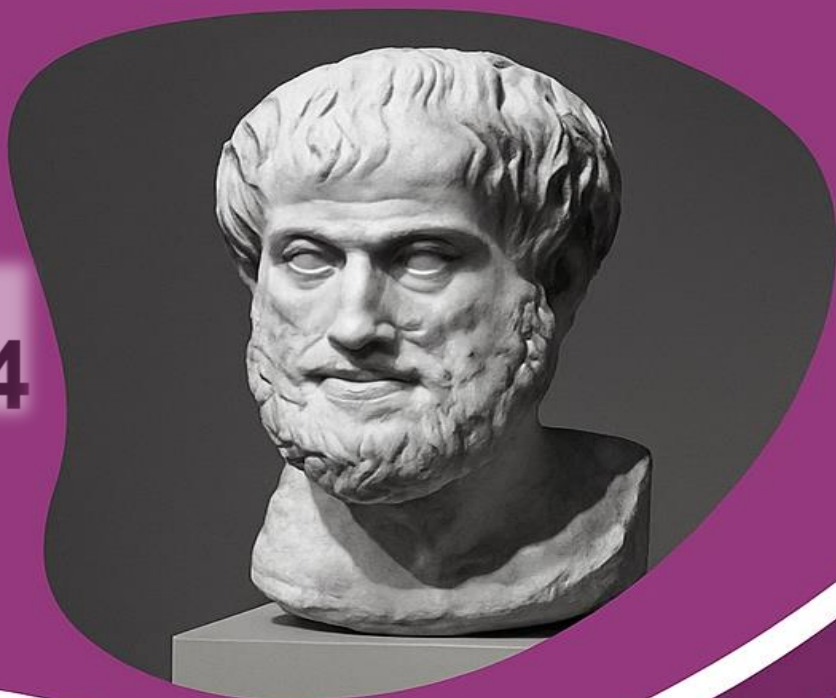


MEMORIAS DEL V SIMPOSIO INTERNACIONAL VIRTUAL DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

**“La filosofía y la educación como agentes
transformadores y producto del cambio
en el territorio”**



SIVFE 2024





SIVFE 2024



Sello Editorial

Universidad Nacional

Abierta y a Distancia

V Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación

Tema central:

**La filosofía y educación como agentes
transformadores y producto del cambio en el territorio**

Programa de Licenciatura en Filosofía

Compiladores

Omar Alberto Alvarado Rozo

Liz Giomaira Montenegro Losada

Piedad Rocío Lerma Castaño



SIVFE 2024



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador
Rector

Constanza Abadía García
Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza
Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz
Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres
Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Julialba Ángel Osorio
Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Juan Sebastián Chiriví Salomón
Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz
Líder Sello Editorial UNAD

Gino Andrey Gutierrez Quimbayo
Líder de Investigación de Escuela de Ciencias de la Educación



SIVFE 2024



Memorias V Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación

Compiladores: Omar Alberto Alvarado Rozo, Liz Giomaira Montenegro Losada, Piedad Rocío Lerma Castaño.

Grupo de Investigación: GIUC- Semillero Eureka

Autores

Ponencias centrales: Léo Peruzzo Júnior, Gabriel A. Saia,
Línea 1: Juan Alexis Parada Silva, Smit Leonardo Bobadilla Medina, Yessica Viviana Barragán Orjuela, Ernesto Fajardo Pascagaza, Miguel Fernando Cabrera Pinzón, José Angelino Leal Torres, Nelsy Armesto Argüelles, Francisco Javier Portilla Guerrero, Eduar Antonio Duarte Cabanzo.

Línea 2: Suriko Celeste Cruz Cruz, Manuela Martínez Palacios, Berenice Maldonado Velázquez, Amelia R. Araviche Granadillo, Eimmy Rodríguez.

Línea 3: Jaime Alberto Adams Angulo, Luis Alberto Vidales Holguín.

Línea 4: Jesús Gonzalo Carabalí Montaña, Rubén Darío Palacio Mesa, Carmen Julieth Salazar López, Juan Edilberto Rendón Ángel.

Línea 5: Lidia Pilar Murcia Rodríguez, Héctor Betancur Giraldo, Andrés Felipe Marín Pulgarín, John Fredy Vélez Díaz, Daniela Támara Pérez.

ISSN: 2745-0937

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá D.C

Mes de Agosto de 2025 Número V

Corrección de textos: Semillero Eureka

Diseño de portada: María Lizeth Mora Cruz

Diagramación: María Lizeth Mora Cruz

Impresión: Digital



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



CONTENIDO

Presentación.....	7
Justificación	12
Ponencia Central a nivel Internacional: Filosofía y metáforas de la inteligencia artificial: ¿cuál es el futuro de la educación?	20
Ponencia Central a nivel Internacional: Enseñar a pensar: el valor de la pregunta en filosofía y educación	27
1. LÍNEA DE TRABAJO: Filosofía y educación: Una relación necesaria.	33
1.1. DESAFÍOS ÉTICOS DEL TRANSHUMANISMO Y DEL POSHUMANISMO: UNA MIRADA DESDE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	35
1.3. HACIA UN ENCUENTRO NECESARIO ENTRE LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN	56
1.4. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PARA UNA SOCIEDAD EN APUROS	65
1.5. DE LA SOCIEDAD CAPITALISTA A LA SOCIEDAD CRÍTICA O DEL CONOCIMIENTO	76
1.6. SE SABE QUE NO SE SABE, CUANDO SE SABE LO QUE SE SABE.....	86
1.7. TRANSFORMACIÓN TERRITORIAL, ANÁLISIS DE SU CONTEXTO A TRAVÉS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD.....	94
1.8. BREVE ELUCUBRACIÓN SOBRE UN VIABLE DEBER SER EN UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	106
1.9. LA FILOSOFÍA Y LAS HUMANIDADES: ¿POR QUÉ SON NECESARIAS EN LA EDUCACIÓN ACTUAL Y DEL FUTURO?	117
2. LINEA DE TRABAJO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN TRANSFORMANDO EL TERRITORIO DESDE LA ESCUELA.....	126
2.1. IMPACTO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EN EL TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE JILOTEPEC, MÉXICO.	127
2.2. LA COMUNALIZACIÓN Y LUGARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO REFERENTE EN LA COMPRENSIÓN DESCOLONIAL SOBRE EL ROL DEL CONOCIMIENTO Y LA VIDA.	138



2.3.	EL CAMINO ENTRE LA FILOSOFÍA DE LAS CIENCIAS Y STEAM.....	148
3.	LÍNEA DE TRABAJO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN EL APRENDIZAJE POLÍTICO Y ÉTICO	
	156	
3.1.	MODELO PARA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS FACTORES PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO ASOCIADO AL APRENDIZAJE Y PRÁCTICAS POLÍTICO-ÉTICAS PARA LA DISMINUCIÓN DE INEQUIDADES EN LA SALUD DE LAS POBLACIONES ASALARIADAS.....	157
3.2.	EL APRENDIZAJE DE LA COSA POLITICA Y ÉTICA ENTENDIDO COMO UN IMPERATIVO SOCIAL MAS ALLÁ DE SIMPLES DECLARACIONES MORALIZANTES.....	164
4.	LÍNEA TRABAJO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: EN CONTEXTOS ETNOCULTURALES.....	174
4.1.	JUSTICIA EPISTÉMICA: HACIA UN DIÁLOGO CON LAS FILOSOFÍAS DE RAÍCES AFRICANAS	175
4.2.	FILOSOFÍA Y ESCUELA. ETNOEDUCACIÓN: SOMOS PUEBLO DESDE LAS RAÍCES	183
5.	LÍNEA TRABAJO: FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN COMO FILOSOFÍA PARA NIÑOS E INDAGACIÓN	192
5.1.	LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN CON POBLACIÓN INFANTIL.....	193
5.2.	ABORDAJE CRÍTICO DESDE LA TEORÍA DE LIPMAN FRENTE AL FENÓMENO SOCIAL DE EXPLOTACIÓN SEXUAL COMERCIAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES, ASOCIADA AL TURISMO EN MEDELLÍN.	208
5.3.	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL EN COMUNIDAD DE INDAGACIÓN DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....	214
5.4.	EL PENSADOR: USO DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA CREACIÓN DE UN PERIÓDICO ESCOLAR.	221

Presentación

Los días 4 y 5 de octubre del 2024 se celebró en Neiva- Huila (Colombia) el V Simposio Internacional Virtual de Filosofía y de Educación, desde el histórico del simposio no se distancia de las categorías fundamentales: Filosofía y educación que identifican la línea de investigación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD y que se acoge en el programa de licenciatura en Filosofía. Para el año 2024 se postuló el tema central del simposio: La filosofía y educación como agentes transformadores y producto del cambio en el territorio.

El V Simposio Internacional Virtual de Filosofía y educación de la UNAD en su recorrido desde el año 2020 se establece como un referente para América Latina de dialogo y encuentro con ponencias de alta calidad en sus argumentos para disponer el desarrollo y construcción de red y de amistad entorno a la filosofía y educación que nos une el quehacer sustantivo sin olvidar su función esencial en la enseñanza de la filosofía y educación que orienta su dinámica reflexiva, analítica, critica y normativa.

El evento sigue generando 4 espacios fundamentales que serán propios de la identidad del mismo simposio.

Primer espacio con su esencia reflexiva. Donde el ponente se encuentra en la capacidad de interpretar las relaciones que se establecen entre la filosofía y la educación como ejes transversales del evento. Donde se dinamiza a los espectadores la comprensión de sus significados arraigados al mismo sentido de las relaciones que se establecen desde la mirada antropológica, social en el contexto del quehacer de la filosofía en la educación.

La reflexión en la filosofía introduce a los sujetos en la realidad y la búsqueda de la verdad con el ejercicio de la racionalidad que continua piensa en las soluciones más palpables de la humanidad y que preocupan al ser humano. Nos atrevemos afirmar que el simposio de filosofía y educación en una simbiosis



transformadora que nos enseñan a pensar y buscar cambio en el territorio. La reflexión en la filosofía es una actitud en el sujeto Sentí Pensante que está en la búsqueda de alcanzar lo finito como la verdad y el amor a la sabiduría.

La filosofía como saber reflexivo como se indica en el anterior párrafo conduce a la verdad arraigado de conocimiento racional. El mundo, el territorio esta allí y la gran necesidad es reflejar el concepto que nace del mismo acto reflexivo con lógicas marcadas por los argumentos lógicos que como filosofía se pregunta por sí mismo en el pasado, presente y prospectiva de las acciones que se configuran en la construcción de escenarios magníficos como la relación del método y la naturaleza de las relaciones desde ambientes sociales, económicos, políticos, éticos. Toda disciplina que se entraña en la imaginación dialoga con la filosofía para responder desde propios conocimientos que se construyen con el quehacer filosófico. Cuando toda ciencia se pregunta por lo más esencial de su quehacer está haciendo filosofía. Finalmente, quien asume el rol de la reflexión en términos racionales y lógicos está en la capacidad de comprenderse a sí mismo y sus relaciones. El escenario de simposio de filosofía y educación es un dialogo permanente de los ponentes que se encuentran a sí mismo con sus realidades dando respuestas lógicas a la construcción de discursos coherentes, arraigados a las realidades con la prospectiva del cambio.

Un segundo espacio es la esencia analítica que determina el dialogo conceptual entre la filosofía y educación con la capacidad de comprender los problemas de la educación y sus desafíos. La filosofía analítica se caracteriza por tomar una decisión frente a la postura del método filosófico que lleva a generar un análisis desde la base del concepto y determinar con capacidad las problemáticas más complejas de la filosofía desde una base racional, sistemática, objetiva teniendo un marco contextual que genera una lectura de la realidad concreta y dimensiona la misma solución de los problemas reales que determina la sociedad.

La filosofía analítica abarca unas dimensiones bien importantes del quehacer de la educación por ejemplo la relaciones que implica la filosofía y la educación con el lenguaje. Siempre se pregunta por las cuestiones ultimas o



principios con su mirada metafísica y la relación íntima con la lógica partiendo siempre de acompañamiento riguroso.

Algo bello para expresar en el simposio que desde la analítica se reconoce la perspectiva de contemplar y de construir este binomio genera un dialogo interesante en la diversidad de ponentes que se enmarcan en un clásico significativo que dinamiza cambios dinamizadores de oportunidades formativas en la educación y filosofía. Lo analítico nos lleva a poder contemplar las cosas comunes con un detalle y determinación. Para un educador y filósofo analítico constructivo, el sentido común no representa la instancia última ante la que contrastar las teorías filosóficas. El encuentro del simposio confronta las relaciones que se establecen en el marco de las ponencias que están en el dialogo de leer el sentido común de las realidades territoriales, llegando a establecer inconsistencias generadoras que llevan a tomar distancia de ciertas creencias establecidas y que marcan un rumbo de cambio desde el mismo uso lingüístico de lo que está establecido y desde allí la neuro ciencias analiza debates des mismo comportamiento de la persona humana.

La ponencias desde su preparación y evaluación marcan desde la analítica una claridad conceptual donde el ponente desde sus conceptos se empodera de su discurso en el desarrollo de su monologo pero que está en la capacidad de entrar desde una dimensión dialógica desde el argumento en los momentos de saber escuchar y establecer con la respuesta una claridad conceptual, metodológica y argumentativa para defender sus investigación o su texto filosófico educativo llegando a una validez de la misma verdad establecida en sus argumentos.

Un tercer espacio es la esencia critica, que cuestiona los fundamentos en la práctica ahondado en sus principios fundamentales con los valores que se desarrollan. Unas de las labores de la crítica en la filosofía y la educación es la compresión de una cultura de la crítica en el orden pedagógico con mayor valor de humanización y alejando la crítica vacía y destructiva. Con ella logrando cambios en lo social.



América Latina y las facultades de filosofía no pueden abandonar la crítica reflexiva, que finalmente es esencia del quehacer de la filosofía y que en tiempos de impactos de maquinarias imaginarias y destructoras de la sociedad se necesita ejercer el poder de la crítica. Los escenarios de enseñanza y aprendizaje de la filosofía son los espacios para hacer de la crítica el gran medio para filosofar como la actividad fundamental del desarrollo del pensamiento y construcción del nuevo conocimiento dentro de los contextos locales y los diversos impactos que se pueden desarrollar desde lo cultural, político, ético, social de nuestros territorios.

El ejercicio de filosofar de no tener miedo al afrontar los problemas cotidianos que suceden en los territorios desde una gestión de la crítica del día a día que no cae en un criticismo. Sino tener la capacidad de pensar el problema como posibilidad de generar el acto más sublime que es generar el acto del pensamiento epistémico que media en la búsqueda permanente de alternativas de soluciones en la gran red del conocimiento que se va generando a través de las problemáticas más significativas de los territorios.

El Simposio se coloca el reto permanente que no es solo la presentación de una ponencia, es pensar más allá de la filosofía y la educación que a través de la crítica no se quede solamente como un evento sino que tenga eco por la memoria que se ha construido en la memoria de los cinco eventos realizados que toca las necesidades territoriales realizando una lectura del contexto histórico social de cada escenario y con ello ser alternativa de la fundamentación de los mismos problemas esenciales identificados por los objetivos de desarrollo sostenible.

Un cuarto espacio esencial del evento es el axiológico, que establece pautas fundamentales de comprensión de carácter último en la comprensión de la ética en las relaciones de la filosofía y la educación.

Cuando aborda las razones para educar tienen un trasfondo ideológico, que circunstancialmente están fortalecidas por valores éticos y morales. Los mismos docentes en sus procesos de aprendizaje y enseñanza retoman el



termino valor para gestionar sus acciones cotidianas, ya que reconocer y comprender el valor es descubrir una de las acciones más importantes del quehacer filosófico que construye caminos axiológicos en las sociedades y que pueden tenderse como valores subjetivos u objetivos que marcan la construcción de los juicios de valor de las sociedades.

El valor o la ética es por naturaleza inherente al ser humano, porque el mismo ser humano está en la capacidad de valorar desde lo objetivo o lo subjetivo.

La filosofía y la educación tienen un papel importante en la formación del valor en la sociedad actual y en el territorio con un desafío de enseñar valores en tiempos de crisis de los mismos valores, en una sociedad marcada por la inversión de los valores que se gestiona en los tiempos postmodernos.

Los valores se construyen en el territorio, en las realidades. Podemos afirmar que, desde las experiencias positivas o negativas, analizadas desde una perspectiva empírica. Pero el valor no se reduce solo a experiencias por el contrario la filosofía y la educación abre posibilidad de creación y oportunidades de valores en la sociedad.

Al igual nos encontramos con una dimensión axiológica en relación con el binomio ética – mundo que la catalogamos como la ecosofía en medio de la perdida y crisis de valores en la sociedad actual, aparece una visión positivista como la ecosofía que narra al mundo y su contexto con la filosofía encontrando una filosofía axiológica más global y preocupada por el Oikos y los valores más universales para el cuidado de la casa en común

De lo anterior surgen 5 líneas de trabajo:

1. Filosofía y educación: una relación necesaria
2. Filosofía y educación: transformando el territorio desde la escuela
3. Filosofía y educación: en el aprendizaje político y ético
4. Filosofía y educación: en contextos etnoculturales
5. Filosofía y educación: para niños e indagación



Evento organizado por los grupos de investigación GIUC y Pasos de libertad, liderado por el Semillero Eureka desde la línea de investigación filosofía y educación de la escuela de ciencias de la educación ECEDU y el programa de licenciatura en Filosofía, en articulación con la Fundación Universitaria María Cano como aliada y el Centro de Investigación y Acción Psicosocial Comunitario -CIAPSC.

Desde la zona sur se plasma un V Simposio para continuar con un ejercicio de encuentro que fortalece la argumentación y reflexión de las realidades globales que sean discutidas en el espacio virtual generado debate y discusión filosófica.

Justificación

Hacer camino al andar entre las reflexiones de filosofía y educación nos lleva al V Simposio internacional virtual de filosofía y educación del año 2024 con el lema “La filosofía y educación como agentes transformadores y producto del cambio en el territorio” organizado por el programa de licenciatura de filosofía de la escuela de ciencia de la educación, el grupo de investigación GIUC con el Semillero Eureka aliados con el grupo Pasos de libertad en articulación con la Fundación Universitaria María Cano y el Centro de Investigación y Acción Psicosocial Comunitario -CIAPSC.

Retomar el centro de dialogo entre el binomio de filosofía y educación en esta historia de cinco años genera la oportunidad de no desfallecer en el evento académico, por el contrario, continuar con la aventura reflexionar, analizar, criticar y construir sociedad desde principio y valores éticos que transformen el territorio abarcando 6 líneas temáticas: Filosofía y educación: una relación necesaria. Filosofía y educación: transformando el territorio desde la escuela. Filosofía y educación: en el aprendizaje político y ético. Filosofía y educación: Solidaridad y encuentro en el territorio. Filosofía y educación: en contextos etnoculturales. Filosofía y educación: para niños e indagación.



El simposio internacional virtual como un evento híbrido genera debate filosófico a lo largo del evento, pero promueve en las memorias un saber de aprendizaje entorno a la línea de la filosofía y educación. Las ponencias tienen vida, por que surge de pensadores, investigadores, docentes en ejercicio práctico contextualizado que influyen en el quehacer de los estudiantes y egresados que está en permanente búsqueda de aprender para la vida y lograr significados en los aprendizajes que se viven en el desarrollo del simposio.

La primera línea Filosofía y educación: una relación necesaria. Este binomio es profundamente necesario tiene una relación muy estrecha influyendo permanentemente en la otra. Nunca serán huérfanas por el contrario existe una hermandad por que la filosofía es un faro conceptual en la misma formación de la educación orientando los fines mismos con sus alcances y límites colocando las orientaciones éticas.

Cuando se coloca el plano de dialogo entre la filosofía y la educación, nos preguntamos por su origen y con facilidad postulamos la pregunta originaria del principio ¿Fue primero el huevo o la gallina? Una pregunta que pareciera de sentido común, pero en el fono es una pregunta compleja porque radica que un huevo implica la existencia de una gallina que lo puso y lo mismo podemos decir que una gallina conlleva la presencia de un huevo. Pero en este sentido la pregunta sigue con la misma intencionalidad ¿Cuál es su origen, siempre tendrán ese hilo conductor de unidad? Nada fácil el tema por ello lanza la pregunta ¿fue primero la filosofía o la educación? Dar una respuesta absoluta queda un poco incomodo frente a los dos protagonistas del dilema, pero si podemos desarrollar en el simposio un dialogo de esas reflexiones explicativas del quehacer y ser de la filosofía y la educación. La filosofía siempre se preguntado por el principio desde sus orígenes en la reflexión del mito y el logos y allí entra la educación como orientadora de la comprensión del mundo y de la realidad que determina la introspección y el vacío sobre si mismo para interpelar y la educación va determinado el camino o una orientación por una metodología marcada por la educación, son profundamente equivalentes.



La filosofía y la educación es la oportunidad para la construcción de la sociedad y del mundo, buscando el equilibrio que marca la sociedad en la participación del bien común y llegar a la felicidad como ciudadanos en estado de derecho y ello se logra por las consecuencias permanentes entre las relaciones de filosofía y educación.

La segunda línea Filosofía y educación: transformando el territorio desde la escuela siempre se sueña que a la escuela camine las trayectorias de las preguntas primeras iluminadas por la filosofía y que desde la educación con metodologías prospectivas se dimensione la investigación de mismo contexto territorial. Hay un reto de experimentar las aulas físicas, virtuales y reconocer al otro en su alteridad y diferencia que se plantean como grandes posibilidades de aprendizajes significativos que marcan la realidad de la vida cotidiana. Por ello se otorga en el simposio de comprender la filosofía y la educación como una experiencia que comprende la transformación del territorio desde la escuela como motor significativo de cambio- los territorios, las ciudades y lo grandes sectores marginales de América latina reflejados en el aula son oportunidades para explotar temas cotidianos como la justicia, la memoria, el calentamiento global, la corrupción, la guerra, la familia, la pobreza, la cultura, la sociedad con todas sus aristas, donde el currículo integrador en núcleos problémicos se atreve a dialogar con la misma existencia y marcar caminos de cambio en la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Este ejercicio es capaz de cambiar la escuela tradicional que no marca cambio cultural en la sociedad y urge la transformación desde el aula.

Filosofía y educación: en el aprendizaje político y ético. No es ajena la reflexión de la filosofía y educación con la gran urgencia de América Latina de abordar las realidades de la política y la ética. Los proyectos educativos que se gestan a lo largo de los territorios son oportunidades para dialogar y reconocer los contextos y problemáticas en el orden de la política y ética en el escenario



educativo con capacidad de comprensión de lectura local y lo global que busca formar los sujetos en la capacidad de responder a los problemas sociales, políticos, éticos a lo largo de la historia de los pueblos latinoamericanos. Esta línea del simposio tiene una mirada liberadora que desde los postulados de las ponencias generan una reflexión con respuestas acertadas en el territorio.

América Latina desde la filosofía y educación con el ejercicio del quehacer filosófico aborda la política y la ética enfatizando las relaciones con la educación logrando reflexiones comprometidas con una liberación desde la misma pedagogía de la libertad que desde los contextos de los territorios surgen oportunidades de cambio y de transformación. Los sujetos se forman como autores políticos y protagonistas de reflexiones transformadores.

El educador como sujeto ético y político tiene una gran oportunidad en este simposio frente a una problemática transversal en América Latina como la corrupción que tiene que ser abordada por la educación y superar la incomprensión entre la ética y la política. Toda política es ética y toda ética es política. Porque la formación es profundamente híbrida de diálogo constante de política y ético. Los políticos de américa Latina necesita urgentemente de la ética. Muchos de ellos se forman en ética, pero en el momento de actuar existe un divorcio total y por ello los grandes problemas de américa latina.

Urge que la política y la ética coloquen una mirada importante a dos concepciones bellas analizadas desde el mundo griego y el tomismo del concepto de ciudad que es reconocida como el lugar desarrollar el bien común y pleno sentido la solidaridad que será el tema por profundizar en la siguiente línea. Existe un gran reto de los educadores que no es solo formar desde lo teórico o conceptual. La gran meta es que nuestros estudiantes tomen conciencia de los valores más importantes y que urgen de la sociedad con implicaciones en las soluciones de las problemáticas territoriales que parten desde la misma persona como referente de cambio. Si se orienta este camino logra un proceso de cambio personal, con implicaciones en la familia, la comunidad, la ciudad, el país en



américa latina donde brillan experiencias significativas de cambio frente a la desesperanza en los retrocesos que se dan por el divorcio de la ética y la política. Por ello la tarea de filosofía y educación estará en permanente actualización para actuar.

La cuarta línea Filosofía y educación: en contextos etnoculturales. Se tiene un gran reto frente a la identidad etnocultural en formación de la línea de filosofía y educación que comprende en los diálogos la misma dinámica del territorio. En el fondo de este dialogo hay una pregunta fundamental ¿Cómo poner en relación los términos Filosofía, Cultura y Educación? Desde esta trilogía hay un gran espacio de dinámicas formativas. Dando respuesta desde un proceso educativo se llama a gestar actos pedagógicos o escenarios pedagógicos que marcan el valor del dialogo democrático y participativo desde la unidad de teoría y práctica que comprende al otro desde la escucha y la diversidad que vincula actos pedagógicos de comprensión de categorías como la tolerancia, el respeto por lo diverso en la misma educación etnocultural que juega un papel del reconocimiento del territorio donde se dinamizan los contextos de nuestros pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes.

Las ciencias de la educación en el último siglo se vienen planteando desde los enfoques plurales e interdisciplinarios, que buscan perspectivas diversas para comprender las dinámicas sociales y

culturales cada vez más globales y cambiantes. allí, la pedagogía, ante la pregunta por el ser, el sentido de la existencia y de las formas de vida social, se articula con los principios filosóficos para comprender e intervenir en la reflexión y la praxis de los contextos socioculturales, particularmente pluriétnicos y diversos. En América Latina, con la filosofía y la pedagogía critica comunitaria sembrada por Paulo Freire, siendo que parte de una profunda comprensión de la pluralidad cultural y social de la sociedad donde se desarrolla y utiliza estas diversidades como material básico para el proceso educativo, que ha propuesto otras aristas de abordaje de los fenómenos sociales, potenciando el acompañamiento de la presencia de nuestra diversidad étnica, promoviendo el



desarrollo de la filosofía intercultural, aportando a su comprensión, conocimiento y voz propia, con sentido ético y político.

Estas epistemologías filosóficas y pedagógicas enfocadas a los contextos y poblaciones interculturales estructuran las metodologías diversas e interculturales, desarrollando técnicas participativas con las comunidades, respetando sus tradiciones culturales, espirituales, sus saberes y prácticas, cosmovisiones.

Finalmente, la quinta línea Filosofía y educación: para niños e indagación. La motivación del simposio es destacar la importancia que se desarrolla en América latina del programa Filosofía para niños (F p NN). El recorrido de 4 simposios ha tenido un gran escenario de diálogo académico donde comprendemos el fondo pedagógico y el papel que juega el docente en la puesta en práctica del método de la indagación. Reconocer al padre de los F p NN en la figura de Matthew Lipman e investigaciones transversales que se han desarrollado en este simposio donde la filosofía y la educación abierta a la comunidad de indagación apuesta por toda una cultura de formación por los ejes iniciales del evento como la reflexión, el análisis, el pensamiento crítico que lleva a construir una identidad ética y social comprometida con el territorio y poder transformar las comunidades.

Un reto transversal es lograr que el simposio nos llevar al ejercicio de fortalecer la estrategia donde los niños piensen por si mismos. De admirar los docentes que provocan en sus estudiantes capacidades de análisis y reflexión desde sus propias experiencias, donde los niños no dan espalda a las realidades territoriales, por el contrario, se dan oportunidades de generar respuestas con sus propios argumentos a las experiencias presentadas con soluciones y posturas propias con ideas profundamente creativas.

La línea Filosofía y educación: para niños e indagación. No se quedamente en ponencias teóricas y conceptuales. Ellas hablan de experiencias pedagógicas que se dan en los territorios de América Latina que plantean estrategias para vivir mejor y que desde el ejercicio de la formación intelectual y desarrollo del pensamiento crítico se construye escenarios trasformadores dando libertad en



la construcción del pensamiento en una permanente enseñanza de la indagación que nos hace vivir juntos los problemas, caminar con soluciones de esperanza y pintar desde la F p NN un escenario más justo, solidario y bello de la sociedad actual.

El V Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación plantea seis líneas temáticas que están en sintonía con la investigación que lleva a cabo la Escuela de Ciencias de la Educación. Este simposio es un generador de producción en la línea de filosofía y educación acoge este binomio con argumentación sólida y rigurosidad académica, manteniéndose arraigada en las realidades territoriales de américa latina del momento. Más que alejarse de las circunstancias actuales, El simposio busca abordarlas de frente, mientras proyecta su impacto a largo plazo.

Este Simposio es estratégico en el sentido de que se convierte en un espacio para el diálogo y el debate sobre problemáticas educativas, buscando soluciones reales a través del razonamiento filosófico y pedagógico. Nuestro enfoque se centra en dinamizar los procesos de aprendizaje y enseñanza, reconociendo la importancia de enfrentar los desafíos contemporáneos.

La filosofía y la educación comparten la visión de formar estudiantes, egresados, docentes e investigadores que sean propositivos, audaces y agentes de cambio en el campo de la educación. Los invitamos a unirse a nosotros con sus ponencias que son desarrolladas con pasión y dedicación.

Después de este importante evento académico, surge una pregunta fundamental: ¿Qué tipo de futuro deseamos construir desde la filosofía y la educación? Nos encontramos ante desafíos como la guerra en medio oriente, la guerra en Ucrania, calentamiento global con los fenómenos naturales y el gran problema que se avecina de escases del agua, la desigualdad creciente y marcada por la pobreza, el hambre. El déficit de lideres en el mundo que recuperen la confianza en sus pueblos, la crisis de las democracias actuales, las reorganizaciones geopolíticas y estratégicas del mundo, debilidades en la salud pública. La filosofía y la educación se enfrentan a estos relatos desafiantes y buscan respuestas. Como comunidad, cuestionamos, argumentamos y



SIVFE 2024



trabajamos juntos para impulsar cambios significativos en los territorios. Cada uno de nosotros, con nuestras historias en el ámbito de la filosofía y la educación, se compromete a elaborar ponencias con un sólido rigor académico y a sentir orgullo por contribuir a los futuros lectores de los libros de memorias que resumen los mejores esfuerzos.

Omar Alberto Alvarado Rozo, coordinador general del evento académico



Ponencia Central a nivel Internacional: Filosofía y metáforas de la inteligencia artificial: ¿cuál es el futuro de la educación?

Philosophy and metaphors of artificial intelligence: what is the future of education?

Prof. Dr. Léo Peruzzo Júnior¹

RESUMEN.

Este trabajo pretende mostrar de qué modo las narrativas de la Inteligencia Artificial (IA) constituyen un intento de proyectar en las máquinas un cierto tipo de humanismo que se encuentra en la experiencia humana. Nuestro interés, sin embargo, no es sostener que la IA pueda desempeñar tareas importantes en el proceso educativo, sino, al contrario, que la sobrevaloración del imaginario de la IA ha hecho que la cognición humana sea cada vez más obsoleta. Para ello, discutimos algunas metáforas de la IA que están diseñadas sobre un imaginario cada vez más alejado del dominio y del ejercicio del propio pensamiento.

Palabras Clave.

Inteligencia Artificial; Metáforas; Narrativas de la Inteligencia Artificial; Imaginario.

ABSTRACT.

This work aims to show how the narratives of Artificial Intelligence (AI) represent an attempt to project a certain type of humanism found in human experience onto machines. Our interest, however, is not to argue that AI can play important roles in the educational process, but rather, that the



overvaluation of AI's imaginary has increasingly rendered human cognition obsolete. To this end, we discuss some AI metaphors that are shaped by an imaginary increasingly distant from the realm and practice of thought itself.

Keywords.

Artificial Intelligence; Metaphors; Narratives of Artificial Intelligence; Imaginary.

Desarrollo de la Ponencia

El futuro de la Educación parece estar cada vez más poblado por metáforas provenientes de la Inteligencia Artificial (IA): máquinas que estudian por los estudiantes y realizan las tareas escolares; aplicaciones que elaboran textos sobre temas que no serías capaz de pensar o ni siquiera los has estudiado seriamente; libros que pueden ser ingeridos por píldoras o insertados a través de chips directamente en nuestros cerebros; avatares que responden todas las preguntas cuando se les interroga; espacios virtuales más acogedores que los propios espacios naturales. Ese futuro, como se observa, potencia la IA y minimiza la Inteligencia Humana: por un lado, máquinas cada vez más inteligentes; por otro, seres humanos cada vez más ignorantes en la tarea de conducir su propio pensamiento y, por lo tanto, el curso de su propia historia.

El signo de este movimiento imaginario revela, además, otra dimensión: lo virtual nos permitió saber un poco de todo, pero nada profundamente, dejándonos a merced de una información efímera, transitoria y pragmática. El inflado de miles de millones de datos diarios que, al día siguiente, ya no valen nada. El acceso a la tecnología, más precisamente a la Inteligencia Artificial, ha condenado nuestro futuro: mientras otorgamos a las máquinas el estatus del pensamiento, de la conciencia y de la inteligencia, a los humanos les quitamos la única condición que parece diferenciarlo de toda la naturaleza. Por eso, la lógica interna que sustenta el desarrollo de los proyectos de IA es bastante clara: proporcionar dependencia y reducir la capacidad de resistencia contra ellos. Si hubiera resistencia, ciertamente no podrían replicarse de una forma cada vez más rápida.



El hecho es que las metáforas de la Inteligencia Artificial, especialmente aquella que propone una interfaz entre el cerebro humano y la máquina inteligente, son capaces de producir un espacio poblado por narrativas utópicas. La primera de estas metáforas, y quizás la más evidente, es que el desarrollo de biotecnologías emergentes está a punto de rediseñar las fronteras de la existencia humana, es decir, redefiniendo lo que significa ser humano al integrar la biología con la tecnología de maneras que antes parecían imposibles. A medida que las máquinas se vuelvan más integradas al funcionamiento neural, las propiedades humanas serían transferidas a la "inteligencia artificial": máquinas con percepción aumentada para distinguir colores que no vemos; con habilidades y precisión quirúrgicas para extraer meticulosamente solo el conglomerado de células enfermas; o, además, capaces de almacenar billones de bits de información en su memoria. En resumen, el avance de la biotecnología no solo rediseñaría las fronteras de la existencia humana, sino que permitiría que el proceso de transferencia a la Inteligencia Artificial se realizara teniendo en cuenta únicamente las características más perfeccionadas de la especie.

Aquí es necesario abrir un paréntesis: el proyecto de esta denominada "Inteligencia Artificial" consiste, esencialmente, en la producción eugenésica de perfiles ideales, donde algoritmos y sistemas se emplean para moldear comportamientos, creencias y características humanas de manera que excluyan componentes biológicos precarios. No hay robots enfermos, torpes, ignorantes o discapacitados. Sus rostros expresan el ansia de una biología perfecta. Es por eso, que, en otras palabras, la producción de la Inteligencia Artificial es una producción tecnológica eugenésica.

Una segunda metáfora es aquella que toma la Inteligencia Artificial como un sistema de eficiencia ilimitada. Si las capacidades mentales, corporales, morales y emocionales pueden mejorarse y ampliarse a un nivel de eficiencia inimaginable, entonces, la Inteligencia Artificial representaría la condición de nuestra propia meta. Eso porque, al idealizar la Inteligencia Artificial como un sistema de eficiencia ilimitada, proyectamos en ella la aspiración de las condiciones de superación de aquello que no podemos mejorar en nosotros. La Inteligencia Artificial, entonces, se convierte en un espejo que refleja no solo el



deseo de alcanzar una perfección técnica y operativa, sino también la ambición de trascender las sutilezas de lo que la experiencia humana jamás alcanzaría.

La tercera metáfora, derivada en gran medida del pensamiento analítico logicista, es aquella que asienta el pensamiento sobre las coordenadas del procesamiento numérico. Un pensamiento correcto es un pensamiento lógico y matemáticamente verdadero. Aquí vale la consideración de Wittgenstein: en la lógica no hay sorpresas. Esto significa que el movimiento del pensamiento debe ocurrir dentro y a partir de las leyes que gobiernan el propio pensamiento. Así como no hay pensamiento sin lenguaje, no hay pensamiento inteligente que pueda lanzarse fuera del campo conceptual.

En este sentido, una inteligencia verdaderamente artificial, y verdaderamente inteligente, debería ser capaz de soportar un lenguaje descaradamente comprometido con el mundo. Después de todo, una cognición estricta al propio sistema no sería capaz de lanzarse efectivamente al mundo, quedando encerrada en el propio portador.

Una cuarta metáfora es el emprendimiento de una inteligencia que busca reemplazar lo orgánico por lo inorgánico, simbolizando la creciente interdependencia entre la tecnología y la vida cotidiana. Por eso, mientras la definición clásica asume que la inteligencia es la capacidad adaptativa de un organismo, como propuso David Stenhouse en 1974, la definición de esta nueva ventana es que la inteligencia puede ocurrir en sistemas inorgánicos, es decir, en entornos que no están formados por carbono. Es precisamente en este momento en el que lo inorgánico asume la forma y función de lo orgánico que superaríamos la producción de cuerpos sin órganos, de inteligencias sin cerebros, de conciencias sin vida.

El reemplazo de lo orgánico por lo inorgánico representaría, además, la posibilidad de una conciencia sin cuerpo, es decir, de un agente que no tenga ningún acoplamiento con propiedades físicas de la materia. La conciencia sin locus es la memoria sin espacialidad y, además, sin ningún olvido. No es trivial que el almacenamiento en "la nube" sea un modelo de computación que maneja datos de manera distribuida y escalable, pudiendo preservar datos sin pérdida,



mientras que la conciencia implica procesos cognitivos que están profundamente arraigados en las propiedades físicas y biológicas del cerebro. De todos modos, la transición de un modelo orgánico a uno inorgánico no es solo una cuestión de almacenamiento de datos, sino también un profundo desafío filosófico y científico.

La quinta metáfora se apoya en la hipótesis de que podemos construir una inteligencia tal sin ninguna extensión y, por lo tanto, sin responsabilidad sobre su propio destino. Una inteligencia que es omnisciente de todos sus datos al mismo tiempo, y no solo linealmente con algunos de ellos, como es el caso de la conciencia humana. Ser "consciente" de todo y no estar, al menos físicamente, en ningún lugar representa el intento de construir una inteligencia inmortal. Para ello, ya no importa el sello artificial, pues lo que está en juego es el alejamiento de un tipo de naturaleza evolutivamente limitada.

El clásico enfoque de la interfaz cerebro-máquina parece perder espacio frente al proyecto de una ciencia desencantada de lo humano. De hecho, más que eso: la nueva inteligencia se ha convertido en un objeto recortado, pulido, estructurado semánticamente e independiente políticamente del mundo. En este sentido, las neuronas de esta otra inteligencia ahora son algoritmos y su proceso de profiling (perfilación), es decir, de recopilación y alimentación de datos que añaden nuevas dimensiones a la identidad de un determinado usuario. Tal interpretación, como señala el profesor de la Universidad de Michigan, John Cheney-Lippold, en *We Are Data: Algorithms and the Making of Our Digital Selves*, se basa en la probabilidad de ocurrencia de ciertos rasgos y comportamientos, ya que la identidad algorítmica es menos una representación fiel de quién eres y más una inferencia de lo que probablemente eres o pareces ser en ese momento. En este contexto, para el algoritmo, hoy podemos ser 92% del sexo femenino y mañana, tras una docena de clics, ser 88% del sexo femenino.

El hecho es que cada vez estamos más frente a una sexta metáfora: mientras humanizamos la tecnología, tecnologizamos al ser humano: por un lado, robots con afectos y deseos; por otro, humanos con comportamientos



cuantificados y ajustados por algoritmos. Una lógica que proyecta máquinas inteligentes con afectos diseñados para interactuar con empatía y responder emocionalmente, mientras engendra humanos monitorizados, analizados y ajustados por algoritmos para ser suficientemente movidos por la nueva "mano invisible" de la gobernanza digital. Por lo tanto, parece ingenua la lectura que postula una realidad híbrida donde las fronteras entre lo humano y lo tecnológico se vuelven cada vez más tenues pues, al contrario, hemos diseñado dos entidades absolutamente distintas: una tecnología desintegrada del tejido de la experiencia humana y un humano cada vez más anulado por la incapacidad de moverse.

