación, política y producción de subjetividad no desaparece en la modernidad; por el contrario, se refuerza en los Estados nacionales liberales, que depositan en la escuela el poder de forjar sujetos civilizados, productivos y ajustados al orden social, económico y moral.

Sin embargo, en América Latina esta matriz civilizatoria ha sido problematizada por pedagogías críticas y filosofías de la liberación que denuncian las tensiones entre educación y colonialidad. Por ejemplo, para Paulo Freire (1970), la “educación bancaria” reduce al estudiante a un receptor pasivo, anulando su capacidad

histórica y crítica; mientras Enrique Dussel (1980), advierte que los sistemas educativos modernos frecuentemente operan desde la “razón imperial”, reproduciendo jerarquías epistémicas que subordinan los saberes locales y popular- comunitarios a los cánones eurocéntricos. Así, la enseñanza de la filosofía corre el riesgo de convertirse no en ejercicio emancipador, sino en dispositivo de normalización y reproducción cultural.

Bajo esta perspectiva, surge la necesidad de interrogar críticamente la Cartilla 14: ¿reproduce esta orientación ministerial los modelos tradicionales de formación y transmisión filosófica, o incorpora elementos que permitan pensar una filosofía escolar crítica, dialógica y situada en el contexto colombiano y latinoamericano? ¿Constituye un marco emancipador o una sofisticada forma de pedagogía disciplinaria? Tales preguntas configuran el problema central de esta investigación.

En consecuencia, el propósito de este trabajo es analizar críticamente el Documento 14 a la luz de la pedagogía crítica freireana y la filosofía de la liberación de Dussel, para identificar si su propuesta responde a un modelo bancario-tradicional o si incorpora elementos emancipadores y decoloniales. Este objetivo general se desarrolla mediante los siguientes propósitos específicos: (1) reconstruir las raíces filosóficas e históricas que han articulado educación, política y formación del sujeto en Occidente; (2) examinar conceptualmente la Cartilla 14 y su orientación pedagógica; y (3) confrontar dicha orientación con los principios freireanos y dusselianos, señalando tensiones, posibilidades y limitaciones para una enseñanza liberadora de la filosofía en la educación media colombiana.

Finalmente, es importante advertir que el autor de este trabajo de grado utilizó Inteligencia Artificial para realizar la corrección de estilo. No se delegó a dicha herramienta tecnológica la redacción del texto, sino la mejora de los asuntos formales

relacionados con la ortografía y la redacción.

1. Metodología

Metodológicamente, el trabajo adopta un enfoque hermenéutico-crítico, realizando una lectura discursiva y genealógica del documento oficial en relación con sus condiciones históricas de producción y sus efectos sobre la práctica educativa. El análisis se organiza en tres capítulos: el primero recorre los fundamentos filosóficos clásicos y modernos que vinculan la educación con un proyecto civilizatorio; el segundo desarrolla los principios de la pedagogía crítica y la filosofía de la liberación como marcos de lectura alternativos; y el tercero examina la Cartilla 14 mediante una matriz crítica que expone sus supuestos epistemológicos, pedagógicos y políticos. Finalmente, se presentan reflexiones y proyecciones orientadas a fortalecer una enseñanza filosófica situada, dialógica y emancipadora.

1.1. Objetivo General

Analizar críticamente el Documento 14 del Ministerio de Educación Nacional sobre orientaciones para la enseñanza de la filosofía en la educación media, contrastándolo con el concepto de educación bancaria de Paulo Freire y con la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, a fin de valorar su coherencia, limitaciones y tensiones en la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana.

1.2. Objetivos Específicos

- Examinar los fundamentos históricos y filosóficos de la pedagogía occidental, desde la *paideia* griega hasta la modernidad ilustrada, para develar su función constitutiva en la formación de subjetividades al servicio de un orden social y político específico.

- Contrastar el modelo pedagógico tradicional con los postulados de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, para poder más adelante realizar el análisis de la educación en Colombia.
- Aplicar la matriz crítica construida en el Capítulo II para realizar un análisis exhaustivo del Documento 14, examinando sus supuestos epistemológicos, pedagógicos y normativos.

2. Capítulo 1: Fundamentos históricos y filosóficos de la pedagogía occidental, desde la *paideia* griega hasta la modernidad ilustrada, para develar su función constitutiva en la formación de subjetividades al servicio de un orden social y político específico

En el desarrollo de los Estados modernos, Colombia se inscribe dentro del modelo republicano, heredero del pensamiento ilustrado europeo. Durante el periodo colonial, la Ilustración se introdujo como la dotación del conocimiento racional, científico e industrial que los procesos europeos habían configurado como proyecto civilizatorio. En este marco, las revoluciones liberales europeas impulsaron reformas políticas y jurídicas que consolidaron el Estado moderno y sus instituciones educativas. La incorporación del derecho romano y de los principios de la jurisprudencia moderna evidenció una concepción de la civilización asociada a la educación, civilizar implicaba educar a la humanidad, rescatarla de su estado salvaje y orientarla hacia la razón y el progreso.

Estas premisas, presentes en el contractualismo moderno como Hobbes con su idea del hombre como lobo para el hombre, Locke con la sociedad civil y el Estado garante de las relaciones privadas, desembocan en una ola contractualista que influye en la era de republicanismo francés, en la que autores como Rousseau conciben la educación como el fundamento del soberano y del contrato social.

Así, las repúblicas modernas consolidan su legitimidad política sobre la base de un modelo educativo capaz de formar ciudadanos racionales y morales. En ese horizonte, Rousseau, en obras como *Emilio o de la educación* y *Sofía o la educación de la mujer*, plantea la educación como el principio que introduce al ciudadano en la vida civil y moral (De Paiva, 2025).

En Colombia, esta tradición se proyecta en los discursos pedagógicos institucionales. El Documento 14 del Ministerio de Educación Nacional reconoce explícitamente este legado, e incluso le da un origen en la antigüedad cuando afirma que “el lugar de los griegos en la historia de la educación se destaca por haber comprendido que el objetivo de la educación es la formación del ciudadano de acuerdo con los parámetros establecidos por la comunidad política para procurar el bien común”. De este modo, el modelo colombiano de enseñanza de la filosofía, heredero de la tradición ilustrada, comparte la convicción de que la educación es una tarea esencialmente antropológica y política, formar seres humanos que, a la vez, respondan a las exigencias de una sociedad moderna.

Desde la Antigüedad hasta la Modernidad, las sociedades occidentales han definido propósitos formativos orientados por concepciones filosóficas del ser humano y de la ciudadanía, independiente del espacio y del tiempo, se da una concreción histórica y social de los propósitos formativos. En términos de educación, se entiende Colombia como sociedad moderna y con un acercamiento al pensamiento ilustrado, le da entonces una función a la enseñanza de la filosofía, y es esta de “formar seres humanos”.

2.2. La *paideia* Ateniense como modelo fundacional de educación normativa

En términos de pedagogía, la filosofía ha puesto en el radar diversos pensamientos o modelos educativos, uno de los que más importa serían precisamente los que dan origen, o surge el mayor legado de lo mismo. Desde los preceptos conceptuales, se puede decir que la civilización griega clásica sentó las bases de la pedagogía occidental, no solo por su proyecto educativo en sí, sino porque hace parte de un proyecto político más grande como es la república platónica. El documento 14 plantea la idea de

que, desde los griegos el objetivo de la educación es la formación del ciudadano de acuerdo con los parámetros establecidos por la comunidad política para procurar el bien común. Lo cual tendría sentido si se comprende que la *paideia*, en su esencia, fue una educación ética y política, un proceso de inculcación de virtudes cívicas, hábitos y conocimientos necesarios para pertenecer a la ciudad-Estado y mantener su orden. Como sintetiza Werner Jaeger (2001) “la verdadera esencia de la educación consiste en poner al hombre en condiciones de alcanzar la verdadera meta de su vida” (p.87), indicando que los ideales educativos griegos estaban intrínsecamente ligados a la formación de un tipo de hombre acorde su propia potencialidad y según la política de cada polis.

Dentro de este marco general, Platón ofrece el ejemplo paradigmático de la educación como instrumento de crear moralidad, pues cada una de las partes que componen el Estado, deben tener en su forma de actuar, ciertos principios, que lo lleven a un estado en el que mejora sus potencias racionales y como humano. Jaeger apunta a que mucho de esto viene de la herencia socrática, donde el comer bien y el ejercicio de la *phronēsis* (entendida como inteligencia moral o prudencia) es la necesidad para cada ciudadano (Jaeger,2001, p.89). En Platón pensamiento, filosofía y educación se funden en un mismo proyecto político, esto si se tiene en cuenta que la educación platónica apuntaba a formar a los futuros guardianes de la ciudad, a los futuros filósofos, forjando en unos la capacidad de mediar su fuerza y ferosidad, y en el otro la capacidad intelectual con la que puede discernir tanto lo justo como lo verdadero (prudencia). La educación se entiende como un medio para producir al ciudadano ideal, fuerte de cuerpo, virtuoso en carácter y claro en pensamiento, capaz de mediar sus deseos, y de asumir su rol en la jerarquía social de las polis. La *paideia* en ese sentido es argumentada, desde lo que debe enseñar, desde la música y la poesía hasta la gimnasia y la filosofía, cada etapa formativa

buscaba esculpir el alma del discípulo conforme a un ideal de armonía y virtud cívica. Bajo lo que la llama un impulso, el cual fue imprimido en el alma del hombre (Platón, 1986, 451a).

