

Aportes del Personalismo Comunitario al Área de Filosofía

Armando Cadena Fierro

**Universidad Santo Tomás
Facultad de Educación
Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa
Bogotá, D.C.
2018**

Aportes del Personalismo Comunitario al Área de Filosofía
Línea de investigación Pedagogía de la Filosofía.

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa.

Directores

Mg. Ciro Javier Moncada Guzmán

Dra. Ana Elvira Castañeda

Universidad Santo Tomás
Facultad de Educación
Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa
Bogotá, D.C.
2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Director

Firma de la Directora

Bogotá, D.C., Diciembre de 2018.

<<Como la persona es fin en sí misma, ante ella no vale el lema de “el fin justifica los medios”>>.

(Díaz Hernández, C. 2006, p. 206)

Dedicatoria

A Dios en cuyo misterio insondable revelado a la humanidad brilla la existencia encarnada.

A mis padres y hermanos quienes me enseñaron los rudimentos del personalismo.

A mis maestros quienes afianzaron con su vida mi opción por la persona.

A mis alumnos con quienes combatimos los impersonalismos.

Agradecimientos

A Dios por Su manifestación en la persona humana.

A María D. y Armando porque se decidieron libremente por la posibilidad de comunicarme la vida, nutrirla y ayudar a madurarla con la mejor versión de sí mismos.

A Hugo, Berenice, Carolina y Diana P., magníficos compañeros con quienes aprendí qué es la dignidad de la persona y el sacro valor de la vida humana.

A Gonzalo, Eduard A., Miguel A. y Ciro J., maestros que me edificaron con su imperativo categórico de anteponer la persona ante cualquier presupuesto.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract.....	9
Introducción.....	10
1. Referentes conceptuales.....	13
2. Metodología.....	20
3. Discusión.....	23
3.1 El personalismo comunitario	23
3.2 La persona.....	27
3.3 El área de filosofía.....	30
Conclusiones.....	40
Referencias bibliográficas.....	42

APORTES DEL PERSONALISMO COMUNITARIO AL ÁREA DE FILOSOFÍA

Resumen: Este artículo aborda el interés por lo fundamentalmente humano, la persona, desde una perspectiva filosófica específica que se ha denominado personalismo comunitario, estilo de vida a partir del cual podría extraerse algunos elementos, los cuales articulados entre sí, en el contexto escolar, constituirían el planteamiento de nuevos propósitos para la enseñanza de la filosofía, superando el conjunto de impersonalismos desde los que pudieron haberse inspirado propuestas desprovistas de las consideraciones de recientes investigaciones sobre inteligencia y neurociencia.

Palabras Clave: Persona, personalismo comunitario, filosofía, propósitos, inteligencia, neurociencia

CONTRIBUTIONS OF COMMUNITY PERSONALISM TO THE AREA OF PHILOSOPHY.

Abstract: This article is about for human fundamentally, the person from philosophical perspective, that is named community personalism life style from which it could extract some elements, those which jointed each other, in the scholar context, it constitutes, the approach of new intentions for the philosophy teaching overcoming the impersonalities set from those who could have been inspirated deprive suggestions of the considerations from new investigations about intelligence and neuroscience.

Key Words: Person, community personalism, philosophy, suggestions, intelligence, neuroscience.

Introducción

La percepción común parece constatar una realidad donde la excepción no es el cambio sino la constante, quizás se hace necesario volver a aprender desaprendiendo cuanto se había dado por aprendido, a cuestionar cuanto se ha impuesto como ideología dominante por la fuerza de las élites locales y transnacionales, aún en detrimento de inmensas mayorías, y a redescubrir claves de interpretación que tengan de suyo la misión de enderezar la pretendida rectificación emprendida por el existencialismo, máxime cuando la irrupción de una sensación de optimismo por los avances tecnológicos en cada ámbito de la cotidianidad ha devenido en componente vital de la concepción de humanidad, de tales circunstancias emerge de nuevo la curiosidad por retornar a lo fundamentalmente humano, a la persona.

Pensar en la persona, remite a una multitud de dimensiones dada la inconmensurabilidad que le es inherente; por ello, se ha limitado la consideración particular de tres categorías: personalismo comunitario, propósitos para la enseñanza de la filosofía y, por supuesto, la persona misma, como fin en sí mismo, dotada de autonomía y de valor absoluto. La primera ha sido abordada rastreando sus raíces en la tradición cultural judeocristiana, entroncando con la aportación filosófica medieval de carácter personalista comunitario que fue desplazándose de un núcleo eminentemente ontológico-teológico hacia otro predominantemente más gnoseológico; posteriormente, su atención deviene antropocéntrica.

Finalmente, se considera la problemática de la filosofía en el contexto educativo colombiano, mayoritariamente circunscrito al nivel de educación media¹; se hace consideración del proceso histórico reciente del área en relación con el Instituto Colombiano para la Evaluación (ICFES)²; así como, los aportes de recientes investigaciones en el campo de la inteligencia y la neurociencia. Partiendo de un diagnóstico sobre la enseñanza de filosofía en Colombia, parece posible la implementación de innovaciones que conduzcan del paradigma con propósitos exclusivamente verbalistas y filohistóricos a otro que propenda por una aproximación a la pluridimensionalidad de la persona que posibilite su militancia por la causa específicamente rehumanizadora y su impacto liberador en cuanto desarrollo de agenciamientos que posibiliten la enunciación de la persona en su aquí y ahora desde lo colectivo, desde la comunidad.

En cuanto a la persona, se ha considerado el abordaje desde la primigenia concepción griega en el ámbito del arte de la actuación, la cual gracias a la elaboración teológica en el ámbito greco-latino obtuvo fundamento ontológico en un horizonte trascendental y con relieve de sacralidad; posteriormente, descentrándose de la visión teosófica, halló su propia autonomía y se autoconcibió como existencia subjetiva, que a su vez, se define como proyecto en permanente apertura a lo que libremente desee ser, posibilitando la emergencia de un componente teórico práctico que amplía su concepción de sustancia individual de naturaleza racional a la nota característica de la comunidad.

¹ A tenor del artículo 31 de la Ley 115 (Ley General de Educación, febrero 08 de 1994). En las instituciones educativas del Estado se brinda el área de filosofía en los grados 10° y 11°; no obstante, en instituciones educativas de carácter privado, suele brindarse desde la básica secundaria y, en algunos casos, desde el nivel de básica primaria.

² Conocido anteriormente como *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior* (Decreto 3156 del 26 de diciembre de 1968), ahora *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación* (Decreto 5014 del 29 de diciembre de 2009).

El presente artículo se propone identificar los aportes del personalismo comunitario en orden a esbozar nuevos propósitos para la enseñanza de la filosofía a través de cinco apartados; en primer lugar, se presentan *grosso modo* los referentes conceptuales, de entre los cuales sobresale la obra de Carlos Díaz Hernández; posteriormente, se expone la metodología que se implementó con la impronta propia del paradigma cualitativo; en tercer y cuarto lugar, se presentan los hallazgos a manera de resultados con la correspondiente discusión de los mismos; finalmente, se esbozan a manera de conclusiones los proto-propósitos para la enseñanza de la filosofía en el nivel de media a partir de los aportes del personalismo comunitario.