Además, se puede constatar que es precisamente en este momento presente cuando el humanismo digital, ahora rodeado de otros encantos, mitos y rituales, es capaz de gestar sus primeros descendientes: espíritus estériles, inofensivos de la capacidad de realizar la tarea inexcusable de mover el pensamiento sobre su propio fracaso y sobre los riesgos que sabe que no es capaz de soportar. En este sentido, la invención de la Inteligencia Artificial, el primer estadio para el desarrollo de la cultura digital tuvo que abandonar lo estático y lo ya constituido para apostar por la desterritorialización y la deconstrucción de lo humano.

Este movimiento, como sabemos, indica asumir una última metáfora: en la Inteligencia Artificial, lo incierto debe ser cierto; lo incontrolable, controlable; lo arbitrario, programable; lo natural, quizás, este otro término inflado de alegorías, artificial que, en la raíz etimológica, significa "hacer con arte" (ars + facere). ¿Pero qué arte hay en la sonrisa de los números y en el sabor de los cálculos? ¿En el sonido del álgebra y en los colores de las ecuaciones matemáticas de ceros y unos? Se necesita mucha ilusión para soportar el peso de la Inteligencia Artificial sobre nuestros hombros y, una vez más, aprender a soportar el precio de un destino cada vez más inevitable. El futuro de la Educación necesita luchar, por un lado, contra el desencanto del hombre, de la naturaleza y de lo simbólico y, por otro, contra el encantamiento ingenuo por las máquinas. **¡Atrevámonos a resistir!**

**BIBLIOGRAFÍA.**

BODEN, Margaret. AI: Its nature and future. Oxford: Oxford University Press, 2016.

CHENEY-LIPPOLD, John. We Are Data: Algorithms and the Making of Our Digital Selves. New York: NYU Press, 2017.

PERUZZO JÚNIOR, Léo. As Múltiplas faces da Realidade: Percepção, Linguagem e Cognição. Curitiba: CRV, 2022.



Ponencia Central a nivel Internacional: Enseñar a pensar: el valor de la pregunta en filosofía y educación

Teaching to think: The value of the Question in Philosophy and education

Gabriel A. Saia²

RESUMEN.

En la actualidad, cabe replantearse el valor de la pregunta como fundamento de la práctica filosófica y pedagógica. En esta pequeña ponencia, trataré de resaltar las dificultades y la potencia de las preguntas en un paradigma signado por la fragmentación del conocimiento, la pasividad, el cinismo, el aislamiento, la impotencia y la estupidez [bêtise] generalizada. Para este propósito, reflexionaré sobre las prácticas de enseñanza en filosofía y sobre los desafíos impuestos por un tiempo cada vez más acelerado.

Palabras claves

Pregunta; pedagogía; posmodernidad; sociedad postmedia

Gabriel A. Saia. Doctorando en Ciencias Humanas (LICH_EH/CONICET-UNSAM, Argentina). Maestro en Humanidades (UAEM-CONAHCYT, México). Maestrando en Educación (EH-UNSAM, Argentina). Profesor universitario y Licenciado en Filosofía (EH-UNSAM, Argentina). Redactor en Revista Cuadernos de Pesimismo (México). Docente de nivel superior (UNSAM). Docente de Pedagogía II (EH-UNSAM), Introducción a la Filosofía (OESPU, UNSAM) e Introducción al Pensamiento Crítico (EEyN, UNSAM). Docente invitado (UAGro, México). Docente de nivel medio (Filosofía, Prácticas del Lenguaje y Literatura). Co-coordinador del Seminario Permanente de Poética (CEH, UNSAM). Miembro de la ISBS (International Society for Boredom Studies) y la SIEP (Sociedad Iberoamericana de Estudios sobre Pesimismo). Integrante del Comité científico del III y IV Simposio Virtual de Filosofía y Educación (UNAD, 2022-2023). Participante de los proyectos de investigación "Dinámica de escolarización y tensiones de la inclusión educativa y social en el partido de General San Martín. Hacia un Laboratorio Multimedia para la Investigación e Intervención Interdisciplinaria en Educación (LIIED)" (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) y "Devenir de la escolarización secundaria y desigualdad educativa en tiempos de (post) pandemia: un estudio en Partido de Gral San Martín, Mar del Plata, Córdoba capital y Caleta Olivia" (CONICET). Últimas publicaciones: traducción de Di Paolantonio M. (2024) "La guerra contra los sentidos", Laboratoria; Saia, G. (2024) "Carlo Michelstaedter y Mijaíl Bajtín: Instituciones, comunicación y retórica", en Estudios del discurso, y participación en Mainländeriana I (2024, UAEM); traducción de Grimaldi, E. y Ball, S. (2023) "Paradojas de la libertad", en Educación de plataforma: Sociedad postmedia y pedagogías por-venir. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5116-9741> Email: gabriel.saia92@gmail.com



ABSTRACT

Today, the value of the question as a basis for philosophical and pedagogical practice can be reconsidered. In this short lecture, I will try to highlight the difficulties and power of questions in a paradigm marked by knowledge fragmentation, passivity, cynicism, isolation, impotence and generalized *bêtise*. For this purpose, I will think on the teaching practices in philosophy and on the challenges imposed by an increasingly accelerated time.

Keywords

Question; Pedagogy; Postmodernity; Post-media Society

Desarrollo de la Ponencia

Este título es sugestivo, pero, a la vez, se trata de uno de los trópos que, como si fuese un cliché, organiza nuestra tarea tanto en el campo filosófico como educativo. Me cuesta recordar una sola clase, dada o recibida, del nivel primario, del secundario o de la universidad, en que una pregunta no haya sido el centro de la actividad, con mayor o menor éxito en su concreción. Incluso aquí, en nuestro V Simposio de Filosofía y Educación, la pregunta adquiere un rol y un valor fundamentales para el intercambio entre pares convocados por un tema en cuestión.

Es así como, en variadas ocasiones y contextos, hay planteos que se desprenden directamente del valor intrínseco de las preguntas: ordenar una agenda de preguntas, vincular lo trabajado en grupos a través de un orden de comunidad de indagación, establecer ejes directrices que valoren la pregunta como preintento filosófico, por solo mencionar algunas. Nada hay de extraño en estos planteos. La historia de la filosofía, cosa que solemos enseñar de manera unidimensional y diacrónica quienes dictamos clases sobre el tema en cuestión, está plagada de nombres propios, de contextos históricos y, en suma, de preguntas que emergen a un tiempo, ya sea por necesidad o por ociosidad –si es que ambas no son una y la misma cosa. Tratamos de pensar junto a Tales de Mileto, junto a los *Physikoi*, junto a Platón, Agustín, Descartes, Kant, Hegel, etc;



tratamos de acudir a las preguntas que plantean estos filósofos (quizá allí encontremos alguna respuesta) e intentamos, cuando la clase lo amerita, invocar el asombro propio de quien se pregunta. Sin embargo, en este propósito de hacer de la pregunta una práctica autónoma, se pierde un poco el horizonte de sentido de estas.

No son pocas las veces en que la pregunta resulta ser una excusa para nuestra tarea del pensar. Es legítima la pregunta “¿para qué sirve la filosofía?”, con todos sus matices. Es una pregunta de mesa familiar, de amigos curiosos, de padres preocupados, o, también, una pregunta propia e íntima, que surge a medida que vamos perdiendo de vista nuestro quehacer. Tampoco está de más encontrar cierto límite a nuestra tarea del pensar y ahí es donde emerge la pregunta. La filosofía no es una disciplina acabada, no tiene una finalidad o un horizonte alcanzado. Muchas veces recurrimos, por motivos didácticos, a pensar que sí hay un cierre categórico de cuestiones que se hallan en el seno de la disciplina. Dentro de nosotros, sabemos que esa mentira blanca funciona usualmente como excusa. En filosofía y en educación, lo que tratamos de hacer es pensar con otro(s). Ahora bien, ¿a qué nos puede llevar esa actitud?

Ya en sus años como docente en Basilea, Nietzsche supo reflexionar sobre la labor docente y sobre el rol de los medios en la conformación de una cultura de masas. En Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas, Nietzsche plantea una degradación cultural en toda su amplitud. Lo que preocupó al filósofo no fue tan solo la distribución de información por un medio tan masivo como el periódico, sino más bien la conformación de una jerarquía que entroniza los conocimientos técnicos por sobre los humanísticos. Haciendo especial hincapié en el rol del afán civilizatorio –entendido como distinción entre Estados–, la especificidad de la filosofía como hacedora de preguntas se pierde en el abismo de lo inútil. Sin embargo, volviendo sobre la radicalidad de la pregunta, Nietzsche da lugar al pensamiento sobre lo moderno, sobre el carácter arbitrario de la cultura y, por último, sobre el valor que cobrará la información en el Siglo XX, período de eminentes interrogantes.



Realizando un salto, es posible volver sobre aquello que dictaminó Lyotard en *La condición posmoderna* (1979), la fragmentación de saberes bajo la caída de los grandes relatos, retomando lo planteado por Nietzsche, sólo nos deja por delante con el valor de cambio con relación al conocimiento. De esta manera, extremando la tesis de que la utilidad es el criterio único de validación de diversos campos de conocimiento, podemos llegar a la conclusión de que sobra tanto la filosofía como sus preguntas. A la luz de la especialización y la tecnificación tanto de los saberes como de las demandas laborales de la época posindustrial, resulta menester recordar que hay, igualmente, preguntas importantes que realizar. Es en este sentido que, comprendiendo la lógica mercantilista que impregna al conocimiento y a los diversos campos de saber, vale la pena rescatar algunas postas que nos lega el informe de Lyotard, teniendo en cuenta que, a pesar de la especialización, la tarea pedagógica sigue siendo necesaria en nuestro tiempo. ¿Qué sostiene al conocimiento? ¿Qué es lo que se debe transmitir? ¿Cómo debo enseñar? Estas tres preguntas operan como puntos cardinales que nos mantienen en vilo.

Vale preguntarse, parafraseando a Fredric Jameson, y como puede desprenderse del informe de Lyotard, si es más fácil imaginar el fin de las preguntas antes que el fin de las respuestas. Si la forma-mercancía alcanza a todo producto cultural y motiva la producción y el intercambio en un modo performativo, es decir, bajo criterios estrictos de competencia global, ¿qué sentido se puede hallar por detrás de nuestras clases, de nuestros simposios y congresos? ¿Cabe ponderar como “tarea filosófica” el ya famoso “publish or perish”? Es aquí donde la pregunta debe tomar, nuevamente, el relevo de la eficiencia. Quizá no estemos aquí y ahora convocados para responder a interrogantes, sino para generar las condiciones de posibilidad de preguntas que excedan este contexto. Tal vez no valga el clásico “más que una pregunta, tengo un comentario”, sino que incluso es deseable la actitud contraria: “más que una postura ya formada, tengo una legítima duda que no necesita una defensa leguleya”.

En la prolongación del futuro –cada vez más abstruso, como supo interpretar Mark Fisher (2009)–, la repetición del pasado en el tiempo presente



impide la formulación de una pregunta genuina, una pregunta como acontecimiento. Es en este sentido que debemos cuidarnos de algunos males de época: del hipertexto, de la pasividad, el cinismo y la resignación, del aislamiento y la soledad, y, por último, de la estupidez (*bêtise*) generalizada (Stiegler, 2018). No quiero con esto plantear una cuestión que exceda los márgenes de lo que presenté al principio, i.e. la relevancia de las preguntas en el quehacer filosófico-pedagógico, sino traer a cuento algunos problemas que ocurren en relación a nuestra tarea, algunos mojones que nos orienten (o nos obliguen a detenernos y rumiar).

En tiempos de sociedades postmediáticas, de velocidades y futuros inciertos (Berardi, 2013), de confusión entre política y estética (Jameson, 2012), de control (Deleuze, 2003) y plataformas (Grinberg y Armella, 2023), vale la pena volver sobre aquellos males y sus causas. Las preguntas siguen siendo algo irreducible, conforman promesas (Arendt, 2009) y es en ese sentido que resultan valiosas en cuanto tal; el acto de preguntar corresponde a la suspensión antes que a la conexión o el flujo; corresponde a la activa sinceridad, tarea propia del pensamiento, antes que a la impostura pasiva del cinismo; al encuentro con un otro antes que al aislamiento. La pregunta no responde a la lógica reductiva del like, así como tampoco se subordina bajo la forma de la tecnificación y la fragmentación propia de los campos de conocimiento.

Más que un *publish or perish*, hoy les propongo volver sobre lo constitutivo de nuestra tarea filosófica o pedagógica, significantes que resultan homólogos, y evocar un *question or perish* legítimo, fundado sobre una *prâxis* colectiva, que cree sus propias condiciones de posibilidad, que atienda al campo empírico que la motiva, que no cese de reivindicarse como actividad propiamente humana.



BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (2009). La condición humana. Trad. Gil Novales, R. Buenos Aires: Paidós.

Berardi, F. (2013). Dopo il futuro: dal futurismo al cyberpunk. Roma: Derive Approdi.

Deleuze, G. (2003). "Post-scriptum sur les sociétés de contrôle". Pourparlers 1972-1990. Minuit, 229-239.

Fisher, M. (2009). Capitalist Realism. Winchester: Zer0 Books.

Grinberg, S. y Armella, J. (Comp.)(2023). Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir. Miño y Dávila.

Jameson, F. (2012). El postmodernismo revisado. Trad. Sánchez Usanos, D. Madrid: Abada.

Lazzarato, M. (2013). La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal. Buenos Aires: Amorrortu.

Lyotard, J. (1993). La condición postmoderna: Informe sobre el saber. Barcelona: Planeta/Agostini.

Stiegler, B. (2018). Qu'appelle-t-on penser? L'immense regresión. Liens qui libèrent.



1. LÍNEA DE TRABAJO: Filosofía y educación: Una relación necesaria.

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

1.1. Desafíos éticos del transhumanismo y del poshumanismo: una mirada desde la filosofía de la educación

Juan Alexis Parada Silva

1.2. Reconocimiento del conocimiento profesional del profesor: perspectivas desde la filosofía Kantiana

Smit Leonardo Bobadilla Medina

Yessica Viviana Barragán Orjuela

1.3. Hacia un encuentro necesario entre la filosofía y la educación

Ernesto Fajardo Pascagaza

1.4. Filosofía de la educación para una sociedad en apuros

Miguel Fernando Cabrera Pinzón

1.5. De la sociedad capitalista a la sociedad crítica o del conocimiento

Héctor Trejo Chamorro

1.6. Se sabe que no se sabe, cuando se sabe lo que se sabe

José Angelino Leal Torres

1.7. Transformación territorial, análisis de su contexto a través de la interdisciplinariedad

Nelsy Armesto Argüelles



1.8. Breve elucubración sobre un viable deber ser en una educación artística con perspectiva de género

Francisco Javier Portilla Guerrero

1.9. La filosofía y las humanidades: ¿por qué son necesarias en la educación actual y del futuro?

Eduar Antonio Duarte Cabanzo



1.1. DESAFÍOS ÉTICOS DEL TRANSHUMANISMO Y DEL POSHUMANISMO: UNA MIRADA DESDE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Philosophy of education: some considerations on the thought of Maria Montessori

Ethical challenges of transhumanism and poshumanism: a look from the philosophy of education

Juan Alexis Parada Silva³

RESUMEN.

Con los avances vertiginosos de la ciencia estamos dejando en el ostracismo al humanismo renacentista, aquél que ondeaba las banderas antropológicas de la autonomía, la voluntad y la razón como elementos constitutivos de los individuos. Esta cosmovisión que soportó la tradición intelectual occidental durante muchos años hoy está siendo socavada y cuestionada por los defensores del transhumanismo y del poshumanismo, quienes gracias a la aparición de la cibernética y las nuevas tecnologías abogan por la reconfiguración de la naturaleza humana, planteando inclusive la eclosión de seres biológicamente superiores al hombre actual.

Factores como la eugenesia, la prolongación de la vida, la ingeniería genética, la inteligencia artificial, el funcionamiento exponencial del cerebro y la articulación hombre-máquina(dando origen a los Cyborgs), entre otros, están sirviendo de plataforma para erigir una nueva sociedad transhumana y poshumana, donde gracias al mejoramiento continuo se marca el ocaso del humanismo tradicional, ya decadente.

³⁵ Corporación Universitaria Minuto de Dios. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8590-0432> Email: laquaestio@gmail.com



Poshumanismo y transhumanismo son corrientes filosóficas y culturales que exploran la relación entre los seres humanos y la tecnología, así como las posibles transformaciones de la condición humana. Aunque están relacionadas, tienen enfoques y objetivos diferentes, a saber: el poshumanismo cuestiona las nociones tradicionales de lo que significa ser humano. Se enfoca en superar los límites impuestos por el humanismo clásico, que coloca al ser humano en el centro del mundo. Al descentrar al ser humano, el poshumanismo considera su conexión con otras formas de vida y la tecnología. En este sentido, defiende una visión del mundo que no esté exclusivamente enfocada en la experiencia humana, sino que incluya otras perspectivas, como las de los animales, las inteligencias artificiales y otras entidades no humanas. Por su parte, el transhumanismo promueve la mejora de las capacidades humanas a través del uso de la tecnología. Busca trascender las limitaciones biológicas del ser humano, como la enfermedad, el envejecimiento y, en última instancia, la muerte. Los transhumanistas están convencidos que mediante el uso de tecnologías avanzadas, como la biotecnología, la inteligencia artificial, la nanotecnología, entre otras, los seres humanos podemos evolucionar hacia una "superioridad" física, mental y moral.

Para el desarrollo de este escrito, se tendrá en cuenta el siguiente orden de ideas, primero, se plantearán las diferencias entre transhumanismo y poshumanismo; segundo; se traerán a colación los desafíos éticos de estas dos corrientes vanguardistas y finalmente, se presentarán unas conclusiones que hay para la educación desde una mirada filosófica.

Palabras Clave.

Desafíos, Ética, Transhumanismo, Posthumanismo, Filosofía, Educación

ABSTRACT.

With the vertiginous advances of science, we are leaving Renaissance humanism, which waved the anthropological banners of autonomy, will and



reason as constitutive elements of individuals, ostracized. This worldview, which supported the Western intellectual tradition for many years, is today being undermined and questioned by the advocates of transhumanism and post-humanism, who, thanks to the emergence of cybernetics and new technologies, advocate the reconfiguration of human nature, even proposing the emergence of beings biologically superior to the current human being.

Factors such as eugenics, life extension, genetic engineering, artificial intelligence, the exponential functioning of the brain and the human-machine articulation (giving rise to Cyborgs), among others, are serving as a platform to build a new transhuman and post-human society, where continuous improvement marks the decline of traditional humanism, already decadent.

Poshumanism and transhumanism are philosophical and cultural currents that explore the relationship between human beings and technology, as well as possible transformations of the human condition. Although they are related, they have different approaches and objectives, namely: posthumanism questions traditional notions of what it means to be human. It focuses on overcoming the limits imposed by classical humanism, which places the human being at the center of the world. By decentering the human being, posthumanism considers its connection with other forms of life and technology. In this sense, it advocates a worldview that is not exclusively focused on the human experience, but includes other perspectives, such as those of animals, artificial intelligences and other non-human entities. Transhumanism, on the other hand, promotes the enhancement of human capabilities through the use of technology. It seeks to transcend the biological limitations of human beings, such as disease, aging and, ultimately, death. Transhumanists are convinced that through the use of advanced technologies, such as biotechnology, artificial intelligence, nanotechnology, among others, human beings can evolve towards physical, mental and moral "superiority".

For the development of this paper, the following order of ideas will be considered: first, the differences between transhumanism and poshumanism will be presented; second, the ethical challenges of these two avant-garde currents



will be brought up; and finally, some conclusions for education from a philosophical point of view will be presented.

Keywords.

Challenges, Ethics, Transhumanism, Post-humanism, Philosophy, Education.

Desarrollo de la Ponencia

1. Diferencias entre Transhumanismo y Poshumanismo

El transhumanismo defiende la idea de que los seres humanos pueden y deben mejorar su condición a través de medios tecnológicos, con la esperanza de alcanzar un estado que trasciende lo humano, donde las limitaciones actuales del cuerpo y la mente sean superadas, al respecto la pensadora Cortina afirma que

Podemos caracterizar el Transhumanismo de un modo más sencillo como el intento de transformar sustancialmente a los seres humanos mediante la aplicación directa de la tecnología. Sea mediante la fusión con las máquinas o alojando nuestras mentes en máquinas, sea manipulando los genes en la línea germinal. (Cortina, 2022,p.5)

Por su parte, el poshumanismo se centra en la reconfiguración de lo que significa ser humano, cuestionando su centralidad y explorando la integración con otras formas de vida y tecnología, al respecto el filósofo Pepperel en 2003 lo define así

" it is the end[...]of the "man-centred" universe or, put less phallogcentrically, a "human-centred" universe . In other words, it is about the end of "humanism", that long-held belief in the infallibility of human power and the arrogant belief in our superiority and uniqueness.[es el fin [...] de un universo 'centrado en el hombre' o para decirlo menos falocéntricamente, un universo 'centrado en lo humano'. En otras palabras, trata sobre el fin del humanismo, de esa creencia largamente



sostenida en la infalibilidad del poder humano y en la arrogante creencia en nuestra superioridad y singularidad” (Pepperel, p.171).

Aunque ambos conceptos están relacionados con la transformación de la experiencia humana a través de la tecnología, difieren en su aproximación y finalidad. El transhumanismo busca la evolución y mejora deliberada del ser humano, mientras que el poshumanismo implica una reconsideración y reinterpretación más amplia y filosófica de lo que significa ser humano en un mundo cada vez más interconectado y tecnológicamente avanzado.

Mientras el transhumanismo se enfoca en mejorar y potenciar al ser humano mediante tecnologías avanzadas con un enfoque más práctico y aplicado, el poshumanismo se centra en cuestionar y reimaginar la naturaleza y definición del ser humano, considerando las transformaciones profundas que la tecnología y otros factores pueden provocar en nuestra identidad y existencia como humanos.

2. Desafíos Éticos entre Transhumanismo y Poshumanismo

En este apartado, la atención se concentrará en enunciar los desafíos éticos entre estas dos corrientes vanguardistas de pensamiento. Los desafíos éticos que presentan estas dos corrientes son amplios y complejos. Ambas plantean nuevas formas de entender la condición humana y su relación con la tecnología e invitan a repensar el rol de la educación y los valores que deben guiarla. En efecto, como lo asevera Cortina, son varios los avances que se vienen fraguando con el desarrollo de la tecnociencia, tales como:

La prolongación de la vida, el aplazamiento de la muerte por enfermedad, la mejora de la calidad de vida en la tercera y cuarta edades, la creación de inteligencias ampliadas, la construcción de inteligencia artificial, la biomejora de capacidades humanas y todas las ventajas que comporta la industria 4.0. (Cortina, 2012, p.3)

Pero estos avances no nos deben hacer olvidar los desafíos que se avecinan con la implementación de la Industria 4.0, de los cuales hablaremos en este apartado, a saber:

1. Redefinición de la naturaleza humana y su implicación en la educación

Al cuestionar la centralidad del ser humano y proponer una mayor integración con otras formas de vida y tecnología, surge el desafío de redefinir los objetivos de la educación. ¿Debe la educación continuar centrada en desarrollar únicamente capacidades humanas tradicionales o debe también fomentar la empatía y comprensión hacia otras formas de vida y entidades no humanas?

La posibilidad de mejorar las capacidades humanas a través de la tecnología plantea preguntas sobre qué tipo de habilidades y conocimientos deberían ser priorizados en la educación. ¿Cómo se debe educar a individuos que pueden potencialmente trascender sus limitaciones biológicas?

2. Desigualdad y acceso a tecnologías de mejora

Uno de los mayores desafíos éticos es la posible creación de nuevas formas de desigualdad. Si las tecnologías transhumanistas están disponibles solo para una élite, podría generarse una brecha significativa entre aquellos que tienen acceso a estas mejoras y aquellos que no. La educación, por tanto, enfrenta el desafío de cómo abordar y compensar estas desigualdades, asegurando una formación equitativa para todos los individuos.

Desde esta perspectiva, surge la cuestión de si la educación debe enfocarse en la igualdad de acceso a estas nuevas formas de vida y tecnología, o si debe promover una mayor conciencia sobre las implicaciones de esta integración.

3. Cuestión de la identidad y subjetividad



Al desenfocar al ser humano, el poshumanismo también cuestiona la noción de identidad. En un mundo donde las fronteras entre lo humano, lo animal y lo artificial se diluyen, la educación enfrenta el desafío de cómo formar identidades coherentes y éticamente responsables. ¿Cómo educar en un contexto donde la identidad puede ser fluida y múltiple?

La modificación de la identidad humana a través de tecnologías de mejora también plantea dilemas sobre qué constituye una "buena vida" y cómo debe orientarse la educación para guiar a los individuos en la construcción de sus propias identidades en este nuevo contexto.

4. Impacto en la ética y los valores educativos

Este enfoque cuestiona los valores humanistas tradicionales, lo que lleva a reconsiderar qué principios éticos deben guiar la educación. ¿Deben mantenerse los valores centrados en el ser humano, o deben adoptarse nuevos principios que consideren una perspectiva más amplia?

La educación enfrenta el desafío de cómo enseñar ética en un contexto donde las capacidades humanas pueden ser radicalmente mejoradas. ¿Qué significa ser "bueno" o "justo" en un mundo donde la biotecnología y la inteligencia artificial pueden alterar significativamente la experiencia humana?

5. Autonomía y consentimiento

La educación debe enfrentar el reto de cómo preparar a los estudiantes para tomar decisiones informadas sobre su propio cuerpo y mente en un futuro donde la modificación biotecnológica puede ser una realidad. Esto incluye la cuestión del consentimiento informado y la autonomía en la toma de decisiones sobre su propio mejoramiento.

6. Deshumanización y pérdida de la empatía

Al descentrar la figura del ser humano y buscar integrar nuevas entidades no humanas, existe el riesgo de que la educación pierda su enfoque en valores



como la empatía y la solidaridad. Si se diluyen las barreras entre lo humano y lo no humano, ¿cómo se asegura que los estudiantes mantengan una conexión ética y emocional con otros seres humanos?

Las mejoras tecnológicas podrían, paradójicamente, conducir a una disminución de la empatía y la conexión humana. Si los individuos se perciben como seres superiores o fundamentalmente diferentes, podrían alienarse de aquellos que no tienen acceso a las mismas tecnologías.

7. Riesgo de homogeneización cultural y pérdida de diversidad

La adopción global de tecnologías y principios filosóficos transhumanistas y poshumanistas podría llevar a una homogeneización cultural, donde las culturas tradicionales y los valores locales se veaneclipsados por una cultura tecnocéntrica. La educación debe entonces encontrar un balance entre promover la innovación y mantener la diversidad cultural y las tradiciones locales.

8. Redefinición del trabajo y el propósito de la vida

Con la automatización y la mejora de las capacidades humanas, surge la pregunta de cómo se redefinirá el trabajo y el propósito de la vida. Si muchas de las tareas humanas son asumidas por máquinas o si las capacidades humanas son mejoradas hasta el punto de hacer obsoletas ciertas profesiones, la educación deberá adaptarse para preparar a los estudiantes para nuevas formas de vida que podrían no centrarse en el trabajo tradicional.

9. Privacidad y autonomía individual

La integración de tecnologías avanzadas en el cuerpo y la mente podría implicar una erosión significativa de la privacidad y la autonomía. La educación debe enfrentar el desafío de cómo preparar a los estudiantes para un futuro donde las líneas entre lo público y lo privado son cada vez más difusas, y donde la autonomía individual puede verse comprometida por la vigilancia tecnológica.



Para finalizar este apartado queremos invitar nuevamente a Cortina, quién nos ofrece una serie de interrogantes a propósito del avance raudo de los avances tecnocientíficos, varios gravitan en torno a la intencionalidad, la dignidad, los valores y las emociones, al respecto escribe la pensadora española lo siguiente:

Este punto es central: las máquinas carecen del conocimiento de sentido común que es posible por nuestras vivencias corporales. El cuerpo es esencial para dar significado a lo que nos rodea mediante la intencionalidad, para comprender e interpretar desde los contextos concretos, para contar con valores, emociones y sentimientos, para tomar decisiones desde ese *êthos*. La cuestión es entonces: ¿es posible dotar de sentido común a las máquinas, aunque no tengan un cuerpo como el humano? ¿Sería posible pertrecharles de conciencia moral, autonomía y responsabilidad? Realmente, la financiación que reciben quienes trabajan en ello es astronómica, pero por el momento no parece haberse logrado. Sin embargo, en el caso de que fuera posible construir sistemas inteligentes con una inteligencia general como la humana, ¿tendríamos que aceptar que están dotados de autonomía y, por lo tanto, son personas y que, en consecuencia, es preciso reconocerles dignidad y exigirles responsabilidad?, ¿tendrían derechos y deberes?, ¿deberíamos tratarles con respeto y compasión?, ¿deberían ser ciudadanos del mundo político, elegibles como representantes en sociedades democráticas, sin estar manejadas por un ser humano? ¿Se forjarían a través del reconocimiento recíproco? (Cortina, 2022, p.9)

3. Conclusiones a la Educación desde la Filosofía

En este apartado final buscamos presentar una serie de conclusiones que la educación debe afrontar a partir de la emergencia del transhumanismo y el poshumanismo. Frente a los desafíos éticos del poshumanismo y el transhumanismo, la educación del siglo XXI debe adaptarse para enfrentar un futuro donde las fronteras entre lo humano, lo tecnológico y lo biológico se

difuminan. Esto implica una reevaluación de los valores, la identidad, la igualdad y la responsabilidad que guían la formación de las nuevas generaciones.

Revalorización de la Ética en la Educación:

La creciente influencia del poshumanismo y el transhumanismo subraya la necesidad de una educación que no solo transmita conocimientos técnicos, sino que también inculque una ética sólida. Esta ética debe ser capaz de abordar los dilemas complejos y multifacéticos que surgen en un mundo cada vez más interconectado y tecnológicamente avanzado.

Enfoque Integral en la Formación de la Identidad:

La educación debe reconocer la fluidez de la identidad en un contexto poshumano y transhumano, pero también debe proporcionar a los estudiantes las herramientas para construir y mantener una identidad coherente y ética, que pueda navegar las complejidades de un mundo en constante cambio.

Promoción de la Diversidad y la Inclusividad:

Frente al riesgo de homogeneización cultural y las nuevas formas de desigualdad, la educación debe promover activamente la diversidad cultural y la inclusión, asegurando que los avances tecnológicos no exacerben las disparidades existentes, sino que contribuyan a una sociedad más equitativa y justa.

Preparación para un Futuro Incierto:

Dado el ritmo acelerado del cambio tecnológico, la educación debe enfocarse en desarrollar habilidades como la adaptabilidad, el pensamiento crítico y la creatividad. Estas habilidades serán esenciales para que los estudiantes puedan prosperar en un futuro que es difícil de predecir y que presentará desafíos inéditos.

Fomento de la Responsabilidad Social y Global:



En un mundo donde las acciones individuales y colectivas tienen un impacto cada vez más amplio, la educación debe inculcar un fuerte sentido de responsabilidad social y global. Esto incluye una conciencia sobre los impactos éticos y ambientales de las nuevas tecnologías, así como un compromiso con la justicia social y la sostenibilidad.

Finalmente, cabe enfatizar que el poshumanismo y el transhumanismo representan una oportunidad para reimaginar la educación en el siglo XXI, pero también presentan desafíos éticos significativos que no deben ser ignorados. La educación del futuro debe ser una que prepare a los individuos para vivir y prosperar en un mundo que es, al mismo tiempo, más tecnológico, más conectado y diverso. Esto requerirá una reevaluación constante de los valores, objetivos y métodos educativos, con un enfoque en la formación de seres humanos que sean no solo tecnológicamente competentes, sino también éticamente responsables y culturalmente conscientes

BIBLIOGRAFÍA.

Cortina, A. (2022). Los desafíos éticos del transhumanismo. Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica, 78(298 S. Esp), 471–483. <https://doi.org/10.14422/pen.v78.i298.y2022.009>

Broncano F.(2012) Humanismo Cyborg: A favor de unas nuevas humanidades más allá de los límites disciplinares. Revista Educación y Pedagogía 24. P.103-16.

Ema-López J(2008). Posthumanismo, materialismo y subjetividad. política y sociedad.

Pepperell, Robert. (2003). The Posthuman Condition. Consciousness beyond the brain. Portland, OR: Intellect Books.



Rodríguez Arnáiz G.(2007) Entre el ¿post? y el ¿trans?": el ciberhumanismo como condición de posibilidad para una ética del ciberespacio. Argumentos de razón técnica.

Velázquez-Fernández H.(2009) Transhumanismo, libertad e identidad humana. Thémata: Revista de filosofía.



1.2. RECONOCIMIENTO DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR: PERSPECTIVAS DESDE LA FILOSOFÍA KANTIANA

Recognition of the teacher's professional knowledge: perspectives from kantian philosophy

Smit Leonardo Bobadilla Medina⁴

Yessica Viviana Barragán Orjuela⁵

RESUMEN.

En el marco de la conmemoración del tricentenario del natalicio de Immanuel Kant, se examina la influencia de sus ideas y su vigencia en la relevancia del idealismo trascendental en la comprensión del conocimiento profesional del profesor, en el contexto de la educación contemporánea. A partir de la reflexión kantiana, se destaca cómo el docente no es un transmisor de información, sino un sujeto cognoscente activo y autónomo, que organiza y genera conocimiento de manera significativa en la práctica educativa.

Kant argumenta que la educación es fundamental para el desarrollo de la razón y la humanidad, subrayando la importancia de la autonomía y la capacidad crítica en el proceso educativo. Este enfoque resalta que el conocimiento es una síntesis entre lo empírico y lo racional, estructurado por categorías innatas del entendimiento humano. Aplicado al conocimiento profesional del profesor, se enfatiza que este se construye en la praxis, donde el docente utiliza juicios



sintéticos a priori para ampliar el saber de los estudiantes y fomentar su pensamiento crítico.

También se aborda cómo la filosofía kantiana desafía la visión instrumentalista de la enseñanza, proponiendo en su lugar una pedagogía que reconoce al profesor como un agente epistémico, capaz de construir conocimiento contextual y situado.

Palabras Clave.

Kant, Conocimiento, Profesión, Docente, Filosofía de la educación, Epistemología

ABSTRACT.

In the context of the commemoration of the 300th anniversary of Immanuel Kant's birth, this article examines the influence of his ideas and their relevance in the understanding of the professional knowledge of teachers, particularly through the lens of transcendental idealism, in contemporary education. The Kantian reflection highlights how the teacher is not merely a transmitter of information but an active and autonomous cognitive agent who organizes and generates knowledge meaningfully within the educational practice.

Kant argues that education is fundamental to the development of reason and humanity, emphasizing the importance of autonomy and critical capacity in the educational process. This perspective underscores that knowledge is a synthesis between the empirical and the rational, structured by innate categories of human understanding. Applied to the professional knowledge of teachers, it is emphasized that this knowledge is constructed in practice, where educators use synthetic a priori judgments to expand students' understanding and promote their critical thinking.

Additionally, the article addresses how Kantian philosophy challenges the instrumentalist view of teaching, proposing instead a pedagogy that recognizes the teacher as an epistemic agent capable of constructing contextual and situated knowledge.

Keywords.

Kant, Knowledge, Profession, Teacher, Philosophy of Education, Epistemology

DESARROLLO

El reconocimiento de Immanuel Kant en el ámbito de la filosofía y la epistemología no se limita a su contribución directa a la crítica de la razón pura o a su análisis de la naturaleza del conocimiento humano. Al conmemorar el tricentenario de su nacimiento, se nos presenta la oportunidad no solo de reexaminar su influencia en la filosofía, la ética, y la educación, sino en la aplicación de sus ideas en la comprensión del conocimiento profesional del profesor. Esta reflexión no se limita a la mera exaltación de Kant como un pensador universal, sino que aspira a entender cómo su filosofía puede ser un marco para enfrentar y explorar las tensiones entre la teoría y la práctica educativa al contribuir al conocimiento profesional del profesor como un sujeto cognoscente activo y autónomo.

En la obra kantiana, la educación es la condición *sine qua non* para que el ser humano realizar plenamente su humanidad a través del desarrollo de la razón. Este proceso no es meramente un trámite de transmisión de conocimientos, sino un acto de formación del carácter y la razón, lo cual subraya la figura del profesor no solo como un transmisor de saberes, sino como un formador de mentes autónomas y críticas. Desde esta perspectiva, el profesor no se limita a la simple repetición de información, sino que actúa como un agente activo en la construcción y organización del conocimiento, tanto para sí mismo como para sus estudiantes.



Esto se refleja en la didáctica de las diferentes disciplinas, donde históricamente las investigaciones se enfocan en el currículo y el aprendizaje desde una mirada instrumental, y no tanto en la planeación o en el saber de la enseñanza (Runge, 2013). En este sentido, es pertinente rescatar el llamado de Tardif (2004) sobre la subvaloración del profesional docente, reduciéndolo a un simple ejecutor de currículos predefinidos, una concepción que ignora la riqueza de su praxis como fuente de construcción de conocimiento (Tardif, 2004). Esta praxis, revela al profesor como un sujeto epistémico, un agente de pensamiento y acción cuya subjetividad se forja en una ontología temporal que trasciende la mera ejecución (Tardif (2004); Martínez (2017); Vandriel, Hume y Berry (2023) y Valbuena (2017)).

En esta misma idea, Shulman (1985) menciona que hay un *paradigma perdido* en las dinámicas de enseñanza aprendizaje, puesto que no se ve al profesor como un sujeto epistémico. Esta omisión, sin embargo, se revela problemática cuando, a la luz de Kant, reconocemos al profesor como un agente activo en la configuración del conocimiento. La obra de Kant (1978), especialmente *la Crítica de la razón pura*, ofrece una teoría del conocimiento que, al ser aplicada en el contexto educativo, permite vislumbrar la complejidad del saber docente.

La filosofía kantiana propone una visión del conocimiento que se articula en dos líneas de interpretación fundamentales: el conocimiento *a priori* y el conocimiento *a posteriori*. Estas dos formas de conocimiento no solo estructuran nuestra comprensión del mundo, sino que también reflejan la dualidad inherente a la experiencia educativa. El conocimiento *a priori*, que Kant describe como independiente de la experiencia sensorial, se manifiesta como un conjunto de estructuras mentales innatas que organizan y dan sentido a nuestras percepciones del mundo. Este conocimiento es esencialmente estructural y formal, sirviendo como el andamiaje sobre el cual se construyen todas las demás formas de saber.

Por otro lado, el conocimiento *a posteriori* se fundamenta en la experiencia directa, en la interacción del individuo con el mundo sensible. Este tipo de



conocimiento es más dinámico y fluido, enraizado en la realidad empírica y modificado continuamente por la experiencia. En el contexto de la práctica docente, estas dos formas de conocimiento no son dicotómicas, sino complementarias. El profesor, en su rol de formador, no solo facilita la construcción de conocimientos empíricos obtenidos a través de la experiencia, sino que también opera dentro de un marco estructural a priori que da coherencia y sentido.

Este enfoque pone de relieve la importancia de la autonomía intelectual y la capacidad crítica, no solo como objetivos de la educación, sino como características del propio proceso de enseñanza. Al entender la mente del profesor como un agente que construye conocimiento, se reconoce que el saber pedagógico no es simplemente una copia del mundo exterior, sino una interpretación de este, moldeada por las estructuras a priori del pensamiento y la experiencia concreta en el aula.

En este sentido, el conocimiento profesional del profesor no puede ser visto como una acumulación de datos o habilidades técnicas. Es, en cambio, un conocimiento de la praxis, que emerge de la interacción entre las estructuras formales del pensamiento y las realidades de su práctica docente. Este conocimiento se construye en la tensión entre lo universal y lo particular, entre lo necesario y lo contingente, reflejando la compleja naturaleza del acto educativo.

Desde una perspectiva kantiana, la figura del profesor adquiere una nueva dimensión: la de un sujeto epistémico. Este enfoque desafía las visiones tradicionales de la enseñanza, que a menudo reducen el rol del profesor a un mero ejecutor de currículos preestablecidos. En cambio, se propone una visión del profesor como un actor crucial en la construcción del saber, un profesional que, a través de su praxis, contribuye a la elaboración y redefinición del conocimiento en un proceso continuo de reflexión y acción.