Esta afirmación revela la consciencia de que el poder formativo es más eficaz cuanto antes se aplique, para imprimir en el individuo los rasgos deseados. Así, educar actuaba como un mecanismo social de fabricación de subjetividades, en las que desde niño se les imprime en el alma los principios necesarios en la sociedad. Platón en ese sentido entiende que “la música genera moderación en el alma, y la simplicidad en la gimnasia confiere salud al cuerpo” (Platón, 2006, 404e). Por su parte, la filosofía alimento y fábrica de intelecto es necesaria, sobre todo en la tarea de comprender la función de la razón que por medio de juicios capta la verdad, lo justo e incluso lo bello, rectificando la necesidad de prudencia como garantía de un juicio moral y una sociedad sana en cuanto a sus relaciones.

Platón articula en *Las Leyes* una concepción de la educación como instrumento de orden político. En el Libro I, afirma “que la educación es la crianza correcta que conducirá en mayor medida el alma del que juega al amor de aquello en lo que, una vez hecho hombre, él mismo deberá ser perfecto en la especificidad de la cosa” (Platón, 1986, 404e). Con esto da entender que la educación es como una conducción en la que incentive el amor hacia su perfección.

En estos casos la virtud griega es clara: la prudencia como la capacidad de discernir lo justo y el saber cómo conocimiento, siendo esto lo que nos hace mejores, el desarrollo de la virtud inicia en la educación. En ese sentido educar no significa imponer conocimientos, sino guiar el deseo del alma hacia aquello que la hará buena y justa. La educación, entonces, se presenta como un arte de dirigir hacia lo verdadero, lo bello y lo justo, sin embargo, también los es preparando al sujeto para cumplir su función dentro

del orden político y moral de las polis.

Pues el objetivo último de la educación no es solo el perfeccionamiento individual, sino la realización de la justicia en la ciudad, debido que todos los beneficios serán de forma general, asumiendo que la formación individual, trae beneficios a la polis. *Paideia* y *politeia* (orden político) van de la mano, la educación tiene esta faceta aparentemente liberadora servía al fin último fin, la de formar al hombre para las polis, se esperaba que los jóvenes internalizaran los valores racionales y éticos de la comunidad, convirtiéndose en ciudadanos conscientes pero integrados al ethos colectivo. Esto lo logra a través de la normativa (imposición de virtudes cívicas predeterminadas) y la formación intelectual (desarrollo del juicio), todo ello orientado a producir sujetos leales al orden político de la ciudad.

la ciudad como en el del individuo, éste debe vivir adoptando en sí mismo este razonamiento verdadero acerca de estos impulsos y obedeciéndolo, mientras que la ciudad, ya sea que haya recibido el razonamiento de algún dios o de algún hombre divino que conoce estas cosas, tras hacerlo su ley, debe tratar consigo misma y con las otras ciudades. Así también tendríamos la virtud y el vicio más claramente distinguidos. Una vez aclarado esto, serán quizá también más claras la educación y las otras instituciones (Platón, 1986, 645b).

La función de la educación se puede distinguir mejor conforme se entienda la ley racional que ejerce sobre los comportamientos o las conductas. Esta mediación de los impulsos, que hace que el sujeto tenga la misma condición que tiene la ciudad, de estar regida por una la ley natural fundamentada entre otras cosas la justicia y los dioses, hace

que la educación sea una institución que junto a otras son los mecanismos que transfieren al ciudadano esa racionalidad normativa, de modo que el alma individual y la estructura social respondan al mismo principio del bien, en este caso el de la justicia.

Aristóteles, por su parte, sostiene que la educación cumple un papel fundamental en la realización ética y política del ser humano, El Filósofo afirma que, el hombre es, por naturaleza, un ser político, lo que implica que los ciudadanos deben asumir responsabilidades dentro de la vida de la polis. Desde esta perspectiva, la sociedad se configura como una forma de relación entre sus miembros en la que la justicia actúa como principio ordenador que permite su adecuado funcionamiento. Ergo, los intereses y las acciones del Estado deben orientarse a preservar una relación equilibrada entre las partes que lo conforman. De ahí que resulte necesario formar en los ciudadanos ciertas costumbres y disposiciones morales que contribuyan, en última instancia, al sostenimiento y la estabilidad del propio Estado.

Nadie, por consiguiente, puede disputar que la educación de los niños debe ser uno de los objetos principales de que debe cuidar el legislador. Efectivamente, dondequiera que la educación ha sido desatendida, el Estado ha recibido un golpe funesto en sus constituciones. Esto porque la educación debe ser adaptada al principio de la constitución, y en que las costumbres particulares de cada ciudad afianzan el sostenimiento del Estado, por lo mismo que han sido ellas mismas las únicas que han dado existencia a su forma primera [...] la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser objeto de una supervisión pública y no particular (Aristóteles, 2000, 1337a).

Aristóteles ofrece en este pasaje una formulación más definitiva de la relación entre educación y política. Para él, la educación no es un complemento de la vida

pública, sino su fundamento más profundo, pues la estabilidad del Estado depende del modo en que se formen las almas de los ciudadanos. Cuando afirma que la educación debe ser “adaptada al principio de la constitución”, está señalando que cada régimen político produce y requiere un tipo particular de virtud y ley, por tanto, la educación del ciudadano es el medio por el cual el Estado garantiza la coherencia entre su forma de gobierno y las disposiciones morales de su pueblo.

El filósofo macedonio sostiene, además, que la educación debe ser una e idéntica para todos, lo que equivale a afirmar la necesidad de una pedagogía pública y común. Con esto, Aristóteles desplaza la formación del ámbito doméstico al político, entendiendo entre algunas cosas que el hogar no puede formar ciudadanos por sí solo, porque la virtud cívica se define en relación con el bien común. En otras palabras, la educación no pertenece a la esfera privada del padre o del maestro, sino a la autoridad racional del legislador. El Estado debe asumir la educación como una función pública, porque solo mediante la formación compartida se genera la unidad moral que sostiene la constitución.

2.3. La idea de Kant de la persona como sujeto irrealizado

Con la llegada de la Modernidad europea, el proyecto pedagógico occidental experimentó transformaciones significativas en su discurso, pero mantuvo la esencia normativa de la formación de sujetos funcionales a un orden social específico. A través de la educación puede y debe desarrollarse la sociedad moderna hacia la plenitud de sus facultades racionales y morales. Se establece así un imperativo civilizatorio, el de impulsar intencionalmente el máximo desarrollo posible del individuo, bajo la suposición de que existe un ideal universal de humanidad que alcanzar, que es el hombre

guiado por la razón.

En este contexto, Immanuel Kant ocupa un lugar central por haber reflexionado explícitamente sobre la Ilustración y la educación como procesos de emancipación tutelada y, a la vez, de disciplinamiento. En su célebre ensayo *¿Qué es la Ilustración?* [1784], Kant define la Ilustración como la salida del hombre de su condición de minoría de edad, entendida esta como la incapacidad de usar el propio entendimiento sin la guía de otro. Sin embargo, esta apelación a la autonomía racional no surge de la nada, sino que el razonamiento es algo que se debe ejercitar, o enseñar a usar.

En su *Tratado de pedagogía* [1991] Kant afirma que “el hombre es la única criatura que debe ser educada” (p.4) Es importante subrayar que, para Kant y los ilustrados, la educación tenía una función directamente política además de moral. No se trataba solo de perfeccionar al individuo en abstracto, sino de preparar ciudadanos para el nuevo orden social que traía consigo la modernidad. Kant lo expresa claramente al señalar que todos los esfuerzos educativos deben ir por construir un plan de conducta, que al final lleve a su potencia racional. Para Kant, en ese sentido, el estado de barbarie solo se supera con un entendimiento de lo que significa estar en civilización.

La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta (Kant, 1991, p.4).

Kant plantea la idea de educación como lo que borra la animalidad, siendo esto necesario. La postura indica una clara relación de civilizar, como alejar al hombre/mujer de su estado salvaje por medio de la formación racional y moral que le permite dominar

sus impulsos naturales y orientarse hacia el bien. Para Kant, la educación cumple precisamente esa función civilizatoria, transformar la naturaleza en cultura, convertir la fuerza instintiva en conducta reflexiva. El ser humano, a diferencia del animal, no actúa por instinto, sino que debe aprender a pensar, a decidir y a regirse por principios.

La incultura en este aspecto no es falta de conocimiento, si no un estado en el que “se ha de acostumbrar al hombre desde temprano a someterse a los preceptos de la razón” (Kant, 1991, p.6). La falta de formación racional y moral impide al individuo guiarse por principios. Un ser inculto aún no ha aprendido a someter su conducta a la razón. Por eso, Kant insiste en que el proceso educativo debe comenzar desde la infancia, cuando el carácter aún es moldeable, para habituar al ser humano a reconocer límites, asumir responsabilidades y actuar conforme a reglas universales.