1. Referentes conceptuales

Se han considerado doce referentes académicos que giran en torno a la problematización del personalismo comunitario y la enseñanza de filosofía en el nivel de educación media. Estos estudios previos han sido publicados en diferentes libros y revistas especializadas de pedagogía y filosofía, y responden a las categorías teóricas de esta investigación: persona, personalismo comunitario y currículo de filosofía.

Díaz (2005) “¿Qué es el personalismo comunitario?” En siete capítulos aborda la cuestión, partiendo por señalar aquello que no es, pasa a describir lo que es, para centrarse en la persona, y finalizar en lo que se desea que sea el personalismo comunitario. Se aporta una versión de personalismo que claramente se contrapone a lo impersonal y antipersonal, centrando su atención en la persona, concibiéndola como amorosa relación subsistente abierta a quien es su fundamento; no obstante, emerge permanentemente la constante de indescrutable humano que; sin embargo, es susceptible de algún acercamiento a partir del cual se puede constatar su corporeidad como inteligencia sentiente, su naturaleza comunitaria en cuanto sociable, su libertad, su moralidad, su condición de animal felicitario, su valor absoluto y su apertura a la ultimidad.

Domínguez (2009) “Nuevos caminos para el personalismo comunitario”, aborda las preguntas: ¿Qué puede entenderse por personalismo comunitario? ¿Cuáles son las aportaciones de la filosofía personalista?, concibiendo el personalismo como reflexión filosófica en torno a la persona, praxis personalizante, modo de vida, superación de la filosofía del “yo” a través del binomio “yo-tú”, nuevo camino por recorrer para el personalismo y la filosofía; se trata del encuentro con otros, dimensión receptiva de la persona, yendo antropológicamente del punto *poiein* al *pathein*, exige una toma de

consciencia de la necesidad de desplazamiento a partir de la consideración del hacer creativo a la del sentir; máxime cuando se está ante la irrupción inexorable de la denominada inteligencia artificial que desde la cibernética y la robótica va configurando la posibilidad de una realidad de androides con programación para hacer determinadas labores; pero aún no llegan a sentir, no son personas en cuanto inteligencias sentientes.

Díaz (1985) “Miseria y grandeza de la filosofía en la enseñanza media”. Subyace la cuestión: ¿Cuál es la misión del filósofo? Contextualizándola según cada época, partiendo de que en definitiva no se enseña nada a nadie; yendo del encanto al desencantamiento y de éste al reencantamiento en un clima de desprecio por los valores que pretenden presentarse como objetivos. En medio de un contexto de crisis generalizada, se constata que ésta ofrece la posibilidad de desmontar la pretensión universal de enseñabilidad sobre la posibilidad de hacer parte activa de las corrientes de pensamiento del momento en que ha correspondido existir, las mismas que afrontaron lo que siempre habrá de afrontar la filosofía en su conjunto la reacción vigorosa ante la acrimonia y el subsiguiente proceso emergente de aquél que es la edulcoración del empeño para preceder a otra carga de entusiasmo en una época venidera y así sucesivamente.

Paredes y Villa (2013) “Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”, abordan el núcleo problemático referido a los efectos del encriptamiento de la práctica educativa en filosofía, ofrecen la posibilidad de establecer un diagnóstico sobre la enseñanza de la misma, constatando su reclusión en la esfera de la historicidad asumida desde una perspectiva que correspondería a un paradigma ya superado del quehacer del historiador y al casi excepcional privilegio verbalista en cuanto al

desarrollo y afianzamiento de competencias se refiere. Abren un nuevo horizonte de consideración de la persona, no solo del educador, sino también del educando, desde una perspectiva de los enfoques multisensoriales (considerando el pensamiento visual y el generado por la participación de más de un sentido), basada en los aportes de las recientes investigaciones sobre inteligencia y neurociencias que convergen en procesos de modificabilidad cognitiva que impactan la enseñanza de la filosofía.

Rubio (2009) “Educación personalista. De las potencias a los hábitos”, respondiendo a la pregunta ¿Qué es la persona? Hace una semblanza: es libertad, compromiso, comunicación, interioridad, vocación, trascendencia, pensante, anímica-corporal... Al tiempo que presenta la misión de la educación personalista: la defensa y promoción del respeto por la dignidad de la persona humana y dar el paso de las potencias a los hábitos en todas las edades y circunstancias de vida, esto es “ser más”. Contrasta con algunos posicionamientos que proclaman la preparación para la universidad como tarea fundamental del nivel de educación media. Devienen tales planteamientos en una serie de proposiciones que bien podrían estar agrupadas bajo el título de “impersonalismo en media”. No se trata de pensar la educación en este nivel tan solo como un bienio de tránsito a la educación superior cuya razón de ser precisa tan solo la consecución de terminarla “para” los estudios universitarios, desposeyendo a la media de la posibilidad personalizante.

Argüello (2009) “La persona como fundamento del cambio escolar” presenta la importancia de promover una gestión curricular integradora que haga frente a la atomización de las asignaturas y el modelo de parcelación del conocimiento, posibilitando

la articulación por campos de conocimiento y el diseño de núcleos problémicos conectados con el mundo de la vida de los estudiantes adolescentes. Se plantea el reto de la mirada autocrítica de la escuela como principal responsable de discontinuidades, generando la implementación de proyectos investigativos que favorezcan la interrelación entre acciones escolares y cotidianidad de las personas implicadas. De otra parte, emerge la necesidad de una educación con la que se cultive la intelectualidad, la generación de consciencia y la acogida del otro en cuanto otro. De ahí surge la necesidad de esclarecer el para qué educar.

Pepe (2011) “Alcances y límites de una educación personalista” presenta el significado de educar como responsabilidad colectiva que asume la distancia entre los hombres y el mundo que se pretende mostrar y salvar de la ruina; así mismo, asume la distancia con las generaciones precedentes, tal como se deduce de las crisis de autoridad y de la cultura; y finalmente, asume como improcedente el planteamiento de la educación ignorando lo que ocurre. Hace énfasis en la responsabilidad colectiva que se recupera en favor del significado de educar, a través del afrontamiento irrenunciable de la realidad desde un curso de la educación que discurre con una impronta que sigue yendo por la senda de la obiedad de cuanto sucede, esto es, posibilitando el enajenamiento de la persona respecto de la realidad y el contexto en que se vive, cayendo en lo rutinario y profundizando la brecha intergeneracional, al tiempo que agudiza la crisis de encuentro entre personas de distintos grupos etarios.

Díaz (2011) “Sobre la importancia de la formación humana militante” plantea la pregunta sobre la militancia en la identidad, en el quehacer que se afinsa en el ser de la persona. Hace énfasis en la importancia de transmitir cuanto se piensa con sencillez para ser comprendido hasta por los lectores menos instruidos. Reto que emerge de entre el

quehacer docente, en las prácticas pedagógicas. En otros tiempos la militancia era percibida en colectivos que se centraban en una particularidad de índole ideológica o religiosa o deportiva, hoy emerge la necesidad de educar en orden a la convicción de poder optar por militar en el ser personal del que se desprende como consecuente inexorable un quehacer personal. En este punto del planteamiento emerge la importancia de la filosofía y el nivel de educación media, más aún en un contexto como el colombiano donde la realidad acuciante clama por rehumanización y solo puede alcanzarse desde la instancia de la formación de personas.