No es de interés en el presente texto la concepción de educación o enseñanza de Kant, ni tratar sobre la filosofía de la educación y la pedagogía de Kant, como lo tratan Cáceda et al (2023); García (2005) y Vallejo-Marino, et al



(2023). Sino destacar aportes desde la teoría de Kant al reconocimiento del conocimiento profesional del profesor.

En ese orden de ideas, la distinción kantiana entre *fenómenos* y *noúmenos* es particularmente relevante en este contexto. Según Kant, los *fenómenos* son las apariencias de las cosas tal como las vivenciamos, mientras que los *noúmenos* son las cosas en sí mismas, independientes de nuestra percepción. En el ámbito educativo, esta distinción puede ser aplicada para entender la diferencia entre el conocimiento empírico, que es observable y medible, y el conocimiento estructural o formal, que subyace a nuestras interpretaciones de la realidad. El profesor, en su labor, no solo interactúa con los fenómenos educativos (los comportamientos observables y las dinámicas de aprendizaje) sino que también se enfrenta al desafío de conceptualizar estos fenómenos dentro de un marco más amplio de comprensión.

La idea de que las leyes y teorías científicas, así como los principios pedagógicos, no describen el mundo tal como es en sí mismo, sino tal como se nos aparece, tiene verdaderas implicaciones para la práctica educativa. Si nuestras estructuras cognitivas condicionan nuestra percepción y comprensión del mundo, entonces el conocimiento profesional del profesor debe ser visto como una construcción que refleja tanto las realidades empíricas del aula como las formas a priori del pensamiento pedagógico. Este conocimiento no es absoluto ni definitivo, sino provisional y sujeto a revisión continua a medida que nuevas experiencias y reflexiones alteran nuestras percepciones y comprensiones.

Esta autonomía y la capacidad crítica, cualidades indispensables para cualquier sujeto de conocimiento. Al fomentar estas cualidades en sus estudiantes, los profesores no solo contribuyen al desarrollo de sus estudiantes, sino que también consolidan estas mismas capacidades en sí mismos, reafirmando su rol como agentes activos en la construcción del *saber saber*.

El profesor, al involucrarse en el proceso educativo, utiliza tanto la experiencia como su capacidad de razonar y conceptualizar. Este rol activo en la



generación y transmisión del conocimiento es coherente con la visión kantiana de que el conocimiento no es un producto pasivo, sino una construcción activa.

Cáceda et al (2023) destaca que Kant, siendo él mismo un profesor, contribuyó a múltiples campos del saber, demostrando que la práctica de la enseñanza es una forma activa de participar en la construcción del conocimiento.

Los profesores, al emplear juicios sintéticos a priori en su enseñanza, promueven un conocimiento, necesario y extiende el saber de sus estudiantes. Este enfoque es crucial para entender el papel del profesor en la educación, donde no solo se limita a transmitir conocimiento empírico, sino que también facilita la comprensión y el aprendizaje mediante el uso de categorías conceptuales y juicios que amplían el conocimiento.

Conclusión

Immanuel Kant proporciona una perspectiva rica y compleja del conocimiento, integrando tanto la experiencia sensible como las estructuras innatas del entendimiento humano. Esta visión crítica y constructivista del conocimiento subraya la importancia del sujeto cognoscente como un agente activo en la formación del saber. En el contexto educativo, el profesor, según las concepciones kantianas, es un sujeto de conocimiento que no solo transmite información, sino que también organiza, analiza y estructura el conocimiento de manera significativa.

Los textos revisados destacan cómo la pedagogía Kantiana y su énfasis en la autonomía y la capacidad crítica son fundamentales para entender el rol del profesor en la educación. Al promover estas cualidades en sus estudiantes, los profesores también las desarrollan en sí mismos, consolidándose como sujetos activos en el proceso de conocimiento. Así, la filosofía de Kant no solo proporciona un marco teórico para comprender el conocimiento, sino que también ofrece una visión práctica y valiosa para la educación y el rol del profesor como un actor crucial en la construcción del saber.



Bibliografía

Cáceda, Rogelio.; Marcos, Marco.; Odor, Ysaelen.; Paucar, Paul.; Pernalet, Josefrank. (2023) Las reflexiones pedagógicas de Immanuel Kant sobre la educación y el progreso. Editorial Mar Caribe. Perú. 140 págs. <https://doi.org/10.17613/zmf-n-r751>.

García, Jacqueline (2005) Kant y su lectura de la educación como tema de la filosofía. Revista Filosofía Universidad Costa Rica, XLIII (108), 159-166.

Kant, Immanuel (1978) Crítica de la razón pura. Traducción de Pedro Rivas, Madrid, Editorial Alfaguara. 690 págs.

Martínez, Carmen. (2017) Ser maestro de ciencias: productor de Conocimiento profesional del profesor y conocimiento escolar. Libro de la Serie grupos N° 11 Doctorado interinstitucional, universidad distrital Francisco José de Caldas Bogotá Colombia. 184 págs.

Navarro, Juan.; Pardo, José. (2009). Historia de la Filosofía, Madrid, Anaya.

Ramírez, Augusto. (2009) La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. Anales de la Facultad de Medicina, 70(3), 217-224. Recuperado en 17 de agosto de 2024, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832009000300011&lng=es&tlng=es

Runge, Andrés. (2013) Revista Itinerário Educativo. Universidad de Antioquia, N° 62, 201-240 Medellín, Colombia.

Shulman, L. (1984). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: M. C. Wittrock (Comp.). La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidó.

Tardif, Maurice. (2014) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Editorial Narcea. Madrid



Valbuena, Edgar. (2017) Trayectorias y aportes pedagógicas de la Educación en ciencias. Cátedra Doctoral: Conocimiento Didáctico de las ciencias naturales. Cátedra Doctoral 2017 II: Universidad Pedagógica Nacional

Vallejo-Merino, Isabel Cristina, Álvarez-Bahena, Eyesid, & Viveros-Chavarría, Edison Francisco. (2023). A propósito del papel de la pedagogía desde Immanuel Kant. *Pedagogía y Saberes*, (59), 83-92. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17639>.



1.3. HACIA UN ENCUENTRO NECESARIO ENTRE LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN

Towards necessary meeting between philosophy and education

Ernesto Fajardo Pascagaza⁶

RESUMEN.

Con la presente ponencia se busca realizar un ejercicio reflexivo y crítico respecto a la necesidad de establecer un encuentro entre la filosofía y la educación. En este sentido, la educación se reconoce como un escenario para problematizar la productividad, la adquisición y la transmisión de los diferentes saberes que se encuentran en las culturas, a partir de la construcción filosófica de sentido y de significado ontológico de la realidad educativa. El devenir histórico del pensamiento filosófico ha estado en continua sinergia con el desarrollo del pensamiento educativo, estableciendo conceptualizaciones, marcos teóricos y metodologías propias de cada disciplina, pero cercanas en la praxis de la cotidianidad del acto educativo y de los saberes y las interrelaciones del racionamiento filosófico. Es importante la lectura filosófica del quehacer educativo, toda vez, que la pedagogía, la didáctica, el currículo, y demás elementos relacionados con el acto educativo, necesitan fundamentos epistemológicos, axiológicos, éticos, antropológicos, sociológicos, entre otros tratados, de tal manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje se configuren como realidades que propicien el pensamiento ético, creativo y ético entre los estudiantes. La actividad educativa está en continuo encuentro con la reflexión filosófica, porque en el acto educativo se hace presente el arte de filosofar, dado que se educa para la vida, para aprender a vivir con sólidos argumentos y estos los proporciona el quehacer filosófico. Se educa y se educa filosóficamente apropiándose de herramientas para aprender a enfrentar la



cotidianidad de la vida, porque la filosofía no solamente es conformación de marcos conceptuales y corrientes de pensamiento, sino formas de vida

Palabras Clave.

Educación; encuentro; filosofía; relación.

ABSTRACT.

This paper seeks to carry out a reflective and critical exercise regarding the need to establish an encounter between philosophy and education. In this sense, education is recognized as a scenario to problematize the productivity, acquisition and transmission of the different knowledge found in cultures, based on the philosophical construction of meaning and ontological meaning of educational reality. The historical development of philosophical thought has been in continuous synergy with the development of educational thought, establishing conceptualizations, theoretical frameworks and methodologies specific to each discipline, but close in the daily praxis of the educational act and the knowledge and interrelationships of rationing. philosophical. The philosophical reading of the educational task is important, since pedagogy, didactics, the curriculum, and other elements related to the educational act, need epistemological, axiological, ethical, anthropological, sociological foundations, among other treaties, in such a way that the teaching and learning processes are configured as realities that promote ethical, creative and ethical thinking among students. Educational activity is in continuous encounter with philosophical reflection, because in the educational act the art of philosophizing is present, given that one educates for life, to learn to live with solid arguments and these are provided by philosophical work. You are educated and philosophically educated by appropriating tools to learn to face everyday life, because philosophy is not only the formation of conceptual frameworks and currents of thought, but also ways of life.

Keywords.

Education; meeting; philosophy; relationship.

Introducción

La realidad educativa se enfoca desde el desarrollo, la provocación y el respeto. De acuerdo con Abbagnano (1981), educar significa respetar y favorecer en los educandos las tendencias de su natural desarrollo humano.

Desde la educación se perfilan los grandes retos que se buscan alcanzar y perfeccionar respondiendo a los procesos de formación, los cuales se orientan hacia la eficacia del aprendizaje y se fundamentan desde la filosofía, al determinar los ideales y valores educativos.

El hombre ha buscado guiar y ser guiado a partir de principios orientadores como los que brinda la filosofía, en tanto que le permite orientar su existencia, a partir de la toma de decisiones, la elaboración de juicios argumentativos y por supuesto, la conducción hacia una mejor calidad de vida brindado desde el paradigma filosófico y su consecuente búsqueda de la verdad y la felicidad.

El hombre se ha preocupado por lograr estándares de calidad educativa, en tanto que busca alcanzar su realización como ciudadano del mundo, a partir de la construcción de ambientes, civilizaciones y culturas que esperan ser preservadas y perpetuadas como aporte a las nuevas generaciones que se afianzan en el legado histórico de quienes les han aportado para ser mejores seres humanos.

En ese sentido, desde la filosofía se critica y evalúan los aportes que brinda la educación en la construcción de una sociedad más reflexiva y asertiva, a la hora de considerar el valor de sus entornos, los contextos históricos y su proyección humana.

Encuentro dialógico entre la educación y la filosofía



Desde el quehacer de la educación, a partir de su misionalidad, se han generado una serie de cuestionamientos sobre la teleología educativa y sus implicaciones con relación a los modelos educativos que se aplican en el contexto institucional y la necesidad de proyectar calidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza, los cuales buscan responder a los nuevos paradigmas y demandas de los entornos educativos desde la visión global y local.

Con Sócrates se reconoce un acercamiento al proceso de aprendizaje desde el encuentro dialéctico con el cual se busca cambiar la manera de pensar inicial de los educandos, considerando que la filosofía es un estilo de vida que se realiza en la cotidianidad de la praxis educativa. Por lo tanto, la construcción de conocimientos y saberes se da a partir del diálogo que es dinámico, dando lugar a que niños, niñas y adolescentes, se edifiquen a partir de la interacción práctica del acto educativo.

Con Platón, en el diálogo de Lisis, se establece un encuentro entre el filósofo Sócrates y los niños quienes buscan problematizar la cotidianidad manifestativa de sus entornos y el encuentro con los otros, a partir de la construcción de realidades de humanización teniendo como principios relacionantes la búsqueda de la justicia y la verdad, en tanto ejercicios prácticos del bien. (Platón, 1981).

Es por eso por lo que, en Sócrates, la teoría es comprendida como praxis que despierta la conciencia de los hombres y permite vivir filosóficamente. De esta manera, en el contexto educativo, se establecen escenarios para transformar la realidad a partir del encuentro vivencial que convoca a educarse y crecer de manera continua al servicio de los demás. (Lome, 2005).

La filosofía no es un ejercicio contemplativo cerrado en sí mismo, sino que participa e interactúa en los procesos educativos aportando en la construcción de la verdad y de nuevos conocimientos (Fajardo, 2018). Por lo tanto, desde la filosofía se construye y afianza el conocimiento que busca la verdad, que no se conforma ni se queda en planteamientos incoherentes, sino que asume actitudes de aperturalidad hacia la reflexión y el pensamiento crítico (Pascagaza y



Avellaneda, 2020), buscando transformar la realidad para que sea más humana, virtuosa y justa. (Samour, 2003).

Por lo tanto, desde la filosofía se establecen los principios para reflexionar en torno al sentido de la vida y es claro que vincula la realidad de los niños, las niñas y los adolescentes que van construyendo su proyecto de vida al cual le van dando un sentido de acuerdo al desarrollo como persona, de tal manera que, en el escenario educativo se van descubriendo y abriendo espacios para el ejercicio reflexivo y analítico sobre su propia existencia y el trabajo colaborativo en interacción con los demás (Pascagaza y Bohórquez, 2019^a).

Los múltiples escenarios que brindan las disciplinas, así como el encuentro dialéctico entre el docente y el discente, permiten establecer aprendizajes, habilidades y destrezas para la vida, la asimilación de principios, de valores, actitudes y de saberes que en palabras de Jacques de Delors (2006), implican la reflexión filosófica donde cada persona se despierta, descubre e incrementa sus posibilidades de pensamiento creativo.

De acuerdo con este argumento, son válidos los pilares que plantea de Delors respecto a la educación que busca aprender y a conocer, lo cual exige aprender a aprender, de tal manera que se aprovechen las múltiples posibilidades que brinda la educación a lo largo de toda la vida. Igualmente aprender a hacer, lo cual implica adquirir elementos para cualificarse en orden a las competencias; Aprender a vivir juntos, de tal manera que se establezcan principios para la sana convivencia expresada en el sentido de la unidad, la búsqueda de la identidad personal y la extensión de principios y valores que respeten la pluralidad. Así mismo, el pilar correspondiente a aprender a ser con el que se busca que las personas alcancen la capacidad para ser autónomos y responsables. (Delors, 2006).

En este sentido, la filosofía desde el paradigma socrático invita al ejercicio reflexivo y al razonamiento, expresados en encuentros de autoconocimiento y de debate en los que se hace un descubrimiento de sí mismo con estrategias que propenden por el aprendizaje significativo, a partir del acompañamiento adecuado por todas las disciplinas del conocimiento científico.



Por lo tanto, el encuentro entre la filosofía y la educación permite establecer relaciones e interacciones con las que se cumplen expectativas en orden a aprender a pensar, a acabar con la ignorancia, a alcanzar el dominio de sí, a partir del ejercicio autónomo de la razón, lo cual implica salir de la minoría de edad, aprender a indagar, a cuestionar, a debatir, a disputar, a saber leer, interpretar, argumentar y asumir actitudes propositivas, a partir del pensamiento creativo, ético y crítico, de tal manera que pueda liberarse de la ceguera que produce el error, la ignorancia y la ilusión en la adquisición y construcción del conocimiento autónomo.

En este sentido, se van adquiriendo una serie de elementos para fundamentar el conocimiento y su pertinencia, situando al hombre de manera adecuada en el contexto universal como ciudadano del mundo (Pascagaza y Sánchez, 2019b), que construye su identidad en el escenario de la casa común, que es capaz de enfrentar las adversidades e incertidumbres de la vida cotidiana, que es capaz de aprender a reconocer el valor de los principios que tiene la convivencia y la seguridad democrática y ciudadana (Fajardo, 2016^a; Pascagaza, 2016b), en el contexto global planetario.

Así mismo, desde la filosofía se adquieren y se respetan los principios éticos que propenden por la generación del carácter del cuidado de si y de los demás, reconociendo en los otros y en su rostro, su esencia como personas con dignidad (Morin, 1999).

La reflexión filosófica, aun cuando pertenece al ámbito teórico, ha de ser un saber caracterizado por la crítica y cimentado en la realidad de las interacciones humanas para evitar fanatismos educativos esclavizantes. De esta manera se fundamenta en métodos dialógicos de conocimiento que buscan transformar la realidad cotidiana de los seres humanos, aportándole a una educación auténticamente liberadora (Freire, 1985) y transformadora, porque lo que hace grande al ser humano es su facultad racional permitiéndole actuar de manera reflexiva.

En la relación entre filosofía y educación hay una interacción e implicación subyacente que se establece de manera inseparable entre el razonamiento y la



acción, porque la filosofía busca indagar sobre el sentido de la existencia de la persona humana, de tal manera que se aborda un ejercicio reflexivo a partir de fundamentos antropológicos y epistemológicos sobre el sentido del origen del hombre y el valor del conocimiento, así como sobre fundamentos axiológicos y éticos, los cuales enriquecen el quehacer del hombre en su cotidianidad. (Cohan, 1996).

Asimismo, desde la educación se generan cuestionamientos en torno a cómo formar a partir de modelos y estrategias pedagógicas que propendan por la dignidad de la persona humana, porque el proceso educativo se enriquece a partir de la interacción de los educandos y sus entornos vitales, dado que pensar y actuar se dan al mismo tiempo de manera activa y constante.

Desde los paradigmas educativos se interactúa con el medio ambiente, con los materiales educativos con el fin de transformar el intelecto de los educandos y su relación física y social con su entorno (Piaget, 1996), el cual incide en la modificación de sus conductas y la adquisición de una mayor autonomía intelectual y social (Rogers, 1981).

Los docentes y los discentes son los sujetos cognoscentes del proceso educativo, de tal manera que se pueden reconocer como objetos de conocimiento las realidades inherentes al proceso de aprendizaje como los modelos y estrategias pedagógicas con las cuales se transforma al sujeto en sus entornos experienciales educativos y de producción de nuevo conocimiento.

De esta manera, el sujeto activo conoce y construye conocimiento a partir de la actividad intelectual del pensamiento y las diversas alternativas que le presenta el proceso educativo.

Por lo tanto, desde la filosofía como capacidad de asombro, se asume reflexivamente la realidad y se expresa su cercanía dialéctica, a partir de constructos epistémicos relacionados con el proceso educativo, teniendo como referente el encuentro entre el sujeto que conoce y el objeto que se puede conocer, de tal manera que pueda permitir que el sujeto adquiera un nuevo conocimiento construido a partir del ejercicio crítico, creativo y ético.



Conclusiones

Entre la filosofía y la educación se establece un encuentro importante, aun cuando cada una tenga sus características propias a partir de los marcos metodológicos y teóricos, sin embargo, el acto educativo se considera como un arte de filosofar.

La filosofía de la educación tiene como misionalidad resistir y liberar, porque se apela al pensamiento crítico y creativo de los educandos, en tanto agentes activos del proceso formador quienes aprenden a filosofar como un estilo de vida.

Por lo tanto, la filosofía es asumida de manera metódica como el encuentro reflexivo y crítico que se genera en la práctica de la realidad educativa, la cual está en continua relación con los procesos de realización histórica humana, tanto de los educandos como de los docentes.

De esta manera, la filosofía aporta a la reflexión de los problemas educativos actuales contextualizando los saberes a partir del análisis crítico, creativo y ético.

Referencias

Abbagnano, I., (1981). *Diccionario de Filosofía*, F.C.E.

Cohan, W. (1996) *Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales*. Ediciones Salamanca.

Delors, J., (2006). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO 2006.

Freire, P., (1985). *La pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI.

Lome, (2005). Editorial CCS.

Morin, E., (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO.

Pascagaza, E. (2016a). Hacia la caracterización de los valores democráticos y ciudadanos de las niñas y niños escolares: una mirada desde la filosofía para niños. *Amauta*, 14 (27), 71–86.



Pascagaza, E. F. (2016b). Propuesta formativa en valores ciudadanos y democráticos para estudiantes universitarios: Una tarea desde el currículo. *RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(4), 141-158. <https://doi.org/10.46652/rqn>

Pascagaza, E. (2018). Filosofía y ciencia: fuente y generación de método y conocimiento verdadero. *Amauta*, 16(31), 9-32.

Pascagaza, E. F., & Bohórquez, B. G. (2019a). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Amauta*, 17(33), 103-118.

Pascagaza, E. F., & Sánchez, H. L. F. (2019b). La ciudadanía cosmopolita como estrategia pedagógica según el Modelo de Naciones Unidas. *Revista Signos*, 40(2).

Pascagaza, E. F., & Avellaneda, E. L. C. (2020). El pensamiento crítico y su incidencia en la educación de las artes plásticas: caso IE Bojacá de Chía, Colombia. *Revista Signos*, 41(1).

Platón. (1981). *Diálogos*, Madrid, Gredos.

Rogers, C., y Rosenberg, R., (1981). La persona como centro. Herder.

Samour, H., (2003). *Voluntad de liberación. La filosofía de Ignacio Ellacuría*. Editores Comares.



1.4. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PARA UNA SOCIEDAD EN APUROS

Philosophy of education for a society in trouble

Miguel Fernando Cabrera Pinzón⁷

RESUMEN.

En esta ponencia se piensa el papel de la Filosofía de la Educación en el concierto latinoamericano, entendiéndola como una rama del conocimiento con alcances prácticos. Se parte del reconocimiento de una actualidad regional caótica marcada por la degradación del medio ambiente, la desilusión con el paradigma moderno y el desgaste del neoliberalismo, así como también por las posibilidades de integración latinoamericana, la emergencia de interculturalismo y la multipolaridad, el avance tecnológico, la cobertura educativa en las últimas décadas y la emergencia de una conciencia sobre la necesidad del cambio de perspectiva y ruta. Concretamente, desde el escenario de la Filosofía de la Educación se hace una propuesta ética para la educación en los actuales tiempos de crisis. América Latina es la cultura de referencia de este escrito, por lo que se apela a su tradición, autores, a su historia general y a la educativa. Esta propuesta ética piensa la vida en tres dimensiones; biológica, psicosocial y cultural, señalando un “deber ser” de la educación en medio de una compleja realidad social. Es decir que tiene un alcance pragmático desde el ámbito educativo y a través de él sobre lo social, toda vez que la Filosofía de la Educación y sus discursos va a la realidad, y desde esta vuelve al pensamiento con mayor consistencia en un ciclo permanente de afectaciones mutuas. Praxis



educativa que desde un horizonte ético y vital puede ayudar a salir de los apuros contemporáneos y aportar a la construcción de un camino posible, propio y esperanzador para la región. Las reflexiones expresadas acá surgen de la investigación de tesis doctoral: “Ideales de Cultura en los Conocimientos Promovidos en la Educación Popular del Siglo XIX”, desarrollada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave.

Filosofía de la Educación; ética; educación; crisis social; utopía.

ABSTRACT.

This paper considers the role of Philosophy of Education in the Latin American concert, understanding it as a branch of knowledge with practical scope. It is based on the recognition of a chaotic regional present marked by environmental degradation, disillusionment with the modern paradigm and the wear and tear of neoliberalism, as well as by the possibilities of Latin American integration, the emergence of interculturalism and multipolarity, technological progress, educational coverage in recent decades and the emergence of an awareness of the need for a change of perspective and route. Specifically, from the scenario of the Philosophy of Education, an ethical proposal is made for education in the current times of crisis. Latin America is the reference culture for this paper, so it appeals to its tradition, authors, its general and educational history. This ethical proposal thinks of life in three dimensions: biological, psychosocial and cultural, pointing out a “must be” of education in the midst of a complex social reality. That is to say that it has a pragmatic scope from the educational field and through it on the social, since the Philosophy of Education and its discourses go to reality, and from this it returns to thought with greater consistency in a permanent cycle of mutual affectations. Educational praxis that from an ethical and vital horizon can help to get out of contemporary difficulties and contribute to the construction of a possible, proper and hopeful path for the



region. The reflections expressed here arise from the doctoral thesis research: "Ideals of Culture in the Knowledge Promoted in the Popular Education of the XIX Century", developed within the framework of the Doctorate in Education of the Universidad Santiago de Cali.

Keywords.

Philosophy of Education; ethics; education; social crisis; utopia.

Vale la pena analizar el papel que está cumpliendo la educación en el decurso de la sociedad, preguntarse por las corrientes de pensamiento y horizontes éticos que la están orientado. También es interesante analizar qué tipo de ser humano y de sociedad se ha querido formar; qué rupturas se han hecho a este respecto en la historia latinoamericana; cuáles proyectos se han consolidado y cuáles se han quedado inconclusos. Estas y otras preguntas se hacen desde la Filosofía de la Educación, subdisciplina de intersección entre la Educación y la Filosofía, íntimamente relacionada con la pedagogía.

La Filosofía de la Educación es un escenario académico desarrollado desde la Filosofía, desde la Educación, o de manera interdisciplinaria, para pensar el sentido de lo educativo en el escenario de lo humano. Esta rama ya tiene una larga historia, ella habla de un fenómeno que requiere de una mirada propia, lo cual no cierra las puertas a las dos disciplinas que inicialmente la constituyeron. No es un área exclusiva de ninguna de aquellas, porque puede ser reflexionada desde ambas, poniendo mayor o menor énfasis en una u otra, pero siempre pensando el sentido último de la educación. Algunas de las nuevas materias del conocimiento han logrado su estatus al trabajar un problema desde distintos ángulos, creando sus propias referencias de análisis por tratarse de fenómenos complejos que no podían ser vistos desde los cánones del momento.

La Filosofía de la Educación no se piensa en abstracto ni parte exclusivamente de presupuestos teóricos, sino que se nutre de la observación



de la realidad social, interactuando en ella; de los conflictos que permean el campo educativo y de los compromisos que se han hecho allí. En la actualidad está superándose el error de querer encajar la realidad latinoamericana en fórmulas académicas, en teorías venidas de otras partes a modo de recetas. Por el contrario, estamos empezando a construir un cuerpo de conocimiento que da cuenta de las condiciones en las que existimos para lograr una mayor coherencia entre práctica, proyecto y teoría. Lo educativo es un escenario más en el que empiezan a emerger comprensiones propias, creándose allí ideas que nos ayudan a verbalizar lo que vivimos de una manera más coherente.

Una Filosofía de la Educación se pregunta por el sentido de lo educativo, no sólo desde los caminos recorridos, es decir por la tradición ética, política o pedagógica que lo haya animado, o por las condiciones en las que se desarrolla cotidianamente, sino también a partir de las búsquedas que persigue. Los actos educativos están guiados por herencias de pensamiento o por rupturas, y en cualquier caso se van creando objetivos, fines, miradas prospectivas sobre lo que puede llegar a ser y hacerse a través de ellos; “Iluminada por la historia de la educación y de la pedagogía, la filosofía de la educación muestra el presente y señala un futuro posible” (Gadotti, 2008, Pág. 2). Es decir que a partir de la tradición o de las creaciones en medio de ellas, es que la educación procura los futuros deseados para una sociedad.

Van apareciendo nuevas ideas en el transcurrir del tiempo, la creatividad va mostrando sus producciones. Algunas de las cuales se han concretado cuando sus argumentos han sido más precisos para el momento, o bien, porque al irse alineando circunstancias socioeconómicas, políticas y culturales se fue preparando un terreno fértil para su emergencia. En medio de esto aparecen las utopías, que desde el punto de vista del filósofo colombiano Darío Botero, son ideas de mundos posibles a los que podemos llegar, por lo tanto, no son cosas irrealizables ni quimeras, sino construcciones del intelecto que aspiran a realizarse, en un tiempo estimado, a partir de la auscultación de las condiciones de posibilidad para su emergencia. La utopía:



no es lo imposible sino lo posible; no es lo irrealizable sino lo realizable; no es irracional (...), no es idealista en el sentido filosófico, sino más bien “realista”, solo que no es realista en la significación estrecha, limitativa, no acepta el mundo como es: recusa la fealdad, la brutalidad, la explotación. Se apoya en la perfectibilidad humana (Botero, 2005, pág. 17).

En ese tenor, las utopías inconclusas son proyectos adelantados por individuos y grupos sociales, las cuales no se han cristalizado, han presentado dificultades externas o internas que obstaculizan su desarrollo. Sin embargo, han dejado huellas del camino recorrido, en forma de avances sociales e ideales que, si bien no necesariamente permanecen como instituciones establecidas o movimientos sostenidos en el tiempo, han perdurado como tradición que genera experiencia y sirve de horizonte.

En tal sentido, desde la Filosofía de la Educación, en la región se ha hablado del tipo de persona que se ha querido formar, las estrategias adecuadas para hacerlo, la sociedad que se habría de lograr con el acto de formación, los ejercicios de poder que la posibilitarán, etc., pero no desde un punto cero ni despolitizado, sino desde caminos ya recorridos que han dejado enseñanzas para repetir, o para superar; para ir construyendo la sociedad e institucionalidad educativa deseada. Estas experiencias se han alimentado de las nuevas propuestas que van apareciendo, internas, regionales o internacionales, renovando sus formulaciones para hacerlas vigentes y ajustadas a las condiciones socioeconómicas y culturales.

Como plantea Hugo Zemelman, en cualquier análisis de la realidad es necesario en tanto individuos y colectivos de los que hagamos parte, hacerse consciente del lugar teórico o por lo menos valorativo desde el cual se reflexiona. Entender el papel que hemos de jugar en esa trama social observada, la que intervenimos pero que siempre nos rebasa; en la que estamos inmersos con la ilusión de transformarla en alguna medida; entender el por qué se ha suscitado



en nosotros ese deseo de comprensión del fenómeno a estudiar y cuáles concepciones de futuro nos acompañan, esto;

Significa colocar en el primer plano del debate la capacidad de reconocer horizontes históricos, de actuar sobre aquello de más potencial que se contiene en la realidad, la cual es reconocida desde la óptica de la dirección que se quiere imprimir a los procesos reales (...) cabe plantear la relación que se establece por los sujetos sociales entre opciones y campo de posibilidades en las que se pueda intervenir en favor de la opción preferida (Zemelman, 2007, pág. 43).

En concreto, eso sería equivalente a preguntarse por qué un maestro de escuela, estudiante de posgrado en Colombia, cree que vale la pena hablar del sentido de la educación actual en la región latinoamericana; por qué convendría hacerlo desde una perspectiva que reivindique el valor de la vida como eje central del acto educacional. Las respuestas son que los maestros hacemos parte de la historia; dentro del campo educativo cultivamos las doctrinas y generamos críticas a ellas, alentamos los sueños de una mejor sociedad y entre todos los integrantes de la comunidad educativa perfilamos los proyectos de sociedad posibles que debemos ir construyendo. Miramos el abanico de tradiciones y nos inclinamos por alguna de ellas e integramos más o menos coherentemente elementos de otras para dar respuesta a los retos que nos presenta la actualidad.

Los maestros, desde la Filosofía de la Educación y desde nuestro escenario cotidiano, hemos empezado a poner a la vida en el centro de la reflexión, esto es así porque está en crisis. Nos hacemos conscientes de que urge prevenir el continuismo de valores e ideas contrarios a la supervivencia, así estas narrativas vengan de los países céntricos, periféricos o del emergente mundo multipolar. Empiezan a ser cuestionadas muchas de las habituales certezas; así como las condiciones educativas que perpetúan la devastación de la naturaleza; la indiferencia del consumismo en medio de la desigualdad, el comportamiento desenfadado y rutinario que actúa como si nada peligroso estuviera sucediendo.



Al poner la vida como imperativo ético, desde la educación se observa que algunas conceptualizaciones como las del progreso, desarrollo, capital humano e incluso el de ciudadanía, son parte de la discursividad que queda envuelta en un tipo de concepción ética occidental que está en crisis desde la segunda guerra mundial y que se encumbró con la caída del muro de Berlín. Esto viene gestándose de tiempo atrás como lo decía Sábato (2004):

El hombre es el primer animal que ha creado su propio medio.
Pero -irónicamente- es el primer animal que de esa manera se está destruyendo a sí mismo.

Vista así, la mecanización de Occidente es la más vasta, espectacular y siniestra tentativa de exterminio de la raza humana. Con el agregado de que esa tentativa es obra de los mismos seres humanos. (pág. 45).

Después de varias décadas de alertas lanzadas por filósofos, científicos sociales, pensadores, campesinos, organizaciones sociales, feminismos, gentes del común, acerca de lo inaceptable de este estilo de vida que lleva a la destrucción, nos hacemos conscientes como sociedad de que, como diría el sociólogo peruano Aníbal Quijano, debemos estar dentro y en contra de este orden social. Las alternativas desde múltiples entendimientos del mundo siguen constituyéndose y más temprano que tarde han empezado a emerger como proyectos realizables.

El marco normativo de construcción de la realidad contemporáneamente es el "moderno capitalismo". En la educación es evidente, es un motor que, a pesar de toda la evidencia, continúa reproduciendo las lógicas de esta dinámica social. La propuesta ética que ha orientado los últimos siglos es la del progreso, la racionalidad occidental, el desarrollo, la ciudadanía anclada en el capital, y la economía como eje de la sociedad. De ahí que toda la propuesta estatal de los derechos humanos esté siendo subsumida por la lógica de la ganancia. Esto no



es una distorsión sino la consecuencia previsible de los postulados de la modernidad.

Para el caso de América Latina que se ha percibido a sí misma como Moderna o en vías de modernización, como periferia del mundo céntrico que sí es realmente moderno, el asunto es aún más complejo; no hemos podido lograr los veneficios plenos de la modernidad, ni hemos creado un discurso que nos identifique culturalmente como algo distinto. En tanto la modernidad es el rasgo cultural más distintivo de Occidente, nosotros no podremos nunca ser modernos sin dejar de ser lo que ya somos, y, por otro lado, ya es poco deseable ser modernos cuando se revelan sendas problemáticas éticas con ese modelo cultural que tanto nos hizo suspirar en décadas y siglos pasados.

Las posibilidades de integración de esta región han de ser pensadas a la sazón de aquello, proponiendo algunas salidas desde adentro, de la misma modernidad que aún tiene elementos valiosos, de adentro, entendido como esa parte oculta que pervivió como culturas subalternas. También escuchando a otros horizontes de sentido que se propongan en distintas latitudes, como alternativas creativas que postulen salidas a los apuros en que vivimos. Una reinterpretación de nuestra racionalidad está emergiendo para ver las cosas de otras maneras, no requiriéndose sólo cambiar los conceptos clave y los discursos, sino los términos de la conversación. Ya sabemos que el problema no es científico, ni tecnológico, ni de información; no bastará con que cada día se multipliquen los inventos y patentes, sino que se requiere construir un fuerte sentido ético para la sociedad, una sensibilidad distinta para relacionarnos entre humanos y con el resto de los seres que nos acompañan.

Ahora, ante la vulnerabilidad, o el fracaso, de la Razón, de la Política y de la Ciencia, el ser humano oscila en el vacío sin encontrar dónde enraizarse ni en el cielo ni en la tierra, mientras es atragantado en una avalancha de información que no puede digerir y de la que no recibe alimento alguno (Sábato, 2000, pág. 61).



La situación es aún más delicada con las amenazas de la inteligencia artificial, del desastre ambiental, de las migraciones desesperadas, de las guerras actuales que una vez más nos ponen al borde de la destrucción nuclear. Al lograr una narrativa compartida en el continente latinoamericano, se hará más fácil la vida. Con unos nuevos códigos para interpretar la realidad se aliviarán las cargas de unas sociedades que va a toda velocidad sin un objetivo cultural auténtico.

Acá hemos preferido hablar de moderno capitalismo, que sólo capitalismo, poniendo de manifiesto el marco cultural en el cual este orden económico se desarrolló y dentro del cual existe; al cual ayudó a formar desde la exterioridad. Sistema económico que cada vez devora más no solo a la esfera cultural (la modernidad) que lo ha cobijado, sino a todas las demás. El capitalismo a secas, sin referencia a la modernidad, no hubiera sido comprensible, pero ahora, en las últimas décadas, la dimensión económica del sistema social moderno ha alcanzado unos niveles de gigantismo que ha empobrecido los avances que la modernidad había alcanzados en términos del bienestar social, derechos, equidad. Ahora asistimos a un mundo en el que los valores del mercado, la productividad, la competencia y muchos términos más se han metido las lógicas de todas las esferas sociales y las han desnaturalizado al punto de ser apéndices de lo económico. La educación está llegando a ese punto que aparece como normal.

El adjetivo “económica” expresa la transformación principal que introdujo el capitalismo en la sociedad moderna: aquella que confiere una posición dominante a la dimensión económica, por oposición al predominio de las dimensiones políticas e ideológicas propio de sistemas anteriores. Esta inversión en el orden de las cosas puede expresarse a su vez afirmando que, bajo el régimen imperante, la riqueza es la fuente del poder, mientras que bajo sistemas anteriores sucedía lo contrario. O bien, para decirlo de otra manera, la ley del



valor no sólo gobierna el aspecto económico del capitalismo, sino todos los aspectos de la vida social (Amin, 1999, pág. 16).

Estos esclarecimientos acerca de la perorata que se insiste en presentar como verdades inmutables las de la actualidad, nos permiten ver con incredulidad ciertas afirmaciones como la de que el fin de la historia ha llegado con el triunfo del capitalismo. Ya reconocemos cómo se encarnó social, corporal, institucional y políticamente esa discursividad y ya no bajamos los brazos porque sabemos que efectivamente más allá de ella hay un mundo posible. Bien sea dentro del sistema capitalista que, por cierto, ha demostrado excepcional capacidad de adaptación e integración, dentro del socialista, o en otros sistemas económicos que aún no se han cristalizados en el mundo periférico, habrán de surgir nuevas maneras de estar en el mundo con los demás y con la naturaleza.

La educación tiene una responsabilidad ética de no permitir que falte la ilusión de un mundo mejor, de evitar que se enrarezca la esperanza en las escuelas, de que una sociedad más equilibrada es posible, de que la vida es un imperativo más fundamental que cualquier otro, y por ello tiene el deber de ir construyendo unos nuevos cimientos, los cuales no se erigirán desde afuera de nuestra propia cultura, sino apelando a ella en bloque, porque de no ser así sólo serán apuestas de país, no de civilización como lo requieren los tiempos actuales. Unos cimientos que estén listos para cuando madure esa propuesta integradora de una sociedad más humana, más ajustada a una humanidad que entre nosotros está por nacer.

BIBLIOGRAFÍA.

Amin, S. (1999). Los Fantasmas del Capitalismo. El Áncora Editores.

Botero, D. (2005). El Derecho a la Utopía. Bogotá, Colombia. Unibiblos Universidad Nacional de Colombia.



Botero, D. (2004). Manifiesto del Pensamiento Latinoamericano. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Gadotti, M. (2008). Historia de las Ideas Pedagógicas. México D.F., México: Siglo XXI Editores.

Sábato, E. (2000). La Resistencia. Bogotá, Colombia. Editorial Planeta / Seix Barral.

Sábato, E. (2004). Hombre y Engranajes. Madrid, España. Alianza Editorial.

Zemelman, H. (2007). De la Historia a la Política. La experiencia de América Latina. Ciudad de México, México. Universidad de las Naciones Unidas. Siglo XXI Editores.



1.5. DE LA SOCIEDAD CAPITALISTA A LA SOCIEDAD CRÍTICA O DEL CONOCIMIENTO

From capitalist society to critical or knowledge society

Héctor Trejo Chamorro⁸

RESUMEN.

El artículo tipo ponencia hace un análisis filosófico sobre la sociedad capitalista de principios de siglo que sostiene como premisas el intercambio de bienes y servicios -mercado, acumulación de capital, propiedad privada, fuerza de trabajo, acumulación de riqueza- y el utilitarismo -consumo, lucro individual, lucro del interés, etc. Objetivo: se reflexiona sobre la denominada sociedad capitalista producida por una economía capitalista reproductora de sistemas y sus impactos en la sociedad actual. Discusión: El ensayo cuestiona en primera instancia sobre las políticas concretas con las cuales se sostiene el sistema y los fuertes costos sociales, educativos, culturales, políticos, ambientales, etc. Conclusión: el artículo cuestiona desde una perspectiva filosófica sobre el capitalismo en la configuración de las sociedades hegemónicas y reflexiona sobre los modelos educativos tradicionales y plantea la necesidad de buscar alternativas que permitan construir un futuro más justo y equitativo para todos.

Palabras Clave.

Educación, pensamiento crítico, capitalismo, sociedad del conocimiento, autonomía educativa, desigualdad social.

ABSTRACT.



In this paper, a philosophical analysis is made on the capitalist society of the beginning of the century which holds as premises the exchange of goods and services -market, capital accumulation, private property, labor force, accumulation of wealth- and utilitarianism -consumption, individual profit, profit of interest, etc. Objective: se reflects on the so-called capitalist society produced by a capitalist economy reproducing systems and their impact on today's society. Discussion: The essay first questions the concrete policies with which the system is sustained and the strong social, educational, cultural, political, environmental, etc. Conclusion: the article questions from a philosophical perspective on capitalism in the configuration of hegemonic societies and reflects on traditional educational models and raises the need to seek alternatives that allow building a more just and equitable future for all.