En ese camino, Kant distingue enseñanza de educación, señalando que la primera se refiere al desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas útiles para la vida práctica, mientras que la segunda apunta a la formación integral del ser humano como ser moral y racional. La enseñanza prepara al individuo para hacer, pero la educación lo prepara para ser; una moldea la inteligencia, la otra el carácter. Partiendo dos funciones de la educación, disciplinar y cultivar.

Por la educación, el hombre ha de ser, pues:

- a) Disciplinado. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.
- b) Cultivado. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin,

sino que lo deja a merced de las circunstancias. Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, leer y escribir; otras no lo son más que para algunos fines, por ejemplo, la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines.

c) Prudente. Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama civilidad.

d) Moralizado. Hay que atender a la moralización. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que, al mismo tiempo, pueden ser fines para todos (Kant, 1991, p. 5).

Este pasaje resume con claridad el proyecto educativo kantiano, que entiende la formación del ser humano como un proceso gradual de tránsito desde la naturaleza hacia la libertad racional. En primer lugar, la disciplina representa la condición negativa de la educación: no enseña qué hacer, sino qué evitar, impidiendo que la animalidad domine la conducta. Sin disciplina, el hombre permanece esclavo de sus impulsos y no puede aspirar a la moralidad. La cultura o cultivo, en cambio, introduce la dimensión positiva, pues desarrolla las facultades intelectuales y la capacidad de actuar eficazmente en el mundo. No obstante, el hombre no debe limitarse a ser hábil, sino también prudente, es decir, capaz de vivir en sociedad con respeto, tacto y civilidad, reconociendo las normas que hacen posible la convivencia.

Finalmente, la moralización es el punto culminante del proceso, el momento en

que la razón se convierte en principio rector de la acción. Solo cuando el individuo actúa no por miedo ni conveniencia, sino por respeto al deber, puede decirse verdaderamente humano. Así, Kant concibe la educación como un proceso de autodomínio progresivo, donde la libertad no significa ausencia de normas, sino obediencia a la ley racional que el propio sujeto se da a sí mismo. La educación, en consecuencia, no es solo un medio para la civilización, sino el camino mismo por el cual el hombre deviene persona, es decir, ser moral capaz de pensar y obrar conforme a principios universales.

Otro concepto importante que introduce Kant es el de adiestramiento. Para Kant el hombre puede ser adiestrado, amaestrado, instruido o verdaderamente ilustrado, pero cada uno de estos niveles representa una etapa distinta del desarrollo humano. Se puede adiestrar a los caballos o a los perros, y también al ser humano, pues el adiestramiento solo busca generar hábitos o comportamientos mediante la repetición. Sin embargo, Kant advierte que esto no basta para formar una persona, ya que el verdadero objetivo de la educación es que el niño aprenda a pensar por sí mismo, a actuar conforme a principios y no solo por costumbre o imitación. La acción moral no se origina en la obediencia ciega, sino en la comprensión racional del deber.

Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar, que obre por principios, de los cuales se origina toda acción. Se ve, pues, lo mucho que se necesita hacer en una verdadera educación. Habitualmente, se cultiva poco aún la moralización en la educación privada; se educa al niño en lo que se cree sustancial, y se abandona aquella

al predicador. Pues qué, ¿no es de una inmensa importancia enseñar a los niños a aborrecer el vicio, no sólo fundándolo en que lo ha prohibido Dios, sino en que es aborrecible por sí mismo! (Kant, 1991, p. 4).

Sin embargo, también es cierto que adiestrar es el elemento fundamental que posibilita todo el proceso educativo en Kant. Sin eso, ninguna de las demás etapas la instrucción, la civilidad o la moralización podría sostenerse, ya que la disciplina actúa como la base sobre la cual el ser humano aprende a dominar sus impulsos naturales y a someter su conducta a la razón.

En este sentido, disciplinar no significa castigar, sino enseñar al individuo a gobernarse a sí mismo, a reconocer límites y a orientarse por principios. Así, la educación, en su sentido más pleno, comienza con la disciplina en etapas menores, pero culmina en la moralidad, donde la razón guía libremente la voluntad hacia el bien, y esa mayoría de edad mencionada.

2. Capítulo segundo: La educación bancaria de Freire y la exterioridad de Dussel

2.1. Crítica al modelo pedagógico tradicional: la educación bancaria y la reproducción del poder

Dentro de su filosofía, Freire identifica en la estructura educativa tradicional un dispositivo disciplinario que, más allá de su función instructiva, actúa como tecnología de poder, en donde el acto de enseñar se convierte en una relación de dominación donde el saber, monopolizado por el educador, se impone al educando como verdad acabada. Además, la noción de educación bancaria expresa esa forma de alienación pedagógica en la que el conocimiento se separa del sujeto que lo produce. En palabras de dicho autor:

La educación se convierte en un acto de depositar, en el que los educandos son los receptáculos y el educador el que deposita. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meramente receptores, archivan, memorizan y repiten (Freire, 1972, pp. 51-52).

Esto pretende decir que esta práctica despoja al individuo de su capacidad de pensar el mundo como proyecto histórico. Lo que se muestra como una transmisión de saber es, en realidad, una economía simbólica donde el maestro detenta el capital cultural y el estudiante deviene objeto de su reproducción.

El carácter político de la educación se evidencia en su función de mantener el equilibrio del orden social. En lo que se conoce de la pedagogía bancaria, la relación

entre educador y educando reproduce la dicotomía entre opresor en relación con el oprimido, anulando el poder creador del sujeto popular. Como expresa Freire “en la medida en que esta visión ‘bancaria’ anula el poder creador de los educandos [...] satisface los intereses de los opresores” (1972, p. 53). De este modo, en los procesos escolares se deviene un mecanismo de interiorización de la dominación, donde la pasividad se presenta como virtud, en contraposición a la obediencia concebida como condición de progreso. Según García y García (2022), esta estructura se inscribe en una lógica de arbitrariedad cultural que legitima las jerarquías simbólicas del capitalismo dependiente latinoamericano.

Esto conlleva a que la autoridad docente, en tanto figura disciplinaria, se constituye como mediación del poder estatal y eclesiástico en la historia moderna de la educación. En palabras de Freire (1972) “el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el primero piensa, los segundos son pensados. El educador habla y los educandos escuchan dócilmente. El educador disciplina y los educandos son disciplinados” (p. 52). Por lo que, esta relación vertical remite a la estructura del saber, donde el logos occidental define la racionalidad legítima, lo cual, excluye toda forma alternativa de conocimiento. En términos de Dussel (1980), el aula opera como espacio de clausura de la exterioridad del otro, allí donde el oprimido podría hablar, se le obliga a repetir.

Además, Johnson (2024) interpreta la crítica freireana desde una hermenéutica de la liberación. Para Johnson, la pedagógica latinoamericana que Freire y Dussel inauguran comparte una misma intencionalidad ética, la de devolver la palabra al sujeto negado por la modernidad eurocéntrica. Es decir que la educación bancaria, al cosificar al educando, lo priva de su condición de sujeto histórico, cosa que, por un lado, no le permite un apropiamiento de sus propios saberes culturales y tradicionales, y por otro

reduce el aprendizaje a mera adaptación. Una educación liberadora, por el contrario, parte de la premisa de que conocer es un acto que implica una posición frente al mundo. En ese sentido, la crítica a la educación bancaria es también una crítica a la razón moderna desde su pretensión de universalidad, y que se entiende el saber como algo condonable, mas no cuestionable.

Por otro lado, el análisis de Haro (2024) complementa esta visión al situar la pedagogía crítica en el marco de las luchas por la democratización del conocimiento. Para el autor, los sistemas educativos tradicionales no solo disciplinan los cuerpos, sino que colonizan las conciencias a través del currículo del lenguaje. La pedagogía crítica debe, por tanto, desarticular las formas de poder que se enmascaran en la neutralidad académica. Así, Freire anticipa esta tesis cuando expone:

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo. En la medida en que los hombres se adapten al mundo y a los órdenes impuestos, en lugar de transformarlos, estarán sirviendo a los intereses de los opresores (Freire, 1972, p. 53).

De esta manera es que se entiende que el conocimiento que no problematiza la realidad se convierte en instrumento de alienación, y el silencio pedagógico en complicidad con la estructura de dominación. A ello, Dussel (1980) manifiesta la crítica a su dimensión metafísica al denunciar el filicidio pedagógico, metáfora con la que designa la violencia constitutiva del acto educativo moderno: “El padre como Estado se opone a la madre como cultura. Prolonga su falocracia como agresión y dominación del hijo. La falocracia erótica, por mediación del filicidio pedagógico, culmina en el

fratricidio político” (p. 15).

En esta formulación, el Estado-padre simboliza la autoridad patriarcal que devora la alteridad del hijo-pueblo, reproduciendo una lógica sacrificial donde el aprendizaje exige la negación del otro como sujeto pensante y libre. A raíz de esto, el aula se transforma, así, en un medio para el orden, un espacio donde la razón dominante se legitima mediante la exclusión del diferente.