Cañas (2010) “De la deshumanización a la rehumanización” plantea como tareas impostergables aquellas que conciernen al cambio del concepto de las cosas por el de las personas, transformando el lema fenomenológico con un talante esperanzador que implique volver a las personas mismas. Insiste en que el camino rehumanizador es una senda de cambio de mentalidad según la cual todos podemos volver a nacer, trayendo el contenido esencial del texto al contexto de las circunstancias propias del postconflicto colombiano, urge rehumanizar a los colombianos y esto pasa por la escuela y, a su vez, implica la filosofía y específicamente al nivel de educación en la que se contempla su enseñanza y aprendizaje. En un ambiente en el que aparte de la polarización entorno a cuál es el modo de solución más adecuado para un conflicto de varias décadas, resulta evidente que no se puede esconder la posibilidad de soñar con un futuro esperanzador y para la construcción del mismo cabe el reto de conquistar la utopía de nacer nuevamente.

Burgos (2010) “En busca de un método para el personalismo: los límites de la analogía” aborda la analogía como categoría con carácter unificador; no obstante, ésta tiende a difuminar la diversidad en aras de lo común, de aquello que precisamente vale para

todos, por ello, se explica la actitud negativa del personalismo ante su empleo metodológico. El objetivo es realzar la diversidad, de modo particular en orden al fortalecimiento del componente antropológico; halla razones suficientes para mantener sus reservas con la analogía asumida como elemento constitutivo del método personalista, toda vez que en su pretensión de unificación pierde de vista los elementos diferenciadores que enriquecen el mundo de la compleja relación interpersonal; en contraste con el reconocimiento de la diversidad propia de la persona, el método personalista ha de propender precisamente por esto, dado que solo en la consideración del indescriptible humano como parte fundamental de la intencionalidad de la educación es como se podría potenciar la pluridimensionalidad inherente a la persona humana.

Domínguez (2009) “El personalismo comunitario de Carlos Díaz” presenta un importante aporte para la educación al incorporar los elementos de la psicología evolutiva de Piaget a la pedagogía en la escuela. Señalando, al mismo tiempo, la importancia que el maestro sea competente en su campo de especialización con permanente actualización y con conocimiento de la psicología infantil y juvenil, dado que de lo que se trata es de la formación de personas. El señalamiento de los aportes específicos de la obra de Díaz a la pedagogía pueden ser aplicados en el contexto escolar de la media vocacional en el enseñanza de la filosofía posibilitando la relación con los aportes de la psicología evolutiva cuyos planteamientos no han de ser ignorados por los docentes y habrían de ser incorporados en la enunciación de los propósitos del área de filosofía en el nivel de media vocacional, toda vez que aportan en su conjunto una clave de interpretación afín con la pretensión del reconocimiento de la diversidad de cada persona sea en la niñez, la adolescencia o la adultez.

Mercader (2008) “Comunidad de aprendizaje y paz mundial” ante el cuestionamiento ¿Qué es la paz? Presenta la importancia de una escuela centrada en la persona, para todos los niveles educativos, concienciadora, liberadora, dialógica, del amor, de la comunicación y de la alegría, una especie de escuela amiga donde la idiosincrasia del latinoamericano alcance su esplendor. Una vez más emerge la escuela como escenario en donde converge la familia y el Estado, es allí donde se forja no solo el ideal de sociedad sino el ideal de persona que se desea, también es allí donde colisionan intereses pues ante el impulso transformador de la escuela siempre estarán quienes siguiendo sus propios intereses o representando los de algunas élites, sean éstas locales o globales, se opondrán al delineamiento de un proyecto de sociedad en el que lo central no sea algo sino alguien, la persona sin distinciones, donde la diversidad halle la posibilidad de reconocimiento en aras de la rehumanización en clave de refundación de una sociedad como la colombiana que siempre ha anhelado la paz, pero también siempre se ha perdido en los vericuetos de los impersonalismos.

2. Metodología

La presente investigación ha sido desarrollada con un paradigma cualitativo, considerado como la alternativa de producción de conocimiento científico en las ciencias humanas, en contraste con cuanto se ha constatado como un privilegio otorgado al método experimental. De acuerdo con Jiménez Domínguez (citado por Salgado Lévano, 2007):

Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta. (p.71)

No obstante, se identifican limitaciones en lo concerniente a ciertas dimensiones de la compleja realidad de la persona humana, tales como la libertad, la moralidad o la cotidianidad y su significación (Quintana Peña y Montgomery, 2007, p.71). Este enfoque, al rechazar la unidad del método científico, posibilita la pluralidad metodológica permitiendo la comprensión racional de la realidad en clave de especificidad y singularidad. He ahí la interacción entre el investigador y el objeto de la investigación, deviniendo el conocimiento en interrelación entre sujeto y objeto (Castillo Sánchez, 2004, p.17). En síntesis, de acuerdo con Creswell (citado por Vasilachis, 2006):

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. (p.24)

En línea con lo afirmado por Miles y Huberman (citado por Pérez, 2001a): “De ahí que tenga sentido buscar y difundir métodos de investigación alternativos que permitan captar esas características específicas de la realidad humana, es decir, tiene sentido estimar la vigencia científica de las alternativas de investigación cualitativa” máxime cuando se pretende indagar acerca de los aportes del personalismo comunitario, en orden a la enunciación de nuevos propósitos para la enseñanza del área de filosofía en el nivel de media vocacional, en el contexto colombiano caracterizado por la implementación de los acuerdos de paz.

La presente investigación se desarrolló desde una perspectiva epistemológica hermenéutica; esto es, que se ha relacionado “en términos generales con la teoría y práctica del entendimiento y en términos particulares con la interpretación del significado de textos y acciones. Metodológicamente implica un intento de encontrar reglas y líneas guías en la interpretación de textos” (Mella, 1998, p. 63). La hermenéutica dialógica posibilita un círculo hermenéutico en el cual “el intérprete proyecta un significado en el texto y, a su vez, el texto lo confirma o lo rechaza. El texto puede representar un horizonte cultural e histórico, que se resiste a los presupuestos del intérprete” (Álvarez Goyau, 2003, p. 82).

El tipo de investigación es documental y, por ende, la técnica empleada ha sido el análisis de textos, considerada la más pertinente, cuyos instrumentos empleados son la matriz de comprensión lectora y los resúmenes analíticos de los escritos (RAE). De acuerdo con Mella (1998), el texto es un discurso en forma escrita, pero también en su forma oral muestra el carácter de distanciamiento; es un acontecimiento porque se realiza temporalmente, siempre trata sobre algo, se refiere a un mundo descrito, expresado o representado, así el mundo ocurre en el lenguaje con su ayuda. En consecuencia, la

aproximación a los textos que abordan la persona, el personalismo y los propósitos para enseñar la filosofía cobran vital importancia al igual que los instrumentos empleados para ello.

3. Discusión

Los hallazgos obtenidos a partir de la investigación documental en artículos y obras personalistas permitieron evidenciar la relevancia de dos categorías: personalismo comunitario y persona; así mismo, desde el ámbito educativo, se constata la relación de estas dos categorías con otra: filosofía. Entendida, esta última, en un contexto específico como área integrante del plan curricular del nivel de media vocacional.