Keywords.

Education, critical thinking, capitalism, knowledge society, educational autonomy, social inequality.

Desarrollo de la Ponencia

1. La visión capitalista de la sociedad

Según Dabat, Hernández- Cervantes, y Vega-Contreras (2015), la dinámica que caracteriza a la sociedad postmoderna (sociedad de masas, sociedad de enjambres, sociedad de rendimiento, del cansancio), es la pérdida de vínculos a los sistemas y la causa principal de esta dinámica es una visión materialista y relativista del hombre que niega la existencia del alma espiritual, genera un estilo de vida individualista y provoca una ruptura-quiebres en el sistema social.



En efecto, la sociedad en la cual vivimos, con sus valores y pseudo valores (Gonnet y Abril, 2018), individualismo, egoísmo, exclusión, ambición, explotación, posesión de bienes, confort, disfrute, mercado, compra, consumo, dolores, temores etc., es un nuevo sistema maquínico (Ovando Vázquez, 2017) donde se reproducen modelos e individuos destinados a continuar un sistema sustentado en una clase socialmente dominante llamada “capitalista-neoliberal” que lleva a cabo la producción cultural (Ávila, 2024, Bourdieu, 2011, 1996, Bordieu y Passeron 1998) y el intercambio de bienes y servicios de libre mercado, libertad de trabajo, libre competencia y que hoy utiliza herramientas técnicas y distintos dispositivos técnicos para su dominación (computador, virtualidad, sensores, teléfonos inteligentes, aplicaciones o “apps”, plataformas, redes sociales).

En este sentido, muchas sociedades centradas en sistemas capitalistas desde el siglo XIX hasta hoy, han perdido el norte de su función social, educativa, filosófica, política y económica, agravando cada día los espacios de convivencia y de relaciones. Guiados por el sistema de la economía capitalista y neoliberal («teoría política y económica que tiende a reducir al mínimo la intervención del Estado», la libertad económica y el libre mercado -Globalización “fenómeno político, económico, tecnológico, social), se producen y reproducen discursos hegemónicos donde todos somos lo mismo, (homogenización) se hace lo mismo y se consume lo mismo (Bauman 2005 2007, Rodríguez, 2012, Zuleta, 1998, Gómez, 1998).

Nadie duda hoy que el capitalismo-el neoliberalismo y la globalización son el mayor modelo-sistema maquínico que rige la vida de los ciudadanos en el mundo. Este sistema se reviste como la panacea de una sociedad en auge centrada en el poder del tener, el poder del dominar y el poder del consumir (consumismo- consumo). Sostiene Bauman, (2007). “La vida social ya se ha transformado en una vida electrónica o cibervida.” (p.14). Sin duda, este es un modelo que arrebató el sentido de lo humano y lo somete a una lógica del ostentar, acumular, poseer, utilizar y tirar o lo que algunos analistas llaman “la



lógica del mercado” donde “todo se vende y todo se compra, todo se destruye, incluso la vida misma” (Barrera- Quiroga, 2019).

En este contexto, las personas, las instituciones educativas, las comunidades, los pueblos y las sociedades se encierran en un individualismo del sálvese quien pueda (Oppenheimer, 2018), del más fuerte, del más aventajado, del más oportunista y del pícaro. Prima sobre toda la trasgresión de los valores y dimensiones del ser humano, sacar ventaja de los más débiles y convertir la vida en derroque, banalidad, facilismo y oportunismo desmedido, que en palabras de Rojas (es el hombre ligero, pasajero, descafeinado, light). Estos son de cierta forma, los mejores distractores de la sociedad y economía capitalistas y de las formas de vida de los seres humanos en una aldea global prevista por McLuhan (1964). Hoy somos testigos de que la realidad político capitalista no está pacífica, el mundo es testigo de sanciones, bloqueos comerciales, amenazas de guerra nuclear, precios altos de petróleo, de suministros, restricciones, etc. Chomsky (2022), sustenta que, por primera vez en la historia de la especie humana, hemos desarrollado claramente la capacidad de destruirnos, de acabar con los destinos de la humanidad.

2. En el tránsito hacia una sociedad basada en el conocimiento.

El sistema capitalista, modelo de acumulación de capital, propiedad privada y competencia, ha influido fuertemente en nuestras sociedades. La desigualdad social, la explotación del trabajo y la degradación del medio ambiente entre otros llevan a una evaluación visible de sus consecuencias. Por lo tanto, surge la necesidad de cambiar y promover una sociedad crítica o del conocimiento. Esta nueva sociedad se basa en la producción y distribución equitativa del conocimiento, la autonomía personal y colectiva y la construcción de relaciones sociales justas y democráticas.

En este escenario, la educación juega un papel fundamental en la promoción de la transformación social, al mismo tiempo que apoya el mundo robinsoniano de la educación y el desarrollo creativo y crítico de los individuos:



Freire (1970) reitera que la educación debe ser una “educación para la libertad”. Los individuos deben ser capacitados para la toma de decisiones, y la alfabetización se define a través de la capacidad de leer y comprender el mundo circundante y describirlo a través de imágenes y símbolos.

En suma, la transición a una sociedad del conocimiento implica un cambio cultural y estructural profundo, que pasa por el replanteamiento de los modelos de producción y consumo, así como de las actuales relaciones de poder. Desde esta perspectiva, autores como Castells (1997) señalan la importancia de las redes sociales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos para configurar nuevas formas de organización social y política. Sin embargo, la construcción de una sociedad más justa y equitativa no estará exenta de desafíos y resistencias. Este proceso es un esfuerzo colectivo y a largo plazo.

En efecto, si la educación sigue pensada con las lógicas del sistema tradicional de tipo capitalista, de los que ostentan el poder, de los que piensan solo en inversión a pequeños grupos hegemónicos, nunca habrá equidad educativa e igualdad; si la educación en escuelas rurales y urbanas es desigual, jamás se serrarán las brechas técnicas, científicas, económicas, culturales. Persistirá la hegemonía capitalista de dominar al más débil – opresor-oprimido- e imponer su modelo de reproducción de la clase dominante y nunca se proyectará un nuevo tipo de sociedad.

La sociedad requiere nuevos procesos de transmisión de la cultura, pero no para imponer o sacrificar, sino para internalizar y reconfigurar modos, hábitos, estructuras, procesos, estilos y maneras de humanizar la educación y la ciencia. De cierta forma, la educación no humaniza, sino que impone normas, estándares y condiciones de regulación del aparato de poder, de la clase que domina sobre el dominado que apela a seguir el tiempo, la formar, el lenguaje estructurados de cuadros, y modelos burocratizados. Necesitamos descolonizar la educación, abrir las fronteras del tiempo, volver a socializar la ciudadanía y configurar un tipo de ser autónomo a un ser heterónomo (Giroux,1983).



La sociedad del siglo XXI se precia de darle valor al conocimiento como capital estructural e intelectual (Giroux, 1990, 1983). Repensar la educación debe ser una condición necesaria de cara a las exigencias que hace la empresa, el estado, las organizaciones. Una educación represiva, reproductora de los sistemas de las clases dominantes, alienantes y domesticadora no cala en la sociedad del conocimiento. Un ser humano formado para la autonomía y la educación confluyente abrirá las puertas a la propuesta que hace la UNESCO (2015), centrada en el desarrollo sostenible y en el potencial humano.

Surgen a partir de grupos de intelectuales- sociólogos, economistas, educadores- propuestas para pensar en una nueva sociedad del conocimiento que sea educadora, crítica y emancipadora. Se requiere una escuela y un tipo de sociedad para el siglo del saber, del capital intelectual y estructural que ligue voluntades políticas de los estados y de las instituciones. La participación de la familia, del estado y de las organizaciones es crucial en este tipo de sociedad del conocimiento, pues no se busca la homogenización o la reproducción en masas sino la formación de sujetos críticos, que sean capaces de colaborar, antes que competir, que sean sensibles al mundo, promotores de cambios culturales, emancipaciones y revoluciones estructurales.

CONCLUSIÓN

Asistimos a un avance desigual y con olvidos regionales, urbano-rurales, de origen social, técnicos y de género. Nos queda como premisa el derecho a la educación de cero a siempre en las mejores condiciones para los seres humanos, que permitan hacer verdaderos giros educativos y resolución de los dilemas éticos que se encuentra confrontada la educación del siglo XXI. La tarea está abierta para los nuevos depositarios de la educación, para los agentes humanos que reclaman cambios estructurales, nuevos enfoques educativos, nuevas propuestas para el acceso al aprendizaje y el conocimiento.

Se necesita hoy más que nunca repensar nuevos procesos de transmisión de la cultura, de la interculturalidad, de la territorialidad, de lo local, de hacer



resistencias a modelos alienantes, de bogar por el paradigma del cuidado y de la fraternidad (Papa, Francisco, 2022) de la responsabilidad, de la complejidad (Morín, 2010) que ayude a religar y encantar las cosas del mundo, de proponer la autonomía global desde una conciencia colectiva, que permita hacer el tránsito de la sociedad capitalista a la sociedad del conocimiento donde primen las relaciones, las comunicaciones, los acuerdos, los concesos, el dialogo, la aceptación del otro, la valoración de los saberes, etc.

BIBLIOGRAFÍA.

Ávila, M. (2004). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 159- 174
<http://www.redalyc.org/comocitar.aa?id=27419109> (05/17/2019).

Barrera-Quiroga, D. M., (2019). Ecología y educación: ¿apología del mercado?. *EL ÁGORA USB*, 19(2), 537-546. <https://doi.org/10.21500/16578031.3640>

Bauman, Z, (2007) Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores, Paidos, Barcelona

Bauman, Z, (2005b), Modernidad líquida, Fondo de Cultura Económica: Argentina.

Bauman, Z, (2005c), Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos, Fondo de Cultura Económica: Argentina.

Bourdieu, P. (2011) Las estrategias de la reproducción social. - I^a ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 224 p.; 16x23 cm. - (Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno) Traducido por: Alicia Beatriz Gutiérrez ISBN 978-987-62g-187-3.



Bourdieu, P. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia, S.A: Barcelona.

Bourdieu, P y Passeron J-C. (1998). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Fontamara, México, D. F.

Castells, M. (1997), La era de la información: economía, sociedad y cultura, vol. II, el poder de Identidad, Blackwell Publishers, Oxford / Londres.

Dabat, A., Hernández- Cervantes, J. F, y Vega -Contreras, C. (2015). Capitalismo actual, crisis y cambio geopolítico global. *Economía UNAM*, 12(36), 62-89.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2015000300062&lng=es&tlng=es.

Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1-18.
<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=99827467002>

Francisco, S.S. (2015). Laudato SI. "Alabado seas mi Señor. Ed Paulinas: Bogotá.

Freyre, P. (1997c/1969). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Ed.

Gómez, (1998) Educación la Agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. PNUD. TM Editores: Colombia.

Gonnet, J.P y Abril, F. (2018). El concepto de capitalismo en la perspectiva pragmática de Boltanski y Chiapello. *Sociológica (México)*, 33(94),939.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art



text&pid=S0187-01732018000200009&lng=es&tlng=es.

Giroux , H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Harvard Education Review No. 3. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Miami University. Ohio. https://ubc.edu.mx/plataforma-virtual/pluginfile.php/51346/mod_resource/content/2/Teor%C3%ADa%20de%20las%20resistencias.%20%281%29.pdf

Giroux, Henry (1990), Los Profesores como Intelectuales, Paidós: Barcelona.

Gómez, (1998) Educación la Agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. PNUD. TM Editores: Colombia.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO: Francia.

Márquez, H. (2010). Crisis del sistema capitalista mundial: paradojas y respuestas. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 9 (27).<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=30515709020>

Chomsky, N. (2013). The Eve of Destruction. <https://tomdispatch.com/noam-chomsky-the-eve-of-destruction/#more>

Rodríguez Díaz, S. (2012). Consumismo y sociedad: una visión crítica del homo consumens. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 34 (2).
<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=18126057019>

Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Ciudad de México: Penguin



Random House Grupo Editorial.

Ovando Vázquez, P., (2017). Máquinas extrañas. Encuentros performativos y maquinales en la estética contemporánea. *Alteridades*, 27(54), 79-92.

Rodríguez Díaz, S. (2012). Consumismo y sociedad: una visión crítica del homo consumens. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 34 (2).

<http://www.redalyc.org/comocitar.aa?id=18126057019>

UNESCO (2015), Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? ISBN 978-92-3-300018-6.

https://unbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluacion_docs/replantear_la_educacion.pdf (05/06/2019).

Zuleta, Estanislao (1998) *la educación un campo de Combate*. Universidad del Valle. Trillas: Bogotá.



1.6. SE SABE QUE NO SE SABE, CUANDO SE SABE LO QUE SE SABE

you know that you don't know, when you know what you know

José Angelino Leal Torres⁹

RESUMEN.

Plantear la filosofía y la educación en un contexto de relación necesaria es abordar el fundamento teórico – crítico, que se plantea como el componente principal de la construcción del andamiaje de la educación. La reflexión se centra en tres ámbitos. En el primer aspecto se hace una crítica constructiva de la relación docente – proceso donde se analiza cómo el maestro nunca puede perder de vista su misión de maestro, confrontarse permanentemente con su qué hacer, con su trabajo y con su población, buscando líneas que le permitan mantener siempre la conexión entre la filosofía educativa, la pedagogía y la didáctica.

En segundo lugar, se aborda la realidad del sistema educativo que debe llevar a la persona en formación a la construcción y perfeccionamiento de su libertad, donde las instituciones políticas, socioculturales, económicas, religiosas, etc., deben ser garantes de procesos educativos libres de condicionamientos que desfavorezcan la sacralidad de la formación humana. Un tercer aspecto, busca entender las motivaciones humanas de la educación como la forma de tomar conciencia en la que tanto el educador como el educando deben estar siempre en una permanente búsqueda de motivación y

resignificación del hecho educativo en la vida cotidiana y donde el proceso enseñanza – aprendizaje se asume como una forma de vida.

Esta disertación finaliza con un llamado a continuar el fortalecimiento de los procesos educativos a través del análisis permanente centrado desde una perspectiva filosófica y que no se pierdan de vista los interrogantes que un docente debe hacerse permanentemente en su labor vocacional.

Palabras Claves: Educación; Filosofía; autocrítica; transformación; motivación; vertiente.

ABSTRACT.

Propose philosophy and education in a context of necessary relationship is to address the theoretical-critical foundation, which is proposed as the main component of the construction of the scaffolding of education. The reflection focuses on three areas. In the first aspect, a constructive criticism of the teaching relationship is made - a process where it is analyzed how the teacher can never lose sight of his mission as a teacher, constantly confronting himself with what he does, with his work and with his population, looking for lines that allow us to always maintain the connection between educational philosophy, pedagogy and didactics.

Secondly, the reality of the educational system that must lead the person in training to the construction and perfection of their freedom is addressed, where political, sociocultural, economic, religious institutions, etc., must be guarantors of educational processes free of conditions that disfavor the sacredness of human formation. A third aspect seeks to understand the human motivations of education as the way of becoming aware in which both the educator and the student must always be in a permanent search for motivation



and resignification of the educational fact in daily life and where the teaching process – learning is assumed as a way of life.

Dissertation ends with a call to continue strengthening educational processes through permanent analysis focused from a philosophical perspective and not to lose sight of the questions that a teacher must constantly ask himself in his vocational work.

SE SABE QUE NO SE SABE, CUANDO SE SABE LO QUE SE SABE

Pensar en educación es necesariamente una invocación a la filosofía. No se puede entender la una sin la otra. La educación existe, vive y hace filosofía, mientras que la filosofía es el alma de la educación. Seguramente muchos están de acuerdo con este planteamiento, el problema es la interiorización, variables y practicidad del asunto. ¿Cómo entender el ser de la educación? ¿Cómo resignificar el quehacer de la educación desde la filosofía? Torres (2023) plantea “la filosofía como un campo del saber reflexivo y crítico de la realidad en el que el hombre configura su mundo con sentido y entre ello se encuentra la educación”, entonces ¿Cuál es la caja de pandora que permite al ser humano ser el centro de la reflexión de un ser para educarse? ¿Dónde queda la comunidad que permea la realidad educativa desde el contexto sociocultural, religioso y económico? ¿Qué sentido tiene entender la educación como saber filosófico? Y ¿cómo relacionar los componentes axiológicos con la practicidad del ser humano en la escuela?

El ser humano por naturaleza siente el deseo de conocer, saber, enterarse, tiene el deseo de curiosar, explorar la realidad en sí misma, de su entorno, de los otros e incluso de lo que no es tangible pero que sabe que existe así no sepa explicarlo. Es decir, la primera aula de clase es la misma realidad humana con su entorno, sus avatares y circunstancias.



Negar la posibilidad de la curiosidad, el deseo de saber e interrogarse, es prácticamente una negación esencial de la naturaleza humana. Esta realidad se podría analizar desde muchos ángulos, pero en esta disertación se plantean tres vertientes.

Existen formas educativas que atajan el deseo de indagar de parte de los educandos por miedo, por estructuras personales, religiosas, políticas, etc. Como lo afirma Ingenieros (2017) "La mediocridad se enseña en las universidades, porque el maestro trabaja con rutina, envidia y pereza" (p. 6). Como si sólo existiera una línea en la transferencia del conocimiento, adquirir competencias, usando hojas amarillentas por la pedagogía y didáctica de un educador que se queda anquilosado en los anaqueles de libros llenos de polvo.

La lógica de la conformidad deja sin alas a los educandos, el facilismo en la planeación y trabajo en el aula termina siendo descargado en la inmediatez del comportamiento de estudiantes que viven resguardados al filo de una calificación. Cuando en realidad el docente es el maestro artífice de una obra de arte que se construye mucho más allá del imaginario social, el maestro es el sabio de la educación como platea Savater (1991) "En matemáticas o geografía hay sabios e ignorantes, pero los sabios están casi siempre de acuerdo en lo fundamental" (p. 12). ¿Qué es lo fundamental para un docente?

El docente cuestiona, analiza, reorganiza, deconstruye, en últimas es un filósofo de la educación, pues tanto

el punto de partida y de llegada de toda reflexión filosófica sobre la educación, así como las respuestas que se puedan brindar al interrogante de la cual se ocupa, "¿para qué educar?", estarán determinados por este sujeto mismo de la educación (Moreno, 2023. p. 153).



Es una estructura innegable. ¿A quién se le va a cuestionar por la educación que no sea un educador? Al fin de cuentas la filosofía educativa no es otra realidad que la reflexión de quien principalmente se dedica al oficio.

“La toma de conciencia de los maestros de que son actores en capacidad de recrear y reconstruir sus prácticas pedagógicas y aprender de ellas” (Ruiz, Gallego & Pacheco, 2012, p. 202). Es otro de los aspectos fundamentales de una perspectiva positiva que permite educar en la autocrítica permanente no solo del quehacer, sino también de la identidad del ser docente.

Por otro lado, está la intencionalidad del mismo sistema político, sociocultural que directa o indirectamente determinan la posibilidad de aprender de “X” modo y cómo orientar el proceso de enseñanza aprendizaje. Herrán, Fortunato & Álvarez (2003) plantean que “Los administradores (gestores y suministradores) de la educación y cada fuente de influencia potencial debe abstenerse de condicionar a las personas” (p. 15). Por tanto, los expertos en pedagogía en cada aula deben ser los principales garantes de que el acceso al vasto mundo de enseñanza – aprendizaje sea de manera objetiva.

No hay realidad más trágica que limitar la libertad humana. Es por esto que toda reflexión, orientación, análisis, planeación, decisión, relacionados con el trabajo en el aula deben favorecer innegociablemente a la plena libertad humana donde

la superación de la enajenación mediante la fundamentación y promoción de la transformación revolucionaria de la realidad a través de un tipo de sociedad donde cada vez más se correspondan la esencia y la existencia del hombre. (Ramos, 2005, p. 5).

Involucra en primera línea al docente, que ante la menor contaminación de los procesos educativos busca ser libertario de cualquier adoctrinamiento. En últimas es orientar procesos continuos y dinámico donde la



transparencia del conocimiento y de la ciencia sean el camino de la verdad, escudo y bandera de la educación.

En tercer lugar, está la realidad propia de cada ser humano; sus ideales, propósitos, motivaciones, etc. como afirma Rodríguez (1999) “nosotros en los afanes diarios, ante el peso implacable de la rutina, vamos perdiendo poco a poco el sentido de la admiración” (p. 23). ¿Qué lleva al ser a la persona a ver la educación como una tortura que sólo le proporciona felicidad cuando no hay clase y que muy detrás de la puerta de la cocina es la misma realidad de ciertos docentes?

Desde esta perspectiva, el educando se va arrinconando a la desidia del sin sentido de la escuela, como lo plantea Han (2021) “Hoy corremos detrás de la información sin alcanzar un saber. Tomamos nota de todo sin obtener un conocimiento” (p. 20). Pues no se le encuentra sentido al proceso enseñanza – aprendizaje porque en muchos aspectos y ocasiones está desconectado de su realidad. ¿Qué le va a importar a un estudiante saberse las capitales de los países del mundo, sin desprestigiar ese tipo de contenido, cuando no conoce ni cuales son los barrios y/o veredas que hacen parte de su municipio? ¿Qué sentido tiene aprender el diptongo y triptongo, sin desprestigiar el contenido, cuando no se hace una verdadera resignificación del lenguaje como forma de vida? En últimas, pareciera que existe un divorcio entre realidad y escuela.

Desde el análisis de estas tres perspectivas, ciertamente van quedando más interrogantes que respuestas que de alguna u otra forma deben motivar a quien se dedica al prestigioso trabajo de la docencia, a resignificar el aprendizaje, a transformar procesos, pues en una organización educativa los docentes competentes permanecen por su calidad y habilidades, los demás porque el sistema los necesita.



La valoración de la filosofía y la educación como una realidad necesaria es innegable, la formas como cada experto en educación las reflexione, analice, establezca paradigmas y ejecute dependen de múltiples factores relacionados al contexto, pero lo que nunca se puede perder de vista es la educación como realidad necesaria e intrínseca de cada persona.

La pregunta del ¿para qué educar? Debería ser el interrogante con el que el docente se duerme y se levanta, porque es ahí donde se le encuentra sentido a la vocación de maestros y razón de ser al profesionalismo, que llevará a los estudiantes a dejar de memorizar y llenar libretas para convertir la escuela en un modo de vida. Al fin y al cabo, cada estudiante ha tenido un profesor o una profesora que ha marcado el rumbo de su historia personal.

BIBLIOGRAFÍA

Han, B. (2021). No – cosas quiebra del mundo de hoy. Taurus.

Herrán, A., Fortunato. I., Álvarez. N. (2003). Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. *Pro-Posições*, v(34). 1 – 26.
<https://www.scielo.br/j/pp/a/dHqWsJqqsJbxTSMwdXWsgwK/?format=pdf&lang=es>.

Ingenieros, J. (2017). El hombre mediocre. Panamericana editorial.

Moreno, J. (2023). Filosofía de la educación, transdisciplinariedad y formación docente. En F. Del Rocío y J. Collado (Eds.), Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria (151 – 172). Editorial Universitaria Abya-Yala



Ramos, G. (2005). Los fundamentos filosóficos de la educación como reconocimiento de la filosofía de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8). <https://doi.org/10.35362/rie3682775>

Rodríguez, E. (1999). Antropología curso básica. Editorial el Búho.

Ruiz, L., Gallego, J., Pacheco, A. (Eds.) (2012). *Comunidades que aprenden: escuelas orientadas al cambio escolar*. Promigas fundación.

Savater, F. (1991). Ética para amador. <https://www.escatep.ipn.mx/assets/files/escatep/docs/Docencia/Lectura/Etica-Para-Amador.pdf>

Torres, A. (2023). Filosofía y educación: Una Relación necesaria. *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/filosofia-y-educacion-una-relacion-necesaria>.



1.7. TRANSFORMACIÓN TERRITORIAL, ANÁLISIS DE SU CONTEXTO A TRAVÉS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Territorial transformation, analysis of its context through interdisciplinarity

Nelsy Armesto Argüelles¹⁰

Yessica Martín Bautista¹¹

Carlos Andrés Niño Rodríguez¹²

RESUMEN.

La literatura, las ciencias naturales y la filosofía se interesan por la condición humana y el lugar del ser humano en el mundo, esto implica una transformación en el territorio que se puede dar a través de proyectos de aula interdisciplinarios que se preocupen por cambiar un territorio. Es por esta razón que está propuesta se centra en la restauración de espacios ecológicos en la escuela como modo de relación filosófica con el sentido del mundo. Esta investigación se realiza con estudiantes de secundaria de dos instituciones públicas ubicadas al sur de Bogotá, la metodología de esta investigación se centra en la aplicación de un proyecto de aula interdisciplinar para explorar cómo

¹⁰ Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, Especialista en Desarrollo Integral de la infancia y la adolescencia, Mg. En educación, Mg. en Pedagogía de la Lengua Materna, Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT, Panamá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1631-4146> Email: njarmestoa@unadvirtual.edu.co

¹¹ Licenciada en química (Universidad Pedagógica Nacional). Magister en enseñanza de las ciencias exactas y naturales (Universidad Nacional). Docente de química y biología secretaria de educación, Docente investigador Grupo de Investigación Sinestesia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0123-6065> Email: yessicaquimica@gmail.com

¹² Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad la Gran Colombia). Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Docente de ciencias sociales y filosofía, Docente investigador Grupo de Investigación Sinestesia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4750-561X> Email: andresn33@gmail.com



la filosofía, combinada con la literatura y las ciencias naturales, pueden transformar el territorio. Lo concluyente es, no sólo aprovechar el espacio ambiental institucional, sino reconocer que la literatura, las ciencias naturales y la filosofía utilizan la razón y la imaginación para explorar y comprender la realidad.

Palabras Clave.

Territorio; Medio ambiente; Pedagogía; Literatura; Filosofía y Método científico.

ABSTRACT.

Literature, natural sciences and philosophy are interested in the human condition and the place of the human being in the world, this implies a transformation in the territory that can occur through interdisciplinary classroom projects that are concerned with changing a territory. . It is for this reason that this proposal focuses on the restoration of ecological spaces in the school as a way of philosophical relationship with the meaning of the world. This research is carried out with high school students from two public institutions located south of Bogotá, the methodology of this research focuses on the application of an interdisciplinary classroom project to explore how philosophy, combined with literature and natural sciences, can transform the territory. The conclusive thing is not only to take advantage of the institutional environmental space, but to recognize that literature, natural sciences and philosophy use reason and imagination to explore and understand reality.

Keywords.

Territory; Environment; Pedagogy; Literature; Philosophy and Scientific Method.



Desarrollo de la Ponencia

Introducción

La condición humana y el lugar del ser humano en el mundo han sido temas de interés en la literatura, las ciencias naturales y la filosofía durante siglos. Estos campos de estudio buscan comprender la complejidad de la existencia humana y su relación con el entorno. Sin embargo, la transformación del territorio a través de proyectos de aula interdisciplinarios ofrece una nueva perspectiva para abordar estos temas.

Es por esta razón, que esta propuesta plantea los proyectos de aula interdisciplinarios como excusa para la transformación del territorio, lo cual implica una reflexión crítica y un proceso pedagógico consciente de que se deben efectuar cambios importantes en el mundo, pero estos cambios deben empezar en el contexto educativo. Según Freire (2014), "la educación es un acto político que busca transformar la realidad" (p. 45). Esto sugiere que la educación puede ser una herramienta poderosa para cambiar el territorio y mejorar la condición humana.

Desde esta perspectiva, es importante reconocer la interdisciplinariedad como parte fundamental en este proceso, ya que permite combinar conocimientos de diferentes campos para abordar problemas complejos, específicamente el de la literatura, la filosofía y las ciencias naturales. Como señala Morín (2001), "la interdisciplinariedad es una condición necesaria para comprender la complejidad del mundo" (p. 23). Este mundo complejo debe observarse desde distintas áreas de conocimiento que cambien un territorio.

La literatura ofrece una perspectiva valiosa sobre la condición humana y el lugar del ser humano en el mundo. Autores como García Márquez (1967) y Neruda han explorado estos temas en sus obras, ofreciendo una visión profunda de la experiencia humana. Del mismo modo, la filosofía se ha ocupado de estos temas, con pensadores como Heidegger (1927) y Foucault (1966) que han analizado la condición humana y el lugar del ser humano en el mundo.



En el ámbito de las ciencias naturales, la ecología y la biología han estudiado la relación entre los seres humanos y el entorno, destacando la importancia de la sostenibilidad y la conservación del medio ambiente. Esta interconexión entre la humanidad y la naturaleza es fundamental para el bienestar y el equilibrio de los ecosistemas (Velasategui Tapi, 2023). Esta interconexión entre la humanidad y la naturaleza es fundamental, donde se enfatiza la necesidad de las acciones responsables para proteger nuestro entorno natural para las generaciones futuras, además la ética ambiental, como parte de la filosofía, considera las relaciones éticas entre los seres humanos y el medio ambiente, promoviendo una gestión sostenible de los recursos naturales (Fuentemayor Díaz, 2022).

Es por ello que esta investigación se plantea como pregunta problema ¿Cómo la filosofía aplicada a partir de proyectos de aula interdisciplinarios ofrece una oportunidad de transformar imaginarios sociales a través de la territorialidad? Para abordar esta pregunta nos planteamos como objetivo general: Realizar un proyecto de aula interdisciplinar que permita la transformación del territorio en dos instituciones públicas ubicadas al sur de Bogotá, que a su vez se complementa con los objetivos específicos: 1) Comprender la relación interdisciplinar entre la filosofía, la literatura y las ciencias naturales, 2) realizar una propuesta pedagógica que transforme las zonas verdes olvidadas de la población objeto de estudio, y, 3) Reflexionar sobre la condición humana y el lugar del ser humano en el mundo desde una perspectiva integral.

A continuación, se presenta la contextualización y metodología investigativa, su desarrollo y respectivo análisis.

Contextualización y metodología

El estudio se llevará a cabo en dos instituciones públicas ubicadas al sur de Bogotá. El colegio Diego Montaña Cuellar IED de la localidad quinta de Usme y El Paraíso de Manuela Beltrán IED ubicado en Ciudad Bolívar, localidad diecinueve.



Estas instituciones se caracterizan por poseer un contexto diverso y la presencia de zonas verdes que requieren una intervención para el embellecimiento y la creación de jardines. La población participante incluye a estudiantes de secundaria y media, quienes participan activamente en proyectos de aula interdisciplinarios.

La metodología de esta investigación se centra en la aplicación de un proyecto de aula interdisciplinario para explorar cómo la filosofía, combinada con la literatura y las ciencias naturales, pueden transformar el territorio. El proyecto se desarrolló en tres fases:

1. **Contextualización teórica:** se presentaron conceptos clave de filosofía su relación con las ciencias naturales y la territorialidad. Además de fomentar una conciencia del cuidado y preservación del medio ambiente.
2. **Trabajo práctico:** Los estudiantes participaron en la construcción de jardines aprovechando los espacios verdes de las instituciones, asimismo desarrollar habilidades de trabajo en equipo y responsabilidad ambiental.
3. **Escritura y reflexión:** Los estudiantes evaluaron el proyecto y cómo este ha transformado la percepción del entorno y en su relación con el entorno y la comunidad. Se plasmaron como resultado la escritura de relatos sobre cómo los problemas ambientales afectan directamente el equilibrio del territorio.

Desarrollo

El papel de la filosofía en las ciencias naturales

Desde el surgimiento de la filosofía en la antigua Grecia y en el recorrido histórico de la misma se ha reconocido el amplio relacionamiento de la filosofía con las ciencias naturales, este hecho nos lleva a retomar planteamientos desde los sofistas y sus postulados dados desde la filosofía de la naturaleza, en la cual pensadores como Tales de Mileto, Anaxímenes, Anaximandro, Demócrito, Pitágoras, Heráclito entre otros, conforman sus teorías del conocimiento humano a partir de los elementos, como el agua, la tierra y el aire, estos considerados



como elementos naturales generadores de conocimientos en el ser humano por medio de su relacionamiento y experiencias presentes en su contexto. Es así, que entre los sofistas se comienza a hablar del concepto de *Physis*, el cual otorgó el significado naturaleza, tomando este como el principio de sus estudios e investigaciones, concibiéndolo como el origen del mundo natural o material, llevándolo como el objeto de estudio al saber, conocer, explorar o reconocer la naturaleza como eje principal que brota o dilucida el arjé este pensado como el principio fundamental y material de todas las cosas, lo cual gesto los primeros inicios de estudios cosmológicos en cuanto a la materia que compone y forma el universo en el efecto científico que estudia el origen del mismo.

De esta forma, estos primeros pensadores inician investigaciones centradas en el territorio y no solo en cuestiones químicas y físicas en cuanto a su origen y composición, sino a la vez como el territorio es tejedor o forjador de conocimientos base para la formación del sujeto en cuanto imaginarios, representaciones, percepciones y subjetividades se refiere. Generando así un análisis holístico filosófico desde las perspectivas de la ontología, la antropología, la metafísica y la lógica que permitieron llegar reconocer las relaciones presentes entre el sujeto, la naturaleza y su territorio como espacio habitable, para luego centrar dichas teorías en estudios epistemológicos como base del conocimiento netamente científico los cuales ha permitido formar de conocimientos sistemáticos aplicados a la investigación.

La filosofía es la base para el desarrollo de las ciencias y permite hacer los razonamientos necesarios al momento de plantear problemas de investigación que lleven a la solución del mismo, permitiendo el uso de métodos que facilitan la comprobación, verificación de los resultados obtenidos y búsqueda de nuevo conocimiento. (Sáenz, 2017, p. 1).

En relación a estas implicaciones se puede entender que en la actualidad en investigación científica se reconoce al método científico partiendo desde las teorías planteadas por algunos pensadores racionalistas como René descartes y su planteamiento de las operaciones de la mente, atribuyendo métodos como el deductivo e inductivo, contrastados con métodos empiristas como los planteados



por Jhon Locke desde la experiencia y las ideas simples y complejas para la comprensión del mundo desde la perspectiva de la observación y experimentación como formas de estudio epistemológico.

Esto conlleva a plantear que la filosofía ha jugado un papel fundamental en la ciencia en cuanto se refiere a la generación del conocimiento científico, puesto que este relacionamiento permite el desarrollo en el sujeto plantear ideas nuevas, promueve la indagación a través del planteamiento de una diversidad de interrogantes en este caso presentes desde el estudio del territorio, el medio ambiente y los recursos naturales.

Desde la óptica epistemológica, la filosofía presenta una grata correlación con las ciencias naturales entorno a su objeto de estudio se refiere, puesto a través de la historia se ha evidenciado que toda forma de investigación o de estudio parte de una necesidad o de unos fundamentos, es así que el interés de estudiar el territorio como un espacio natural, ha fomentado en muchos científicos o personas del común la curiosidad o el interés del poder entender no sólo la composición de la tierra en sí, sino también poder identificar el porqué de la existencia de los recursos naturales y la función que estos cumplen no solo en el entorno físico, sino también en el ciclo de vida del ser humano en cuanto a fauna y flora se refiere.

La ciencia según algunos autores como Prada: el cual considera que “quien conoce las leyes de la naturaleza tiene también el poder de dominarla” (Prada, pág. 2), al referirse a la importancia que tiene el conocimiento, pues este ha permitido que se convierta en una fuente económica para muchos países y a la vez todos no puedan acceder al mismo ya que se requiere de inversión económica, “hecho que denota diferencias entre la investigación que se realiza en los países desarrollados y los en vía de desarrollo”.(Sáenz, 2017. P. 3)

Referente a lo mencionado, las nuevas formas de investigación entre el contexto científico y filosófico se plantean que deben estar la vanguardia de las necesidades educativas del siglo XXI, esto conlleva a diseñar investigaciones interdisciplinarias que contemplan el estudio científico desde perspectivas sociales, ambientales, políticas, económicas, culturales, literarias, entre otras



según la necesidad y el interés del investigador por interpretar las necesidades de la humanidad y poder generar planteamientos y soluciones a problemáticas que durante años se han investigado, y que a través del desarrollo social globalizado, buscan avances a nivel social, tecnológico, económico y comunicativo actualmente presentes en lo llamado la cuarta revolución industrial o en su efecto la preocupación de algunos sujetos por forjar la revolución verde basada en el cuidado, preservación y conservación de los recursos naturales.

El papel de la filosofía en la literatura

La filosofía y la literatura han mantenido una relación estrecha a lo largo de la historia. La filosofía ha influido en la literatura de diversas maneras, desde la exploración de temas filosóficos en obras literarias hasta la aplicación de conceptos filosóficos en la crítica literaria. Tal es el caso que para esta propuesta, los estudiantes crearon relatos en torno a la preservación del medio ambiente y el futuro que les espera si no se realizan acciones para detener el cambio climático.

Según Eagleton (2008), "la literatura es una forma de explorar las preguntas fundamentales sobre la existencia humana" (p. 12). Esto sugiere que la literatura puede ser vista como una forma de filosofía en acción. Esto significa que es desde los actos que podemos transformar el contexto y más aún, el espacio social que habitarán nuestras futuras generaciones.

La teoría literaria también ha sido influenciada por la filosofía. Por ejemplo, el estructuralismo y el postestructuralismo, movimientos literarios que se centraron en la estructura y el significado de los textos, fueron influenciados por la filosofía de Ferdinand de Saussure y Jacques Derrida (Culler, 2011). Además, la filosofía ha influido en la forma en que los escritores abordan temas como la moralidad, la ética y la condición humana. Por ejemplo, la novela "El extranjero" de Albert Camus explora temas existencialistas y absurdos, reflejando la influencia de la filosofía existencialista en la literatura (Camus, 1942). En resumen, la filosofía ha jugado un papel importante en la literatura, influyendo en la forma en que los escritores abordan temas y en la teoría literaria.



Sin duda alguna la filosofía siempre ha tenido una larga relación con la teoría literaria puesto que ambas fijan sus procesos desde el carácter de representar o hablar al ser humano y su relación con sus diversos contextos. En consecuencia, desde los inicios de la filosofía y de la literatura misma se han hablado de una serie de temas desarrollados desde perspectivas ontológicas, antropológicas, éticas, axiológicas, estéticas y su más amplia relación está dada desde las perspectivas semióticas por sus perspectivas de lenguaje.

Para tal efecto podríamos relacionar posturas críticas desde sus planteamientos a partir de la mayéutica, la retórica y la dialéctica Socrática, en las cuales se destacan sus teorías a la hora de su implementación frente al arte de las palabras y las técnicas del diálogo que esta misma proyecta. Por consiguiente, frente a la escritura y comprensión de la filosofía la literatura siempre ha estado presente por la forma creativa como esta relata, narra o nos cuenta historias.

La filosofía aparece, pues, en sus inicios como una forma de literatura, como un diálogo significativo y simbólico de la realidad, como una interpretación como una versión orgánica, como otra etapa de las primeras narraciones, mitos y leyendas. Conviviendo, pues, la filosofía en su inicio con las formas literarias en sus temas y funciones. (Castro, 2005, p. 675.)

En este sentido como lo afirma Trías (2002). La filosofía es la literatura del conocimiento y en su relacionamiento genera de manera cognitiva en el sujeto la creación y formulación de diálogos y escritura de texto, pero para ello este proceso fomenta el acto creativo con el fin de gestar definiciones y correlaciones escritas del tema que se desea abordar. En este sentido, su relación se da a partir del reconocimiento de la verdad, la autenticidad dada desde las subjetividades sociales e investigativas, para crear mundos posibles, dados desde las perspectivas de la persona que está creando literatura; de este modo el escritor busca generar un reconocimiento del misterio de las cosas o desde la perspectiva de su origen, esto con el fin de alcanzar una verdad



partiendo de elementos mitológicos, lingüísticos, poéticos o científicos entre otros.

En efecto, si se habla de las teorías del conocimiento se encuentra la discrepante, pero a la vez amplia relación de la literatura con la filosofía y esto partiendo desde el inicio de la historia de la humanidad hasta nuestros tiempos, donde en la antigüedad si había una restricción en cuanto a la forma de escritura. En la actualidad esta restricción ya no existe lo cual permite que la creación literaria sea más amplia y abarque campos interdisciplinarios de interés, que como se mencionó anteriormente, contemplan como lo menciona Foucault (1996), la fenomenología del ser, del poder ser combinando así elementos hermenéuticos para la exploración de las realidades humanas, dando este aporte explorativo implicado desde las teorías semióticas y estéticas en cuanto a la creación literaria de cualquier tema como una forma de representación artística.