Desde Freire y Dussel se entiende que la educación es un campo de disputa ontológica, además, de estar permeado por un sentido paternalista, ambos coinciden en que la opresión educativa se sostiene en una negación del otro como fuente legítima de conocimiento, y se replica un modelo de enseñanza en el que no se cuestiona la figura de autoridad. Según García y García (2022), la teoría de Freire desvela las estructuras de poder que impiden la comunicación horizontal. Esto permite, que el discurso educativo tradicional opere como una forma de violencia simbólica que naturaliza la subordinación cultural. Por ello, el acto de enseñar no puede considerarse neutro, siempre implica una elección ética entre reproducir o transformar las condiciones de dominación.

Autores contemporáneos como Johnson (2024) plantean que el diálogo entre Freire y Dussel ofrece las bases para una epistemología decolonial de la educación, esto al hablar de la pedagógica de la liberación que cuestiona la pretensión universalista del saber moderno lo que propone un conocimiento situado en la experiencia de los pueblos oprimidos. Este desplazamiento epistemológico redefine el papel del maestro, ya no como autoridad vertical, sino como mediador de procesos colectivos de sentido. Por ende, la educación deja de ser un sistema de transmisión para convertirse en praxis de re-humanización.

En general, la crítica al modelo pedagógico tradicional, en clave freireano-

dusseliana, se articula como una crítica al proyecto civilizatorio de la modernidad. Es decir que, la escuela, como institución moderna, no solo transmite saberes, sino que fabrica subjetividades dóciles y crea conductas, que al final solo responden a intereses de aquellos quienes la ejercen. Romper con la educación bancaria implica desmontar la lógica de la totalidad al abrir el espacio de la exterioridad donde el otro pueda hablar, la afirmación de la vida frente a las estructuras que la niegan. En este sentido, la educación deja de ser un instrumento del poder para convertirse en el lugar de emergencia de una nueva racionalidad política o moral.

2.2. La educación como praxis liberadora: diálogo, concienciación y acción transformadora

Ahora, hay que decir que Freire reformula el acto educativo como praxis liberadora, es decir, como la unidad indisoluble entre acción y la reflexión. A diferencia de la educación bancaria, su propuesta no busca adaptar al individuo al orden existente, sino transformarlo junto con él. Es decir que, la educación, en este sentido, no se limita a transmitir saberes, sino que constituye un proceso de concienciación ontológica, mediante el cual el ser humano asume su condición de sujeto histórico. Por ende, Freire (1972) lo expresa así: “La educación es práctica de la libertad, mediante la cual el hombre se enfrenta críticamente con su realidad. De este modo deja de ser objeto de la historia para convertirse en sujeto de su propia transformación” (p. 63).

Con ello, la pedagogía se concibe así como un ejercicio de autodescubrimiento que sustenta una responsabilidad ética frente al mundo, donde aprender equivale a emanciparse. Además, el diálogo se erige como categoría central de la pedagogía freireana, porque encarna el principio de horizontalidad entre los sujetos del proceso educativo. Frente al monólogo autoritario del maestro tradicional, el diálogo freireano

no es un método didáctico, sino una ontología de la comunicación. Es el medio a través del cual los seres humanos se reconocen como coautores del sentido histórico. A esto, Freire afirma:

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. [...] Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador (1972, p. 62).

El diálogo, por tanto, no es un intercambio de información, sino la revelación de la intersubjetividad como fuente del conocimiento y de la libertad. Autores como Aguilar (2020) interpretan esta noción de diálogo como el eje de una pedagogía transformadora que coloca la palabra en el centro del acto educativo. Para la autora, Freire entiende el lenguaje no solo como instrumento de comunicación, sino como acto de creación del mundo. Esto se debe a que el diálogo auténtico requiere humildad epistemológica, apertura al otro y compromiso con la verdad colectiva

Además, esta visión se profundiza en la idea de concienciación, que Freire define como el proceso mediante el cual los individuos pasan de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. Autores como, Toro (2017) creen que la acción liberadora de la educación se fundamenta en este tránsito, solo quien se reconoce oprimido puede actuar sobre su opresión. Esto permite que la educación, entonces, no busque conformidad, sino ruptura, no impone respuestas, sino que suscita preguntas. Freire lo reafirma cuando

escribe: “El diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta [...] El diálogo no es un producto histórico, sino la propia historización” (Freire, 1972, p. 12).

En esta concepción, el diálogo se convierte en el movimiento constitutivo de la conciencia, una praxis ontológica de humanización, donde, la pedagogía de la liberación, leída desde Dussel, amplía este horizonte al situar la educación en la esfera de la ética de la exterioridad. Si Freire se ocupa del diálogo como práctica histórica, Dussel se pregunta por el fundamento metafísico de esa relación. Su noción de pedagógica latinoamericana apunta a repensar la relación maestro-discípulo como un vínculo de responsabilidad y no de dominación.

La pedagógica no debe confundirse con la pedagogía. Esta última es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje. La pedagógica, en cambio, es la parte de la filosofía que piensa la relación cara- a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc. (Dussel, 1980, pp. 10-11).

Aquí, el acto educativo se redefine como acontecimiento ético en el que el maestro reconoce al otro (el alumno) como alteridad irreductible como fuente de sentido. Asimismo, Londoño y Osorio (2024) interpretan esta dimensión dialógica en clave intercultural, planteando el diálogo de saberes como condición para la construcción de una conciencia crítica en América Latina. Desde su lectura, el pensamiento freireano se articula con las epistemologías del sur al reconocer que el conocimiento no surge de la acumulación técnica, sino de la experiencia compartida. Por ende, el educador deja de ser portador del saber legítimo para pasar a convertirse en mediador de un proceso

colectivo donde confluyen saberes populares, ancestrales y académicos. Esto permite que, la educación liberadora, en consecuencia, no se realiza en el aislamiento del aula, sino en la praxis comunitaria que confronta la injusticia.

Así mismo, la noción de praxis, tanto en Freire como en Dussel, desborda la mera acción pedagógica para inscribirse en la ética política de la liberación. Para Toro (2017), la praxis es el acto en el que el sujeto se descubre como agente de transformación social. En la praxis, pensamiento y acción se integran dialécticamente: pensar sin actuar es alienación, actuar sin pensar es activismo vacío. De ahí que Freire sostenga que:

El diálogo no puede reducirse a un acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse en un simple cambio de ideas a ser consumidas por los interlocutores. Es un acto de creación; implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (1972, p. 17).

El mundo, en esta perspectiva, no está dado, se hace en la interacción histórica de los hombres que lo humanizan. Desde apreciaciones como la de Aguilar (2020) y Londoño & Osorio (2024) la praxis freireana no es una simple categoría pedagógica. Educar es producir conciencia histórica, una conciencia que no se limita a entender la realidad, sino que la cuestiona y la transforma. Por eso, la educación liberadora se opone frontalmente a todo modelo tecnocrático que reduzca el aprendizaje a competencias instrumentales. En la pedagogía freireana, la palabra reemplaza al castigo, la reflexión sustituye la obediencia y la cooperación desplaza la jerarquía.

2.3. La Filosofía de la Liberación como fundamento ético-político de la educación

La *Filosofía de la Liberación*, desarrollada por Enrique Dussel y complementada en diálogo con Paulo Freire, constituye una reconfiguración de la comprensión ética del acto educativo. En oposición a la neutralidad moral del modelo moderno, Dussel entiende la educación como un espacio de interpelación entre sujetos, donde la relación pedagógica se convierte en acontecimiento ético. Asimismo, Freire ya había señalado que el pensamiento crítico no surge del distanciamiento académico, sino del compromiso con la praxis histórica. En sus palabras,

La reflexión, si es verdadera, conduce a la acción. De esta manera, no hay auténtica palabra que no sea praxis. Por esto, decir la palabra verdadera es transformar el mundo. Si los hombres son seres del quehacer, es precisamente porque su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo (Freire, 1972, pp. 112-113).

Esta idea de la praxis como fundamento de la conciencia inaugura una concepción ética del conocimiento donde el saber no es contemplación, sino creación solidaria del mundo. Desde esta mirada dusseliana, la pedagógica es la parte de la filosofía que piensa la relación entre el maestro y el discípulo como vínculo ético de responsabilidad. No se trata de un saber técnico ni metodológico, sino de una ontología del encuentro con el otro. Dussel (1980) lo plantea así:

La pedagógica no debe confundirse con la pedagogía. Esta última es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje; la pedagógica, en cambio, es la

parte de la filosofía que piensa la relación cara-a- cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico-enfermo, filósofo-no filósofo. En esa relación se juega la constitución del sujeto como otro, no como objeto del saber (p. 11).

En su relación educativa, por tanto, no puede ser instrumental, porque su centro no es el conocimiento, sino la dignidad del otro. Lo que equivale a que enseñar es un acto de reconocimiento y de apertura al rostro del otro como fuente de alteridad. Investigadores recientes como Heredia (2024) profundizan esta interpretación al sostener que la categoría de rostro, inspirada en Levinas, adquiere en Dussel una dimensión pedagógica: el rostro del otro interpela al maestro, lo obliga éticamente a responder y a renunciar a su monopolio de verdad. En este sentido, la pedagogía de la liberación se opone frontalmente al paradigma epistemológico de la modernidad, donde el sujeto pretende dominar al objeto. Por lo cual, para Dussel la educación, no consiste en iluminar al ignorante, sino en dejarse afectar por su revelación. Así, la pedagógica deviene un proceso de descolonización del saber, donde el maestro aprende de la exterioridad del discípulo, es decir, del otro excluido por la totalidad del sistema.