3.1 El Personalismo Comunitario.

En medio de un contexto globalizado como el actual, cuando las formas de comprensión que se auto conciben como sensatas rehúyen arrogarse monolíticamente la validez universal excluyente, los paradigmas de antaño ceden ante su incapacidad de sostener su pretensión modernista omnicomprensiva y unívoca de la realidad (Pikaza, 2004, p. 13); todo parece tan cambiante, esto último ya no sólo es una percepción personal, sino que emerge como una suerte de forzado consenso ante un panorama con “tanta noche sin luz para mejor robar, tanto río revuelto para ganancia de pescadores” (Díaz, 2005, p.67). En este orden de ideas “ésta no es una época de cambios sino un cambio de época” (Bárcena, 2008) que no resulta indiferente para la enseñanza de la filosofía (Paredes y Villa, 2013).

Emerge “El personalismo, movimiento de reacción contra lo impersonal y antipersonal”. (Díaz, 2005, p.17), al cual no le es indiferente los intentos sistemáticos de oposición o despersonalización de las personas; en razón a que renuncia a una pretendida neutralidad, tan corriente actualmente entre figuras públicas relevantes y colectivos sociales, tiene de suyo como condición meritoria la de elevarse por encima del unanimismo

o el indiferentismo. Se posiciona no a medias tintas, sino decididamente y lo hace a favor de la persona.

De acuerdo con Díaz (2007): “nada mejor para definir el personalismo que oponerlo a las diversas y abundantes formas de impersonalismos” (p.17). ¿Ante qué reacciona concretamente el personalismo? El personalismo reacciona concretamente ante los denominados impersonalismos, los cuales se yerguen como enemigos de la persona y por tanto, también del personalismo. De una parte, está el actualismo sostenido por Sartre en el que desaparece la identidad personal quedando tan solo los actos de la persona como diría André Malraux “para quien el hombre es la suma de sus actos” (Díaz, 2005, p.23), algo así como una especie de *continuum*, en línea con Jules Romain “manifestando que los hombres son como las abejas, pues sus productos valen más que ellas” (Díaz, 2007, p.23).

De otra parte, el personalismo también reacciona frente al egocentrismo; es decir, se enfrenta al acaparamiento del ego, la exterioridad e intercambiabilidad, la objetividad según la cual el otro es un “otro”, objeto, medio; la inventariabilidad o reduccionismo a las notas funcionales, la judicabilidad según la cual no se juzgan las acciones pero sí a la persona, la indisponibilidad e irresponsividad dado que según este planteamiento jamás se está en condiciones de ayudar al otro, se vive en medio de una muchedumbre solitaria. (Díaz, 2005, p.24). El colectivismo emerge también como un *locus ubi non* dado que conduce a centrarse en los conceptos universales abstractos, ignorando lo extraordinario personal e irrepetible, constituye una reacción frente al sin sentido del escepticismo cuyo pesimismo hace imposible siquiera la duda, dado que no da lugar al planteamiento de una pregunta puesto que ésta tendría potencialmente por lo menos una respuesta, la cual a su vez solo es

posible cuando es factible decir algo. De ahí se sigue que el escepticismo no solo no sea irrefutable, sino evidentemente sin sentido. (Díaz, 2005, p. 24-26).

Por su parte, las denominadas religiones personalistas, entre las que cabe considerar al judaísmo, al cristianismo y al islamismo, ofrecen la salvación de la persona en su comunidad histórico-profética a diferencia del transpersonalismo que desprecia el cuerpo devaluándolo, el cual penaría deméritos dado que se pretende superar el “yo” sin realizarlo en el “nosotros” desde el “tú”, sino lanzando el “yo” para que sus partículas se disuelvan en el “no-yo”, incurriendo en la contradicción de hacer que el “yo” devenga en “no-yo” pero ejerciendo como “yo” (Díaz, 2005, p.26-29).

En síntesis, el personalismo confronta a sus enemigos dialécticos. Teniendo ante sí al materialismo y al nihilismo (opuestos ontológicamente) y al individualismo y al totalitarismo (opuestos sociológicamente) los combate lealmente y agradece lo que por contraposición han hecho posible. (Díaz, 2005, p. 30) El personalismo hunde sus raíces en el judeocristianismo, cual frondoso árbol engrosa su tronco con los aportes de la tradición patristica y escolástica del Medioevo y conoce ulterior desarrollo a través de la tradición tomista, la fenomenología, la hermenéutica y la neo-vétero dialógica.

El encuentro entre la filosofía greco-romana antigua y la tradición bíblica judeocristiana provoca la sustitución en clave de superación del racional monismo y del fatal dualismo propio del mundo helénico, dejando en evidencia que con la objetivación del mundo ideal del pensamiento griego clásico se ubica al margen del personalismo comunitario dado que lo individual es concebido como descenso, caída o desgracia y hasta indigno del conocerse y de ser amado, deviniendo en algo de lo cual hay que liberarse. Con

esto se esboza muy temprano en la historia de Occidente el prototipo de Estado comunista platónico. De hecho, a una con Carlos Díaz (2005), se reconoce que

El personalismo es de cuño bíblico. El judeocristianismo presentó al mundo antiguo el escándalo de la singularidad y de la multiplicidad, de la individualidad y de la personalidad; de un Dios que “pone” lo numéricamente distinto como “término” de su conocimiento y de su amor (p. 34).

El sustrato personalista halla su nutriente primigenio en la comprensión racional de la revelación de un Dios que siendo uno en esencia es trino en personas, como se dirá en el más prístino lenguaje medieval partiendo de lo que se dilucida progresivamente de las escrituras bíblicas. En síntesis, como diría Urdanoz (1998) en su obra *Historia de la Filosofía* de 1998 (citado por Díaz, 2005, p. 45)

Personalista en sentido amplio es toda filosofía que reivindique la dignidad de la persona en el campo ontológico, gnoseológico, moral o social, contra las negaciones materialistas o inmanentistas. En sentido más riguroso, puede llamarse personalismo o filosofía personalista la doctrina que centra en el concepto de persona el significado de realidad (p. 361)

La noción de persona surge en este preciso momento de extraordinaria fecundidad teológica, la antropología resultante posibilita la emergencia de lo único e irrepetible plausible de aplicárselo al sujeto humano, a la persona, que a la par del proceso emancipatorio de la filosofía respecto de la teología, irá consiguiendo sustento al punto que se podría afirmar que en ese preciso momento de la historia universal se da lugar el giro personalista, que aunque de modo embrionario, posibilita el comienzo de un proceso revolucionario que impacta no solo el acervo del pensamiento occidental, sino también su accionar.

3.2 La persona.

Tertuliano es el progenitor del término persona con el sentido no ya del enmascarado del teatro griego, sino como lo que hay interiormente diferenciado y numeroso en la comprensión de Dios en el cristianismo (Díaz, 2005, p.35); durante el Medioevo, el tronco del personalismo comunitario engrosa de modo formidable permitiendo el tránsito de la savia de incalculable valor nutricional que hará crecer diversas ramas que se prolongarán hasta la contemporaneidad. En apretada síntesis, se puede comprender que “El personalismo comunitario es un pensamiento para la acción” (Domínguez, 2009, p. 100).

En medio de una larga tradición filosófica en Occidente que de suyo ha sido reputada como mayoritariamente discursiva, relegando la dimensión activa de la persona a un segundo plano, emerge con inusitada fuerza en la contemporaneidad el requerimiento de asumir posiciones no solo en la teoría sino y, sobre todo, en la práctica cotidiana, llevando a enfrentamientos dialécticos que se materializan no solo en el campo de las ideas sino que trascienden al ámbito de la acción; no obstante, la ida del péndulo de la historia al otro extremo en la contemporaneidad, ha dejado patente que se prioriza fundamentalmente la dimensión poiética de la persona dejando un vacío enorme que no posibilita la comprensión de la realidad propiamente personal ni de la propia actividad.