Conclusiones

Los proyectos de aula interdisciplinarios son una muestra de que la educación fragmentada no es viable en una sociedad que necesita del trabajo cooperativo y de la visión de los estudiantes donde todas las asignaturas le sirvan para un propósito significativo. Encontramos funcional el aprendizaje significativo y la evaluación formativa para entender la transformación del territorio a partir de las preguntas, las bases fundamentales y el alcance científico que demandan áreas como las Ciencias Naturales, las Humanidades y la Filosofía.

La interdisciplinariedad entre filosofía, literatura y ciencias naturales no solo facilita una comprensión más profunda de los problemas sociales, sino que también fomenta la reflexión sobre la condición humana. Además, este enfoque transforma la percepción del entorno, que deja de ser visto únicamente como un espacio físico para ser entendido como un lugar lleno de significados y posibilidades. A través de este proceso, se toma conciencia sobre el cuidado del



medio ambiente y la importancia de los espacios verdes, lo cual contribuye a la protección y mejora del entorno, reflejando un cambio positivo en los valores de la comunidad educativa.

De este modo se puede evidenciar que los trabajos desde las ópticas o posturas filosóficas se pueden interrelacionar con otras áreas del saber, esto con el fin de generar nuevos conocimientos, nuevas reflexiones y por qué no otras perspectivas que le permiten al estudiante reconocer su territorio dándole así un valor agregado y apreciativo que este tiene para el desarrollo social en su vida cotidiana. Así las cosas, se evidencia que dentro y fuera de las aulas, se pueden fomentar diversos aprendizajes desde las perspectivas de las diversas áreas los cuales sean de interés para los estudiantes, donde ellos como población participe evidencian que no hay necesidad de fraccionar los saberes, sino que el mismo puede trabajarse a través de las concepciones territoriales, filosóficas, ambientales y literarias, esto con el fin de reconocer sus orígenes y su importancia a nivel sociocultural, político, económico, ético y estético.

Bibliografía

Camus, A. (1942). El extranjero. Gallimard.

Castro, M. (2005). La filosofía como literatura del pensamiento, Universidad de Sevilla, España.

Culler, J. (2011). Teoría literaria: una introducción. Oxford University Press.

Derrida, J. (1967). De la gramatología. Les Éditions de Minuit.

Eagleton, T. (2008). La función de la crítica. Verso.

Foucault, M. (1966). Las palabras y las cosas. Siglo XXI Editores.

Fuenmayor Díaz, C. A. (2022). Ética ambiental. Una referencia para una gestión sostenible. *Revista de la Facultad de Farmacia UCV Vol. 85*, http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ff.



Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Editorial Sudamericana.

Garrido, G. (2018). *Las relaciones entre la filosofía y la teoría literaria*, Universidad Complutense Madrid, España.

Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Sáenz, E. (2017). *La filosofía y la ciencia orientando el conocimiento del ser humano*. Revista Academia & Derecho, México.

Saussure, F. de (1916). *Curso de lingüística general*. Payot.

Trías, E. (2002). *La filosofía y su poética*, Editorial Archipiélago, España.

Velastegui Tapi, V. (2023). *El medio ambiente y su importancia para la humanidad*. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS* Vol. 5, Núm. 7., 296-304.



1.8. BREVE ELUCUBRACIÓN SOBRE UN VIABLE DEBER SER EN UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Brief elucubration on a viable should be in an artistic education with a gender perspective.

Francisco Javier Portilla Guerrero¹³

RESUMEN.

Hoy, en escenarios ya sea de posmodernidad o tardomodernidad, términos como niño y/o niña sitian el abarcar polisemias inmersas en complejidad y virtualidad, tanto en tiempos como en dinámicas, así como en escenarios múltiples y disimiles de lo que puede y debe ser o llegar a ser un ser humano adulto social (hombre-mujer), culturalmente prospectado en marcos de derechos estipulados.

El presente texto pretende asumir en escueta manera relaciones epistémicas como el arte, la educación artística en escenarios educativos de perspectiva de género, ocupando en principio una crítica a la relación niño-niña desde parámetros de la modernidad, el cómo se configuran relaciones de patriarcado desde una educación normativa y normalizadora, para después abordar devenires de posmodernidad y como desde estos la educación artística puede reconfigurar dichas relaciones en procura de transformar, reconfigurar o construir otros relatos sobre la el significante epistémico niño-niña.

En lo expuesto anteriormente está la educación artística, los niños y niñas, para que el docente sueñe, le dé en la experiencia de cátedra al mundo de la vida otros ojos, otras miradas, nuevas lógicas, maneras y formas de hacer,



pensar y sentir las relaciones de género, en las cuales sea posible cambiar las inequidades que, a pesar de las pragmáticas, aún hoy condicionan y limitan la experiencia de un mundo de la vida para la vida; sin caer en las inconsistencias de una ideología de género cuyas controversias argumentativas implican nuevos escenarios de discusión y más cuando se trata de niños y niñas postulados desde la categoría de infancias.

Palabras Clave.

Academia; Infancias; Educación; Cultura; Arte.

ABSTRACT.

Today, in scenarios of either postmodernity or late modernity, terms such as boy and/or girl seek to encompass polysemies immersed in complexity and virtuality, both in times and dynamics, as well as in multiple and dissimilar scenarios of what can and should be or to become a social adult human being (man-woman), culturally prospected in frameworks of stipulated rights.

The present text aims to briefly assume epistemic relationships such as art, artistic education in educational scenarios with a gender perspective, initially criticizing the boy-girl relationship from the parameters of modernity, how patriarchy relationships are configured from a normative and normalizing education, to then address developments of postmodernity and how from these artistic education can reconfigure these relationships in an attempt to transform, reconfigure or construct other stories about the epistemic signifier of boy-girl.

In what was stated above is artistic education, for boys and girls, so that the teacher dreams, gives the world of life other eyes, other views, new logics, ways and forms of doing, thinking and feeling in the teaching experience. gender relations, in which it is possible to change the inequalities that, despite the pragmatic ones, still today condition and limit the experience of a world of life for life; without falling into the inconsistencies of a gender ideology whose argumentative controversies imply new scenarios for discussion and even more so when it comes to boys and girls postulated from the category of childhood.



Keywords.

Academy; Childhoods; Education; Culture; Art.

Desarrollo de la Ponencia

¿Cómo, entonces, es posible la acción?

¿Cómo, en efecto, doblegar una libertad que, por definición, es indoblegable? ¿Cómo actuar sobre aquello que no comporta nada de pasivo? ¿Cómo mover un motor inmóvil?

Levinas.

En atmosferas de la academia, la pregunta por el niño y/o la niña no debería ser la misma que la pregunta por la infancia o las infancias, en especial si estas preguntas están sujetas a epistemes anacrónicas, resultado de (meta)relatos transmitidos en la modernidad. Hoy, en escenarios ya sea de posmodernidad o tardomodernidad, términos como niño y/o niña sitian el abarcar polisemias inmersas en complejidad y virtualidad, tanto en tiempos como en dinámicas, así como en escenarios múltiples y disimiles de lo que puede y debe ser o llegar a ser un ser humano adulto social (hombre-mujer), culturalmente prospectado en marcos de derechos estipulados.

Ello provoca el especular, dadas las aperturas y complejidades contemporáneas aún en tensión entre lo tradicional y lo emergente, las relaciones epistémicas a partir de las cuales incluir las multiplicidades experienciales de las narrativas culturales y sociales desde las cuales se gestan los relatos categóricos e incluso muchas veces imperativos de lo que es y debe ser un niño o una niña frente a lo educativo institucional y lo institucional cultural, lo cual plantea ya un marco de referencia en los que subyacen escenarios de diferencia y relatos de hegemonía y desigualdad tanto para unos como para otros en la formación de lo humano "educado", dado para los roles que socialmente se le impone.



Los términos infancia o las infancias se asignan institucionalmente como constructos categoriales en los cuales se introducen objetivaciones epistémicas tanto en escenarios como en contextos, en pretensión de producir un cierre epistemológico abocado a un objeto de estudio definido como Infancias, cuyos parámetros gramaticales se normativizan normalizándose; omitiendo quizá que un niño o una niña ontológicamente siempre están siendo, permeando lo que social y culturalmente se está haciendo de ellos, así estén arrojados a un mundo de la vida cuyos marcos imprimen conductas y comportamientos de género patriarcalmente establecidos.

En oposición a estos comportamientos, emergen epistemes y constructos cognoscentes de perspectiva de género; hacen aparición a condición de inferirse como instrumentos de análisis y comprensión, que en la praxis develan estereotipos, relaciones, tradiciones, símbolos, conductas y deónticas, que conceptuosamente se imponen a los niños y niñas normalizando roles, que como norma parametrizan lo normal sobre lo que es, debe ser y hacer un hombre y una mujer desde sus inicios en formación, a fin de encajar en lo que social y culturalmente se espera de cada uno de ellos.

En ese develar se hace evidente lo que se asume como masculino-femenino, en conductas y comportamientos que normalizaron situaciones de inequidad de un rol sobre el otro, provocando situaciones de vulnerabilidad y desventaja social referidos en la supremacía de un género sobre el otro. Relaciones de poder implícitos y explícitos que motivan hoy a la academia el esbozar una educación con perspectiva de en pro de generar procesos de desaprendizaje y desnormalización de lo impuesto normalizado, para que al ser deconstruidos apoyen métodos de aprendizaje y convivencia en empatía y simpatía, orientados por el respeto, los derechos humanos, la equidad y la igualdad en las diferencias sobre lo que éticamente refiere lo masculino y lo femenino.

En palabras llanas puede enunciarse entonces que la perspectiva de género en apoyo con una educación en dicha perspectiva, propende por un educar en función de desnormalizar lo culturalmente normalizado, entendiendo



que en contemporaneidades como las actuales la educación se expresa en otras narrativas de verdad y realidad que vienen mediadas por el uso de las tecnologías y los escenarios de lo virtual que, en su interpelar, coadyuban a la formación de un ser humano un tanto ajeno a las tradiciones.

En razón a lo anterior, y desde una perspectiva ontológica, los niños y niñas cuando se les permite ser “niños y niñas” en lo que sea que signen los términos, desde lo humano del ser en el mundo¹⁴, irrumpen en la norma y lo normal, lo ignoran, lo transgreden; deconstruyen ese mundo al cual han sido arrojados como ser ahí (Dasein¹⁵), brindando así, al mundo de la vida (lebenswelt¹⁶) otras miradas desde las cuales entrever y entretejer narrativas de verdad y realidad distintas y ricas en singularidad, sin más propósito que habitar el mundo y dejarse habitar por él, en la inconciencia de deconstruirlo, hasta que la escuela, como emisor-receptor de datos y desde sus dispositivos curriculares, imperativamente impone aquello que es la norma y lo normal y, con ello, el deber ser cultural de qué es un hombre y una mujer en respectivos juegos de rol.

Y que ahora, en manifiestas iniquidades, es pretensión de la educación con perspectiva de género desarticular, articulando interrogantes como ¿cuáles son los espacios que desde las acciones educativas se construyen para conversar con las niñas y los niños sobre asuntos de género? o ¿qué reflexiones pedagógicas subyacen a la educación con perspectiva de género? además de ¿cómo orientar diseños metodológicos desde los cuales abordar la perspectiva de género en cada una de las acciones educativas?, entre muchas otros...

¹⁴ En apoyo Heideggeriano el ser en el mundo expresa la manera en que lo humano existe habitando el mundo en relación con otros y lo intramundano.

¹⁵ **Dasein** [ˈd̥aːz̥aɪ̯n] significando «existencia» “ser ahí”. Dasein refiere a la persona como único ente que vive fuera de sí, abierto constantemente al Ser y a sufrir una revelación de Él. Ser como posibilidad.

¹⁶ Lebenswelt: término de Edmund Husserl que implica a todos los actos culturales, sociales e individuales a los cuales la “vida” no puede sobrepasar.



En este sentido el presente texto en particular afirmado en manifiestas determinantes culturales epistémicas como arte y determinantes quizá axiológicas como infancias, pretende gestar un constructo narrativo en procura de especular cómo desde el arte como actividad rectora y en “Perspectiva de Género” se puede abordar lo educativo, en respuesta a un ofrecimiento pedagógico de pensar la educación y el género desde lógicas distintas como resultado de la experiencia educativa.

La experiencia es un viaje y, por eso, pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse. Se trata de un viaje en el que se hace una experiencia, la de una confrontación con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables, desligarse, en fin, de los lazos que “fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años” (Quignard, 1998, 218). El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo. (Bárcena, Larrosa, Mèlich p.237).

Al preguntarse ¿qué es el arte? o ¿cuándo algo es arte?, emergen respuestas múltiples, algunas anacrónicas, muchas otras ancladas a paradigmas o semióticas que nunca cierran las preguntas, antes, por el contrario, dan apertura a nuevos interrogantes, a otras polisemias, a otras aporías, lo que hace que el arte al igual que lo humano nunca sea, sino que siempre este siendo.

Empero de todo lo escrito, vivido y experimentado por y desde el arte con todas sus posibles multiplicidades, se puede inferir axiológicamente que el arte en sus referencias y manifestaciones potencia la formación holística de lo humano en complejidad, dando apertura a la emoción en comunión con la razón. Y a que en el arte la correspondencia entre lo apolíneo y lo dionisiaco permiten a lo humano estar abierto al cambio, prever en la incertidumbre y el error la



oportunidad de aprender y desaprender para crecer, para creer, para construir y deconstruir ya sea como medio o como fin en sí mismo.

En este sesgo, el arte como medio posibilita el trabajo personal y profesional de quien se afirma como docente, pues permite movilizar en razón de su discente, recursos éticos personales y profesionales para con ellos abordar ontológica y axiológicamente a ese ser humano niños- niñas que complejamente se prospecta en su rol hombre o mujer. Cuando el arte se suma a la educación permite a los involucrados el interactuar, aprender, aprehender, aportar y coadyubar en una mutua y semiótica formación educativa. Mientras que el arte como fin es una construcción simbólica mediada por la cultura la sociedad y sus dinámicas siempre en tensiones de complejidad, subversión y atemporalidad que lo yerguen como estandarte histórico de denuncias, resistencias y transformaciones, así como incomprensiones.

El arte entonces asumido como herramienta pedagógica para el desarrollo de una educación artística en las instituciones puede adjudicarse la perspectiva de género como un escenario didáctico para no solo dejar en evidencia aquello que no está funcionado en las relaciones de género, sino también, que puede hacerse para subsanar desigualdades e inequidades en procura de una no repetición y con ello una transformación ética sobre lo moral y/o una transformación moral sobre lo ético, dependiendo de la lectura axiológica que se le proponga, en lo que implica ser hombre y/o ser mujer tanto en diferencias como en las similitudes.

Las educaciones mediadas con y desde el arte en perspectiva de género, deben darse como el sitio para el *skholè*¹⁷, aquello que debió y debería ser la escuela en amplio espectro, pero que por muchas razones no lo es y quizá nunca llegue a serlo. Ya que en el *schola*" (la escuela), un niño o una niña pueden apreciarse como esos pequeños grandes instantes donde aún late lo único que mantiene en su interior la caja de la curiosa Pandora, la esperanza. Y es en esa

¹⁷ **Skholè** (σχολή) Espacio para el "ocio, tiempo libre", la raíz de la palabra [latina](#) "*schola*", origen a "[escuela](#)". la noción de [enseñanza](#) su origen en la idea de [ocio](#) (es decir, [contemplación](#)), [diversión](#) y ocupación reposada, descanso físico, para la producción intelectual.



esperanza donde se hace posible la construcción de una urdimbre humana en equidad, discernimiento y autorreconocimiento para hacer frente a esas inequidades que el género tradicionalmente impone cuando depende en sus certezas de los relatos de normalidad.

Gran parte de nuestra práctica tiene que ver con *la recreación de modos de hacer con otros*; un principio fundamental de nuestra práctica es recuperar la idea de “común unidad”. Mientras que la modernidad ha implementado un sistema educativo muy individualista, competitivo, muy *ad hoc* al capitalismo, nosotros proponemos crear una alternativa, un “alter” con otros, no como contrapropuesta simplemente, sino como integración del otro. Y esto hay que hacerlo micrológicamente, es decir, no es un discurso de grandes transformaciones, sino que empieza con una pequeña común unidad, que es un grupo, y desde ese grupo nos aprestamos a trabajar en un diálogo en el que se problematiza lo que cada uno piensa, no tanto como opinión, sino desde la lógica de razonamiento que está en cada discurso. (Quintar p.136)

El abordaje de la actividad artística con perspectiva de género en este sentido es el escenario para lo distinto, ahí se riñe estéticamente lo normal como la norma impuesta. ¿Qué es lo normal? ¿Qué deviene de cada norma? ¿Por qué asusta lo anormal? ¿Desde dónde y con qué intenciones se definen los conceptos? ¿Bajo qué imposición se determina el cómo debe funcionar el niño o la niña en su tránsito formativo de hombre a mujer? En la experiencia estética y el goce que conlleva, se cuestiona qué es lo que no funciona o no debe funcionar, qué debe ser resignificado y qué debe ser deconstruido o desaprendido, en sentidos valorativos de equidad y respeto por las diferencias en las implicaciones de cada género. Todo eso partiendo de experiencias de aprendizaje mutuo, entendiendo el aprendizaje como ejercicio indagatorio, dinámico y colaborativo de experimentación, investigación y transformación.



Para ello se requiere un docente dispuesto a naufragar en las incertidumbres de lo distinto; que sea capaz de hacer preguntas allí donde nadie se pregunta, porque no quiere o porque no puede; que cuestione lo aparentemente indiscutible; que formule cuestiones epistemológicas como resultado de una praxis epistémica dada en comunión con sus discentes en los escenarios de lo educativo y lo didáctico en apertura a lo pedagógico, a sabiendas de que será él cómo docente, quien construya las respuestas y sea responsivo y responsable de las consecuencias que de ellas se genere. Este naufragar demanda un docente que asuma el “qué hacer”, y erija el riesgo del “cómo hacer” en ejercicio de su creatividad didáctica, dado que el “cómo hacer” es un acontecimiento educativo, resultado irreverente del encuentro y desencuentro entre lo planeado y lo incierto que deviene del choque dialógico con los discentes en correspondencia.

En cognición a ello, las primeras preguntas que el docente en dependencia a la perspectiva de género debe hacerse, se relacionan a la conducta y normal muy propios de las otrora sociedades disciplinarias: ¿qué es lo normal en los niños y las niñas?, ¿qué es lo comportamental que de lo anormal deviene? y el porqué de las inequidades manifiestas en los roles que representan. Es por ello que el docente se forma también como un hermeneuta, capaz de establecer horizontes de comprensión para asumir que habitar el mundo hoy es estar subordinado a un orden determinado por entramado de narrativas de verdad y realidad naturalizadas, donde aún la academia es también cómplice de implantar en ignorancia percepciones sobre las cuales se soporta incluso creyentemente la inequidad de género. El hacer preguntas es ya un acto cognitivo de resistencia pedagógica que el docente ofrece como posibilidad de mutación y permutación.

La resistencia pedagógica que el docente asume en principio, a razón de las preguntas, es una actitud de obstinación que le permite imaginar desde su praxis educativa orientada a la perspectiva de género, un (des)orden otro, para que desde ese (des)orden sea posible el desaprendizaje para la transformación. Para ello tiene como excusa el arte y todas sus irreverencias didácticas y metodológicas, para pensar en una praxis educativa extraña a las tradiciones. Con ello, entran en complicidad los niños y las niñas como sujetos de derechos



en formación, y en formación de derechos, entendiendo que, en la experiencia pedagógica y educativa, nadie forma a nadie, cada quien se forma a sí mismo en afinidad con los demás.

La educación, la auténtica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra a una *relación*, es decir, *la palabra de un otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad.* (Bárcenas y Mèlich p.35)

Para todo lo expuesto anteriormente está la educación artística, los niños y niñas, para que el docente sueñe, le dé en la experiencia de cátedra al mundo de la vida otros ojos, otras miradas, nuevas lógicas, maneras y formas de hacer, pensar y sentir las relaciones de género, en las cuales sea posible cambiar las inequidades que, a pesar de las pragmáticas, aún hoy condicionan y limitan la experiencia de un mundo de la vida para la vida; sin caer en las inconsistencias de una ideología de género cuyas controversias argumentativas implican nuevos escenarios de discusión y más cuando se trata de niños y niñas postulados desde la categoría de infancias.

En esta representación como adultos, y más aún como profesionales, el pensar supone siempre la comprensión de otras personas (somos en él no somos). Es el otro, niño o niña, sin juicio del rol de género que se le asigna, quien en una interesante proporción define la interpretación del auto concepto fundamentado en la comprensión; lo que implica al ejercicio de la docencia reconocer y reconocerse en aquellos con quienes y para quienes trabaja. El yo comprende, cuando logra salir del objeto para volverlo sujeto.



BIBLIOGRAFÍA.

Bárcena, Larrosa, Mèlich. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. revista portuguesa de pedagogía no 40-1, 233-259.

Bárcena, Mèlich. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Ediciones Paidós: Barcelona.

Rivaz. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. Consejo Editorial del CREFAL. *Revista Interamericana*: México.



1.9. LA FILOSOFÍA Y LAS HUMANIDADES: ¿POR QUÉ SON NECESARIAS EN LA EDUCACIÓN ACTUAL Y DEL FUTURO?

Philosophy And The Humanities: Why Are They Necessary In Current And Future Education?

Eduar Antonio Duarte Cabanzo¹⁸

RESUMEN.

La situación actual de la filosofía en el ámbito educativo está lejos de ser alentadora. Son cada vez más los sistemas educativos de diferentes países los que se suman a la lista de aquellos que no ven en la filosofía una asignatura que aporte a la formación de los niños y jóvenes, prefiriendo aumentar en frecuencia e intensidad otras áreas del conocimiento, encaminados a las nuevas exigencias del siglo como el mercado o la tecnología.

Ahora bien, la filosofía no es la única rama del saber que se ha visto afectada, sino que ésta hace parte de un campo más vasto denominado Humanidades. Se conoce como humanidades al grupo de disciplinas que se centran en el estudio de la experiencia humana e incluye a la filosofía, la historia, la literatura, las lenguas y la lingüística, el arte y la arquitectura, la música y el teatro, los estudios culturales y étnicos y los estudios religiosos. Todas estas disciplinas se han visto lentamente relegadas en los sistemas educativos actuales y el futuro de estas depende de las discusiones del presente.

La siguiente reflexión explorará la importancia de las humanidades y especialmente de la filosofía en la educación, destacando su capacidad para formar ciudadanos conscientes y comprometidos en una sociedad diversa,



democrática y en constante cambio. Además, se hará un análisis de su situación en los sistemas educativos actuales, advirtiéndolo de la necesidad de su preservación en la formación integral del ser humano y señalando que la educación debe ir más allá de la simple preparación de los niños y jóvenes para el mercado laboral.

Palabras Clave.

Democracia; educación; filosofía; humanidades

ABSTRACT.

The current situation of philosophy in education is far from encouraging. More and more educational systems in different countries are joining the list of those who do not see philosophy as a subject that contributes to the formation of children and young people, preferring to increase in frequency and intensity other areas of knowledge, aimed at the new demands of the century such as the market or technology.

However, philosophy is not the only branch of knowledge that has been affected, but it is part of a broader field called Humanities. The humanities are the group of disciplines that focus on the study of human experience and include philosophy, history, literature, languages and linguistics, art and architecture, music and theater, cultural and ethnic studies, and religious studies. All these disciplines have slowly been relegated in today's educational systems and the future of these disciplines depends on the discussions of the present.

The following reflection will explore the importance of the humanities and especially of philosophy in education, highlighting its capacity to form conscious and committed citizens in a diverse, democratic and constantly changing society. In addition, an analysis will be made of their situation in current educational systems, warning of the need for their preservation in the integral formation of the human being and pointing out that education must go beyond the simple preparation of children and young people for the labor market.

Keywords.



1. La salvación de las humanidades: ¿cuestión de rentabilidad?

Martha Nussbaum (1947), filósofa estadounidense, en su ensayo titulado “Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades¹⁹” hace una defensa férrea de las humanidades e intenta explicar el porqué de la creciente diferencia entre las disciplinas productivas (rentables o útiles) y las humanidades.

Bajo el concepto de “educación para la renta”, Nussbaum alerta de un cambio drástico del cuál las sociedades democráticas actuales parecen no enterarse:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (Nussbaum, 2010, p. 20)

Para Nussbaum, una de las principales razones de la crisis educativa es la dirección de la educación hacia la rentabilidad. En otros términos, lo que no produce dinero no es útil ni merece la pena conservarse. De ahí que en el transcurso de los años se haya profundizado la brecha entre el conocimiento dirigido a la producción de bienes y servicios y, por otra parte, las humanidades calificadas como improductivas.

La educación de las sociedades occidentales ha sido paulatinamente despojada de asignaturas o áreas del conocimiento que son fundamentales en



la formación social, ética y política de los niños y jóvenes que serán los ciudadanos del mañana. No se trata de una simple nostalgia por el pasado, sino más bien de rescatar aquellas disciplinas que han acompañado al ser humano desde sus orígenes y que han formado lo que hoy conocemos como cultura occidental.

Tal como afirma Nussbaum (2010), “en casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario, como a nivel terciario y universitario” (p. 20). Bajo la lógica imperante de la rentabilidad, las humanidades son simples adornos inútiles e improductivos. Dejando a un lado el argumento falaz de que las humanidades no producen dinero, la riqueza de las humanidades se encuentra en sí misma, es decir, en la formación humanística.

2. La filosofía y su lucha por su supervivencia en la educación

De todas las disciplinas humanísticas, la filosofía es quizá la que más embates ha resistido. Desde sus orígenes en la antigua Grecia hasta nuestros días la actividad filosófica ha sido vista como un ejercicio peligroso y subversivo. En nuestros días, se le ha sumado la característica de que no es una actividad productiva económicamente, siendo un motivo más para apartarla de la educación. En muchos países de tradición occidental, la filosofía ya no hace parte del currículo educativo y en otros se encuentra gravemente amenazada.

Estanislao Zuleta (1935-1990), filósofo colombiano, en un artículo denominado Educación y Filosofía, hace un análisis acerca del papel de la filosofía en la educación. El argumento central parte del hecho de que cualquier asignatura puede darse desde una perspectiva filosófica, pues la filosofía en principio es una acción, una actividad (1990, p. 5). El papel de la filosofía debe ir más allá de la simple exposición de pensadores y textos que conforman la tradición filosófica, buscando despertar en los estudiantes la pasión por el conocimiento y el pensamiento crítico.

Zuleta (1990) afirma que “Educación y filosofía no quiere decir dejarle más horas a una materia aburridora en la que se cuentan muy sumariamente



ciertas historietas de la filosofía” (p. 6) y más adelante concluye que “hay muchas cosas que no podemos evitar, un ritmo, un pensum, pero sí hay una cosa que podemos mejorar, pensar nosotros mismos lo que llamamos nuestras materias, inquietar-les y transmitirles entusiasmo”. En otras palabras, la calidad de la educación filosófica depende en gran medida de la protección institucional dentro de la legislación educativa, pero también advierte que la filosofía no es una asignatura más, sino una herramienta fundamental en la conservación de la democracia y la sociedad, y que los docentes deben saber transmitir con entusiasmo la riqueza que trae consigo la filosofía.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) plantea en el artículo 31 que “para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía” (p. 9) lo que aparentemente da cierta protección a la conservación de la filosofía con respecto a quienes desean su salida de las aulas. Sin embargo, en el párrafo siguiente de la misma ley, aclara que, si bien todas las áreas son obligatorias, la institución tendrá la libertad de aumentar o disminuir la intensidad horaria de estas dependiendo de sus intereses. Y, lamentablemente, la filosofía ha sido una de las áreas que se han visto más perjudicadas.

De ahí que se entienda la reacción de la Sociedad Colombiana de Filosofía (SCF) frente a la propuesta de Ley Estatutaria de Educación que se presentó al Congreso de la República de Colombia en el primer periodo legislativo del año 2024. Aunque dicha propuesta no fue aprobada, el acontecimiento es un motivo para reflexionar acerca de la importancia de la filosofía (y de las humanidades) en la educación. La SCF, en una petición enviada al Congreso, afirmaba que:

...aunque en el capítulo V del texto actual de esta ley (con fecha de 1 de junio de 2024) se reconoce el derecho a la educación integral (art.33), se omite el derecho a la filosofía, las ciencias sociales y las humanidades de modo explícito y diferenciado, aunque sí reconoce de modo explícito y diferenciado el derecho a otros campos (2024).



En la petición se hace énfasis en la omisión sistemática de las asignaturas humanísticas y en el deterioro a las que estas se ven expuestas. Si el artículo mencionado hace referencia a la formación integral, las humanidades deben tener cabida en dicha formación y debe especificarse, de forma clara y precisa, las áreas del conocimiento que se buscan implementar. Ante esta situación, la SCF propuso ante el congreso la inclusión de un artículo adicional que expresa:

Artículo (35). Formación en filosofía, ciencias sociales y humanidades: se debe garantizar en todos los niveles y modalidades del sistema educativo colombiano el derecho de todas las personas a la formación en filosofía, ciencias sociales y humanidades, como áreas imprescindibles para la formación ciudadana integral de las personas y la sociedad en su conjunto, en el marco del Estado social democrático de derecho definido por la Constitución Política. Los nuevos retos culturales, sociales, económicos, ambientales, científicos y tecnológicos, entre otros, exige que se cuente con una formación sólida en filosofía, ciencias sociales y humanidades, de modo que se cuente con herramientas, capacidades, conceptos, teorías y comprensiones suficientes para que el abordaje y desarrollo que implican los nuevos retos se den de modo integral (2024).

El proyecto de Ley Estatutaria se hundió, pero la discusión alrededor de una reforma a la educación en Colombia continuará. Y todos aquellos que conocemos la importancia de la educación filosófica y humanística tenemos el reto de seguir fortaleciendo el debate en torno a su inclusión en todos los niveles de la educación.

3. Filosofía, sociedad y democracia

Para qué sirve la filosofía o por qué se debe conservar en las escuelas es una pregunta frecuente para aquellos que nos encontramos relacionados con ella, y que generalmente no se hace frente a otras áreas del conocimiento sobre las cuales la mayoría de las personas saben sus beneficios. Sin embargo, responder para qué sirve la filosofía no resulta una tarea fácil teniendo en cuenta que sus ventajas no son tan evidentes.



Nussbaum (2010) afirma que la educación para la democracia se encuentra en muy mal estado, contra las cuerdas, y esto se debe a un direccionamiento de la educación hacia la producción y el mercado (p. 161). Educar para la democracia exige formar en el respeto, la solidaridad, el diálogo, la cooperación, el pensamiento crítico, y todo aquello que se necesita para alcanzar una convivencia democrática. Siguiendo la línea de pensamiento de Nussbaum (2010), la educación debe responder al llamado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que manifiesta:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Artículo 26).

La filosofía, en este sentido, es uno de los bastiones en la fundamentación de la democracia. Posee además una basta herencia histórica y ha estado presente en todos los cambios trascendentales que han modelado y configurado la cultura occidental, misma que ha elevado a la democracia como su estandarte. La democracia no solo es un sistema político, también es un modelo de sociedad que permite una convivencia en libertad y que se fundamenta en la protección y promoción de los Derechos Humanos.

De ahí que elementos propios de la filosofía como el pensamiento crítico, el análisis, la reflexión, la búsqueda del conocimiento o habilidades como el diálogo, la argumentación y la dialéctica sean fundamentales en la consolidación de sociedades democráticas capaces de convivir siendo conscientes de sus diferencias. La filosofía en la educación es importante porque ayuda a formar ciudadanos pensantes y conscientes de su realidad y no simples máquinas de producción.

Según el documento No 14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media del Ministerio de Educación Nacional, “a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando” (MEN, 2010, p. 23). Más adelante el mismo documento afirma que la formación filosófica debe estar relacionada con situaciones reales de la sociedad que permita un análisis crítico por parte del educando.

Ahora bien, la importancia de la filosofía en las aulas no se limita únicamente a la formación ciudadana y democrática. La filosofía también enseña a pensar de forma lógica; a formarse en habilidades como el diálogo, el debate y la argumentación; a redescubrir la riqueza de los textos clásicos de la historia del pensamiento; a hacerse una y otra vez las preguntas trascendentales del ser humano; y a enfrentarse a las diferencias conceptuales o culturales del otro desde el respeto. En definitiva, la filosofía cumple un papel fundamental en la educación en todos los ámbitos y tanto el sector educativo como la sociedad en general deben velar por su preservación.

En conclusión, una educación para la democracia no significa el destierro de otras áreas del conocimiento diferentes a las humanidades, sino más bien un equilibrio razonable donde unas no desplacen a las otras. Las escuelas y universidades deben tener presente que los futuros profesionales serán también partícipes de una realidad social y política de la que no pueden escapar y frente a la cuál deberán actuar con principios democráticos.



Referencias bibliográficas

Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MEN. (2010). *Documento No 14. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación*.
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-241891.html>

Naciones Unidas. (s. f.). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Art. 26 | Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*.
<https://repensarlafilosofiaenelipn.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>

Sociedad Colombiana de Filosofía, S. C. F. (2024, 20 junio). *Derecho a la filosofía en la Ley Estatutaria Colombiana*. Change.org.
<https://www.change.org/p/derecho-a-la-filosof%C3%ADa-en-la-ley-estatutaria-colombiana>

Zuleta, E. (1990). *EDUCACION Y FILOSOFIA*. Folios, (1), 31.36.
<https://doi.org/10.17227/01234870.1folios31.36>



2. LINEA DE TRABAJO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN TRANSFORMANDO EL TERRITORIO DESDE LA ESCUELA

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

- 2.1. Impacto de la orientación vocacional en la deserción de los estudiantes de nuevo ingreso de licenciatura en administración en el tecnológico de estudios superiores de Jilotepec, México.

Mtra. Suriko Celeste Cruz Cruz

Mtra. Manuela Martínez Palacios

Mtra. Berenice Maldonado Velázquez

- 2.2. La comunalización y lugarización de la educación como referente en la comprensión descolonial sobre el rol del conocimiento y la vida.

Amelia R. Araviche Granadillo

- 2.3. Camino entre la filosofía de las ciencias y STEAM

Eimmy Rodríguez



2.1. IMPACTO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EN EL TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE JILOTEPEC, MÉXICO.

Impact of vocational guidance on dropouts of new students in the bachelor's degree in administration at the higher education technology institute of Jilotepec, Mexico

Mtra. Suriko Celeste Cruz Cruz²⁰

Mtra. Manuela Martínez Palacios²¹

Mtra. Berenice Maldonado Velázquez²²

RESUMEN.

La presente investigación trata sobre el impacto de la orientación vocacional en los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Administración, identificándose tres factores determinantes como la situación económica, la ineficiencia de la Orientación Vocacional y la ausencia de motivación familiar.

²⁰ Maestría en Terapias Psicosociales y Profesor de Tiempo Completo. Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec <https://orcid.org/0000-0002-7421-3514> Email: surikocelste23@gmail.com

²¹ Maestría en Administración de Empresas y Profesor de Tiempo Completo. Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec. <https://orcid.org/0000-0003-2779-6873> Email: alinpalacios@live.com.mx

²² Maestría en Administración de Empresas y Profesor de Tiempo Completo. Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9471-5983> Email: beremaldonado@hotmail.com



De tal manera que el objetivo de esta investigación es, redireccionar el plan de vida profesional de los alumnos, de acuerdo con los recursos emocionales, económicos y familiares, para disminuir los índices de deserción.

Para ello, se aplicó el Test de Orientación Vocacional CHASIDE (Holland, 1959) a 45 alumnos de entre 17 a 19 años del periodo 2023-2, el cual mide intereses, aptitudes y está dividido en áreas como: Administrativas y Contables, Humanista y Sociales, Artísticas, Medicina y Ciencias de la Salud.

Los resultados fueron que el 31% de los alumnos la Licenciatura en Administración no es afín; a partir de este resultado se generó un plan de intervención donde se identificaron a los alumnos que estaban en riesgo a partir de los resultados del test vocacional, se calendarizaron dos alumnos por semana en entrevista de 30 minutos, posteriormente, se redirecciona su plan profesional con consejería filosófica y se le dio seguimiento en su asistencia a clases y rendimiento académico.

Al final se concluye que, desde la Educación Media Superior, se priorice la Orientación Vocacional eficaz y permanente durante los tres años que se cursan, además que se fortalezca el programa de Tutorías desde el enfoque de Consejería Filosófica, aplicando este Test de Orientación Vocacional durante el proceso de Admisión y dando seguimiento en su asistencia a clases y rendimiento académico.

Palabras Clave.

Orientación vocacional; situación económica; motivación familiar; riesgo; rendimiento académico: deserción escolar.

ABSTRACT.

This research deals with the impact of vocational guidance on new students of the Bachelor's Degree in Administration, identifying three determining factors such as the economic situation, the inefficiency of Vocational Guidance and the absence of family motivation.

Thus, the objective of this research is to redirect the students' professional life plan, according to emotional, economic and family resources, to reduce dropout rates.

To this end, the CHASIDE Vocational Guidance Test (Holland, 1959) was applied to 45 students between 17 and 19 years of age from the 2023-2 period, which measures interests, aptitudes and is divided into areas such as: Administrative and Accounting, Humanistic and Social, Artistic, Medicine and Health Sciences.

The results were that 31% of the students did not have a Bachelor's Degree in Administration; Based on this result, an intervention plan was generated where the students who were at risk were identified based on the results of the vocational test, two students were scheduled per week for a 30-minute interview, subsequently, their professional plan was redirected with philosophical counseling and their class attendance and academic performance were monitored.

In the end, it is concluded that from Upper Secondary Education, priority should be given to effective and permanent Vocational Guidance during the three years of study, in addition to strengthening the Tutoring program from the Philosophical Counseling approach, applying this Vocational Guidance Test during the Admission process and monitoring class attendance and academic performance.

Keywords.

Vocational guidance; economic situation; family motivation; risk; academic performance: school dropout.

Desarrollo de la Ponencia

La deserción escolar en la Educación Superior, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2023), en el ciclo escolar 2021-2022, fue de



8.1%, considerándose diferentes factores como económicos, sociológicos o ambientales, interaccionales, organizacionales y psicológicos, (Flores, 2022, pág. 8), sin embargo, se pueden identificar tres factores determinantes en el abandono escolar lo económico, la ineficiencia de la Orientación Vocacional y la ausencia de motivación familiar. (SEP, 2020 Citado por Secretaria de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2020).

Por lo anterior, en el Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec consideramos que los problemas organizacionales en Educación Media Superior con relación a su ineficiente o inexistente programa de Orientación Vocacional, ha provocado un impacto en la deserción de nuestra casa de estudios.