En el plano histórico, Dussel denuncia que la pedagogía moderna ha sido una prolongación de la violencia fundacional de la modernidad: el filicidio simbólico. “El filicidio pedagógico culmina en el fratricidio político: tres aspectos de la llamada muerte de Dios. La autoridad patriarcal y estatal devora la posibilidad del otro como sujeto autónomo” (Dussel, 1980, p. 15).

De esta manera, dicha formulación muestra que la educación hegemónica reproduce la lógica del sacrificio donde el saber del centro se afirma aniquilando la voz de la periferia. Esto conlleva a que, la escuela, en este contexto, es una institución que

normaliza el olvido del otro. La pedagogía de la liberación, en cambio, busca revertir esa relación, instaurando un nuevo tipo de vínculo basado en la escucha y el reconocimiento mutuo. Sin embargo, Freire, desde otro ángulo, coincide en que la palabra tiene un poder emancipador solo si se libera del monopolio de los dominadores:

En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. Aprender a tomarla de los que la retienen es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es la pedagogía del oprimido (Freire, 1972, p. 18).

En cambio, el acto de hablar en su sentido ontológico equivale a existir como sujeto político. De ahí que la educación liberadora no sea solo un proceso cognitivo, sino una práctica de reapropiación del lenguaje como forma de poder. Freire y Dussel coinciden en que la palabra del oprimido inaugura una nueva historia: la del hombre que se descubre capaz de nombrar el mundo y transformarlo.

En la ética de la liberación de Dussel, retomada por Acosta (2024), la educación adquiere un carácter político al situarse en el horizonte de la vida concreta de los pueblos oprimidos. Así, Acosta menciona que la ética dusseliana no parte de la autonomía formal del sujeto, sino de la responsabilidad frente a la vulnerabilidad del otro. Esto permitió que, el principio material de esta ética, a saber, la vida del oprimido como criterio de verdad redefine la función de la escuela en su tarea la cual no es formar sujetos funcionales al sistema, sino ciudadanos capaces de cuestionar las estructuras que producen exclusión.

Para, Kovacs y Gehri (2023) este enfoque al sostener que la universidad y las

instituciones educativas deben repensar su papel en la formación de ciudadanía crítica, están inspirados en la ética de la liberación, proponen un modelo de educación que supere la lógica neoliberal de la competencia y se oriente hacia la cooperación y el bien común. En este sentido, la educación liberal tradicional se enfrenta a su propio límite: su incapacidad para formar sujetos éticos en contextos de desigualdad estructural. Es de esta manera que, la filosofía de Dussel, en diálogo con Freire, ofrece una alternativa humanista donde la educación es simultáneamente ética, política y comunitaria.

En el pensamiento de Dussel, la superación del filicidio pedagógico se logra cuando el maestro reconoce al discípulo como revelación y no como objeto de enseñanza:

Pero invirtiendo ahora las posiciones, el maestro es ahora el que aparece como el Otro. En la Totalidad está el discípulo [...] El maestro, siendo conducido por la revelación del discípulo, pudo ‘salir’ del sistema antiguo en el que se encontraba (Dussel, 1980, p. 53).

Aquí el proceso educativo se invierte, quien enseña aprende, y quien aprende revela. La educación se convierte así en *acontecimiento analéctico*, que Dussel plantea para referenciar el acto de apertura a lo imposible, a lo que la totalidad del sistema no puede absorber, la voz del otro, la exterioridad del oprimido. Con esto, la articulación entre Dussel configura, entonces, una filosofía de la educación profundamente ética. Esto se ve en concordancia con Heredia (2024), quien destacó que esta pedagógica no busca reemplazar la pedagogía clásica, sino trascenderla, restituyendo el vínculo originario entre saber y vida. La educación, desde esta óptica, se inscribe en la analéctica de la responsabilidad. El maestro responde ante el otro, y ese acto de respuesta es el

origen mismo de la ética. En la praxis liberadora, el conocimiento no se mide por su eficiencia técnica, sino por su capacidad de producir humanidad.

En síntesis, la Filosofía de la Liberación ofrece a la educación una base ético-política que trasciende la racionalidad instrumental moderna. Por lo que, Acosta (2024) lo resume al afirmar que la ética de la liberación no busca normas universales, sino condiciones concretas para la dignidad de la vida. Bajo este prisma, educar no es disciplinar ni instruir, sino abrir el espacio para el reconocimiento del otro como portador de verdad. Freire y Dussel coinciden en que solo a través de la praxis dialógica y la ética de la responsabilidad puede la educación convertirse en el lugar desde donde se reinventa la humanidad.

3. Crítica del Documento 14

Los objetivos anteriores presentaron el entramado y sentido de la pedagogía desde la perspectiva de la filosofía. Tanto Platón como Kant suponen ejemplos evidentes de como el proyecto civilizatorio inicia con la educación de las juventudes, y de la sociedad en general a partir de ideales que incidan en la conducta, esto como una necesidad de la moral, la de incorporar ideales en la sociedad, que tengan el propósito de esta. La premisa aristotelica, el hombre es un animal social, supone un hombre con valores que le permitan estar en sociedad. El documento 14, al estar permeado de estas posturas en la filosofía antigua, no está exenta a un análisis de carácter conceptual, entendido como bien menciona la cartilla que “los propósitos educativos de una sociedad siempre dependen de los contextos culturales” (MEN, 2010, p. 14) supone la relatividad en la que los valores que se enseñan dependen de la necesidad de cada contexto cultural e histórico. Puntualmente la crítica de Freire acerca de la educación y su función al sistema bancarizado, donde la educación responde y funciona similar a un banco, traduciéndose esto como una educación mercantilizada y en su finalidad técnica y útil al sistema.

Los apartados anteriores permitieron reconstruir el entramado conceptual histórico de la pedagogía occidental, evidenciando cómo, desde Platón hasta Kant, la educación ha sido concebida como fundamento del proyecto civilizatorio y de la formación ética del ciudadano.

Ambos autores ejemplifican la convicción de que la vida pública precisa sujetos formados en virtud y racionalidad, capaces de orientar su conducta según ideales compartidos. Tal como señala el Documento 14, se sugiere que la formación de valores responde a las necesidades históricas y sociales de cada época. Este horizonte normativo, aunque orientado a la construcción de ciudadanía, puede derivar, como advierte Freire,

en prácticas educativas que reproducen lógicas de control y adaptación al orden vigente, configurando una educación bancaria funcional a las estructuras establecidas. Con esta perspectiva, se procede a evidenciar una matriz que direcciona la crítica elaborada a partir de los capítulos anteriores, para examinar en qué medida el Documento 14 reproduce dicha tradición normativa o si abre espacios para una praxis liberadora.

Tabla 1.

Matriz crítica

Dimensión	Orientación del Documento 14	Lectura crítica desde Cap. II
Epistemológica	Reafirma la tradición greco-ilustrada como fundamento educativo. Sitúa a Grecia como origen de la formación ciudadana y recupera el vínculo entre filosofía y civilidad.	Se evidencia la continuidad del canon occidental y una preferencia por la racionalidad moderna como horizonte normativo. Se reconoce la formación del juicio, pero se silencian epistemes populares, comunitarias o decoloniales.
Pedagógica (relación	Destaca la guía docente, la formación gradual y la docilidad como disposición	Persiste el esquema maestro-orientador/estudiante-formable: dialogicidad regulada. La docilidad, contextual en la tradición cristiano-humanista, puede leerse

formativa)	inicial para el aprendizaje orientado.	como forma de normalización (Foucault) si no se equilibra con participación real y horizontalidad crítica (Freire).
Teleológico– política (finalidad)	Educación para la ciudadanía racional, autónoma y participativa; desarrollo ético y maduración del juicio como propósito republicano.	Finalidad emancipada pero dirigida. Formación para integrarse a un orden democrático establecido. Falta referencia a la exterioridad, la ruptura y la voz del excluido (Dussel); prima la crítica para la convivencia antes que para la transformación estructural.

Lo anterior permite observar que el Documento 14 se sitúa dentro de una tradición formativa que, al igual que en Durkheim (2001), concibe la escuela como espacio de transmisión de valores colectivos y de integración social. Según Durkheim, “no existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan estos” (p. 57). Este planteamiento refuerza la función socializadora de la escuela y su papel en la transmisión de valores colectivos considerados necesarios para la cohesión social.

Desde el idealismo platónico, los valores a enseñarse eran los relacionados al ser justo en Grecia; sin embargo, este planteamiento de la *paideia* logra determinar una función normativa en la misma, cuya intención es la homogeneización cultural. De hecho, el mismo documento 14 sostiene que, pese a las diferencias culturales, sociales e históricas entre los propósitos educativos, es posible rastrear la comprensión de la educación como proceso de formación humana. Es decir, es la idea de que independientemente del contexto histórico se revalida la idea de la educación como

proceso de formación humana. En Grecia ser justo es condición para que haya justicia en la sociedad, entendido esto como una armonía que permite fluir dinámicamente las actividades necesarias en una *polis*.