Emerge entonces la necesidad de purificación personalista de un cierto reduccionismo que centra el personalismo en la dimensión poiética, yendo a posar la atención en la receptividad de la persona en clave de ampliación de horizonte de comprensión de sí misma en cuanto a su realidad verdadera y a su propia actividad interrelacionadas de modo complementario como corresponde a un par de elementos cuya

naturaleza misma los pone en contacto inexorablemente de modo biunívoco. La filosofía personalista y comunitaria solo puede serlo en tanto que considere la persona como ser cuya valía reside en sí misma, comparativamente no le antepone otra categoría dado que entorno de sí da cuerpo a su reflexión considerándola como eje estructurador a partir del cual interpretar y dotar de significado la realidad misma, hallando la posibilidad de una praxis transformadora que lleve a la realización plena de todos los seres humanos. De acuerdo con Domínguez (2009):

Una filosofía es personalista y comunitaria cuando estima a la persona como ser máximamente valioso por sí mismo y estructura su reflexión en torno a la persona en todos los ámbitos, tomando a la persona como clave y significado de la realidad. (p.96)

El soporte antropológico que subyace a la filosofía personalista y comunitaria es la consideración ser humano como persona integral, asumida con todas sus múltiples dimensiones reunidas en el todo que configura el alguien que no el algo, en quien priman las notas relacionales y de apertura al Trascendente quien se constituye a su vez en su fundamento. Se aparta entonces de subjetivismos y materialismos inmanentistas que parcelan de modo irremediable la realidad personal, deviene en auténtico modo de vida cuyo motor no es otro que el amor.

Dado que el punto de partida y el centro del personalismo es la persona y ésta comprendida en sí misma como un fin no un medio objetivable, de acuerdo con Domínguez (citado por Mercader, 2008):

(...) el ser humano, antes de ser humano es receptividad, pathetikós, pasividad, necesidad, carencia, menesterosidad. Previo al actuar; a poner en juego lo que hay en su propia vida para realizarse, la persona es amada, llamada, enviada y se le pide que su vida sea respuesta a este amor del que es objeto, a esta llamada, a este nombramiento y misión. La persona no tiene la última palabra sobre su vida sino la penúltima (pp. 113-114).

Emerge un recurso razonable que tiende a invalidar el modo de proceder que justifica los medios a partir del fin. La persona se comprende como autorresponsable con una consciencia de responsabilidad que se hace ineludible, intransferible e insustituible; se ha azuzado para siempre la consciencia de ser histórico cuyo impacto en la sociedad deja una huella que puede trascender en el tiempo y en el espacio condicionando su futuro por venir y el de otros muchos tal como se halló su presente, condicionado por factores del pasado inmediato, pero que lejos de determinarlo, abrió el horizonte a la perspectiva performativa de la propia realidad.

3.3 El área de filosofía.

La problemática de la enseñanza de la filosofía en Colombia, como lo señala Gómez Mendoza (citado en Paredes y Villa, 2013), se concentra en tres núcleos fundamentales: los contenidos, la didáctica y la evaluación. En cuanto a los contenidos, por privilegiarse una perspectiva netamente historicista; respecto de la didáctica y la evaluación conjuntamente, por centrarse en un aspecto fundamentalmente verbalista. Es por ello que las prácticas educativas no posibilitan el desarrollo de funciones cognitivas como la reflexión, la transferencia y la crítica en orden a los requerimientos de las sociedades del conocimiento y la información. Quizás sea por ello que hoy se asocie con facilidad, y en el mejor de los casos, como se colige de Savater (1999), la enseñanza de la filosofía con la capacidad adquirida de recordar máximas de célebres personajes de otras latitudes y lejanas épocas, susceptibles de ser hilvanadas en un discurso con sentido de lo estético y audaz. Sin embargo, en el caso más oprobioso, ésta tan solo se asocia a la reproducción memorística y haciendo gala de fastuosa elocuencia de sucesos acaecidos en el tiempo a partir de un paradigma de la enseñanza de la historia ya superado.

La enseñanza de la filosofía en Colombia aún sigue orientándose predominantemente hacia el desarrollo de los procesos básicos de lecto escritura alcanzando exiguos resultados que en el mejor de los casos se limitan a hacer paráfrasis de los autores clásicos (Paredes y Villa, 2013, p. 38). Todo ello en sustitución de los procesos de subjetivación en el presente y la vinculación de las herramientas investigativas de otras disciplinas, lo cual sería pertinente de acuerdo a los requerimientos actuales, según León Gómez (citado en Paredes y Villa, 2013). Con base en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la filosofía ha de estar en permanente contacto

con todas las áreas del saber, retomando y replanteando sus problemas y preguntas en clave posibilitadora de interrelaciones; “en pocas palabras, pensando el sentido del conocimiento desde su relación con las ciencias y las artes” (Paredes y Villa, 2013).

De acuerdo con Zubiría (2011), todo modelo pedagógico afronta un problema quíntuple; referido a los propósitos, los cuáles serán rastreables en las huellas del quehacer pedagógico; a los contenidos; a la secuenciación; al método y, finalmente, a la evaluación; los cuales, en conjunto, han de ser visualizados con mayor facilidad en la programación del curso, la cual a su vez ha de responder a las siguientes preguntas: ¿A quién se va enseñar? ¿Qué se va a enseñar? ¿Cómo y con qué se va a enseñar? Y ¿Cómo se va a evaluar? A este problema quíntuple subyace un par de preguntas fundamentales: ¿Cuál es el tipo de sociedad que se pretende formar? Y ésta a su vez emerge de un núcleo primigenio: ¿Qué tipo de persona se pretende formar? Al intentar sondear esta pregunta se descubre que se halla ante un panorama con múltiples consideraciones.

La incertidumbre del cambio de época puede constituirse en auténtica crisis de la sociedad, crisis de la persona y, en consecuencia, una oportunidad rehumanizadora. En la escuela es evidente que “la comprensión de los profesores respecto de qué significa enseñar está estructurada narrativamente a partir de sus propias biografías, contextualizadas temporal y espacialmente y en interrelación con las biografías de sus estudiantes (Clandinin, 2013); constituye una oportunidad de vislumbrar un panorama que exige amplitud de horizonte, posibilita la anámnesis de la persona, la rememoración de lo que en principio viene a ser indefinible, tal como lo asegura Mounier (1967):

Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados en una

constante conversión: unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla, por añadidura, a impulso de actos creadores, la singularidad de su vocación. (p.75)

De acuerdo con el marco legal colombiano, la Ley 115 Estatutaria de Educación (del 08 de febrero de 1994), excluyó la filosofía del grupo de áreas obligatorias y fundamentales en el nivel de educación básica (artículo 23) y la agregó para el nivel de educación media juntamente con las ciencias económicas y políticas (artículo 31). Desde 1968 hasta 1999 los bachilleres colombianos presentaron exámenes de estado que hacían énfasis en los contenidos de las áreas, estando presente el área de filosofía dentro de la prueba del área de ciencias sociales. En este contexto aparece el informe de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 1999), el cual según Riveros (1999) halló:

Que la ausencia de una enseñanza que dote al alumno de competencias filosóficas, como la crítica, los procesos de razonamiento o el conocimiento profundo de las principales corrientes del pensamiento humano, hacen poco viable la práctica de la tolerancia (...) Por otra parte, también se encontró que donde todavía se enseña filosofía, el proceso educativo se centra más en la historia de la filosofía que en la filosofía en sí misma. Esto, sin desconocer además la crisis que viven muchas de las ciencias humanas en el mundo y sus implicaciones en desmedro del bienestar y prestigio de los educadores de filosofía.