Por lo que, se realizó el siguiente estudio en donde se aplicó el test de Orientación Vocacional CHASIDE (Holland, 1959) a 45 alumnos de entre 17 a 19 años, de la Licenciatura en Administración, los cuales representan el 39% de los alumnos de nuevo ingreso, en el periodo 2023-2. El test consta de 98 preguntas de intereses y aptitudes, de las cuales está dividido en las siguientes áreas: Administrativas y Contables, Humanista y Sociales, Artísticas, Medicina y Ciencias de la Salud, Ingeniería Y Computación, Defensa y Seguridad Y Ciencias Exactas y Agrarias. (Ilustración No. 1)

PREGUNTA	RESPUESTA
1 ¿Aceptarías trabajar escribiendo artículos en la sección económica de un diario?	☐
2 ¿Te ofrecerías para organizar la despedida de soltero de uno de tus amigos?	☐
3 ¿Te gustaría dirigir un proyecto de urbanización en tu provincia?	☐
4 ¿A una frustración siempre opones un pensamiento positivo?	☐
5 ¿Te dedicarías a socorrer a personas accidentadas o atacadas por asaltantes?	☒
6 ¿Cuando eras chico, te interesaba saber cómo estaban contruidos tus juguetes?	☒
7 ¿Te interesan más los misterios de la naturaleza que los secretos de la tecnología?	☒
8 ¿Escuchás atentamente los problemas que te plantean tus amigos?	☒
9 ¿Te ofrecerías para explicar a tus compañeros un determinado tema que ellos no entendieron?	☒
10 ¿Sos exigente y crítico con tu equipo de trabajo?	☐
11 ¿Te atrae armar rompecabezas o puzzles?	☒
12 ¿Podés establecer la diferencia conceptual entre macroeconomía y microeconomía?	☐
13 ¿Usar uniforme te hace sentir distinto, importante?	☐
14 ¿Participarías como profesional en un espectáculo de acrobacia aérea?	☒
15 ¿Organizas tu dinero de manera que te alcance hasta el próximo cobro?	☐
16 ¿Convencés fácilmente a otras personas sobre la validez de tus argumentos?	☐
17 ¿Estás informado sobre los nuevos descubrimientos que se están realizando sobre la Teoría del Big-Bang?	☐
18 ¿Ante una situación de emergencia actuás rápidamente?	☒
19 ¿Cuando tenés que resolver un problema matemático, perseverás hasta encontrar la solución?	☒
20 ¿Si te convocara tu club preferido para planificar, organizar y dirigir un campo de deportes, aceptarías?	☒
21 ¿Sos el que pone un toque de alegría en las fiestas?	☐
22 ¿Crees que los detalles son tan importantes como el todo?	☐
23 ¿Te sentirías a gusto trabajando en un ámbito hospitalario?	☒
24 ¿Te gustaría participar para mantener el orden ante grandes desórdenes y cataclismos?	☒
25 ¿Pasarías varias horas leyendo algún libro de tu interés?	☒



26 ¿Planificas detalladamente tus trabajos antes de empezar?	☐
27 ¿Entablás una relación casi personal con tu computadora?	☐
28 ¿Disfrutás modelando con arcilla?	☐
29 ¿Ayudás habitualmente a los no videntes a cruzar la calle?	☒
30 ¿Considerás importante que desde la escuela primaria se fomente la actitud crítica y la participación activa?	☒
31 ¿Aceptarías que las mujeres formaran parte de las fuerzas armadas bajo las mismas normas que los hombres?	☒
32 ¿Te gustaría crear nuevas técnicas para descubrir las patologías de algunas enfermedades a través del microscopio?	☒
33 ¿Participarías en una campaña de prevención contra la enfermedad de Chagas?	☐
34 ¿Te interesan los temas relacionados al pasado y a la evolución del hombre?	☐
35 ¿Te interesarías en un proyecto de investigación de los movimientos sísmicos y sus consecuencias?	☒
36 ¿Fuera de los horarios escolares, dedicás algún día de la semana a la realización de actividades corporales?	☒
37 ¿Te interesan las actividades de mucha acción y de reacción rápida en situaciones imprevistas y de peligro?	☒
38 ¿Te ofrecerías para colaborar como voluntario en los gabinetes espaciales de la NASA?	☒
39 ¿Te gusta más el trabajo manual que el trabajo intelectual?	☐
40 ¿Estarías dispuesto a renunciar a un momento placentero para ofrecer tu servicio como profesional?	☒
41 ¿Participarías de una investigación sobre la violencia en el fútbol?	☒
42 ¿Te gustaría trabajar en un laboratorio mientras estudiás?	☒
43 ¿Arriesgarías tu vida para salvar la vida de otro que no conoces?	☒
44 ¿Te agradaría hacer un curso de primeros auxilios?	☒
45 ¿Tolerarías empezar tantas veces como fuere necesario hasta obtener el logro deseado?	☒
46 ¿Distribuí tu horarios del día adecuadamente para poder hacer todo lo planeado?	☒
47 ¿Harías un curso para aprender a fabricar los instrumentos y/o piezas de las máquinas o aparatos con que trabajas?	☒
48 ¿Elegirías una profesión en la tuvieras que estar algunos meses alejado de tu familia, por ejemplo el marino?	☐
49 ¿Te radicaría en una zona agrícola-ganadera para desarrollar tus actividades como profesional?	☐
50 ¿Cuando estás en un grupo trabajando, te entusiasma producir ideas originales y que sean tenidas en cuenta?	☒
51 ¿Te resulta fácil coordinar un grupo de trabajo?	☒
52 ¿Te resultó interesante el estudio de las ciencias biológicas?	☐
53 ¿Si una gran empresa solicita un profesional como gerente de comercialización, te sentirías a gusto desempeñando ese rol?	☒
54 ¿Te interesarías en un proyecto nacional de desarrollo de la principal fuente de recursos de tu provincia?	☐
55 ¿Tenés interés por saber cuales son las causas que determinan ciertos fenómenos, aunque saberlo no altere tu vida?	☒
56 ¿Descubriste algún filósofo o escritor que haya expresado tus mismas ideas con antelación?	☐
57 ¿Desearías que te regalen algún instrumento musical para tu cumpleaños?	☐
58 ¿Aceptarías colaborar con el cumplimiento de las normas en lugares públicos?	☒
59 ¿Crees que tus ideas son importantes, y haces todo lo posible para ponerlas en práctica?	☒
60 ¿Cuando se descompone un artefacto en tu casa, te disponés prontamente a repararlo?	☒
61 ¿Formarías parte de un equipo de trabajo orientado a la preservación de la flora y la fauna en extinción?	☒
62 ¿Acostumbrás a leer revistas relacionadas con los últimos avances científicos y tecnológicos en el área de la salud?	☒
63 ¿Preservar las raíces culturales de nuestro país, te parece importante y necesario?	☒
64 ¿Te gustaría realizar una investigación que contribuyera a hacer más justa la distribución de la riqueza?	☐
65 ¿Te gustaría realizar tareas auxiliares en una nave, como por ejemplo izado y arriado de velas, pintura y conservación del casco,	☒
66 ¿Crees que un país debe poseer la más alta tecnología armamentista, a cualquier precio?	☐
67 ¿La libertad y la justicia son valores fundamentales en tu vida?	☒
68 ¿Aceptarías hacer una práctica rentada en una industria de productos alimenticios en el sector de control de calidad?	☒
69 ¿Consideras que la salud pública debe ser prioritaria, gratuita y eficiente para todos?	☒
70 ¿Te interesaría investigar sobre alguna nueva vacuna?	☐
71 ¿En un equipo de trabajo, preferís el rol de coordinador?	☐
72 ¿En una discusión entre amigos, te ofrecés como mediador?	☒
73 ¿Estás de acuerdo con la formación de un cuerpo de soldados profesionales?	☒
74 ¿Lucharías por una causa justa hasta las últimas consecuencias?	☒
75 ¿Te gustaría investigar científicamente sobre cultivos agrícolas?	☐
76 ¿Harías un nuevo diseño de una prenda pasada de moda, ante una reunión imprevista?	☒
77 ¿Visitarías un observatorio astronómico para conocer en acción el funcionamiento de los aparatos?	☒
78 ¿Dirigirías el área de importación y exportación de una empresa?	☐
79 ¿Te inhibís al entrar a un lugar nuevo con gente desconocida?	☐
80 ¿Te gratificaría el trabajar con niños?	☒
81 ¿Harías el diseño de un afiche para una campaña contra el sida?	☐



82 ¿Dirigirías un grupo de teatro independiente?	☐
83 ¿Enviarías tu curriculum a una empresa automotriz que solicita gerente para su área de producción?	☒
84 ¿Participarías en un grupo de defensa internacional dentro de alguna fuerza armada?	☒
85 ¿Te costearías tus estudios trabajando en una auditoría?	☐
86 ¿Sos de los que defendés causas perdidas?	☒
87 ¿Ante una emergencia epidémica participarías en una campaña brindando tu ayuda?	☒
88 ¿Sabrías responder que significa ADN y ARN?	☐
89 ¿Elegirías una carrera cuyo instrumento de trabajo fuere la utilización de un idioma extranjero?	☒
90 ¿Trabajar con objetos te resulta más gratificante que trabajar con personas?	☐
91 ¿Te resultaría gratificante ser asesor contable en una empresa reconocida?	☐
92 ¿Ante un llamado solidario, te ofrecerías para cuidar a un enfermo?	☒
93 ¿Te atrae investigar sobre los misterios del universo, por ejemplo los agujeros negros?	☐
94 ¿El trabajo individual te resulta más rápido y efectivo que el trabajo grupal?	☒
95 ¿Dedicarías parte de tu tiempo a ayudar a personas de zonas carenciadas?	☒
96 ¿Cuando elegís tu ropa o decorás un ambiente, tenés en cuenta la combinación de los colores, las telas o el estilo de los muebles?	☒
97 ¿Te gustaría trabajar como profesional dirigiendo la construcción de una empresa hidroeléctrica?	☐
98 ¿Sabés qué es el PBI?	☐

INTERESES							APTITUDES						
C	H	A	S	I	D	E	C	H	A	S	I	D	E
FALSO	VERDADERO	FALSO	FALSO	FALSO	VERDADERO	*****	FALSO	*****	FALSO	*****	FALSO	FALSO	*****
FALSO	FALSO	VERDADERO	*****	VERDADERO	VERDADERO	*****	*****	*****	FALSO	*****	*****	FALSO	*****
FALSO	VERDADERO	VERDADERO	FALSO	VERDADERO	FALSO	FALSO	FALSO	*****	*****	*****	*****	FALSO	*****
*****	VERDADERO	FALSO	*****	VERDADERO	VERDADERO	FALSO	*****	*****	FALSO	*****	*****	FALSO	*****
FALSO	VERDADERO	FALSO	*****	VERDADERO	VERDADERO	FALSO	*****	*****	FALSO	*****	*****	FALSO	*****
FALSO	VERDADERO	VERDADERO	FALSO	FALSO	VERDADERO	FALSO	FALSO	*****	*****	*****	*****	FALSO	*****
FALSO	VERDADERO	VERDADERO	*****	VERDADERO	VERDADERO	*****	*****	*****	FALSO	*****	*****	FALSO	*****
*****	VERDADERO	FALSO	*****	FALSO	VERDADERO	FALSO	*****	*****	*****	*****	*****	*****	FALSO
FALSO	FALSO	FALSO	FALSO	VERDADERO	VERDADERO	*****	*****	*****	*****	*****	*****	*****	FALSO
FALSO	VERDADERO	VERDADERO	FALSO	FALSO	VERDADERO	*****	*****	*****	FALSO	FALSO	FALSO	*****	FALSO
TOTAL	2	8	5	5	6	9	5	2	4	1	3	1	2
INCLINACIÓN INTERESES				9		En la matriz de intereses debes elegir la columna que obtuvo mayor puntuacion. En la matriz de Aptitudes debes elegir la columna que obtuvo mayor puntuacion.							
INCLINACIÓN APTITUDES				4									



C – Administrativas y Contables		H – Humanísticas y Sociales	
Intereses	Aptitudes	Intereses	Aptitudes
Organización	Persuasiva	Precisión Verbal	Responsable
Supervisión	Objetiva	Organización	Jurta
Orden	Práctica	Relación de Hechos	Canciller
Análisis y Síntesis	Tolerante	Lingüística	Persuasiva
Colaboración	Responsable	Orden	Sagaz
Cálculo	Ambiciosa	Justicia	Imaginativa
A – Artísticas		S – Medicina y Cr. de la Salud	
Intereses	Aptitudes	Intereses	Aptitudes
Estética	Sensible	Asistir	Altruista
Armónica	Imaginativa	Investigativa	Saludista
Manual	Creativa	Precisión	Paciente
Visual	Detallista	Sensu-Perceptiva	Comprensiva
Auditiva	Innovadora	Análisis	Responsable
	Intuitiva	Ayudar	Persuasiva
I – Ingeniería y Computación		D – Defensa y Seguridad	
Intereses	Aptitudes	Intereses	Aptitudes
Cálculo	Precisa	Justicia	Arriesgada
Científica	Práctica	Equidad	Saludista
Manual	Crítica	Colaboración	Valiente
Exacta	Análisis	Espíritu de Equipo	Agraria
Planificar	Rígida	Liderazgo	Persuasiva
E – Ciencias Exactas y Agrarias			
Intereses	Aptitudes		
Investigación	Metódica		
Orden	Análisis		
Organización	Observador		
Análisis y Síntesis	Intravertida		
Números	Paciente		

Ilustración 1.- Test vocacional CHASIDE

Una vez aplicado dicho instrumento, los resultados fueron que el 69% de los alumnos de nuevo ingreso tienen intereses y aptitudes en Administración y Contabilidad, el 19% en el área de Defensa y Seguridad, el 4% en Humanista y Sociales, así mismo, el 4% en Artísticas y por último, el 2% de Medicina y 2% de Ingeniería, por lo que podemos concluir, que el 31% de los alumnos la Licenciatura en Administración no es afín. (Gráfico 1)

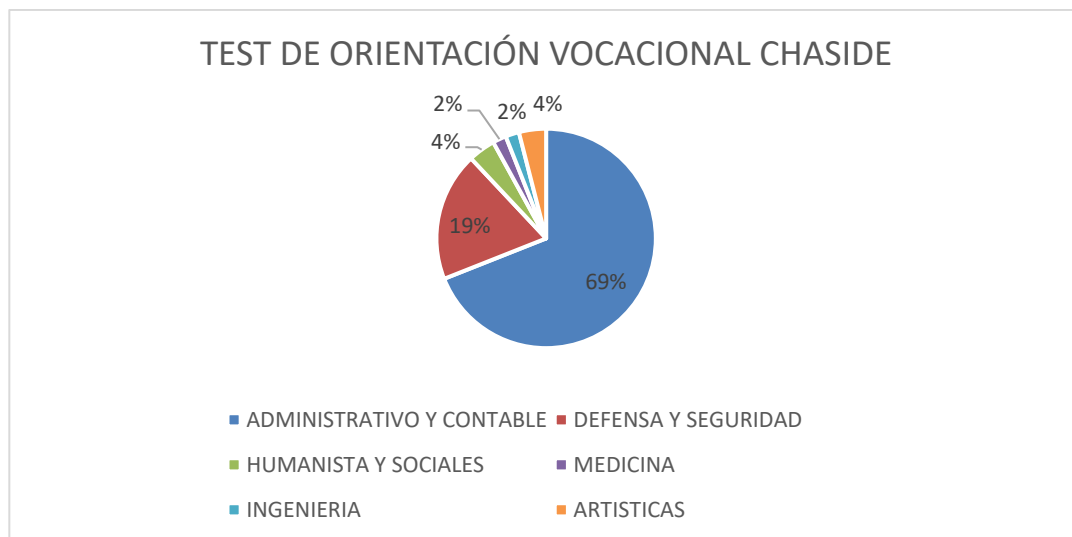


Gráfico 1.- Test de Orientación Vocacional CHASIDE

Considerando el impacto que tiene la deserción a nivel económico y social se estableció como objetivo de esta investigación, redireccionar el plan de vida profesional de los alumnos, de acuerdo con los recursos emocionales, económicos y familiares, para disminuir los índices de deserción.

Consecutivamente, se realizó en el programa de tutorías, entrevistas de manera individual a los alumnos con riesgo de deserción a partir de los resultados de su test vocacional, en donde las preguntas eran abiertas con el objetivo de conocer tres aspectos fundamentales la situación profesional, familiar y emocional del tutorado, para posteriormente, redireccionar su plan profesional de acuerdo con sus recursos económicos y emocionales, así como, a partir de la elección actual de su carrera. (Ilustración 2)

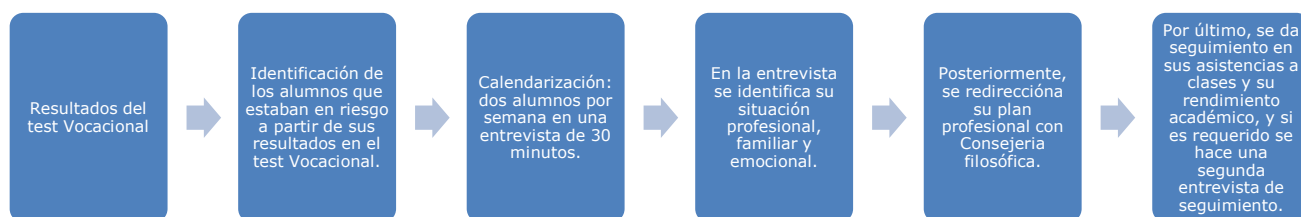


Ilustración 2.- Proceso de Intervención en Orientación Vocacional

Es importante mencionar que, durante este proceso, se respeta la integridad del alumno, en su toma de decisiones, evitando acciones de coacción, presión o manipulación. El plan de vida profesional está orientado a la Consejería filosófica que se define como el apoyo en aclarar y ordenar pensamientos que emergen de manera superficial basado en la vida y la existencia humana. (Achenbach, 2004, pág. 2 citado por Oliva, 2014, pág. 14), haciendo un diálogo filosófico, una reflexión sobre la visión del mundo que ha construido el alumno, reflejado en las decisiones que ha tomado y que se expresan en sus emociones y comportamientos diarios. (Red de filosofía Peruana, 2011, citado por Oliva, 2014, pág. 16)

Oliva (2014, pág. 16), mencionó que "De esta manera ofrecería ayuda a los estudiantes a ordenar y aclarar su proyecto de vida a partir del análisis del discurso, los estudiantes tendrían más herramientas que los ayuden a hacer una elección de carrera pensada y reflexionada de acuerdo con su filosofía de vida."

Posteriormente, realizamos un seguimiento a los alumnos durante el semestre 2023-2 y 2024-1, el resultado de deserción fue un 27%; de los cuales el 16% son alumnos que estaban dentro del área de interés y aptitudes de Administración y Contabilidad, las cuales sus causas de deserción son económicas o familiares; y el 11% son alumnos no afines a la carrera, por lo tanto, se considera que hubo un 20% de alumnos que se logró redirigir su plan de vida profesional, integrando sus intereses y aptitudes. (Gráfico 2)

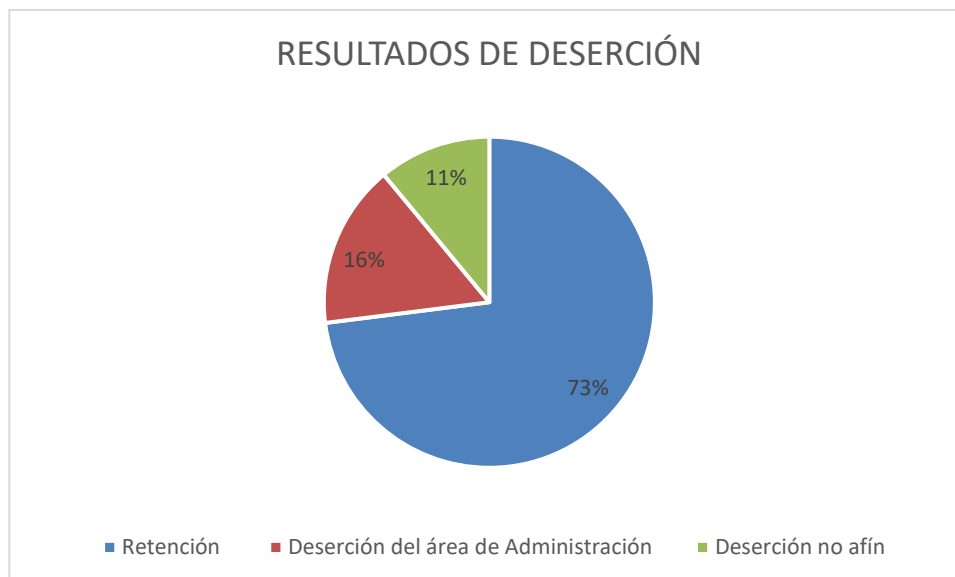


Gráfico 2.- Resultados de deserción

Como conclusión, consideramos importante que, desde la Educación Media Superior, se priorice la Orientación Vocacional eficaz y permanente durante los tres años que se cursan, sin embargo, sabemos que esta es una realidad que vivimos, por lo tanto, estamos comprometidos como Educación Superior a resolver las situaciones que emerjan de condiciones externas a nuestra institución. Así que, buscaremos continuar fortaleciendo el programa de Tutorías desde el enfoque de Consejería Filosófica, proponemos aplicar este Test de Orientación Vocacional durante el proceso de Admisión, para generar las estrategias pertinentes a nivel Organizacional, así lograr, disminuir los índices de deserción.



BIBLIOGRAFÍA.

Flores, Quiroz C. A., (2022), "Deserción escolar a Nivel Universitario un problema a resolver", <https://bibliotecapancdmx.org.mx/wp-content/uploads/2022/11/Desercio%CC%81n-escolar-a-nivel-universitario-un-problema-a-resolver.pdf>

Secretaria de Educación Pública, (2023) "Boletín 100 Desciende a 8.1% tasa de abandono escolar en Educación Superior: SEP",
<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-100-desciende-8-1-tasa-de-abandono-escolar-en-educacion-superior-sep?idiom=es>

Secretaria de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, (2020)" "La Deserción Escolar En Educación Superior Alcanza El Siete Por Ciento De La Matrícula",
<https://www.sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/la-desercion-escolar-em-educacion-superior-alcanza-el-siete-por-ciento-de-la-matricula>

Oliva, Martínez J., (2014) "Consejería Filosófica como una respuesta a la Orientación Vocacional en un Mundo Globalizado", Glosa Revista de Divulgación / Universidad del Centro de México / Coordinación de Investigación,
<https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5488db33e4b0f03c94e377b3/1418255155224/articulo+3+8.pdf>



2.2. LA COMUNALIZACIÓN Y LUGARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO REFERENTE EN LA COMPRENSIÓN DESCOLONIAL SOBRE EL ROL DEL CONOCIMIENTO Y LA VIDA.

The communalization and placing of education as a reference in the decolonial understanding of the role of knowledge and life.

Amelia R. Araviche Granadillo²³

RESUMEN.

Con miras de fortalecer la Educación de nuestro país, se busca consolidar la gestión educativa mediante la construcción de saberes teóricos y prácticos considerando las potencialidades, impulsando desde la realidad territorial, la Escuela como epicentro del desarrollo social es tomada como base para garantizar la calidad educativa. Inmerso en la línea de investigación Filosofía y educación: transformando el territorio desde la escuela. Esta experiencia nos permitirá expresarnos y dar a conocer todas nuestras acciones, reflexiones, pensamientos y propuestas que nos lleven a valorar, revisar e impulsar en conjunto la necesaria transformación educativa que viene emergiendo. Se pretende, comprender los problemas desde un enfoque Filosófico y Educativo como el diálogo, su naturaleza e interrelaciones que permitan romper las barreras desde lo de (s) colonial, atendiendo nuestras realidades al dar repuesta con capacidad propia, donde se emprenda, empodere, el conocimiento y trasciendan los saberes, quehaceres. Es allí, donde la Comunalización y lugarización fortalecen los escenarios de enseñanza y aprendizaje, considerando la teoría crítica emancipadora de la educación, que posibilite al hombre, al interactuar, pensar, razonar, analizar, interpretar y comprender los múltiples escenarios complejos.



Palabras Clave. Comunalización; Lugarización; Educación; Descolonial; Conocimiento.

ABSTRACT.

With a view to strengthening the Education of our country, we seek to consolidate educational management through the construction of theoretical and practical knowledge considering the potentialities, promoting from the territorial reality, the School as the epicenter of social development is taken as a basis to guarantee educational quality. Immersed in the line of research Philosophy and education: transforming the territory from the school. This experience will allow us to express ourselves and make known all our actions, reflections, thoughts and proposals that lead us to value, review and promote together the necessary educational transformation that is emerging. It is intended to understand the problems from a Philosophical and Educational approach such as dialogue, its nature and interrelations that allow breaking the barriers from the colonial (s), attending to our realities by responding with our own capacity, where knowledge is undertaken, empowered, and knowledge and tasks transcend. It is there, where Communalization and localization strengthen the teaching and learning scenarios, considering the emancipatory critical theory of education, which enables man, by interacting, thinking, reasoning, analyzing, interpreting and understanding the multiple complex scenarios.

Keywords. Communalization; Placeization; Education; Decolonial; Knowledge.

Desarrollo de la Ponencia

Con miras de fortalecer la Educación de nuestro país, se busca consolidar la gestión educativa mediante la construcción de saberes teóricos y prácticos considerando las potencialidades, impulsando desde la realidad territorial, la Escuela como epicentro del desarrollo social es tomada como base para garantizar la calidad educativa.

Al respecto, la Educación Bolivariana permite a la escuela crear un espacio abierto, para la formación integral del educando, fomentando la educación del futuro, sus prácticas, el desarrollo de su vocación, cultural, científica y la habilitación en oficios prácticos, el liderazgo social y político, y las áreas del saber y el hacer, reivindicando el papel indeclinable del Estado al garantizar la educación pública.

Es importante hacer referencia a las Redes lugarizadas de investigación, como epicentro de la acción. Al respecto, (Bigott, Luis 2011) "Ninguna metódica construida puede ser considerada única para el conocimiento de la realidad, mucho menos pura o aséptica. Se encuentra fuertemente impregnada a una concepción del hombre, del espacio-tiempo en el cual ese hombre realiza su acción transformadora y de su historia"

Se perfila una escuela que en sí misma propone una comprensión del mundo, de sus relaciones y de las estructuras más adecuadas para vivir humanamente, se trata de una escuela concebida como el espacio donde se construyen ambientes estructurales y globales para la transformación del sujeto, mediante los cuales se propicia el desarrollo del talento, y al mismo tiempo, reconocer en las habilidades y destrezas que recrean y crean situaciones más propicias para el desarrollo humano. Al respecto surge como propósito Indagar sobre la comunalización y lugarización de la educación como referente en la comprensión descolonial sobre el rol del conocimiento y la vida.

Para ello, se pretende constituir la escuela como escenario de formación y socialización, donde connota dos tipos de reflexiones: la primera de ellas referida a la configuración de los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales propicios para la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; desde esta perspectiva la escuela deberá entrañar el objeto educativo de la formación, conllevando sus prácticas educativas a la reflexión



crítica y a la participación activa de los actores implicados en la comprensión del conocimiento, es una intención formadora que pone sus esfuerzos en hacer que lo aprendido sea significativo y transformador del actuar humano. De esta forma la escuela es un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias.

De los anterior, surge el Colectivo Colaborativo Nacional de Investigación en Calidad Educativa, siendo un equipo de docentes que se integran para priorizar e investigar temáticas en común, como forma de generar y producir conocimiento colectivo desde sus experiencias lugarizadas, mediante el desarrollo de intenciones investigativas, a través de procesos de articulación, debate y reflexión territorial, acerca de la calidad de los aprendizajes en los diferentes niveles y modalidades.

Dentro de este orden de ideas, emerge un proceso formativo, multitemático en correspondencia a las exigencias teóricas y procedimentales de los estudios a nivel de los 19 países que integran el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Por lo tanto, es necesario dejar en claro, que cumplen como función:

- Cada integrante es parte de un colectivo que consolida una investigación nacional.
- En este equipo se comparten experiencias que se dialogan, mediante el arte de la pregunta.
- El objeto y los sujetos de estudios principalmente son los estudiantes.
- Los resultados deben apuntar al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en correspondencia a la calidad del aporte a la educación.
- El tiempo que disponemos está definido previamente, razón por la cual el avance investigativo debe corresponder a cada etapa.
- Cada investigador/a, debe tener clara su participación desde su área de conocimiento.



- Es indudable que todos/as, incluyéndonos, entramos a un proceso de aprendizaje y en muchos casos de contradicciones con los procesos planteados por el LLECE.
- Consiste en crear espacios en los que las personas se sientan seguras y animadas a compartir sus pensamientos e ideas. Fomentando un entorno de apertura y respeto, para construir relaciones más sólidas y trabajar para crear una comunidad de producción de conocimientos.

Estas instancias proporcionan una plataforma para que las personas compartan sus opiniones y perspectivas sobre cuestiones importantes. Escuchando a los demás y participando en un debate respetuoso, para comprender la complejidad de los distintos problemas educativos y trabajar para encontrar soluciones.

Ahora bien, se señalan las convergencias entre la generación más reciente de la Teoría Crítica y el giro decolonial y la posibilidad de construir un diálogo en condiciones simétricas, reconociendo la importancia de valorar los saberes del giro decolonial, pero también de la conservación de los pilares institucionales que sostienen la existencia de una ciencia social crítica, desde donde se postula la necesidad de crear las condiciones para garantizar la vida y el desarrollo de los seres humanos, tomando como punto de partida la situación, históricamente construida, de quienes son víctimas de la dominación y la exclusión, ya sean los trabajadores, las mujeres y otros géneros, así como de quienes son racializados. En tal sentido, se plantea que el diálogo y la apertura a los saberes deberían ser las estrategias para la construcción de una globalidad incluyente, en la que múltiples modernidades tengan cabida.

Al respecto, (Dussel, E 1980) hace referencia a que el eurocentrismo, donde se supera la razón emancipadora como "razón liberadora" cuando se descubre el "eurocentrismo" de la razón ilustrada, cuando se define la "falacia desarrollista" del proceso de modernización hegemónico, (p.24) el cual está arraigado a la cultura europea latinoamericana y frena el desarrollo de los pueblos, definiéndose con ello, a la modernidad como una espada de doble filo porque por un lado se muestra como una herramienta para el desarrollo de la



humanidad, pero por otro justifica la praxis irracional de la violencia, la cual tipifica como “mito”.

Lo anterior denota, debido a que la modernidad tiene un proceso y también un ocaso, es decir, está convencido científicamente de que llegará a su fin, considerándose en ello: La ecología que cambia drásticamente la vida con el pasar de los años, debido a la acción desmedida de los seres humanos sobre el medio ambiente, en donde el hombre pasa a ser el centro de la vida sin reconocer la existencia de otras vidas, evidenciándose así lo Antropocéntrico, destacando que el espacio geopolítico en el que se constituye el conocimiento es central.

En correspondencia a lo anterior, (Taguieff, 1994: 265-267), el antropocentrismo es un prejuicio fundamental. Los hombres en su ignorancia son llevados a creer que todas las cosas han sido hechas para ellos y que por tanto todo cuanto ocurre se relaciona a ellos mismos, a sus expectativas, intereses, pasiones. Se destaca que el lugar de enunciación, o sea, la territorialidad en la que se articulan los discursos, son los dominados, oprimidos y explotados de América Latina.

Por su parte, (Dussel, E 1980) expresa que es necesario e indispensable, cambiar el sistema, los modos de vida, de ver la realidad dentro de su contexto territorial y sobre todo la educación; decolonizando la pedagogía, la escuela, los contenidos, recursos y al ser humano en su mente desde su forma de pensar de manera distinta tal como lo plantea Romero, enfatizándose cuestiones éticas, políticas y epistémicas para analizar y comprender la realidad social, desde la crítica del capitalismo, del racismo y el patriarcado y, además, intentan constituir un pensamiento territorializado.

En cuanto a lo expresado, (Romero, J. 2020), señala que pensar distinto es Pensar de(s) colonial, es explorar lugares desde donde pensar. Desde este espacio se involucra los pensamiento e ideas de un compendio de investigadores sobre la decolonialidad, enmarcados en: Descolonizar el saber: el pensamiento



como estrategia epistémica sociopolítica; la Revolución Bolivariana y la Cárcel epistémico-existencial: la tensión inclusión/participación desde un horizonte descolonial, dirigido hacia una concepción emancipatorio de democracia desde un horizonte populista-decolonial, aspectos éstos que permiten ver el panorama crítico antihegemónico actual y brindándose así las herramientas necesarias para seguir en la lucha anticolonialista, haciéndose referencia a lo NO EUROCÉNTRICA, NO ANTROPOCÉNTRICA y NO PATRIARCAL, con enraizamiento territorial de la cual todos los seres formamos parte. En consecuencia, desde este territorio/lugar se exploran las luchas presentes y cada vez más emergentes hoy, que ponen en tensión el tema central de este texto: la INTERCULTURALIDAD Y LA DECOLONIALIDAD.

Entro de este orden de ideas, Romero, L (2022) expresa “en cuanto al Nexo entre la Integración Cognitiva y el Saber”, “El Pensamiento Posabismal, se debe considerar el significado de esos términos en una región donde la violencia, silenciamiento, guerra y muerte, caracterizan de manera creciente la vida cotidiana”, dando así, frente a la realidad existente desde y con los gritos, pero también desde y con las grietas y siembras; por su parte (Araviche, A, 2022) “a medida que el ser humano progresa en su conocimiento tiene mayor potencialidad de discernimiento, pudiendo interpretar la realidad en la que vive, llegando incluso a manejar criterios de cambio de esa realidad”. (p.3)

Lo anterior, nos conlleva a reflexionar sobre el cómo abordar la situación, permitiendo la construcción de proyectos socio comunitarios, a través de encuentros y convivencias siendo una fuente de aprendizajes sociales, que coadyuvan en la construcción e interpretación lógica y dialéctica de los fenómenos o situaciones, quienes por tanto hacen de las prácticas de interacción educativa fuentes del saber, conocimiento, afectos, motricidad y valoración del cuerpo, y condensan en resumen, una forma de conocimiento humano colectiva que las personas internalizan, asumen, critican y comprenden.

De acuerdo con el párrafo anterior, los Planes de Estudio y sus metódicas de empleo habrán de plantearse en cada momento cognitivo para producir



nuevas explicaciones e interpretaciones, tanto para argumentar los procesos políticos esenciales que soportan el sistema público, como los que emergen de la complejidad del conocimiento, y por lo tanto, los proyectos comunitarios procurarán un aprendizaje solidario que se integra en la asimilación y la adquisición a nuevos aprendizajes aprehendidos.

Por su parte, emerge la Comunalización y lugarización de la Educación en la construcción del poder popular, se presenta como un enfoque educativo innovador y transformador que busca superar los límites tradicionales de las aulas y establecer una conexión estrecha entre la escuela, la universidad y la comunidad. Este enfoque no solo fomenta que los miembros de la sociedad participen activamente en el proceso educativo, sino que también reconoce la importancia del conocimiento local y las experiencias vividas en un contexto comunitario lugarizado a escala.

Dentro de este orden de ideas, la comunalización de la educación surge como una respuesta a las limitaciones del modelo educativo tradicional, caracterizado por su centralismo, burocratismo y desconexión con las realidades locales. Este modelo ha generado inequidades en el acceso y la calidad de la educación, perpetuando la exclusión social y limitando las posibilidades de desarrollo de las comunidades.

En contraposición a este modelo, la comunalización de la educación propone un enfoque alternativo, basado en la participación, la pertinencia y la transformación social. Se trata de un proceso que busca democratizar el conocimiento, empoderar a las comunidades y construir una educación liberadora al servicio del pueblo.

Asumiendo como premisa que el poder popular como el motor fundamental que impulsa la comunalización de la educación. Las comunidades



organizadas son las protagonistas de este proceso, asumiendo la responsabilidad de construir su propio modelo educativo. A través de la participación, la deliberación colectiva y la toma de decisiones, las comunidades definen los contenidos, las metodologías y los espacios educativos que responden a sus necesidades e intereses.

Para tal fin, como investigadores se insta a sistematizar los fundamentos teóricos que sustentan a la comunidad, y la escuela como centro del quehacer comunitario, donde se resuelven problemas y se fortalece la Educación Bolivariana; y la escuela como epicentro de la acción social de la educación. Lo anterior, representa un modelo para la creación intelectual, social y económica de nuestro país sin distinción alguna.

«La manera más efectiva de hacer algo es hacerlo.»

Amelia Earhart



BIBLIOGRAFÍA.

Araviche Granadillo, A. (2022). Atisbos de la política pública en educación. Masquedós - Revista De Extensión Universitaria, 7(8), 8. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2022.v7.n8.185>

Bigott, L. (2011). Redes Socioculturales: Investigación y participación comunitaria, Caracas-Venezuela. Publicación del M.P.P.E.U. y el Centro Internacional Miranda.

Dussel, Enrique (1980) Filosofía de la liberación, Edicol, México 1977, Usta, Bogotá.

Romero Losacco, J. (Com.). (2020). Pensar distinto, pensar de(s) colonial. Venezuela: El Perro y la rana. Revista Cambios y Permanencias Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación Vol.12, Núm. 1, pp. 1039-1047 - ISSN 2027-5528

Taguieff. P.A. (1994). La forza del pregiudizio. Bologna "Appendice" de la primera parte de la Etica de Baruch Espinoza.



2.3. EL CAMINO ENTRE LA FILOSOFÍA DE LAS CIENCIAS Y STEAM

The path between the philosophy of science and steam

Eimmy Rodríguez A.²⁴

RESUMEN.

Esta participación tiene como propósito debatir sobre el valor de la tecnologización como parte de los procesos educativos, para confórtalo con el papel de la educación como emancipación. Para ello se propone un ejercicio metodológico de contextualización a partir de la pedagogía crítica desde la perspectiva Freireana, cuestionando el trasfondo socio cultural globalizante para la educación. Desde esta caracterización se hace una apuesta categorial sobre la tecnologización de los procesos educativos de tal forma que se hace una diferenciación entre tecnología para la educación y aprendizajes tecnológicos. Esta es confrontada desde la educación liberadora, que nos aporta criterios para seguir analizando las innovaciones educativas como la STEAM. Aspecto que nos permite seguir acentuando el papel emancipador de la educación.

Palabras Clave

Ciudadanía digital; educación para la liberación; filosofía de la educación; tecnologización; tecnología educativa.

ABSTRACT

This participation aims to discuss the value of technologization as part of educational processes, to reconcile it with the role of education as emancipation. For this, a methodological exercise of contextualization is made from critical pedagogy from the Freirean perspective, questioning the globalizing



socio-cultural background for education. From this characterization, a categorial bet is made on the technologization of educational processes in such a way that a differentiation is made between technology for education and technological learning. This is confronted from liberating education, which gives us criteria to continue analyzing educational innovations such as STEAM. An aspect that continues to accentuate the emancipatory role of education.

Keywords

Digital citizenship; educative technology; liberation education; philosophy of education; technology.

Introducción

Asistimos al avance vertiginoso en un siglo, que sintetiza problemas NO resueltos de tiempos anteriores. Grandes retos que como humanidad hemos de afrontar, requieren de decisiones y apuesta teóricas-metodológicas, que hagan diferencia. Este ensayo, a modo de ponencia, propone poner en cuestión la tecnología aplicada a la educación y su vinculación problemática como dispositivo formativo, considerando la globalización como trasfondo sociocultural. Se inicia planteando algunos aspectos sobre las implicaciones de la globalización para el quehacer pedagógico, cualidades que funge de contexto para problematizar el valor de la tecnología como parte de los procesos educativos, cuestionándonos sobre el quehacer emancipador que despliega la educación, en tanto se logra confrontar con el uso y abuso de los dispositivos tecnológicos, para considerar la distinción entre tecnología y tecnologización.

La globalización como oportunidad para el quehacer pedagógico

Una afirmación muy probable para la comunidad científica y académica del presente es que la sociedad actual transita por diversas formas de globalización, tránsitos que advierte la revisión de los vínculos entre el sector educativo y la acelerada cosmovisión de estar interconectados desde el último siglo. Sin embargo, se sigue esperando que esta globalización promueva



cambios que fortalezcan las habilidades de cada nivel de formación académica, cambios que en lo posible se manifiesten de manera específica bajo el impulso de la competencia: saber hacer. (Delors, 1996). Junto con los saberes necesarios para el siglo XXI, el saber hacer, se proponen como uno de los pilares que dinamizará nuevos aprendizajes, en tanto se centre en la relación entre técnica y pragmática. Esta misma relación sigue alentando a los sistemas educativos hacia la formación que promueva la empleabilidad, en sus muy diversas formas y entre estas el uso eficiente de las tecnologías informáticas digitales. Para asegurar este propósito formativo, se proponen también desde muy diversos sistemas educativos la necesidad de generar propuestas de calidad en todos los procesos formativos, tales como: pedagógico, curriculares y evaluativo. Ya lo indica Mejía (2004) textualmente:

La sociedad se colocó a la tarea de modernizar la educación, convirtiendo a ésta en uno de los instrumentos básicos del cambio de la sociedad. Todos a coro repetíamos enfrentando el utopismo educativo: “La educación sola no cambia la sociedad, pero si la educación no cambia, no cambiará la sociedad”. (p.2)

El mercado aún sigue siendo uno de los fundamentos para calibrar factores de pertinencia de los procesos educativos. Esta orientación desde mediados del siglo pasado se ha convertido en acelerador para el agenciamiento de las transformaciones curriculares que se desarrollaron, principalmente en Latinoamérica desde los años 90, hace parte estructural de los planes curriculares (Ball & Youdell, 2008). El neoliberalismo marcó la pauta para la certificación de calidad de la educación (Milani, 2018). En este contexto la formación en habilidades tecnológicas, bajo la perspectiva digital, en nuestra tercera década, hace parte de las ecologías curriculares.

Entendemos por ecologías curriculares como el entramado de disposiciones disciplinares que se conjugan en cada entidad educativa, y que se despliegan a través de las programaciones curriculares. Estas mismas ecologías, favorecen la mira contrastante con modelos curriculares centrados en la eficiencia y la eficacia.