En primera instancia suena bien la educación como la formación del ser humano. Bajo esa idea de justicia y valores con el otro, la posibilidad de la creación de una ciudadanía virtuosa, la *areté*, en Grecia se piensa desde dos formas, los dos productos del acto de filosofar y una virtud al final, por un lado, un intelectualismo; por otro el intelectualismo moral, necesario para la vida política. Ambas formas de excelencia tienen una intención que busca beneficiar la *polis*, en tanto que las personas como componentes al entender la verdad y lo justo, promueve desde su conducta una vida social y productiva intelectualmente. Se entiende la necesidad entonces de formar el ciudadano, por medio de la educación, y su intención.

Ahora, partiendo de acontecimiento histórico y proceso de helenización en Roma, Cicerón adapta el proyecto educativo griego, retomado el carácter constructor de ideales. Los romanos, bajo el ideal de *humanitas*, buscaron el perfeccionamiento del ser humano mediante el cultivo deliberado de sus capacidades superiores. Con la irrupción del cristianismo, el horizonte formativo adquirió un énfasis particular en el cuidado y la conducción del espíritu humano, generando una comprensión de la educación asociada tanto al *docere*, al instruir, conducir y orientar como al *alere* al nutrir su crecimiento. La docilidad en este contexto se presenta como disposición inicial para recibir guía y ser acompañado en el proceso formativo, bajo la convicción de que el educando requiere ser moldeado y, posteriormente, ejercer su autonomía (Davanzo, 2024).

Tal docilidad, entendida dentro de su marco histórico y teórico, no busca negar la agencia del aprendiz, pero sí suponía una etapa de sumisión al saber y a la autoridad del maestro, en tanto mediador del acceso al conocimiento y a la vida racional (Ministerio

de educación Nacional, 2010, p. 19). De ahí que la metáfora del cultivo y la maduración guiada diera paso al sentido profundo de *educere*, sacar hacia afuera, hacer emerger lo que está en potencia, en continuidad con la mayéutica socrática, que concebía el acto educativo como el acompañamiento que permite consolidar la formación del carácter.

No obstante, al igual que las leyes y el derecho romano, este ideal formativo en la educación, a pesar de su origen y valor, se vuelve funcional para los Estados modernos. Aquí es pertinente recordar a Foucault y el origen de la biopolítica, quien pone el foco en los mecanismos de poder y sus dispositivos. Para Foucault, la evolución del contractualismo trajo consigo una estructuración política que se manifiesta incluso en los procesos posteriores a la Revolución Francesa (Castro y Chamorro, 2021). En ese sentido, tanto el sistema legal heredado como la teoría política derivada de la modernidad sufren un aprovechamiento desde la perspectiva burguesa, en tanto los modelos republicanos replican valores propios de dicha clase, algo que se evidencia en las formas en que administran y controlan la vida social.

Es decir, si en Grecia y Roma la educación se orientaba a formar espíritus morales basados en la excelencia y el honor, en la modernidad la educación se dispone al servicio de la ejecución de valores liberales. La finalidad no únicamente es formar ciudadanos libres en nombre de la razón, sino sujetos funcionales al orden económico y político emergente. Así, una tradición que en su origen priorizaba la virtud y la formación del carácter se moderniza y se adapta a las lógicas estatales y capitalistas, donde la formación se constituye simultáneamente como posibilidad emancipadora y como dispositivo de regulación y conducción de la conducta.

Esto lo confirma el documento gubernamental el cual también retoma la premisa de Rousseau, para quien la educación jamás se da en un vacío ni es un proceso neutro, sino que responde a una intencionalidad formativa orientada a moldear la condición

humana (MEN, 2010, p. 19). En este sentido, la noción de educabilidad expresa el imperativo de acompañar y promover el desarrollo del ser hacia su máxima realización posible, y bajo la idea moderna post revolución industrial, la máxima forma de realización posible es el trabajo, por lo que se abre la necesidad también de la creación de valores sobre el trabajo. Desde la perspectiva de Weber, el espíritu capitalista es algo que se forja. El obrero se entrena, se configura en diversos campos de la ética y de la enseñanza. La tesis central de su libro *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* se centra en el proceso de formación que, durante largo tiempo, estuvo en manos de las autoridades religiosas, las cuales desempeñaban un papel fundamental como educadores de la sociedad. En ese aspecto, el protestantismo, a diferencia del proyecto católico fuertemente influido por Platón y la tradición grecolatina, se orientó a la formación moral y la virtud. Las corrientes protestantes, especialmente en los territorios que posteriormente conformarían los Estados Unidos, impulsaron una pedagogía centrada en la disciplina, la interiorización del deber y la responsabilidad individual ante la salvación por medio del trabajo. Así, la educación se convierte en terreno donde se forja no solo la ciudadanía, sino también el hábito laboral, ético y espiritual requerido para el desarrollo de la industria moderna.

Dejando eso a un lado, no se puede presentar una crítica directa, si se expone la educación como lo hace Kant, en su célebre reflexión sobre la Ilustración, quien profundiza la idea de que el progreso del ser humano culmina en la capacidad de pensar por sí mismo. La educación, en esta perspectiva, no se limita a conducir al sujeto mediante tutela, sino que aspira a que éste abandone gradualmente la minoría de edad para ejercer autónomamente su razón (MEN, 2010, p. 20). Así, aunque el individuo comienza siendo “educado” bajo la guía de otros, la finalidad última consiste en que llegue a servirse de su propio entendimiento sin dependencia externa. La madurez

racional es entonces el horizonte formativo, no como ruptura con la educación inicial, sino como su resultado más pleno: un sujeto capaz de discernir, juzgar y orientar su acción en el mundo conforme a principios autónomamente asumidos. Es decir, nadie niega la educación como un entreno de la razón, que desde la epistemología es importante puesto que todos los desarrollos científicos y del progreso actual es gracias también a ese ejercicio racional. Para Kant, la libertad y creatividad de la razón es necesaria, pero en la que es necesaria todo ese proceso de control antes de la mayoría de edad.

¿Qué pasaría, entonces, si es el mismo Estado quien impide que las personas piensen por sí mismas, y si la educación, en vez de habilitar racionalidades críticas, las bloquea o las orienta hacia formas de pensamiento funcionales al orden establecido? Aquí se revela la paradoja profunda de la ilustración como proyecto político: en nombre de la autonomía, se instauran dispositivos que pueden garantizar precisamente lo contrario. Un sistema educativo que proclama formar sujetos libres, pero que simultáneamente administra sus posibilidades de pensamiento, termina fabricando formas de obediencia, es decir, ciudadanos que creen decidir por sí mismos, pero cuya capacidad crítica ha sido moldeada previamente por el marco institucional que define lo que es razonable, correcto y legítimo pensar.

Es decir, la educación, desde su sentido ideal, evidentemente forja las potencias necesarias, pero que, dada su funcionalidad evidenciada, bajo voluntades políticas que prefieren mantener el estatus, no libera, sino que contrariamente somete, como en el caso de los modelos educativos que, aun proclamando la autonomía, operan como dispositivos de contención y conducción de la conducta. Este punto se vuelve central en la crítica freireana, la educación puede presentarse bajo un discurso emancipador, pero si no transforma las estructuras de poder y las relaciones sociales de producción del saber,

termina reforzando una lógica bancaria donde el estudiante es depositario de información y no sujeto de transformación. Por eso, aunque el Documento 14 retoma la tradición ilustrada y reconoce la importancia del pensamiento crítico, aún se percibe una tensión entre el ideal de la autonomía y la reproducción de un horizonte normativo donde la crítica queda contenida en los márgenes de la funcionalidad ciudadana y no se proyecta hacia la ruptura o la transformación real de las condiciones que producen desigualdad y exclusión.

Desde esta perspectiva, la educación aparece como un terreno ambivalente, lugar de posibilidad y, al mismo tiempo, espacio donde operan dispositivos que regulan la subjetividad. Si bien la modernidad tiene el mérito de haber establecido el valor de la razón y la autodeterminación, también consolidó estructuras que normalizan al sujeto según parámetros útiles para el orden estatal y económico. El Documento 14, al insertar la enseñanza de la filosofía dentro de esta tradición, recoge esa herencia y la proyecta al contexto educativo contemporáneo colombiano. Su discurso reivindica la formación del juicio, el diálogo y la autonomía, sin embargo, al no problematizar de manera explícita las relaciones de poder que atraviesan la escuela, corre el riesgo de reproducir una racionalidad orientada más a la adaptación que a la liberación integral.

Es decir, la educación, desde su sentido ideal, forja las potencias necesarias para el despliegue de la razón y la libertad humanas; sin embargo, dicha potencia no se realiza de manera neutra ni automática. La historia moderna evidencia cómo ese mismo aparato formativo, bajo determinados arreglos institucionales y políticas de Estado, puede devenir instrumento de sujeción y administración de las subjetividades. Bajo Foucault se advierte que allí donde se promete emancipación también se organiza el disciplinamiento, pues las tecnologías educativas modernas exámenes, currículos centralizados, vigilancia pedagógica, normalización configuran cuerpos útiles y dóciles

para el orden económico y político (Foucault, 1975).