A partir del año 2000, el ICFES reforma la estructura de la prueba haciendo énfasis en la evaluación de competencias, adoptando una estructura curricular con pruebas que incluyen las de filosofía independiente de las de ciencias sociales. Más tarde, a partir de la Ley 1324 de 2009, el ICFES se convierte en Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación; en 2010, el MEN publica Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (Documento N°. 14) y se expide el decreto 869, a partir del cual, al año siguiente, desaparecen las pruebas del área de Filosofía, siendo agrupadas juntamente con las de Lenguaje en la nueva prueba de lectura crítica. (ICFES, 2013).

Sin embargo, estas orientaciones ofrecidas por el MEN no son de fácil transferencia o aplicación a las prácticas escolares, puesto que exigen una transformación en la concepción que ha primado en Colombia sobre la filosofía y su vínculo con el tema de las competencias. (Gaitán, López, Quintero y Salazar, 2010)

En la última década, la percepción legal del área de filosofía ha cambiado de modo tan acelerado que posiblemente se ha echado en falta la posibilidad de disponer de un tiempo de transición en el que se hubiese propuesto convenientemente no solo los instrumentos de evaluación, sino cuanto fuera necesario tener en cuenta para la reformulación de los propósitos que como se dijo anteriormente serán rastreables en las huellas del quehacer pedagógico; así mismo, poder adaptar los contenidos, la secuenciación y el método.

Se colige también de estas directrices legales, que la experiencia del estudiante en su contacto con la filosofía, debería revelar cómo el conocimiento de un área específica del saber adquiere sentido gracias a su vínculo con otros campos de conocimiento y que, además, frente a los supuestos y prejuicios que acompañan todo discurso, es posible asumir una actitud crítica para validarlos colectivamente, rechazarlos o reformularlos (Dewey, 1961; 1978).

Cabe anotar que, contrastando la realidad actual con las recomendaciones que según Riveros (1999) hace el informe de la OEI (1999), en teoría, la legislación colombiana ha adaptado el panorama de su sistema educativo acogiendo las proposiciones de este organismo iberoamericano cuya programación se orienta a promover la educación, la ciencia y la cultura. Puede afirmarse que el sistema educativo de Colombia se ha transformado yendo de privilegiar en éste los contenidos a las competencias, en orden a la evidencia de desempeños y aunque ha emanado documentos de orientación; no obstante, la iniciativa en orden a la capacitación del profesorado en ejercicio aún requiere de un impulso mayor. Con todo, se ha intentado tener en cuenta:

(...) toda recomendación metodológica, reflejando la concepción interdisciplinar de la filosofía, deberá resaltar los procesos o competencias por encima de los contenidos. Competencias que, sin caer en el instrumentalismo, permitan a los jóvenes desempeños interpretativos, argumentativos y proposicionales, entre otros, tanto en campos meramente filosóficos como en otras áreas del conocimiento. Se debe acompañar con la consecuente formación del profesorado, tanto en la fase inicial en las facultades de Filosofía y demás instituciones encargadas, como en los programas de actualización y capacitación del profesorado en ejercicio. Se ve la necesidad de facilitar apoyos didácticos, tanto para la formación de docentes como para la enseñanza de la filosofía. (OEI, 1999)

Emerge, de un análisis preliminar, como un asunto de carácter prioritario el reconquistar para la filosofía el espacio de interlocutora válida de todas las demás áreas del saber y posibilitadora de que se tejan profundos lazos entre unas y otras, toda vez que la persona en sí misma no se la puede parcelar en compartimentos estancos referidos, en general, a todas sus dimensiones ni en particular a los saberes especializados. Los educadores dedicados a la enseñanza de la filosofía tienen ante sí el reto de re-situar su quehacer resistiéndose a la consabida tentación de quedarse ante el remanso de la contemplación del curso de los acontecimientos en clave retrospectiva. De modo que a una con Paredes y Villa (2013) se ha de considerar que:

La riqueza de la historia de la filosofía hace que el profesor esté a menudo tentado a anclarse en esta perspectiva filohistórica; si bien resulta recurrente mencionar que una de las funciones del área es desarrollar en cada uno de nosotros el sentido del reconocimiento histórico y que una lectura atenta de los grandes autores clásicos puede resultar bastante instructiva, la filosofía se alimenta también de todo aquello que ella no es, y debe por lo tanto abrirse al presente e integrar en particular los principales logros de las ciencias humanas (Larrosa, 2003).

Como se intuyó anteriormente, bajo cada modelo de sociedad hay un tipo modélico de hombre. Subyace a toda propuesta pedagógica una intencionalidad respecto de la construcción del modelo de sociedad y de hombre (Zubiría, 1994, p. 19); dada la amplia autonomía curricular que permite la Ley 115 en Colombia, convendría replantear el diseño

de los propósitos del área de filosofía, considerando la coyuntura del comienzo del postacuerdo que posibilitaría la refundación de la sociedad colombiana, esta vez con un auténtico sentido de comunidad personalista, apostando a contribuir en la formación de personas desde el contexto escolar renovado para aportar los elementos del desarrollo de su pluridimensionalidad haciendo resonar de modo concomitante a Lévinas (2000):

Renunciar a ser el contemporáneo del triunfo de la propia obra significa que este triunfo tendrá lugar en un tiempo *sin mí*, significa apuntar hacia este mundo sin mí, apuntar a un tiempo más allá del horizonte de mi tiempo. Escatología sin esperanza para sí o liberación respecto de mi tiempo. (p.55)

En medio de la inquietante avalancha de modificaciones que trae consigo la época de las mismas, este lapso que en sí mismo parece constituir una fracción de la historia posterior a la comúnmente conocida Modernidad occidental, trae consigo posibilidades que convenientemente asumidas habrían de representar la diferencia entre el encapsulamiento y los retoques cosméticos superficiales al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución educativa o a la preparación del terreno para una educación de corte personalista que requiere como diría Mounier (citado en Argüello, 1992):

La educación debe preparar su terreno. Reducida hoy con demasiada frecuencia a la distribución superficial del saber y a la consolidación de las divisiones sociales o de los valores de un mundo agonizante, debe romper con sus cuadros muertos para elaborar una formación del hombre total, ofrecida a todos por igual, dejando a cada uno libre frente a sus últimas perspectivas, pero preparando para la ciudad común de los hombres equilibrados, fraternalmente preparados los unos con los otros para el oficio de hombre. (p.264).