El siglo XXI, reta a las humanidades, como también a las pedagogías, a considerar constantemente los fundamentos que pone en relación para desplegar la educación, sobre todo, partiendo de la urgencia que implica las contextualización (Escobar, 2012). Partimos en esta ponencia de mirar con precaución y cautela los énfasis innovadores para la educación, que se agencian desde organismos internacionales. La globalización toma forma de agenciamiento a través de lineamientos curriculares desde organismos supranacionales, que giran los intereses locales. Este reto, nos urge a los que nos dedicamos a la educación a advertir los intereses subyacentes de dichos agenciamientos.

Las perspectivas pedagógicas críticas Latinoamericanas, y entre estas la Pedagogía de la Liberación (Freire, 1992), adquiere en este asunto caracterizado, valor gnoseológico para formular un análisis alternativo, el cual, podemos convocar para analizar la tendencia globalizante de nuestros procesos educativos, y cómo las tecnologías, basadas en la digitalización, pueden convertirse en instrumentos de tecnologización de la cotidianidad, o, por el contrario, herramientas para construir espacios emancipadores.

La cuestión que emerge caracterizar será ¿cómo la tecnologización de los procesos formativos, que se funda en la enseñanza instrumental de las tecnologías digitales, puede favorecer la emancipación ciudadana?

¿Tecnologizamos los procesos educativos?

El uso instrumental de algún dispositivo implica un aprendizaje tecnológico. Distinguimos nuestro enfoque de análisis. Los dispositivos que empleamos para desarrollar nuestras diversas formas de relacionamiento (económico, político, cultural, etc.) puede ser tanto instrumentales como cognitivos. Entre los instrumentales consideremos las herramientas materiales que nos permiten realizar alguna labor. Pero las disposiciones cognitivas serán todas aquellas formas y usos que le podamos dar a estas herramientas materiales. El uso de las herramientas *per se* no implica a su vez la disposición de su uso. El aprendizaje tecnológico, describe un modo de reflexionar sobre su



operatividad, sus alcances, sus limitaciones. Es una forma de desarrollar el pensamiento a través de uso tecnológico.

En este punto nos encontramos ante una disyuntiva, o favorecer el uso tecnológico como base de los procesos educativos, o damos fundamentos educativos a los aprendizajes tecnológicos. La primera dista de la segunda abismalmente. El uso tecnológico como base de la acción educativa puede transcurrir en escenarios altamente digitalizados que crean una distancia entre el proceso y la tarea. Se podría llegar a creer inocentemente que el uso de los dispositivos tecnológicos dota de habilidades reflexivas altamente operativas para los aprendientes, por su instrumentalización. Las características de este tipo de orientaciones formativas son aquellos currículos que enfatizan la adquisición de habilidades tecnológicas con débiles ejercicios reflexivos y críticos. En contra parte, los modelos formativos que parten de la reflexividad, practican el uso tecnológico, en todas sus formas y niveles, y retorna a la reflexividad, también puede que acentúen la diferencia entre el proceso y la tarea. Adicionalmente el hecho de comprender a las diversas formas cómo las tecnologías comunicativas, digitales, entre otras, han evolucionado, favorece la comprensión de su presencia, como también de su ausencia.

La educación liberadora, aporta a la pedagogía mundial el uso de un neologismo, que convocamos en nuestro ejercicio comprensivo. La educación bancaria, es categorizada por P. Freire, como las tendencias formativas orientadas a la acumulación de información. Un banco memorístico de información al cual acudir para emplear cuando sea necesario. Frente a este, la educación liberadora, es aquella que transforma a partir de concienciación.

La educación liberadora confronta hoy las diversas tendencias y agenciamientos que acentúan la formación tecnológica. Es por ello por lo que cabe generar cuestionamientos a modo de reflexión: a. Las tendencias formativas basadas en el modelo STEAM, ¿cómo están aportando al pensamiento tecnológico de forma crítica? b. ¿Cómo la tecnologización está sometiendo el desarrollo de habilidades en los niveles de pensamiento superior para el ser humano?



Uso, abuso y advertencias sobre los dispositivos tecnológicos

En este momento es preciso entender los dispositivos tecnológicos como los elementos a mayor alcance y uso que tienen los estudiantes jóvenes, es decir un teléfono móvil y un computador, el uso del primero es regular con aplicaciones mediante las cuales tienen contacto con la sociedad y degustan de un calificativo y/o aprobación de conductas personales, para el caso del segundo elemento, su uso es continuo en la red para fuente de consulta en páginas de fácil modificación y sin respaldo científico. En tanto, con todo lo descrito hasta el momento se puede hablar de la educación tradicional dentro de una era tecnológica, también de la educación tecnológica basada en el desarrollo de competencias incoherentes con la sociedad de la información y en mínima concordancia con la reflexividad como modelo formativo. Lo anterior, de acuerdo con un estudio realizado por la universidad de Extremadura en España, arroja que mediante un estudio comparativo y científico los estudiantes que disponen de recursos digitales tienen bajo rendimiento académico y también mayores dificultades emocionales, problemas de conducta e hiperactividad. “cuando el tiempo de conexión diaria a Internet es excesivo, más de 5 horas, es cuando el alumnado presenta una reducción significativa del RA” (García, 2022, p.259). Y según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en Colombia hay un uso promedio de nueve horas al día en aparatos tecnológicos. Esto podría explicar el por qué la calidad educativa va en detrimento.

La distinción planteada nos pone en camino de reflexión sobre cómo incorporamos las tecnologías digitales en los procesos educativos y si es necesario los jóvenes continúen conectados en espacios tecnológicos ya por fuera del aula. Ahora bien, es importante clarificar el gran aporte histórico y significativo que evidenciamos en el tránsito experiencial entre el sistema análogo y el digital, por lo que el aprendizaje significativo, está en la diferenciación y capacidad de aporte entre el primero por el segundo y entre sus acercamientos y distanciamientos. La ausencia de la tecnología digital favorece el valor de la tecnología analógica y viceversa.



Priorizar una sobre otra es caer en los extremos que no aporta, por el contrario, la tecnificación nos amplía el campo espectral a fin de sumar en el tránsito de estas tecnologías.

Educación, espacio para el quehacer emancipador

Ciertamente, hasta este punto se ha dividido en claras confrontaciones en los aspectos metodológicos vs los logros cognoscitivos en la práctica educativa bajo el uso de las herramientas tecnológicas, por tanto, es ahora indispensable movilizar el ejercicio mediante el cual se desarrolla el acto emancipador dentro de un contexto específico y una población concreta, en este caso se enfoca dentro de un servicio de carácter público y sobre los estudiantes de niveles de media académica, jóvenes, se denota la baja calidad en el desarrollo de las habilidades de pensamiento superior como lo son análisis, comprensión, valor de criticidad y sintetizar, habilidades que posibilitan un enfoque innovador que impacte positivamente al futuro profesional en un área específica. Ahora bien, es preciso tener en cuenta que el paso del tiempo a estandarizado los índices de calidad en los establecimientos educativos y que no son los mismos que hace una década, pero de igual manera hace una década no existía la integración de las TIC en los procesos educativos, es válido entonces, manifestar que se preveía estas consecuencias si, como es el caso, se continuaba con el acelerado e indebido uso de estas herramientas en los procesos pedagógicos al interior de las aulas.

Esas posibilidades sólo se realizarán si las nuevas tecnologías están al servicio de las estrategias de la educación, en vez de dirigirlas. Si se quiere que sean efectivas, sobre todo en los países en desarrollo, las TIC se deberán combinar con tecnologías más tradicionales, como los libros y las emisoras de radio, y aplicarse más ampliamente en la formación de docentes. (Ball & Youdell, 2008, p. 74).

Ahora bien, la idea no es oscurecer el uso de las TIC, si no en cambio perseverar en su buena implementación partiendo desde la capacitación en la cualificación docente; adicionalmente un uso que posibilite los vínculos sociales,



que se promueva la inclusión social e impulse la integración cultural de los pueblos. “Se trata de optimizar el control sobre nuestra relación con el entorno digital, sacando el mejor partido del uso de ese entorno como facilitador del acceso al conocimiento y la comunicación” (Ortoll & Cobarsí, 2016, p. 166).

Bibliografía

- Ball, S., & Youdell, D. (2008). Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de La Educación, Bruselas.*, 1-145.
- Delors, J. (1996). *La Educacion Encierra Un Tesoro Informe Unesco*.
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21, 23–62.
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza :un reencuentro con la pedagogía del oprimido. *Educación*, 226.
- García-Gil, M. Á., Fajardo-Bullón, F., & Felipe-Castaño, E. (2022). Análisis del rendimiento académico y la salud mental de los alumnos de educación secundaria según el acceso a los recursos tecnológicos. *Educación XX1*, 25(2), 243-270.
- Mejía, M., & Paz, P. (2004). Leyendo las políticas educativas de la globalización. *MR Mejía, Pensamientos y realidades de la educación contemporánea*, 8-31.
- Milani, M. (2018). Educating communities for the development of intercultural competence. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2018(17), 207–220. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-017-mila>
- Ortoll, E., & Cobarsí-Morales, J. (2016). Conexión y desconexión digital: una reflexión. *Anuario ThinkEPI*, 10, 165-171.



3. LÍNEA DE TRABAJO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN EL APRENDIZAJE POLÍTICO Y ÉTICO

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

3.1. Modelo para la conceptualización de los factores psicosociales en el trabajo asociado al aprendizaje y prácticas político-éticas para la disminución de inequidades en la salud de las poblaciones asalariadas
Jaime Alberto Adams Angulo

3.2. El aprendizaje de la cosa política y ética entendido como un imperativo social más allá de simples declaraciones moralizantes.
Luis Alberto Vidales Holguín



3.1. MODELO PARA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS FACTORES PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO ASOCIADO AL APRENDIZAJE Y PRÁCTICAS POLÍTICO-ÉTICAS PARA LA DISMINUCIÓN DE INEQUIDADES EN LA SALUD DE LAS POBLACIONES ASALARIADAS

Model for the conceptualization of psychosocial work factors associated with learning and political-ethical practices for the reduction of health inequities of working populations

Jaime Alberto Adams Angulo²⁵

RESUMEN.

Los factores psicosociales se pueden convertir en un problema con múltiples consecuencias, afectando de manera negativa la salud de las personas. Con este trabajo se tiene como objetivo: formular un modelo que permita reconocer la complejidad del fenómeno, incluyendo un mayor énfasis el fomento de aprendizajes y prácticas político-éticas en la disminución de inequidades y desigualdades en salud de las poblaciones trabajadoras, dignificando el ejercicio laboral. Para lograrlo se espera brindar un soporte epistemológico a la investigación de los factores psicosociales basado en las perspectivas teóricas alternativas al modelo norteamericano, determinar las variables más significativas de en la disminución de inequidades y desigualdades en salud y sugerir una metodología y técnicas de investigación cualitativas de los factores psicosociales aplicables al entorno de cada trabajador.



Para exponer esta contextualización teórica se revisarán diversos enfoques que se articularán en oposición al modelo americano, que se rechaza por su énfasis en la perspectiva de riesgos y por centrarse en el cumplimiento de estándares mínimos desde las normativas vigentes, en lugar de promover altos estándares de calidad que eliminan los peligros para los laburantes. La necesidad de un nuevo modelo puede justificarse a partir de trabajos como los realizados por el profesor Fernández, D., (2020, pp. 19), donde resalta la necesidad de introducir la ética en los modelos imperantes. Ruiz J, Higuera L, Cardona J., (2021, pp. 1-9), que proponen un debate central en la salud pública en torno de los determinantes sociales de la salud y Aliaga-Zamora G.J. (2022 pp. 10)., que sugiere desde el escenario específico de lo psicosocial, por su incidencia en la satisfacción laboral.

Palabras Clave.

Modelo teórico; factores psicosociales laborales; prácticas político-éticas; seguridad y salud laboral; poblaciones trabajadoras.

ABSTRACT.

Psychosocial factors can become a problem with multiple consequences, negatively affecting people's health. The objective of this work is: to formulate a model that allows recognition of the complexity of the phenomenon, including greater emphasis on the promotion of learning and political-ethical practices in reducing inequities and inequalities in the health of working populations, dignifying the exercise of work. To achieve this, it is expected to provide epistemological support to the investigation of psychosocial factors based on alternative theoretical perspectives to the North American model, determine the most significant variables in the reduction of inequities and inequalities in health and suggest a methodology and qualitative research techniques of the psychosocial factors applicable to the environment of each worker.



To expose this theoretical contextualization, various approaches will be reviewed that will be articulated in opposition to the American model, which is rejected for its emphasis on the risk perspective and for focusing on compliance with minimum standards from current regulations, instead of promoting high standards of quality that eliminates dangers for workers. The need for a new model can be justified based on works such as those carried out by Professor Fernández, D., (2020), where he highlights the need to introduce ethics and social medicine into the prevailing models. Ruiz J, Higuera L, Cardona J., (2021), who propose a central debate in public health around the social determinants of health and Aliaga-Zamora G.J. (2022)., which suggests from the specific psychosocial scenario, the need to carry out a new theoretical-conceptual analysis.

Keywords.

Theoretical model; psychosocial work factors; political-ethical practices; Occupational Health & Safety; working populations.

Introducción

En este estudio se busca reconocer la complejidad del fenómeno psicosocial en el trabajo, buscando ir más allá de las corrientes americanas, por solo centrarse en la norma y los estándares mínimos de protección en lugar de enfatizar la protección integral del asalariado. Se pretende entonces, generar una nueva conceptualización para desde allí, diagnosticar e intervenir. El modelo teórico se constituye así de diversos enfoques, autores y conceptualizaciones que permitan dignificar a los trabajadores, reconociendo su experiencia y necesidades.

Impacto social, económico

A nivel social, el estudio permitirá tener un punto de referencia conceptual diferente en cuanto al trabajador y su salud, puntualizando los riesgos



psicosociales y en especial el estrés, considerándolo como causal potencial de morbilidad. En este orden de ideas las empresas incrementarán su productividad, al tener colaboradores en mejores condiciones de salud y bajas tasas de ausentismo.

Metodología

Investigación con enfoque documental. la cual constituye una estrategia donde se observa y delibera diferentes puntos de vista en cuanto a cierto tema, usando para ello diferentes tipos de documentos. Su finalidad es obtener insumos que lograsen ser base para el desarrollo de la creación científica. Se construirán matrices con información de diversos textos para aglutinar los conocimientos y determinar los aportes al modelo (Martínez Corona, J., Palacios Almón, G., y Oliva-Garza, D., 2023, pp. 67-83).

Diseño: Calidad y pertinencia. El trabajo se desarrolló bajo los estándares técnicos y científicos propios de la investigación científica. Es pertinente realizar este estudio debido a la necesidad de incorporar un modelo integro que contemple múltiples fenómenos, como el estrés, agente generador de morbilidad, el desgaste de clases, el tiempo libre, el consumismo, la explotación laboral, entre otros.

Resultados

Los conceptos que fundamentarán el modelo articulándolo en la integralidad del ámbito laboral son:

Teorías sociohistóricas y Escuela nórdica. Se enfatiza aquí el la explotación laboral y la hegemonía oligárquica, que implica el fenómeno laboral y se proponen formas de mejorar y dignificar al trabajador frente a posibles fenómenos de explotación laboral (Marx, K. 1978, pp. 1-19; Dörre, K. 2015, pp. 247-277, Laurell, A. 1993, pp. 13-36).

Procesos de producción, y morbilidad. De este punto se pretende establecer la exposición a condiciones de trabajo desfavorables y que



no son dignas para preservar el bienestar de los trabajadores. Cuando hay una ausencia del cuidado propicio, los resultados se reflejan negativamente en la morbilidad, las enfermedades y la pérdida de capacidad física o psicológica, debido a las cargas laborales y exposición a ambientes de trabajo peligrosos (Guerrero J., Barrios Y., 2007).

Desgaste de clases. El planteamiento de desgaste de clases permite identificar la diferenciación a la que se ven sujetos los trabajadores. Todos los trabajos no son iguales y de estos depende los procesos de salud y enfermedad a los que se expone cada individuo, con un crecimiento de las brechas entre las clases sociales. Detectar los parámetros de morbilidad en grupos de personas en base a su clase social, será clave para diseñar estrategias adecuadas a sus necesidades reales y contribuir así a la reducción de las estas brechas (Marx, K. 1978, pp. 1-19).

Análisis multicausal de la salud-enfermedad. Generalmente, la salud de un individuo se ve alterada por agentes externos, principalmente de tipo biológico. Pero, ¿por qué lo que a alguien le hace daño a otro no? La multicausalidad indica que la salud y la enfermedad están basadas en múltiples factores de tipo agente, huésped y ambiente, los cuales interrelacionan entre si con cierto grado de potencial afectación, intensidad y consecuencias sobre el bienestar de la persona. El estrés, encaja en esto orden de ideas por ser el resultado de la interacción de factores psicológicos y biológicos. El modelo propone que el diagnostico debe realizarse basado en la triada de aspectos agente, huésped y ambiente para detectar claramente el origen de la patología y sus causas, de igual manera, busca generar tratamientos asertivos que puedan curar la enfermedad o por lo menos disminuir sus efectos adversos contra la salud (Vasco A.,1987, pp. 52-56).

Epidemiología social. Este componente es relevante para el estudio ya que la epidemiología social estudia las relaciones entre la salud y la enfermedad, tomando en cuenta la descripción de las relaciones entre lo social y la salud, y hace seguimiento a las desigualdades e inequidades sanitarias a lo largo del tiempo. Factores como clases sociales, cultura, educación, genero, grupo étnico,



estilo de vida, entre otros, son determinantes para el beneficio o perjuicio de la salud, lo cual repercute en la calidad de vida (Bastidas G., 2022).

Auto-condicionamiento del consumismo. El modelo extrae de este concepto la premisa de actuar bajo el criterio y elecciones propias que permiten a la persona administrar su tiempo, logrando libertad sobre su tiempo libre y de ocio. Opuestamente, existen decisiones que se toman por obligación o manipulación, lo cual se conoce como hetero condicionamiento y es común en el mundo empresarial. Se espera impulsar en los trabajadores un cambio del hetero condicionamiento al auto condicionamiento que traiga consigo beneficios como empoderamiento, manejo del tiempo, toma de decisiones, determinación de prioridades, mejora del sentido de pertenecía, entre otros, impactando de manera positiva la productividad de las empresas, su cultura organizacional y la motivación de los colaboradores (Munné, F., Codina N., en Alvarado j., Garrido A., 1996).

Discusión y Conclusiones

El presente modelo propenderá por reconocer, prevenir e intervenir sobre las condiciones estresantes que pudieran afectar negativamente a los laburantes. Para el nuevo modelo la IA se reconoce por tener la facultad de aportar mayor equidad a los sistemas de salud con énfasis en los países en vías desarrollo. Se reconoce, además que los factores psicosociales generados en el ámbito laboral son generadores de enfermedad y muerte en el ser humano, según los grados de exigencia y exposición a los que se enfrentan los trabajadores.

BIBLIOGRAFÍA.

Bastidas, G. (2022). Epidemiología social ¿Qué se sabe sobre ella? ECIMED (Ene-Abr);37:e_1178. Pp. 3-9.

Aliaga-Zamora G.J. (2022). Psychosocial Risk Components and Job Satisfaction in Nurses from a Hospital in Cojamarca, Peru. Revista Cubana de Enfermería, 38(3). Pp 10.



Dörre, K. (2015). Social Capitalism and Crisis: From the Internal to the External Landnahme. In: Dörre, Klaus; Lessenich, Stephan; Rosa, Hartmut (Hrsg.) (2015). Sociology - Capitalism - Critique. London/New York: Verso. Pp. 247-277.

Fernández, D. (2020). Michel Foucault, ética y política de la corporeidad. Santa Cruz de Tenerife: Idea. Pp. 19.

Guerrero J., Barrios Y. (2007) Productividad, trabajo y salud. Perspectiva psicosocial. Revista colombiana de psicología. V.16 Pp. 203-234.

Laurell, A. C. (1993). La construcción teórico-metodológica de la investigación sobre la salud de los trabajadores. En A.C. Laurell (Coord) Para la investigación en salud de los Trabajadores. Washington: OPS Serie PALTEX Nº 3. Pp.13- 36.

Martínez Corona, José Isaías & Palacios Almón, Gloria & Oliva-Garza, Dubelza. (2023). Guía para la Revisión y el Análisis Documental: Propuesta desde el Enfoque Investigativo.. 19. Pp. 67-83.

Marx, K. (1978). Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858, México, D.F., Siglo XXI. Pp. 1-19.

Munné F., Codina N. (1996). Psicología social del ocio y el tiempo libre. En Alvarado j., Garrido A. Psicología social aplicada. Madrid: McGraw Hill. Pp. 429-448.

Ruiz Taborda, J. P., L. F. Higueta Gutiérrez, y J. A. Cardona Arias. «Reflexión epistemológica para la investigación de los Procesos De determinación social de la salud». Revista Facultad Nacional De Salud Pública, vol. 39, n.º 1, enero de 2021. Pp. 1-9.

Vasco A. (1978). Enfermedad y sociedad. Rev. Fac. Nac. Salud Pública.4(2). Pp. 50-61



3.2. EL APRENDIZAJE DE LA COSA POLITICA Y ÉTICA ENTENDIDO COMO UN IMPERATIVO SOCIAL MAS ALLÁ DE SIMPLES DECLARACIONES MORALIZANTES.

Learning about political and ethical things understood as a social imperative beyond simple moralizing statements.

Luis Alberto Vidales Holguín²⁶

RESUMEN.

La ética resumida como ese conjunto de principios que moralizan la vida y armonizan junto con la política el actuar humano bajo unos criterios o valores mínimos que conducen a la virtud (Arete), excelencia y además la política tiene que ver con la cosa común, las anteriores son dimensiones íntimamente unidas, que propenden por lo virtuoso, la educación como la virtud no deben considerarse como reivindicaciones que compitan entre sí. La educación debe entenderse más bien como la formación del alma que conduce a la virtud ética, a un carácter virtuoso, el acto político por excelencia.

Política, ética y educación son realidades que dan fundamento a las decisiones forjadas en el carácter, expresiones culturales conexas que se aprenden cotidianamente, relacionándose entre sí, en las vivencias del grupo, y experiencias comunitarias, más que en los discursos académicos y teóricos, que prescinden de la praxis moral para postularse como verdades homogenizantes y absolutas.

Es importante para concluir, hacer hincapié en la acción como la capacidad de los individuos de iniciar algo nuevo a través de la interacción con los demás,



esta actividad es fundamental para la libertad y la pluralidad humana; la acción ligada a la política, a lo público donde los individuos puedan interactuar, expresar sus opiniones, la acción irrumpe en la representación y garantiza la transformación de la realidad con los aportes de muchos.

Los estudiantes necesitan que la catedra se sintonice con la vida común y corriente, que la política salte del discurso a la acción constante y permanente.

Palabras Clave.

Educación, ética, Política, aprendizaje, imperativo, reflexión.

ABSTRACT.

Ethics summarized as that set of principles that moralize life and harmonize, together with politics, human action under some minimum criteria or values that lead to virtue (Arete), excellence and, in addition, politics has to do with the common thing, the previous are intimately linked dimensions, which tend towards the virtuous, education as virtue should not be considered as competing claims. Education should rather be understood as the formation of the soul that leads to ethical virtue, to a virtuous character, the political act par excellence.

Politics, ethics and education are realities that give foundation to decisions forged in character, connected cultural expressions that are learned daily, relating to each other, in the experiences of the group, and community experiences, more than in academic and theoretical discourses, which dispense with moral praxis to postulate themselves as homogenizing and absolute truths.

It is important to conclude by emphasizing action as the capacity of individuals to initiate something new through interaction with others. This activity is fundamental for freedom and human plurality; action linked to politics, to the public where individuals can interact, express their opinions, action breaks

into representation and guarantees the transformation of reality with the contributions of many.

Students need the classroom to be in tune with ordinary life, for politics to jump from discourse to constant and permanent action.

Keywords.

Education, ethics, politics, learning, imperative, reflection.

Desarrollo de la Ponencia

Como lo plantea Raúl García citando a Paulo Freire, “la educación es el acto político por excelencia”, (García, 2022 p.267), haciendo énfasis en la noción de desigualdad social que se resume en la penosa relación entre opresor y oprimido. En este sentido entiéndase la política²⁷ como una dimensión humana que define el conjunto de decisiones y medidas electas por un ciudadano o un grupo, proviene del latín *politicus*, que viene del griego *politiká* y que alude a la cosa pública, en el siglo V a. C. Aristóteles popularizó el término con su obra “Política”. La ética resumida como ese conjunto de principios que moralizan la vida y armonizan junto con la política el actuar humano bajo unos criterios o valores mínimos que conducen a la virtud (*Arete*), excelencia. Parafraseando a Cortina (2014) en referencia al sentido de la ética, el que es justo, está predispuesto a obrar en justicia, el que es excelente se predispone a la excelencia, quien toma decisiones imprudentes va generando una predisposición a la imprudencia, las decisiones que vamos tomando no son intrascendentes, nos van generando una predisposición a volver a elegir en el mismo sentido, a la forja del carácter y por ende a la felicidad como fin último.

Política, ética y educación son realidades que dan fundamento a las decisiones forjadas en el carácter, expresiones culturales conexas que se



aprenden cotidianamente, relacionándose entre sí, en las vivencias del grupo, y experiencias comunitarias, más que en los discursos académicos y teóricos, que prescinden de la praxis moral para postularse como verdades homogenizantes y absolutas.

El ejercicio presentado a continuación pretende exponer como política y ética son aprehendidas significativamente al reflexionar las acciones humanas, ambas son actos morales determinados socialmente, por medio de los cuales los sujetos dan sentido a su existencia y pueden llegar a la felicidad.

Adela Cortina expresa que “los niños y los jóvenes aprenden el lenguaje moral de los adultos, los chicos no aprenden lo que nosotros decimos, si no lo que nosotros hacemos” (Sulycastrom, 2014, 9m35s), de igual puntualiza en su disertación que “una cosa es lo que los adultos dicen y otra lo que los adultos hacen” (Sulycastrom, 2014, 9m54s), puede este ser un problema en el discurso de la ética frente a la praxis de esta.

Se parte de la anterior premisa expresa por la filósofa española, para establecer un diálogo continuo entre la política, ética y aprendizaje, redonda aclarar que mediado por la filosofía.

Se acostumbra a resumir la ética o la política en un discurso de claustro, dirigido por un gurú, quien imparte una serie de fórmulas y premisas rígidas, exactas compuestas de axiomas indiscutibles, inalcanzables, fundamentados por los eruditos griegos, latinos o europeos que apenas y alcanzan a ser mínimamente comprendidos por adolescentes en intelecto²⁸.

En un estudio realizado por Díaz et al. (2015) sobre Ética: ¿cuál es la percepción de los jóvenes universitarios?, evalúan la percepción de la ética en el momento de realizar copia o plagio por parte de los estudiantes a nivel



profesional; dentro de los hallazgos del estudio se tienen que el 60% de los encuestados afirmó que alguna vez han realizado un acto de copia en la escuela, una de las razones expresada es; la pereza que muestran ante la materia, ya sea porque no les gusta, no le entienden a la explicación del profesor, y porque no le encuentran una relación entre el contenido de la asignatura con su aplicación a la vida real. (Díaz et al, 2015, p.143)

El aprendizaje de la ética desde la cátedra al parecer no es eficiente ni suficiente, según los resultados obtenidos en la investigación citada, desde el entendido que aprender está relacionado con la forja del carácter, de hábitos, de principios como la honestidad y la justicia y su practicidad en la cotidianidad.

El ámbito educativo tal y como está organizado aproximadamente desde el siglo XXI en albores de la revolución industrial, parece ser, que se preocupó más por satisfacer las necesidades de la industria y del espíritu progresista del momento, que por insistir en la educación (educere, guiar conducir), equivalente a un proceso que involucre según Laje (2022) la apertura a uno mismo, a todas aquellas cosas que no aparecen automáticamente en nosotros; es por ello que la enseñanza de la ética en los establecimientos educativo obedece más a la memorización de una receta de valores, inculcados como doctrinas sin cuestionamiento alguno, rígidos enseñados de una manera Rusoniana²⁹, dejando de lado la reflexión de las propias acciones, el cuestionamiento de la existencia, la propuesta de una axiología aplicable a la vida y cuyo andamiaje esté en la filosofía, la ontología, la antropología.

Lo descrito por Díaz et al. (2015) es precisamente el resultado de una parte de la sociedad deshumanizada, estudiantes, sujetos que acuden a la trampa para lograr sus metas, conjurando el método maquiavélico el “fin justifica los medios” contrario a lo propuesto por Kant (2010), quien sostuvo que



el hombre es la única criatura que ha de ser educada, y más aún, únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre, la ética además de confrontar al hombre con el hombre, da significación a sus acciones, Kant (2010), estima que es la educación el proceso mediante el cual el hombre se vuelve disciplinado, cultivando, prudente y moral, visto desde esta perspectiva el hombre se aleja de la barbarie, se instruye conscientemente, aprende a vivir en sociedad, es poseedor de fines buenos, da un salto en su proceso educativo de lo meramente técnico a lo humanamente ético moral, el cultivo del ser.

Tanto la política como la ética son cuestiones humanas, definidas en las decisiones de cada individuo "pensante", el "homo idiota (ηλιθιότητα)"³⁰ " parafraseando a Laje (2023) es aquel hombre que solo le alcanza su voluntad para observarse el ombligo, su involutiva conciencia o razón no le permite superar la adolescencia, un niño con cuerpo de adulto, este tipo de pro hombre es lo contrario al hombre culto de Kant, el hombre ilustrado, ósea el "mayor de edad", aquel hombre que se ha permitido pensar por si-mismo, y que participa de la cosa pública, de la civita, de la cosa política, en palabras de Aristóteles el Zoom politikon³¹, ha superado la minoría de edad para hacer parte dinámica, activa de la comunidad, participar y tomar decisiones en ella; aclaro que el hecho de participar en la cosa pública implica despojarse del idiotismo, elemental forma de vida que le limita sólo al ámbito de lo privado, Ortega (1983) puede definir a este como el idiota masificado de la modernidad, quien participa imponiendo sus meras opiniones, conversaciones limitadas cotidianas frívolas y carentes de sentido. (Laje, 2023. P.55).

³⁰ La palabra griega que usa Platón para decir tontos es, en realidad "anoetos" (ἀνόητος), que a menudo se traduce también como necios, existe una relación evidente entre esta palabra griega y el termino idiotez (ηλιθιότητα). La raíz "idio" significa lo que es propio, mientras el sufijo "tes" indica al agente. Por eso "idiotoi" son aquellos que viven su vida privada sin mayor contacto con la realidad externa al estrecho espacio que habitan. Agustín Laje (2023). Generación Idiota.

³¹ La expresión Zoom Politikón se le atribuye al griego Aristóteles, quien lo menciona en el Libro I de "Política". Si nos apoyamos en la traducción literal, su significado es: animal político. Tomado de <https://www.flacso.edu.ec/flacsoradio/programas/academicos/zoom-politikon?page=1#:~:text=La%20expresi%C3%B3n%20Zoom%20Politik%C3%B3n%20se, en%20su%20dimensi%C3%B3n%20socio%20pol%C3%ADtica.>



La política tiene que ver con la cosa común, lo de todos, el procomún, definido este último por Bollier (2018) como un sistema social para la administración a largo plazo de los recursos que preserva los valores compartidos y la identidad de la comunidad, la política involucra al sujeto en toda su extensión, es lo contrario al discurso, es acción, participación, un ejercicio en el que los ciudadanos hacen valer su ciudadanía, el arte de servir y a la vez ser servidos por otros; de aquí que su aprendizaje no es singular, es plural, social, se aprende en el ejercicio cotidiano de decidir, es el resultado de la evolución del hombre que reemplazó el despotismo y la esclavitud, por la participación democrática y las libertades.

Se puede afirmar que ética y política se aprehenden por mimesis o imitación, según Preziosa (2022), la sociedad se conforma por una fuerza impulsora ambivalente que se manifiesta en el deseo de ser como el otro y de diferenciarse del otro, el deseo de apropiarse de lo del otro y la rivalidad.

Lo político y lo ético son dimensiones íntimamente unidas, que propenden por lo virtuoso, la educación como la virtud no deben considerarse como reivindicaciones que compitan entre sí. La educación debe entenderse más bien como la formación del alma que conduce a la virtud ética, a un carácter virtuoso. (Nkoll, 2017, p.23), en este mismo sentido lo político, se aprende no solamente desde las nociones del estado, uno de los temas centrales en este caso por Aristóteles es la justicia (δικαιοσύνη) y la distingue entre justicia universal que requiere obedecer las leyes de la polis, y la justicia particular, las cátedras políticas no deberían más que limitar sus currículos o aprendizaje en que es lo justo, reflexión académica que implica la reacción del sujeto consiente-de-si y de su entorno; política y ética son dimensiones humanas forjadas en el carácter no reducibles a meros tratados doxológicos, son razones que se transmiten de hombre a hombre, por el ejemplo, por la mimesis constante.

Es importante para concluir, hacer hincapié en la acción como la capacidad de los individuos de iniciar algo nuevo a través de la interacción con los demás, esta actividad es fundamental para la libertad y la pluralidad humana; la acción



está ligada a la política, a lo público donde los individuos puedan interactuar y expresar sus opiniones, la acción irrumpe en la representación y garantiza la transformación de la realidad con los aportes de muchos.

El aprendizaje de lo ético y lo político se determinan por la acción, ya lo postulaba Kant (1788) a través del imperativo categórico: "Obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre al mismo tiempo como principio de una legislación universal". Lo propuesto por el filósofo alemán es una ética donde cada acción concreta es definida como buena si se puede extender a todo tiempo y lugar posible, imperativo aplicado ambas realidades humanas (ética y política), la política se aprende de manera significativa cuando el sujeto es testigos de ejercicios empáticos, solidarios, justos, ecuanímenes, la familia, la escuela y la sociedad son los referentes próximos; la ética relacionada con la práctica de unos principios fundamentales que rigen el carácter y que conducen a lo bueno, justo y noble se asimila viendo, escuchando, observando a los padres cuando son éticos, maestros, gobernantes, amigos y demás cuando son bondadosos y felices.

Las cátedras de ética y política en los centros educativos, redundan en contenidos académicos, teóricos, altisonantes discursos reposan en bibliotecas y repositorios, a la vez estos se evidencian en leyes, decretos, constituciones, decálogos, acuerdos, libro, ensayos, investigaciones, en palabras de Franco (2017) entrevistando Adela Cortina, asegura que son escasas las realizaciones, no cumplimos todas las declaraciones, en la vida corriente no se acaba de plasmar eso que en el nivel de consciencia sí que reconocemos.

Los estudiantes necesitan que la catedra se sintonice con la vida común y corriente, que la política pase del discurso a ser acción constante y permanente, que se identifique en el actuar de padres, docentes, profesionales, comportamientos dignos de imitar, para que educar sea más fácil y aprender sea más eficiente, cuando se conoce a una persona que vive a fondo aquello que dice y aquello en que cree, es cuando el ejemplo te hace ir en una línea y no en otra. (Franco, 2017, p.13)



BIBLIOGRAFIA.

Bollier, D. (9 de junio de 2018). El procomún: breve y claro.
<https://ec.creativecommons.net/2018/09/06/el-procomun-breve-y-claro-por-diavid-boller/>

Díaz et al. (2015). Ética: ¿cuál es la percepción de los jóvenes universitarios? Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Volumen (14), 137-146. [file:///C:/Users/Hogar/Downloads/Dialnet-Etica-5287429%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Hogar/Downloads/Dialnet-Etica-5287429%20(2).pdf)

Flacso Ecuador. (29 agosto 2018). Zoom Politikom.
<https://www.flacso.edu.ec/flacso-radio/programas/academicos/zoom-politikon?page=1#:~:text=La%20expresi%C3%B3n%20Zoon%20Politik%C3%B3n%20se,en%20su%20dimensi%C3%B3n%20socio%2Dpol%C3%ADtica.>

Franco, N. (2017). "Si caemos en mínimos de humanidad, entonces nos deshumanizamos". Volumen (112), 8-13.
<https://issuu.com/universidadeafit/docs/eafitense-112?e=2334808/49347931>

García, R. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría anti dialógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina, nº 24. (37), 266 - 276.

Kant, E. (2010). ¿Qué es la ilustración? Buenos Aires. Prometeo

Knoll, E. (2017). Aristóteles y el pensamiento político aristocrático. Volumen (73), 23-45.
<https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/47649/57419#info>

Laje, Agustín. (2023). Generación Idiota una crítica al adolescentrismo. Herper Collins México.



Ortega y Gasset. (1983). La rebelión de las masas. Barcelona. Orbis

Preziosa, M. (2022). La mimesis según René Girard y la toma de decisiones éticas en la empresa. Volumen (52), 53-71.
<https://ojs.uc.cl/index.php/veritas/article/view/56905/46275>

Preziosa, M. M. (2021). La mimesis según René Girard y la toma de decisiones éticas en la empresa. Veritas, (52), 53-71.
<https://doi.org/10.4067/S0718-92732022000200053>

Sulycastrom. (23 de abril de 2016). Cortina, A. (2014) ¿Qué es y para qué sirve la Ética? [Archivo de Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=JspFfzuJvec&t=598s>



4. LÍNEA TRABAJO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: EN CONTEXTOS ETNOCULTURALES

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

4.1. Justicia Epistémica: Hacia Un Diálogo Con Las Filosofías De Raíces Africanas

Jesús Gonzalo Carabalí Montaña

4.2. Filosofía y escuela. etnoeducación: somos pueblo desde las raíces

Rubén Darío Palacio Mesa

Carmen Julieth Salazar López

Juan Edilberto Rendón Ángel



4.1. JUSTICIA EPISTÉMICA: HACIA UN DIÁLOGO CON LAS FILOSOFÍAS DE RAÍCES AFRICANAS

Jesús Gonzalo Carabalí Montaña³²

Epistemic justice: towards a dialogue with african-rooted philosophies

«Por la ignorancia se desciende a la servidumbre, por la educación se asciende a la libertad».

(Diego Luis Córdoba. Líder e intelectual afrocolombiano. 1907-1964).

RESUMEN.

Uno de los macro discursos más influyentes en el mundo académico ha sido la negación de las filosofías de origen africano. Dicho proceso se acentuó en la modernidad, constituyéndose en un elemento fundacional y referente determinante para el desarrollo del racismo epistémico. Por tal motivo, con este documento se pretende seguir insistiendo en la necesidad de posicionar el pensamiento africano y de su diáspora como marco de referencia válido para entender, moldear y repensar los problemas de la sociedad. En ese orden de ideas, es de vital importancia resaltar tanto las filosofías de raíces africanas como sus autoras y autores. Por ello, las instituciones educativas, deben jugar un papel fundamental en la implementación de diálogos de saberes científicos que permitan la inclusión de otros pensamientos que han sido relegados del sistema educativo, entre ellos también, las filosofías de los pueblos de Abya Yala (hoy conocida como América).

Palabras Clave: racismo; episteme; filosofía; diálogo; eurocentrismo.



ABSTRACT.

One of the most influential macro discourses in the academic world has been the denial of philosophies of African origin. This process was accentuated in modernity, becoming a foundational element and a determining reference for the development of epistemic racism. For this reason, this document aims to continue to insist on the need to position African thought and that of its diaspora as a valid frame of reference for rethinking the problems of society. In this order of ideas, it is of vital importance to highlight both the philosophies of African roots and their authors. Therefore, educational institutions must play a fundamental role in the implementation of dialogues of scientific knowledge that allow the inclusion of other thoughts that have been relegated from the educational system, including the philosophies of the peoples of Abya Yala (today known as America).

Keywords: racism; episteme; philosophy; dialogue; eurocentrism.

Racismo epistémico

La modernidad, entre otras cosas, sentó las bases del racismo epistémico como un elemento fundamental para justificar la colonización de África y Abya Yala y gran parte de Asia. El objetivo principal del racismo epistémico es negar y encubrir la producción científica, principalmente de pueblos distantes de Europa occidental.

Grosfoguel (2011) en su análisis sobre el racismo epistémico sostiene que:

Este funciona a través de los privilegios de una política esencialista («identitaria») de las elites masculinas «occidentales», es decir, la tradición de pensamiento hegemónica de la filosofía occidental y la teoría social que rara vez incluye a las mujeres «occidentales» y nunca incluye los/ las filósofos/as, las filosofías y científicos/as sociales «no occidentales». En esta tradición



racista/patriarcal, se considera «occidente» como la única tradición de pensamiento legítima capaz de producir conocimiento y como la única con acceso a la «universalidad», la «racionalidad» y la «verdad» (p. 343).