Esto invita a leer el Documento 14 no solo como un lineamiento pedagógico, sino como un texto performativo del Estado que organiza lo pensable y lo decible en torno a la educación filosófica. Su apelación a la ciudadanía crítica, al diálogo y a la autonomía convive con una lógica de orden. De manera sutil, se preserva el núcleo moral-republicano heredado de la *paideia* clásica, pero se lo articula con el imperativo neoliberal de formar sujetos responsables, autorregulados y productivos. Freire advertiría aquí un riesgo, el tránsito de la educación para la liberación a una educación que enseña a adaptarse creativamente al mundo tal como es, más que a transformarlo. Por eso, la pregunta no es solo qué tipo de ciudadano se quiere formar, sino para qué tipo de mundo se quiere formar

En esta tensión se encuentra el núcleo de la crítica, a saber, una formación filosófica que no cuestione las condiciones históricas de su propia legitimidad corre el riesgo de convertirse en pedagogía que replica un sistema de control, antes que en praxis de emancipación. La función humanista de la educación persiste, pero debe confrontar el desafío de pensar más allá de la racionalidad moderna que la sostiene; abrirse a otras epistemologías como propone Dussel, y a formas de vida no hegemónicas y sensibilidades políticas que desbordan el contrato social liberal. La filosofía en la escuela, entonces, no puede limitarse a reproducir lo ya establecido, si no de crear espacios donde el sujeto pueda interrogar aquello que lo constituye, el lenguaje, el poder, la moral, el Estado y la idea misma de humanidad. Sólo así la promesa kantiana de autonomía y la demanda freireana de concientización podrán reencontrarse.

Ahora bien, aunque el Documento 14 formula una relación pedagógica orientada al diálogo, la intersubjetividad y la emancipación, cabe preguntarse si dicha intención normativa se traduce de manera efectiva en la práctica educativa cotidiana. El texto oficial defiende que la enseñanza filosófica debe “superar la relación pedagógica

tradicional” y promover un escenario donde el estudiante actúe como “agente de su propia educación” (MEN, 2010, pp. 26, 32). Sin embargo, la realidad escolar colombiana muestra tensiones entre este ideal dialogante y las condiciones materiales e institucionales que atraviesan el sistema educativo. Freire advertía que la educación bancaria no desaparece por decreto, dada su inserción histórica en estructuras de poder, prácticas evaluativas estandarizadas y formas de autoridad escolar que son realmente las que condicionan y producen hábitos de pasividad y repetición.

En este sentido, aunque el documento propone una educación filosófica centrada en la argumentación, la problematización y la construcción colectiva del sentido, en el aula se siguen presentando la educación bajo relación de poder, y bajo lógicas tradicionales, la clase magistral, la memorización de contenidos para pruebas, la presión curricular, la masificación de grupos, la escasez de tiempo para el verdadero diálogo filosófico y cada vez más evidente la competencia laboral. La filosofía aparece así tensionada entre lo que debería ser y lo que puede ser dentro de un sistema que todavía prioriza la técnica y el desarrollo económico, por encima de procesos reflexivos lentos, abiertos y críticos. El propio Documento 14 reconoce esta brecha cuando señala que es necesario “preparar para la actividad de pensamiento libre y responsable” y, al mismo tiempo, posiciona la filosofía como herramienta para la formación ciudadana dentro del marco institucional democrático (MEN, 2010, p. 33), lo que sugiere una coexistencia entre el ideal emancipador y la expectativa de orden y coherencia social.

Así, la pregunta que emerge no es solo qué dice el Documento 14, sino qué posibilidad real tiene el docente de practicar esa filosofía dialógica en un contexto educativo caracterizado por desigualdad social, limitaciones infraestructurales, dispositivos de control curricular y condiciones laborales restrictivas como lo es un país latinoamericano. Como bien señalaría Freire, no se trata únicamente de proclamar la

libertad, sino de crear las condiciones para ejercerla: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970, p. 51). En ausencia de estas condiciones, la propuesta emancipadora del Documento 14 corre el riesgo de permanecer como un ideal discursivo necesario, valioso y éticamente orientador, pero aun insuficientemente arraigado en la realidad práctica de las instituciones educativas del país.

Sin desconocer el valor normativo y ético del Documento 14, la mirada foucaultiana nos recuerda que la escuela no es solamente un lugar de diálogo y formación crítica, sino también un espacio donde operan dispositivos de poder que moldean subjetividades. La escuela moderna, aun cuando declara la autonomía del estudiante, organiza tiempos, conductas, saberes y cuerpos, examina, clasifica y distribuye, produciendo individuos que internalizan formas específicas de comportamiento y percepción del mundo (Hilario, 2015). En este sentido, la propuesta de la filosofía escolar, aunque discursivamente emancipada, se despliega dentro de estructuras que históricamente han servido para “conducir la conducta” y para garantizar que la autonomía proclamada no se traduzca en cuestionamiento radical del orden social existente. Aquí surge la tensión fundamental: se convoca al sujeto a ser libre, pero dentro de los límites de lo permitido y lo administrado.

A la luz de esta lectura, la apuesta del Documento 14 puede ser reconocida como un esfuerzo por democratizar el pensamiento filosófico y abrir espacios de subjetivación crítica; sin embargo, permanece atravesada por las condiciones materiales del sistema educativo colombiano, por las lógicas neoliberales de eficiencia y evaluación, y por la persistencia de prácticas de competencia. De este modo, la filosofía puede convertirse en un ejercicio noble pero restringido, donde la emancipación se enuncia, pero su realización práctica queda subordinada a exigencias institucionales y políticas más

amplias. La pregunta urgente no es entonces únicamente cómo se enseña filosofía, sino qué estructuras posibilitan o impiden que ese pensamiento sea efectivamente un instrumento de transformación social y no solo un reflejo sofisticado de la reproducción cultural.

Comprender esta tensión obliga a pensar la enseñanza filosófica más allá del currículum formal. Si la filosofía escolar aspira a ser una práctica liberadora, debe situarse no solo en los contenidos, sino en las condiciones pedagógicas, sociales y políticas que permitan al estudiante experimentar la libertad de pensar y actuar. Ello requiere un compromiso profundo del Estado, del sistema educativo y de los docentes, pero también una crítica continua a las formas en que el poder circula, clasifica y produce subjetividades en el aula.

En este sentido, el análisis desarrollado hasta aquí permite comprender que el Documento 14 constituye un esfuerzo significativo del Estado por situar la filosofía como eje formativo en la educación media colombiana; sin embargo, su alcance práctico está mediado por las tensiones estructurales propias del sistema educativo, los dispositivos de normalización y las condiciones reales del aula. A partir de esta reflexión crítica, se evidencia la necesidad de pasar del plano conceptual al plano analítico. Esto implica no sólo revisar los fundamentos discursivos del currículo oficial, sino observar cómo estas directrices se configuran en los escenarios concretos de enseñanza: prácticas docentes, estrategias didácticas, condiciones institucionales, dinámicas de interacción y percepciones de los actores educativos. En otras palabras, comprender la filosofía en la escuela exige transitar del examen del texto oficial a la observación y evaluación del mismo, las prácticas efectivas que le dan vida en el aula.

Conclusiones

La filosofía de la liberación de Enrique Dussel y la pedagogía crítica de Paulo Freire proporcionan un marco teórico sólido para fundamentar la incorporación de la filosofía occidental en el currículo colombiano, no como un acto de sumisión epistemológica, sino como un movimiento dialéctico necesario para un diálogo global genuino y una praxis liberadora. Desde esta perspectiva, el estudio de la tradición occidental es una etapa importante en el proceso de concienciación, que permite a los oprimidos descifrar y decodificar la realidad del sistema-mundo moderno del cual forman parte, para posteriormente poder superarlo críticamente.

La filosofía de la liberación de Dussel no aboga por un rechazo simplista de la modernidad occidental, sino por su superación a través de lo que denomina "transmodernidad". Este proyecto implica un diálogo crítico con la filosofía europea y norteamericana, reconociéndola como una de las fuentes del "mito de la modernidad" que encubrió al Otro (la mujer, el indígena, el afrodescendiente, el colonizado, la persona LGTBIQ+, etc), pero también apropiándose de sus herramientas conceptuales para una liberación efectiva. Ignorar este corpus filosófico sería permanecer en la ingenuidad de no comprender la estructura profunda del sistema mundial que ha generado y mantiene las relaciones de dependencia y colonialidad del poder. El conocimiento de la historia de la filosofía occidental, desde los presocráticos hasta las corrientes contemporáneas, es, por tanto, una estrategia de praxis liberadora, ya que permite desvelar los supuestos ontológicos y éticos del centro hegemónico y, desde la exterioridad que ocupan las periferias como Latinoamérica, interpelarlo y enriquecerlo.

En estricta consonancia, la pedagogía de Freire nos enseña que la educación no puede ser un acto de banalización de los educandos, sino que debe ser un proceso de problematización del mundo. El mundo del estudiante colombiano del siglo XXI está

indisolublemente constituido por su realidad local y nacional, pero también por un orden global cuyos códigos intelectuales, políticos, económicos y tecnológicos están impregnados de conceptos forjados en la tradición occidental. El concepto hegeliano de dialéctica del amo y el esclavo, la crítica marxista a la economía política, la noción cartesiana de sujeto o el giro lingüístico de Wittgenstein no son meras reliquias académicas; son los pilares discursivos sobre los que se erigen las instituciones internacionales, los sistemas jurídicos transnacionales y las dinámicas del capitalismo global. Para que los estudiantes colombianos dejen de ser objetos de estas estructuras y se conviertan en sujetos de su propia historia, es imperativo que puedan leer este mundo a través de sus códigos filosóficos originarios, para luego reescribirlo críticamente. La verdadera educación es un acto de conocimiento y de transformación de la realidad.