En este momento como en cualquier otro, siempre emerge con extraordinaria facilidad la inquietante posibilidad de proferir una crítica más o menos sustentada en argumentos capaces de derruir todo cuanto se considera digno de tal suerte en virtud de su

insoslayable inutilidad aparente o manifiesta. Derribar no resulta tan difícil, cuanto implica formular una nueva propuesta que pueda llegar a sustituir la precedente por ser indiscutiblemente muy superior en alcances, administración razonable de recursos, nobles propósitos o cuanto criterio, que no sea descentrándose de la persona, pueda emplearse para determinar tal naturaleza (Pepe, 2011). La consigna es proponer en clave de mejora:

Tanta noche sin luz para mejor robar, tanto río revuelto para ganancia de pescadores; pero si hay que acusar, con más fuerza aún se han de realizar propuestas de mejora. Ánimo, hacia una nueva mañana sin ocaso y hacia una nueva aurora sin crepúsculo, asumamos el afán cotidiano de todas las salidas por esos campos interminables de Utiel, que a muchos les parecerán salidas erradas por los cerros de Úbeda. (Díaz, 2007, p. 63)

La investigación neurocientífica, aplicada a la cuestión educativa, ha permitido rebatir las teorías sobre dominancia e interrelación hemisférica posicionadas durante los años sesenta del siglo XX, según las cuales existía una cierta superioridad del hemisferio izquierdo sobre el derecho (Paredes y Villa, 2013, p. 40). Estos hallazgos científicos recientes posibilitan ampliar el horizonte de comprensión e invitan a replantear la didáctica, en general, y la didáctica adoptada en la enseñanza de los currículos de Filosofía, en particular. Así mismo, emerge con renovada actualidad la pregunta por la posibilidad de adaptación de los modelos de evaluación aplicados no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía, sino también de las demás áreas del currículo, dado que

Un nuevo grupo de investigaciones aplicado tanto a sujetos con lesiones cerebrales (Saffran et al., 1996, 1997) como en sujetos normales, están permitiendo ampliar considerablemente los conocimientos sobre la asimetría funcional del cerebro, abriendo el camino a modelos teóricos, quizás mucho más explicativos de las relaciones interhemisféricas y de la laterización de los procesos perceptivos; modelos neuroestructurales (Kimura, 1966), atencionales (Kinsbourne, 1977) y cognitivos (Moscovitch, 1976, 1979 (Sic), 1986). En otras palabras, en la obtención, procesamiento y representación de la información, y la resolución de problemas, se está posicionando la teoría de que ambos hemisferios tienen niveles de superioridad específica, actuando de forma combinada y volviendo al individuo más eficiente en

tanto logre adaptar con mayor propiedad los procesamiento de información de cada hemisferio al tipo de problema y al contexto en el que se produce. Sin embargo, este proceso de adaptación es muy complejo y la escuela tradicional ha actuado promoviendo, en general, la educación del hemisferio izquierdo, desarrollando “la superioridad” que muchas veces desde el modelo de Especialización Hemisférica se le ha dado. (Paredes y Villa, 2013, p. 40).

Al dar un vistazo a la historia de Occidente, puede vislumbrarse como evidente la transmutación de la naturaleza de equilibrio del uso de los dos hemisferios cerebrales por la arbitraria introducción artificial de una confrontación entre éstos, contraria a la natural constitución humana de la persona, dado que como afirma McGilchrist (citado en Paredes y Villa, 2013, p. 42) se precisa tanto de la visión detallada del izquierdo como de la visión global del derecho, se requieren juntamente, toda vez que se pueda lograr una síntesis que tenga de suyo los detalles y simultáneamente ofrezca cuanto conocemos como visión de conjunto. Emerge entonces la clave diferenciadora de complementariedad entre los dos hemisferios cerebrales; lejos de estar diametralmente opuestos, están naturalmente conectados para posibilitar todos los procesos que haría el cerebro de una persona completamente humana.

McGilchrist (2010), muestra que en la antigua Grecia, especialmente entre los presocráticos, se puede rastrear un equilibrio entre lo puntual y lo global, entre lo sistemático y lo comprensivo, pero señala que con los proyectos platónico y parmenídeo se agudizó el interés por fortalecer la producción de conocimiento lineal y explícito. Esta pugna, en donde el componente formal tendría mayores ganancias, se extiende a lo largo de los períodos filosóficos que incluyen a Roma y todo su proceso conquistador, el Renacimiento, la Ilustración, y sirve de soporte al autor para explicar la hegemonía del hemisferio izquierdo.

Con cierta probabilidad, habría de reconocerse que la hegemonía del hemisferio izquierdo condujo a la humanidad a las confrontaciones bélicas más tristemente célebres; entre ellas, la Segunda Guerra Mundial y su sorprendente capacidad destructiva: holocausto, devastación, muerte, campos de exterminio y deshumanización generalizada.

“Y es en este punto donde encontramos el tema central del existencialismo: vivir es sufrir; sobrevivir es hallarle sentido al sufrimiento. Si la vida tiene algún objeto éste no puede ser otro que el de sufrir y morir” (Allport, 1996, p. 9). Esas experiencias de estar al borde de la muerte en medio de los sufrimientos más atroces, pueden hacer emerger en medio del estiércol la florecilla que se yergue con toda su belleza por encima de la materia fétida, escenificando en la historia de los hombres las palabras de Nietzsche (citado en Frankl, 1996) “Quien tiene un porqué para vivir, encontrará casi siempre el cómo” (p. 9).

Concluida la conflagración mundial más desastrosa que todas de las que se guarde memoria juntas, se propagó casi por contagio una sensación de abatimiento. Los millones de personas asesinadas, naciones arrasadas, la infraestructura destruida, hasta podría afirmarse con mirada retrospectiva que la hegemonía exacerbada del hemisferio cerebral izquierdo estuvo ante la evidencia de que no podía seguir excluyendo a su otra mitad con la que podría reconciliarse y reconstituirse enteramente como persona. De todos modos, se ha de decir con Frankl (1996) que “debemos a la segunda guerra mundial el haber enriquecido nuestros conocimientos sobre la “psicopatología de las masas”, al regalarnos la guerra de nervios y la vivencia única e inolvidable de los campos de concentración” (p.17), en donde la humanidad desposeída de todo se halló cara a cara ante su única posesión la “existencia desnuda” (Frankl, 1996, p. 25).

Emerge el personalismo con hálito esperanzador, con ahínco deconstructivo (Cañas, 2010), acaso corrigiendo lo que había pretendido corregir el existencialismo ya que de acuerdo con Díaz (2005):

Si como Mounier dijera, el existencialismo es una reacción de la filosofía del hombre contra los excesos de la filosofía de las ideas (idealismos desencarnados) y contra los

de las filosofías de las cosas (cientifismo y materialismo), también el personalismo es una reacción contra esos excesos (p.32).

Este modo de existir desprovisto de ropajes, trajo consigo la posibilidad de que personas consideradas no más que comunes, hombres y mujeres, “prisioneros (...) normales y corrientes, pero algunos de ellos al elegir ser “dignos de su sufrimiento” atestiguan la capacidad humana para elevarse por encima de su aparente destino” (Allport, 1996, p. 9); así, se tendría la fuerza de la motivación capaz de realizar las denominadas tareas de la neuroética (Cortina, 2012) contando con esa original capacidad propia de la tipología humana de la naturaleza de la persona que se sobrepone a la sensación trágica que trae consigo la apatía, el vacío y el abatimiento nihilista de la post guerra asumiendo la histórica oportunidad performativa de la sociedad colombiana a partir de la rehumanización del ciudadano, propendiendo por desgubernamentalizar la subjetividad de maestro y alumno en la apuesta por una escuela para la libertad (Beltrán, 2018).