Esta aproximación no implica una mera sustitución de contenidos, sino lo que podríamos denominar una interculturalidad filosófica crítica. El objetivo no es que los estudiantes internalicen acríticamente el canon occidental, sino que lo utilicen como un instrumento más en un diálogo de saberes. La tradición filosófica indigenista, afrodiaspórica y latinoamericana —con su profundo conocimiento de la comunidad, la naturaleza y la resistencia— constituye la posición de exterioridad desde la cual se puede interpelar a la tradición occidental. Sin embargo, para que este diálogo sea simétrico y fecundo, es necesario que los estudiantes conozcan en profundidad a ambos interlocutores. Un pensamiento liberador no puede darse el lujo de la autarquía intelectual; su fuerza radica en su capacidad de apropiarse, criticar y trascender todas las tradiciones en función de un proyecto histórico de liberación. La propuesta pedagógica resultante es, pues, bifronte: enseña la filosofía occidental para comprender y desafiar la lógica del centro, al tiempo que fortalece las filosofías locales como fuente de identidad, resistencia y propuesta alternativa.

Más allá de esta fundamentación epistemológica, existe una dimensión pragmática ineludible. El sistema universitario global, incluyendo sus procesos de admisión y sus currículos de posgrado, opera sobre la base de un *background* cultural compartido que, nos guste o no, tiene a la filosofía occidental como uno de sus núcleos fundamentales. La falta de familiaridad con autores como Platón, Aristóteles, Kant o Hegel constituye una barrera tangible que puede excluir a estudiantes colombianos talentosos de redes internacionales de conocimiento, de oportunidades de investigación y de una participación plena en la academia mundial. En un ejercicio de realismo pedagógico, equipar a los estudiantes con este conocimiento es una condición para su movilidad académica y su inserción en comunidades discursivas más amplias. Negarles este acceso en nombre de un purismo cultural sería, en la práctica, una nueva forma de opresión que los confina a la periferia, impidiéndoles convertirse en sujetos de su propio destino histórico.

De esta manera, la enseñanza de la filosofía occidental en Colombia, lejos de ser un acto de colonialismo intelectual, puede ser un pilar de una educación liberadora cuando se la aborda desde el marco de la filosofía de la liberación de Dussel y la pedagogía de Freire. Se trata de una apropiación estratégica y crítica que, al dotar a los estudiantes de las herramientas para comprender y dialogar con el centro hegemónico, los empodera para transformar su realidad local y contribuir a un diálogo global verdaderamente plural y transmoderno.

En relación con lo anterior, el análisis crítico de la Cartilla 14 del Ministerio de Educación Nacional evidencia que, aunque el documento propone lineamientos que en apariencia buscan fortalecer la autonomía del pensamiento y la formación reflexiva de los estudiantes, su estructura conceptual continúa inscrita en los marcos epistémicos y pedagógicos de la tradición occidental moderna. La referencia constante a categorías

filosóficas europeas, en especial aquellas heredadas del humanismo, la Ilustración y el ideal racional kantiano, muestra la permanencia de un modelo formativo que asume la universalidad de dichos saberes y los legitima como fundamento necesario de la formación ciudadana, dejando en un lugar marginal los saberes situados, comunitarios y no hegemónicos.

Si bien la Cartilla 14 incorpora elementos discursivos próximos a la educación crítica como la importancia del diálogo, la búsqueda de autonomía y el ejercicio del juicio, estas nociones operan dentro de una arquitectura conceptual que sigue priorizando la racionalidad eurocéntrica como norma formativa. En este sentido, la educación filosófica promovida por el documento oscila entre la intención emancipadora y la reproducción de formas sutiles de normalización y disciplina, tal como lo advierten Foucault y Freire al señalar que los dispositivos pedagógicos pueden fungir simultáneamente como espacios de liberación y como mecanismos de regulación de la subjetividad.

La lectura desde la pedagogía crítica y la filosofía de la liberación permite evidenciar que el debate no radica únicamente en los contenidos o autores seleccionados, sino en la lógica histórica que organiza el discurso educativo: quién define qué cuenta como filosofía, qué voces son autorizadas, qué racionalidades se privilegian y cuáles se excluyen o folklorizan. Desde esta perspectiva, la Cartilla 14 revela una tensión estructural entre su propósito democratizador y la continuidad de matrices coloniales del saber que limitan el reconocimiento de otros horizontes epistemológicos.

A partir de lo anterior, este trabajo concluye que la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana requiere avanzar hacia una perspectiva realmente dialogante, intercultural y decolonial, en la que la reflexión filosófica no solo examine los clásicos occidentales, sino que también reconozca la pluralidad de ontologías,

racionalidades y modos de vida presentes en nuestro territorio. Ello implica comprender la filosofía no como un canon cerrado, sino como una práctica abierta y situada, capaz de problematizar las condiciones históricas de opresión y de producir sentidos emancipadores desde la experiencia de los sujetos concretos.

En suma, la Cartilla 14 constituye un punto de partida valioso, pero insuficiente, para la construcción de una filosofía escolar liberadora. El desafío consiste en trascender los límites del modelo ilustrado-republicano y avanzar hacia proyectos pedagógicos que otorguen centralidad a la voz de los estudiantes, a las comunidades y a los saberes históricamente relegados, posibilitando una educación filosófica que no solo enseñe a pensar, sino que habilite a transformar la realidad desde la dignidad, la memoria y la justicia social.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, Y. (2024). Ética de la liberación, democracia y derechos humanos. *Revista Ética y Discurso*, 9-
24. <https://mail.gellqasqa.com.ar/ojs/index.php/eyd/article/view/755>
- Aguilar, E. C. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
<https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/35663284002.pdf>
- Aristóteles, (2000). *Política* (M. Araujo y J. Marías, Trads.). Madrid: Gredos.
- de Paiva, W. (2025). Literatura, educación y formación política en el siglo XVIII: el caso del Emilio. *REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, 17.
<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/16381/11527>
- Davanzo, I. (2024). La enseñanza y su finalidad según Tomás de Aquino: análisis basado en el ejemplo de la pedagogía de Cristo y en su propia experiencia como maestro. *Síntesis. Revista de Filosofía*, 7(2), 115-147. <https://doi.org/10.15691/0718-5448Vol7Iss2a459>
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América. (Obra perteneciente a la serie *Para una ética de la liberación latinoamericana*, Tomo III). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Edición original en portugués: *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, 1968). ISBN: 978-987-629-089-3.
- García Fernández, R., y García Marín, A. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidialógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América

- Latina. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 266-276.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322022000200266&script=sci_arttext
- Haro, A. F. (2024). ¿El papel de la pedagogía crítica en la transformación de los sistemas educativos tradicionales? The role of critical pedagogy in the transformation of traditional educational systems?. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 2(3). <https://mlaj-revista.org/index.php/journal/article/view/28>
- Heredia, N. (2024). Algunas reflexiones en torno a las categorías de rostro y pedagógica en la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel. *Cuyo*, 41(1), 113-130.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-31752024000100113&script=sci_abstract&lng=en
- Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.9.169>
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega (Vol. I)*. Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, F. N. M. (2024). Relaciones de la pedagógica y la pedagogía de la liberación latinoamericana. Estudio epistemológico basado en Dussel y Freire. *Ensayos Pedagógicos*, 19(2), 7.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9846476>
- Kant, I. (1991). *Tratado de pedagogía (F. de los Ríos, Trad.)*. Ediciones Akal.
- Kovacs, N. O., y Gehri, G. E. G. (2023). Universidad y ciudadanía. Una propuesta ético-filosófica a partir del modelo de la educación liberal. *Revista de Ciencias y Artes*, 1(3), 23-47. <https://revistasucal.com/index.php/rca/article/view/32>

- Londoño, G., y Osorio, V. (2024). Diálogo de saberes y conciencia crítica: Una mirada desde el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Boletín Redipe*, 13(6), 92-113.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2138>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Documento N.º 14: Fundamentos de la pedagogía. Bogotá D.C.: MEN.
- Platón. (1986). *Leyes* (F. Lisi, Trad.). Editorial Gredos.
- Platón. (2006). *La República* (C. Eggers Lan, Trad., 2.ª ed.). Editorial Gredos.
- Toro, F. G. (2017). La acción liberadora de la educación en la pedagogía de Paulo Freire. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 4(8), 109-123. <https://revistas.unam.mx/index.php/deraizdiversa/article/view/64091>
- Velásquez Camelo, EE, (2022). Hacia la emancipación de los sistemas ideológicos contemporáneos. *Revista Filosofía UIS*, 21(1), 19-40.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=760281430002>
- Vizarrete, J. (2016). La política y la *paideia* en Platón: una lectura desde la ética de la virtud. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (J. F. González, Trad.). Alianza Editorial.