4. CONCLUSIONES

El Personalismo Comunitario aparece como una posibilidad atractiva en el horizonte para afrontar el reto de diseñar nuevos propósitos, dado que en su propuesta filosófica convergen elementos que en apariencia son tan disímiles tales como el cristianismo y el anarquismo, cuya supuesta diametral oposición constituyó una fuente inagotable que proveyó, en tiempos pasados más que en el presente, de abundantes recursos para eclipsar cuanto de implicación social en clave transformadora sustancial pudiera intuirse en el evangelio y por tanto de completo recibo para la institución eclesial no sin planteársele cáusticos desencuentros con intereses *non sanctos* propios de los impersonalismos imperantes que alienan, despersonalizando por doquier con registro oficial para hacerlo.

Yendo tras la identificación de los aportes del personalismo comunitario, inevitablemente se tiende a identificar los elementos característicos que constituyen la filosofía personalista, analizar su aporte a la pedagogía, a la filosofía y, finalmente, diseñar los propósitos generales y específicos del área de filosofía para los grados de media desde esta perspectiva peculiar, siendo eventualmente un aporte significativo cuyo impacto innovador en las instituciones educativas augura la formación de personas con la impronta no ya de que sus cabezas estén colmadas de información relevante, como sí de que éstas estén bien constituidas, esto es articuladas todas las dimensiones de los alumnos respondiendo al reto de atender la pluridimensionalidad inherente a la persona en comunidad desde el ámbito escolar, tan relevante hoy máxime el contexto determinado por la realidad del postacuerdo y la posibilidad de refundación de la sociedad colombiana a partir de su rehumanización.

El desenciptamiento de la práctica educativa en filosofía pasa por el cambio de enfoque en el ámbito didáctico. Así, un enfoque multisensorial estaría más acorde con la visión holística de la persona que propugna el personalismo comunitario yendo a dejar en evidencia la casi exclusiva aplicación de un enfoque historicista propio de la Modernidad en el que se privilegia ostensiblemente el componente verbalista, la repetición acrítica de información anecdótica y el escaso desarrollo de competencias asociadas al pensamiento crítico, al pensamiento visual, a la creatividad y a la comunicación.

Así mismo, es relevante señalar a partir del diagnóstico del estado de la filosofía en Colombia, se ha de centrar la atención en la persona para conducir esfuerzos en el desarrollo integral de la misma. No solo centrándose en el desarrollo a nivel cognitivo el cual constituye una dimensión ciertamente relevante, pero no en exclusiva. Si bien es cierto que la habilidad en la expresión verbal es altamente apreciada en diversos ámbitos de la vida cotidiana, no es menos relevante establecer que la capacidad comunicativa en el ámbito del desarrollo filosófico está retada a ir más allá del discurso abstracto para impactar en la acción de las personas, los colectivos y las comunidades.

El personalismo comunitario interpela, en particular, al área de Filosofía, y en general, a la educación en Colombia desde su esencia; en línea con la propuesta de esta filosofía contemporánea se dispone de los recursos necesarios para la implementación de cambios no solo en el área de filosofía, siendo conscientes de los alcances y límites de una educación personalista que aún está en busca de un método específico que de momento reúne de modo ecléctico elementos fundamentales de numerosos modelos pedagógicos sin desdeñar lo que de loable en beneficio de las personas se halle en éstos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argüello, A. (2009) “La persona como fundamento del cambio escolar” *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* N°10, PP. 67-73. Revista del Instituto Emmanuel Mounier, República Argentina.
- Bárcena, A. (13 de noviembre de 2008). ¿Época de cambios o cambio de épocas? CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/columnas/8/35068/P35068.xml&xsl=/prensa/tpl/p8f.xsl>
- Beltrán, A. (2018). Morfeo. Una escuela para la libertad. Bogotá: INIS.
- Burgos, J. (2000). El personalismo. Madrid, España: Palabra.
- _____. (2010) “En busca de un método para el personalismo: los límites de la analogía”. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* N°15. PP 14-21. Revista del Instituto Emmanuel Mounier, República Argentina.
- Cañas, J. (2010) “De la deshumanización a la rehumanización” *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* N°13. PP. 34-42. Revista del Instituto Emmanuel Mounier, República Argentina.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 del 08 de febrero de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2009). Ley 1324 del 13 de julio de 2009 por la cual Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes. Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Cortina, A. (2012). Neuropoder: aspectos éticos de la neuropolítica y la neuroeconomía. Ponencia inaugural del curso de verano de la Universtat Jaume I. En Castelló de la Plana, España.
- _____. (2010). Justicia cordial. Madrid, España: Trotta.
- Castillo, M. (2004) “Guía para la formulación de proyectos de investigación. Bogotá: Editorial Magisterio, República de Colombia.
- Cavieres-Fernández, E. A. (2018). Epistemología y experiencia en Freire. Contribuciones a una metodología narrativa. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (22), 87-98. doi: 10.11144/Javeriana.m11-22.eefc
- Díaz, C. (1985) “Miseria y grandeza de la filosofía en la enseñanza media”. *Revista Azaea*. N°01 PP. 275-301. Revista de filosofía de la Universidad de Salamanca, España.
- _____. (2005). ¿Qué es el personalismo comunitario? Madrid, España: Persona.
- _____. (2011) “Sobre la importancia de la formación humana militante”. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* N°16. PP. 54-55. Revista del Instituto Emmanuel Mounier, República Argentina.
- Domínguez, X. (2009) “Nuevos caminos para el personalismo comunitario”. *Revista Veritas*. Vol. IV N°20 PP. 95-126. Revista del Pontificio Seminario Mayor San Rafael de Valparaíso, República de Chile.

-
- (2009) “El personalismo comunitario de Carlos Díaz”. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* N°. 9. PP 38-50. Revista del Instituto Emmanuel Mounier, República Argentina.
- Frankl, V. (1996). El hombre en busca de sentido. Barcelona, España: Cayfosa.
- Informe de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 1999)
- Lévinas, M. (2001). La huella del otro. México D.F, México: Taurus.
- Mella, O. (1998). Naturaleza orientaciones teórico-metodológica de la investigación cualitativa. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B9tQwc8GHB_HRTBLMVNpZy1maVU/view
- Mercader, M. (2008) “Comunidad de aprendizaje y paz mundial”. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* N°. 8. PP 68-77. Revista del Instituto Emmanuel Mounier, República Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (Documento N°. 14). Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Mounier, E. (1967). Manifiesto al servicio del personalismo. Madrid, España: Taurus.
- Paredes D. y Villa V. (2013, enero-junio) “Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”. *Revista nodos y nudos*. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2282>
- Pepe, A. (2011) “Alcances y límites de una educación personalista”. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* N°.16. PP 56-59. Revista del Instituto Emmanuel Mounier, República Argentina.
- Pikaza, X. (2004). Violencia y diálogo de religiones. Un proyecto de paz. Santander, España: Sal Terrae.
- Rubio, T. (2009) “Educación personalista. De las potencias a los hábitos”. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* N°.11. PP 92-99. Revista del Instituto Emmanuel Mounier, República Argentina.
- Savater, F. (1999). Las preguntas de la vida. Barcelona, España: Ariel.
- Urdanoz, T (1998). Historia de la Filosofía. Vol. VIII. Madrid, España: BAC.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>
- Zubiría, J. (1994). Los modelos pedagógicos. Bogotá, Colombia: FiDc.