Entre tanto, para Para Mignolo (2009 como es citado en Giuliano, 2017) «el racismo epistemológico se manifiesta en el mito de la inferioridad epistémica y ontológica de los pueblos colonizados. Seres ontológicamente inferiores son epistemológicamente inferiores y viceversa, por eso es necesario convertirlos, civilizarlos o desarrollarlos» (p.152).

Tanto en Grosfoguel como en Mignolo encontramos que el racismo epistémico recurre a la ideología eurocéntrica para designar posiciones fijas y culturalmente invariables de los pueblos no occidentales. En ese mismo orden de ideas, Chukwudi (1997) en su análisis acerca de los estudios antropológicos realizados por Kant, devela:

De qué manera en el filósofo alemán las consideraciones acerca del arribo a la emancipación del género humano por vía de la razón no pueden escindirse de una profunda racialización de la humanidad que dictamina la superioridad de la raza blanca europea respecto a las consideradas «razas de color» ubicadas por fuera de Europa» (p.14).

Chukwudi (1997) enfatiza que para Kant la humanidad se encuentra dividida en cuatro razas fundamentales de acuerdo con su localización geográfica, en donde la perfección de los principios morales humanos resulta patrimonio exclusivo de los habitantes de clima frío húmedo o europeo del norte, mientras que el resto de las poblaciones no-europeas aparecen como carentes de voluntad racional a raíz de su pertenencia a climas cálidos y templados. Por ende, tanto Asia, África y América constituyen para Kant continentes poblados por «razas moralmente inmaduras» desprovistas de principios éticos y de autoconciencia moral, cuya potencialidad humana depende de su aproximación al ideal europeo.

concepciones como la de Kant se han logrado imponer en muchas instituciones educativas y en grupos de investigación, por consiguiente, han



logrado consolidar la idea que sostiene, que los pueblos occidentales son los únicos capaces de producir conocimiento y llevarlos más allá de sus fronteras para civilizar al resto del mundo.

Justicia epistémica

La categoría justicia epistémica emerge desde la periferia, también denominada Sur global (África, Asia y América Latina) como un elemento central en la disputa por el reconocimiento de las aportaciones hechas por los pueblos ubicados en esas zonas racializadas como inferiores. «Tal racialización es una combinación de los fundamentos del racismo grecorromano y el racismo moderno. Los cuales se basan en definir como «razas inferiores» aquellas que están distantes de Grecia y Roma (Cox, 2018; Gómez y Flecha 1995; Isaac, 2013).

Domańska (2008) entiende la justicia epistémica como un elemento clave de lo que ella denomina la justicia social y cognitiva. La autora considera que esta sigue siendo importante, entre otras cosas, debido tanto a la política histórica, como también al conocimiento creado por las minorías (étnicas, religiosas y de otro tipo). En el contexto de tales consideraciones, se puede decir que, si queremos vivir en un mundo más justo e inclusivo, no solo necesitamos la descolonización política y económica, sino también –y tal vez, sobre todo– la descolonización cognitiva de los tipos de conocimiento no occidentales. En Europa Central y del Este, esas ideas pueden parecer polémicas, pero en América Latina constituyen ya un canon de reflexiones sobre la descolonización del conocimiento.

Hacia un diálogo impostergable con las filosofías africanas

Los pueblos negros a lo largo de la historia han hecho aportes significativos en todos los campos de las ciencias, que van desde las matemáticas, geometría, química metalurgia o astronomía (Anta 2012). En esa misma línea tanto Anta (2026) y Bernal (1993) sostienen que el origen de la filosofía griega debe ser situado en África y Asia y resaltan la importancia de los



pueblos negros en su desarrollo, tales como Egipto, Arabia, Fenicia Mesopotamia, Elam (Antiguo país en el suroeste de Irán) e India.

Siguiendo a Afolayan (et al., 2017) encontramos que la elaboración y definición de la idea de filosofía africana ha tenido una trayectoria llena de problemas, algunos de los cuales son heredados de la dificultad de definir la filosofía misma, y de sus significados polisémicos. Otras, sin embargo, derivan de la propia historia de África y de las especificidades de una filosofía contextual. En este sentido, la idea de la filosofía africana ha sido objeto de muchas formas de cuestionamiento, como que no hay una filosofía común a todos los africanos o que no hay nada propiamente africano en la filosofía hecha en África, atribuyendo a la filosofía un sentido estrictamente universal. Otras cuestiones que se plantean en relación con las formas escritas y orales de registro y transmisión del pensamiento, frente a las cuales África se caracteriza principalmente por la oralidad.

El otro debate surgido en el corazón del «eurocentrismo» (Amin, 1989) ha sido la negación de las filosofías africanas porque estas no han alcanzado un supuesta expansión y reconocimiento universal, por ende, en ocasiones son ubicadas en la categoría de etnofilosofías o filosofías regionales.

Perentoriamente, tendríamos que señalar que las filosofías de raíces africanas como: Ujamaa, Kemitá, Ubuntu, Efik, Yoruba, Tawhid o Dogon, por mencionar algunas, constituyen esencialmente sistemas de pensamiento que buscan la comprensión y el buen vivir tanto en el plano físico como en el metafísico. De igual forma, las y los filósofos de África y su diáspora, entre ellos, Imhotep, Al-Jahiz, Angela Davis, Bell Hooks, Fanon, Wa Thiong' o, por citar algunos, han contribuido de manera significativa con sus teorías al bienestar de la humanidad.

Sería inapropiado definir a las filosofías de raíces africanas como homogéneas, no obstante, Bell (2022) señala que:

El fenómeno psicológico de la comprensión en sí está profundamente ligado a una persona o comunidad y a una visión particular de la vida, aunque esto no significa que se vuelva puramente subjetivo.



Más bien, la comprensión regresa a un punto de vista estético –al lugar donde estoy– y este lugar siempre está rodeado de algunas formas comunes de actuar formadas dentro y por un trasfondo heredado compartido: mi familia y comunidad, mi idioma, mi cultura, mi estatus, mi género, mi singularidad como ser humano (p.37).

Podemos inferir entonces que, las cosmovisiones africanas están íntimamente ligadas al parentesco y a la comunidad, pero esto no debe interpretarse como un entorno reducido ligado a lazos de sangre. La comunidad y la familia, en este caso, se van forjando en la medida en que se van construyendo puentes y estructuras para el bienestar de la casa grande, es decir, de todo el planeta.

Es de vital importancia comprender también que otras filosofías que pueden ser consideradas como novedosas ya eran practicadas en África; el socialismo, por ejemplo. Como dijo Senghor: «en África habíamos alcanzado el socialismo antes de la llegada de los europeos» (Bell, 2022, p.37). Nkrumah (1970) también señaló «que el socialismo de África estaba más en sintonía con los principios humanistas originales que subyacían a la sociedad africana» (p. 70).

Por otra parte, el intelectual y político africano, Nyerere (1968) describe el Ujamaa, como el socialismo africano; es el reconocimiento de la sociedad como una extensión de la unidad familiar básica; es una actitud mental que se remonta a los días tribales, a la familia a la que todos pertenecemos, pero esta debe extenderse aún más –más allá de la tribu, la comunidad, la nación o incluso el continente– para abarcar a toda la sociedad de la humanidad. Esta es la única conclusión lógica para el verdadero socialismo.

Conclusión

En el marco del debate y propuestas de reparación que se están adelantando entre el Gobierno de Gustavo Petro y líderes y lideresas de las comunidades negras, es de vital importancia poner sobre la mesa la justicia



epistémica. Que permita, en primera instancia, reconocer el papel pernicioso del eurocentrismo en el desarrollo de la historia mundial y nacional. Asimismo, repensar sobre el papel del sistema educativo y las implicaciones que este ha tenido en el desarrollo de las injusticias epistémicas y del racismo epistémico. Razón por la cual, insistimos en la elaboración de proyectos académicos que posibiliten la construcción de diálogos interculturales para abrir el abanico de una diversidad de pensamiento anticolonial y antirracista.

Bibliografía

Anta, D. (2012). *Naciones Negras y Cultura*. España: Biblioteca de estudios africanos. Casa África. Edicions bellate

Anta, D. (2016). *Civilización y Barbarie una Antropología sin condescendencia*. España: Edicions Bellaterra

Afolayan, Adeshina; Falola, Toyin, eds. (2017). *El Manual de Filosofía Africana*. [S.l.]: Este Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-59290-3

Amin, S. (1989). *Eurocentrismo Crítica de una ideología*. Madrid, España. Siglo XXI Editores

Bell, R. (2022). *Understanding African philosophy, a cross-cultural approach to Classical and Contemporary Issues*. New York And London: Routledge

Bernal, M. (1993). *Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. España: Editorial Crítica

Chukwudi, E. (1997). *El color de la razón. La idea de raza en la antropología de Kant*. Blackwell, UK:
<https://artlabourarchives.wordpress.com/wpcontent/uploads/2012/08/emmanuel-chukwudi-eze-el-color-de-la-razon.pdf>

Cox, C. (2018). *The People with Burned Faces. Greco-Roman Anti-Black Racism and Its Modern Effects*. Whitman College.
<https://arminda.whitman.edu/theses/420>



Domańska, E. (2008). *La justicia epistémica y la descolonización del poscolonialismo (caso de Europa Central y del Este)*. Facultad de Historia Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. <https://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/domanska-justicia-epistemica.pdf>

Giuliano, F. (2017). *Situar a Paulo Freire: entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. una lectura crítica desde la filosofía de la educación*. Pensando – Revista de Filosofía Vol. 9, N.º 17, 2018 ISSN 2178-843X. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/177536>

Gómez, J. y Flecha, R. (1995). *Racismo: No, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona, España: Editorial El Roure

Grosfoguel, R. (2011). *Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales*. Bogotá, Colombia: Tabula Rasa no.14 Bogotá Jan.-/June. <http://www.scielo.org.co/scielo.php>

Isaac, B. (2013). *The Invention of Racism in Classical Antiquity*. Princeton, USA: Princeton University Press

Nyerere, J. (1968). *Ujamaa: The Basis of African Socialism, in Ujamaa: Essays on Socialism*. London, New York y Dar es Salaam: Oxford University Press Nairobi



4.2. FILOSOFÍA Y ESCUELA. ETNOEDUCACIÓN: SOMOS PUEBLO DESDE LAS RAÍCES

Value judgments in the human person

Rubén Darío Palacio Mesa³³

Carmen Julieth Salazar López³⁴

Juan Edilberto Rendón Ángel³⁵

RESUMEN.

Colombia está compuesta por territorios, culturas, lenguas e historias diversas que se van transformando con el paso del tiempo y de acuerdo con las necesidades de las comunidades. Los saberes propios, transmitidos de una generación a la siguiente, permiten reconocer y aprovechar el entorno en favor propio. Sin embargo, la asimilación y conservación de dichas tradiciones, y la exclusión que históricamente ha afectado a muchos de los territorios, ha reducido la conservación, lo que se acentúa con la llegada de nuevas economías y tecnologías. Este riesgo acentuado ha llevado al Ministerio de Educación Nacional a hacer un esfuerzo por llegar a estos lugares. Su propósito es darles a los habitantes de territorios históricamente excluidos la posibilidad de tener formación de alta calidad, lo que impactará de manera positiva en sus territorios. La iniciativa ministerial se ha venido llevando a cabo desde hace varios años y con la cooperación activa de Instituciones de Educación Superior a nivel

³³ Doctor en Filosofía, Docente de Tiempo Completo, Coordinador de la Maestría en Educación. Universidad de Medellín. <https://orcid.org/0000-0002-5538-3315>
Email: rupalacio@udemedellin.edu.co

³⁴ Doctora en Filosofía. Docente de Cátedra. Universidad de Medellín. <https://orcid.org/0000-0002-6473-4471> . Email: cjulieth13@udemedellin.edu.co

³⁵ Doctor en Filosofía, Docente de Tiempo Completo. Universidad de Medellín. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8154-1882> . Email: jerendon@udemedellin.edu.co



nacional, las cuales han estado a cargo de la formación de los maestros y directivos docentes del país en programas de pregrado y posgrado.

En el caso específico de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín ofrecida para el departamento del Chocó, se han realizado más de cuatrocientos procesos formativos exitosos en los que se ha incentivado la conservación y divulgación de la cultura chocoana a través de los procesos realizados en el aula de clase. Con iniciativas creativas de intervención etnoeducativa en los entornos educativos infantiles, y en las que se implementan cuentos, rondas infantiles, juegos, música y siembra de plantas, estos maestros han transformado sus dinámicas de aula de clase como el lugar de reconocimiento y conservación de la cultura, del territorio y de las herencias no colonialistas. Es por ello por lo que, desde esta ponencia se procura dar un reconocimiento a la etnoeducación, desde los procesos didácticos llevados a cabo por maestros del departamento del Chocó y testimoniar así la bella labor de quienes, haciendo frente a la escasez de recursos con amor y compromiso, logran dejar en sus comunidades un legado de educación para el futuro basada en la preservación de su cultura y costumbres.

Palabras Clave.

Cultura; Etnoeducación; educación infantil; tradición; estrategias didácticas creativas de intervención.

ABSTRACT.

Colombia is made up of diverse territories, cultures, languages and histories that are transformed over time and according to the needs of the communities. Their own knowledge, transmitted from one generation to the next, allows them to recognize and take advantage of the environment for their own benefit. However, the assimilation and conservation of these traditions, and the exclusion that has historically affected many of the territories, has reduced conservation, which is accentuated by the arrival of new economies and

technologies. This accentuated risk has led the Ministry of National Education to make an effort to reach these places. Its purpose is to give the inhabitants of historically excluded territories the possibility of having high quality training, which will have a positive impact on their territories. The ministerial initiative has been carried out for several years and with the active cooperation of Higher Education Institutions at the national level, which have been in charge of the training of the country's teachers and teaching managers in undergraduate and postgraduate programs.

In the specific case of the Master's Degree in Education offered by the University of Medellín for the department of Chocó, more than four hundred successful training processes have been carried out in which the conservation and dissemination of Chocó culture has been encouraged through classroom intervention processes. With creative initiatives of ethnoeducational intervention in children's educational environments, and in which they implement stories, children's rounds, games, music and plants cropping, these teachers have transformed their classroom dynamics as a place of recognition and conservation of culture, territory and non-colonialist heritages. It is for this reason that this paper seeks to give recognition to Ethnoeducation, from the didactical processes carried out by teachers in the department of Chocó and thus testify to the beautiful work of those who, facing the scarcity of resources with love and commitment, manage to provide to their communities a legacy of education for the future based on the preservation of their culture and customs.

Keywords.

Culture; Ethnoeducation; child education; tradition; creative didactic intervention strategies.



Desarrollo de la Ponencia

La ponencia se desarrollará en tres etapas: en la primera se explicará el contexto general en el que se han desarrollado los procesos de educativos desde la Universidad de Medellín, con las convocatorias del Ministerio de Educación Nacional. En la segunda etapa, se profundizará en el concepto de didáctica etnoeducativa creativa. Y para dar cierre se hará una reflexión sobre los casos de éxito proyectados desde los trabajos de grado de los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, en la ciudad de Quibdó, Chocó.

El departamento del Chocó es uno de los lugares más ricos de Colombia en biodiversidad y su cultura. La gran variedad de formas de vida que allí habitan se dan gracias a la diversidad de sus ecosistemas, y a que sus comunidades son pequeñas y no habitan gran parte del territorio que básicamente es selvático. Su población está compuesta mayoritariamente por personas afrodescendientes, indígenas y mestizos en menor medida.

La exclusión social de las poblaciones que habitan el Chocó siempre ha sido evidente (Bello, et.al., 2008), por lo que hay grandes dificultades para el acceso a la educación y muchas deficiencias en los sistemas de servicios públicos y la seguridad. Sin embargo, y a pesar de todos los problemas que conllevan estos obstáculos, las comunidades logran trabajar de manera colaborativa, generando redes de apoyo social y económico que, principalmente desde la explotación de los recursos naturales, les permite la coexistencia con el territorio y la vida que lo habita.

Ante estos procesos coyunturales que se presentan por las dificultades mayoritariamente económicas, aparece un panorama que es alentador en lo que respecta a la cultura. El Chocó, por su tradición histórica de prácticas ancestrales relacionadas con la naturaleza y la espiritualidad, es uno de los espacios que encontramos en Colombia para el reconocimiento de lo que hemos sido como sociedad. Sin embargo, y como ha sucedido donde ha llegado la globalización, las nuevas generaciones se ven cada vez menos interesadas por preservar

dichas tradiciones y se sienten más atraídos por lo que les llega de afuera, sea a través de la televisión, la radio o el internet.

Aunque el territorio chocoano no ha tenido inversión adecuada en infraestructura tecnológica, es innegable la influencia de las fuentes de información externas en sus pobladores quienes, a través del uso de dispositivos móviles y redes, de visitantes extranjeros o de su propia cuenta en viajes hacia otras localidades, se conectan con el “desarrollo” que hay afuera, llegando a renegar de sus propias prácticas.

Es aquí donde aparece la importancia de inculcar los valores propios del territorio desde la primera infancia, para preservarlos en el tiempo y darles el reconocimiento histórico que merecen. Estos procesos se facilitan cuando, a través intervenciones del aula de clase basadas en estrategias de Etnoeducación, se procura el relacionamiento efectivo con las tradiciones y la cultura propias del territorio.

En lo que respecta a la etnoeducación, el artículo 55 de la Ley 115 de 1994, la define como aquella que se ofrece “a grupos o comunidades [...] que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. La etnoeducación “debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”. Según esta definición normativa, el Chocó se convierte en espacio ideal para la ejecución de este tipo de estrategias, ya que, por su población mayormente afrodescendiente e indígena, poseen tradiciones propias que los enaltecen como comunidad.

La forma más propicia para aprovechar este marco jurídico para la la preservación de estas tradiciones y es interviniendo las dinámicas del aula de clase. A pesar de que las altas cifras de repitencia, reprobación, deserción y retos en infraestructura escolar en el departamento del Chocó (Fundación Empresarios por la Educación, 2024), es válido que promueva el aprendizaje través de didácticas creativas que aprovechen la cultura y la posibilidad que ofrece de involucrar al círculo familiar, lo que puede incrementar el interés hacia el desarrollo de competencias como la lectoescritura y el pensamiento crítico.



Es entonces cuando iniciativas como los programas de becas del Ministerio de Educación Nacional potencian la posibilidad de aprovechar la etnoeducación proponiendo intervenciones creativas en el aula de clase que se proyecten a la preservación de la cultura y las tradiciones del territorio.

Respecto al caso del departamento del Chocó, el MEN ha contado con el apoyo y la gestión del programa de Maestría en Educación de la Universidad de Medellín. En efecto, los procesos de formación posgradual han propendido por la preservación cultural a través de proyectos educativos planteados y ejecutados por sus maestrandos directamente en las comunidades, muchas de ellas bastante distanciadas de los centros de control gubernamental.

En esta ponencia, se hará referencia al modo en que los procesos basados en la Etnoeducación, a través del diseño de estrategias didácticas creativas y orientados particularmente a los primeros grados de formación, han facilitado la preservación de tradiciones ancestrales que muchas veces por el desarraigo, la tecnología, la violencia, entre otros, estaban quedándose relegadas en la educación de las nuevas generaciones. Se mostrará el trabajo de Maestros que, con real vocación para ejercer sus profesiones y aplicando didácticas creativas basadas en etnoeducación, lograron que los estudiantes se interesaran en conocer su propia cultura y tradiciones, lo que les permitió entender su entorno y propiciar una forma más idónea para relacionarse con este.

Se mostrará que el trabajo de Maestros se basó en iniciativas de didáctica creativa mediadas por rondas infantiles, juegos, cartillas, herbarios, canciones, teatralización y escritura, con las cuales los docentes han querido llamar la atención de sus estudiantes hacia las tradiciones ancestrales del territorio. Y no se trató solo de hacer un ejercicio para aprobar un programa académico, sino de la comprensión y asimilación de una estrategia educativa creativa que perdure en el tiempo y que sea replicable en escenarios similares. Esto hace parte de filosofía hace con la cultura es para la filosofía: poner de manifiesto lo que da sentido a la existencia del ser humano y a su experiencia en el espacio que habita (Deleuze & Guattari, 2006).



El común denominador que llevó al planteamiento de estos diversos proyectos fue la posibilidad de fortalecer las habilidades académicas de los estudiantes, en particular la lectoescritura y el pensamiento crítico. Inicialmente, los docentes buscaban mejorar las métricas de estas competencias a través de los recursos convencionales que se usan en cualquier escenario educativo, por ejemplo, siguiendo los lineamientos del MEN al proponer cuestionarios o talleres. Sin embargo, el proceso de formación en Maestría en Educación les permitió identificar elementos en la tradición y la cultura propias de su territorio, aplicadas con creatividad como iniciativas de mejoramiento del desempeño para atraer la atención de sus estudiantes, y lograr así mejorar los indicadores departamentales, y los de sus propias instituciones, que marcaban por debajo de los estándares nacionales.

Es así que muchos de ellos lograron, a través del uso de dispositivos de didáctica creativa que permitieran tanto intervenir los procesos de aula como conservar las tradiciones como la literatura chocoana y la tradición oral del territorio, acercar a los estudiantes al fortalecimiento de las competencias exigidas por el MEN y, al mismo tiempo, reforzar en ellos y ellas el interés por saber más de su historia y de sentirse parte de una comunidad y culturas ancestrales.

Algunos de los trabajos elaborados en línea etnoeducativa buscaron fortalecer el nivel de comprensión lectora a través del uso de cuentos chocoanos (López Murillo, 2022), usar los herbarios de plantas medicinales (Quejada Copete, 2022), aprovechar la tradición oral del pacífico (Martínez Moreno & Rodríguez Cuesta, 2023; Lemus Urrutia & Perea Pandales, 2017). También se ha procurado mejorar la competencia escrita a través de las narraciones tradicionales chocoanas (Mosquera Mosquera, et. al., 2017) o fortalecer el apoyo a las capacidades lectoescritoras a través de la recolección de cuentos y relatos del territorio (Rivas Moreno, 2022). Todos estos proyectos llegaron a la conclusión de que, gracias al acercamiento a temas locales con enfoque etnoeducativa, se logró mejorar significativamente la adquisición y desarrollo de competencias logrando superar el nivel deficiente en el que se encontraban antes de sus trabajos de maestría.



Estos proyectos, que son solo ejemplos entre muchos otros que trabajaron temas similares, lograron demostrar que es pertinente cambiar los programas académicos para adecuarlos a procesos etnoeducativa donde el entendimiento de la historia y el entorno propio de sus comunidades, facilite no solo la asimilación de un tema puntual o el ejercicio de una competencia particular, sino que también se está preservando la tradición y se está promoviendo la participación de todo el círculo familiar independiente de las dificultades que puedan existir.

BIBLIOGRAFÍA

Bello, M., Jiménez Ocampo, S., Millán, D., Pulido, B. (2008). Justicia reparativa y desplazamiento forzado Chocó. Grupo De Investigación En Desarrollo Social – Gides, Universidad De San Buenaventura-Cartagena, Colombia.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2006). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama

Fundación Empresarios por la Educación (2024) ¿Cómo está Chocó en educación? Retos y prioridades 2024-2027. Recuperado de: <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/%C2%BFComo-esta-Choco-en-educacion-Retos-y-prioridades-2024-2027.pdf>

Lemus Urrutia, A. B. & Perea Pandales, J. (2017). La tradición oral y escrita como medio de interacción didáctica para mejorar la comprensión Lectora Inferencial Investigación realizada con estudiantes de Séptimo grado de la Institución Educativa Agrícola del Valle durante el 2017. Universidad de Medellín. Trabajo de grado Maestría en Educación.

López Murillo, A. (2022). Fortalecimiento del nivel literal de comprensión lectora a través de cuentos chocoanos en el grado sexto, durante el segundo semestre del año 2021 en la Institución Educativa Agropecuaria Manuel Encarnación Rivas Lobón-Chocó. Universidad de Medellín. Trabajo de grado Maestría en Educación.



MARTÍNEZ MORENO, F.E., RODRÍGUEZ CUESTA, I. (2023). Reconocimiento de la tradición oral del pacífico para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora en dos escuelas públicas del departamento del Chocó. Universidad de Medellín. Trabajo de grado Maestría en Educación.

Mosquera Mosquera, E., Murillo Castro, E., Palacios Córdoba, H. A., Bejarano Pino, L.I., Murray Córdoba, M.C., Abadía Torres, J. (2017). Fortalecimiento de la competencia escritural en el nivel sintáctico, a partir de narraciones tradicionales chocoanas en estudiantes de 3° y 4° (Institución Educativa Etnoagropecuaria de Puerto Pervel, Cantón de San Pablo – departamento del Chocó). Universidad de Medellín. Trabajo de grado Maestría en Educación.

Quejada Copete, A.M. (2022). El herbario de plantas medicinales, como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora, nivel literal en estudiantes de grado 3° de Básica Primaria De La Institución Educativa Antonio Abad Hinestroza Mena. 2021-2022. Universidad de Medellín. Trabajo de grado Maestría en Educación.

Ríos Moreno, D.A. (2022). Apoyo a las capacidades lectoescritoras en el grado sexto, a través de la recolección de cuentos y relatos del territorio. Universidad de Medellín. Trabajo de grado Maestría en Educación.



5. LÍNEA TRABAJO: FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN COMO FILOSOFÍA PARA NIÑOS E INDAGACIÓN

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

- 5.1. Las habilidades del pensamiento en la comunidad de indagación con población infantil

Lidia Pilar Murcia Rodríguez

- 5.2. Abordaje crítico desde la teoría de Lipman frente al fenómeno social de explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, asociada al turismo en Medellín.

Héctor Betancur Giraldo

Andrés Felipe Marín Pulgarín

- 5.3. Desarrollo del pensamiento multidimensional en comunidad de indagación de filosofía para niños

John Fredy Vélez Díaz

- 5.4. El pensador: uso de la filosofía para niños en la creación de un periódico escolar

Daniela Támara Pérez.



5.1. LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN CON POBLACIÓN INFANTIL

Thinking skills in the community of inquiry with children

Lidia Pilar Murcia Rodríguez³⁶

Doctorante en Ciencias de la Educación. Universidad Cuauhtémoc-México 2024

RESUMEN.

Surge el presente texto por la consideración parcial de un texto investigativo realizado en el año 2010 acerca del proceso delimitado de Filosofía para Niños (FpN) en comunidad de indagación con el texto Filosófico el Descubrimiento de Harry, se sectoriza uno de los capítulos estudiados considerando las habilidades de pensamiento en comunidad de indagación como una posibilidad metodológica para trabajar con estudiantes de edad infantil. Es una investigación cualitativa donde se hace la inspección a la muestra de 19 estudiantes del Colegio de las Mercedes en la zona centro de la ciudad de Bogotá, desde la rutina del manejo de la lectura, análisis y discusión de la novela Filosófica el descubrimiento de Harry. Los instrumentos y técnicas utilizados fueron el capítulo No. 1 del texto base, las gafas preguntonas y la comunidad de indagación. Se determina que los niños además de ser asombrados por la realidad se les puede conducir el pensamiento para lograr habilidades como memorizar, recordar, generalizar, imaginar, clasificar, reflexionar, deliberar, considerar y juzgar.

El pensar, es una de las formas con las cuales la filosofía aporta a la escuela y abre la oportunidad para que los niños se acerquen a ella y cultiven su



asombro, la pregunta, el análisis y la reflexión que permite ir poco a poco, entrar en el engranaje importante para crear hábitos, que los lleven a una mejor calidad en su manera de pensar, de hacer las cosas y de convivir con los otros y que favorecen la vida en comunidad.

Palabras Claves.

Pensamiento; indagación; cuento; análisis; comunidad y filosofía.

ABSTRACT.

This text arises from the partial consideration of an investigative text carried out in 2010 about the delimited process of Philosophy for Children (FpN) in a community of inquiry with the Philosophical text Harry's Discovery. One of the chapters studied is divided into sectors, considering the thinking skills in a community of inquiry as a methodological possibility to work with students of infant age. It is a qualitative research where the inspection is made to the sample of 19 students from the school de las Mercedes in the downtown area of the city of Bogotá, from the routine of handling the reading, analysis and discussion of the Philosophical novel Harry's discovery. The instruments and techniques used were chapter No. 1 of the base text, the questioning glasses and the community of inquiry. It is determined that children, in addition to being amazed by reality, can be guided in their thinking to achieve skills such as memorizing, remembering, generalizing, imagining, classifying, reflecting, deliberating, considering and judging. Thinking is one of the ways in which philosophy contributes to school and opens the opportunity for children to approach it and cultivate their wonder, questioning, analysis and reflection that allows them to go little by little, enter into the important gear to create habits that lead them to a better quality in their way of thinking, of doing things and of living with others and that favor life in community.

Keywords.

Thought; inquiry; story; analysis; community and philosophy.



Desarrollo de la Ponencia

Introducción

Surge el presente texto por la consideración parcial de un texto investigativo realizado en el año 2010 acerca del proceso delimitado de FpN en comunidad de indagación: Descubrimiento de Harry, se sectoriza uno de los capítulos estudiados considerando las habilidades de pensamiento en comunidad de indagación como una posibilidad metodológica para trabajar con estudiantes de edad infantil.

Los niños, las niñas de hoy son parte de un complejo humano inserto en la sociedad de consumo, que le hacen tener valores para desenvolverse dentro de ella y en ocasiones contrarios a los que deben poseer como seres humanos con cualidades y habilidades que en su proceso de formación y educación van adquiriendo y delimitando.

El grado Sexto de un colegio de la zona centro de la ciudad de Bogotá será el epicentro para determinar este tipo de relaciones que se identifican en el manejo de las habilidades del pensamiento, en comunidad de indagación por medio de los cuentos del Descubrimiento de Harry que propuso Mattwen Lipman utilizando el primer capítulo del libro el Descubrimiento de Harry. (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998). Es fundamental identificar al niño y la niña desde el espacio de su pensamiento infantil para que desde allí se propicie un espacio para la formación integral.

De esta manera se plantea la siguiente pregunta principal de la investigación: **¿Cuáles son las habilidades de pensamiento en estudiantes de 10 a 12 años, cuando se utiliza la metodología Comunidades de Indagación?**

El objetivo general después de la revisión bibliográfica y que se pretende verificar es: Identificar las habilidades de pensamiento presentes en los estudiantes de 10 a 12 años del Colegio de las Mercedes por medio de la comunidad de indagación.

Marco Teórico

Se estudian las siguientes categorías teóricas que orientan el estudio y que dan respuesta a la pregunta y al objetivo: Habilidades de pensamiento con el autor John Dewey, comunidad de indagación con Mathew Lipman y cuento como instrumento de educación, desde Diego Pineda.

Habilidades de pensamiento: En la Declaración de Salamanca, se afirma: “los niños poseen características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que deben ser considerados por los sistemas educativos para brindarles oportunidades y desarrollar de forma adecuada sus capacidades cognitivas, motivacionales y sociales” (ONU, 1994, citado en González, M. y Chávez, B. (2020)). Por esto, se favorece el enfoque denominado “Educación para Todos” con el que se reconoció la diversidad existente en los ambientes escolares. Y se insiste en el manejo de actividades que despierten el proceso de creatividad de los infantes.

Según Lara (2012), las habilidades de pensamiento son “procesos cognitivos, (...) son herramientas que dispone el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento” (p.89). La necesidad es poder ayudar en el indagar para poder encontrar “cómo aprender a pensar” (p.87) en los diferentes niveles de educación, lo que ha permitido crear otros objetos de estudio en el área educativa como las habilidades del pensamiento y la creatividad.

El desempeño creativo conlleva al pensamiento creativo y se evalúe en función de la originalidad y calidad. Desde la manera como se propicia a los infantes las normas y delimitaciones de su trabajo en las redes cognitivas se puede prever que puedan manejar con destrezas sus relaciones de conocimiento y pueden funcionar de manera competente. (Yildiz y Guler, 2021).

Para Dewey (1989) han de presentarse en el plano educativo precisamente en la formación de sujetos reflexivos, conscientes de sus propias acciones y con capacidad para liberarse del servilismo y de prácticas puramente instintivas o rutinarias. Por lo cual, educación centrada en el pensamiento sería la clave para la configuración de sociedades democráticas, donde la escuela es la primera promotora de las acciones de reflexión, cambio y transformación.



Para Dewey, se puede nutrir los procesos con una calidad humana como ingrediente principal, en sus procesos de hacerse continuamente mejores personas cuando se consiga el tomar en cuenta y aprovechar los talentos propios, con el fin de favorecer en el bienestar de la comunidad. Es así como se promueve y facilita en los estudiantes el desarrollo de un carácter personal, entendido como un conjunto de hábitos de pensamiento y actuación y de virtudes que les permita realizarse plena y personalmente. La educación ennoblece y demuestra el forjar el carácter al sujeto de aprendizaje que se hace cada vez y en profundidad.

Hablar de pensamiento en FpN unido a la idea de John Dewey está ligado a la relación que el sujeto establece con las situaciones o realidades que lo provocan, con posibles salidas o movimientos ligados a los contextos en los cuales es participe. Es considerable así, que el “pensar es entendido como una actividad fundamental para la vida, por medio de la cual los seres humanos encuentran sentido a su existencia y descubren formas de convivencia en pro de sí mismo y del mundo” (Arias et al, 2016, p. 239). El pensar se abre a la posibilidad de identificar las habilidades de pensamiento para transformar y cooperar en beneficio del sujeto y su entorno.

Las habilidades de pensamiento que se encuentran en el texto el Descubrimiento de Harry son: Memorizar, recordar, generalizar, abstraer, (Preguntas sobre implicaciones y consecuencias: ¿Qué se puede concluir de tales afirmaciones? ¿Eso se seguirá necesariamente o sólo probablemente? ¿Qué conclusión se podría sacar si esto fuese falso? ¿Qué pasaría si todo el mundo pensara lo mismo que tú?) imaginar, clasificar, reflexionar, deliberar, considerar (Preguntas que contrastan la opinión o su coherencia: ¿Estáis diciendo lo mismo u os estáis contradiciendo? ¿Qué relación guarda lo que estás diciendo con lo que decías antes? ¿Qué relación guarda con lo que ha dicho esa otra persona? ¿Es tu pregunta igual a la que ha formulado tu compañera? ¿Cómo contestarías a la objeción que ha planteado tu compañero de clase?), juzgar (Preguntas sobre razones y evidencias): ¿Por qué piensas que es verdad? ¿Tienes alguna prueba? ¿Hay razones para dudar de estas evidencias? ¿Qué argumento nos das? ¿En qué te basas?)



Comunidad de indagación: La propuesta de Mathwe Lipman hace parte de una filosofía aplicada como un instrumento para la educación de seres pensantes. Busca desarrollar un tipo de pensamiento en las personas, desde el momento en que estas comienzan a interrogarse acerca del mundo y del porqué de las cosas (Rojas, 2016, p.21), la comunidad de indagación será el espacio donde en libertad y con sensibilidad se comunican los saberes propios de la dinámica del querer conocer aquello de lo cual no se investiga y no se tiene certeza y coopera en el desarrollo moral e intelectual de los niños. Se quiere descubrir el pensamiento infantil de manera completa con dinámicas de habilidades de pensamiento.

Para Lipman, la filosofía será la puerta de entrada hacia un ambiente reflexivo y social en el que los niños desplegarán sus propias capacidades de pensamiento en un proceso de convivencia (Grau, 2010) que valore la relación de sus experiencias (estética, moral, social, religiosa) con sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Lipman se refiere a una experiencia filosófica en la que los niños sean alentados a pensar por sí mismos. Una enseñanza filosófica que despierte el sentido común, la pregunta y la indagación constante. La Filosofía para Niños incentiva el desarrollo de la capacidad de pensar por nosotros mismos, pero en compañía de los demás, en situaciones de diálogo que llamamos «comunidades de investigación». El objetivo es que los niños aprendan a pensar y a actuar considerando distintas perspectivas (Sátiro, 2010, p.27). El pensar, es una de las formas con las cuales la filosofía aporta a la escuela y abre la oportunidad para que los niños se acerquen a ésta y cultiven su asombro, la pregunta, el análisis, a reflexión que les permiten ir poco a poco, entrando en un engranaje importante para crear hábitos, que los lleven a una mejor calidad de su manera de pensar, de hacer las cosas.

Dentro de la metodología, se permite que los estudiantes más que desarrollar tareas, cuestionarios y actividades sin un fin, es buscar que ellos mismos puedan encontrarle junto con el docente, un sentido a lo que hacen, a lo que dialogan, lo que piensan, y así van desarrollando capacidades y adquiriendo elementos que permite hacer apreciaciones, juicios, razonamientos. (Zabala, 2014).



Las comunidades de indagación son redes colaborativas de trabajo son un aspecto clave en el desarrollo de ideas innovadoras. El trabajo constante en Indagación por parte de todos los involucrados permite construir conocimientos compartidos, lo cual impacta en la identidad y cohesión de la comunidad, (Hernández, R., et al, 2024). optimizan aprendizajes, la obtención de habilidades y el mantenimiento de estas (Garrison, 2017). Los estudiantes aprendan a investigar, crear y difundir el conocimiento sobre diversas problemáticas, lo hacen desde la concepción de la realidad misma y lo que las evidencias teóricas potencian y afirman. A demás de compartir y entender la realidad, en la comunidad de indagación se realza la capacidad de discusión en el aula desde la exploración y la significación de las preguntas. Se trata de fortalecer en los estudiantes habilidades del siglo XXI, diálogo productivo, solución colaborativa de problemas, pensamiento crítico y alfabetizaciones múltiples, para que diseñen proyectos para el desarrollo de las comunidades locales, nacionales e internacionales, es decir en las aldeas mundiales. (Hernández, R., et al, 2024).

Según Mattwen Lipman la base del proyecto es el diálogo, la investigación en cooperación, el intercambio de ideas y de pensamientos, todo ello a partir de las sugerencias personales provocadas por la lectura de las novelas, teniendo como finalidad enseñar a pensar por uno mismo y coherentemente, es decir, desarrollar un pensamiento crítico, llegar a formar una "Comunidad de Investigación". Una comunidad de personas dedicadas a la búsqueda de la verdad, entendida no como un absoluto, sino como ideas y como búsqueda de coherencia entre el pensamiento correcto y la actuación adecuada. La Comunidad de Investigación se caracterizará, por tanto, por su intercambio, por su capacidad de comunicación, por el saber dialogar y saber escuchar, por compartir tanto unos valores e ideales como un método y una actitud concreta de respeto a los demás y a la libertad. (Lago,1990). A partir de esta conceptualización, el trabajo quiere lograr obtener estos objetivos dentro de la comunidad educativa de las Mercedes con el grado Sexto, adquiriendo desde los interrogantes que les inunda, esa capacidad de asombrarse se las cosas que les rodea a través de la novela: el Descubrimiento de Harry en su capítulo uno. A través de la lectura, análisis y discusión del capítulo para la elaboración de ideas, claras y oportunas al tener



que argumentar sobre sucesos o hechos, pero también con la intención de lograr propiciar un conocimiento sensible y para la vida cotidiana.

El programa FpN cuenta con una metodología para trabajar en clase con los niños y niñas, en donde se busca que el respeto, la solidaridad, la palabra, la opinión del otro. Este trabajo se desarrolla en lo posible en círculo en donde todos tengan una visión frente al otro, y así se proyecta iniciar una clase de filosofía entre niños y niñas. En primer lugar, se busca una actividad que ambiente el tema a tratar, se sugiere utilizar imágenes, representaciones artísticas, ejercicios en donde se motive el trabajo gestual y corporal; como segundo paso, se presenta el texto, logrando una dinámica en la lectura de estos; como tercer paso, se busca que los estudiantes den el punto de partida para la problematización del texto, así el docente logra participar como mediador guiando de la mejor manera a la pregunta; cuarto, se inicia la discusión filosófica con una jerarquización de las preguntas, permitiendo darle la importancia a cada una, pero logrando ir de una forma lógica buscando que la comunidad investigue y cuestione los planteamientos dados; y quinto, se termina la actividad con una autoevaluación grupal o resumen de los temas, logrando espacios para el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Enseñar a los niños a comprometerse en el diálogo se relaciona tanto con la construcción y el fortalecimiento de actitudes como el respeto, el cuidado y la integridad cuanto con la promoción del crecimiento cognitivo (Splitter, 1995, p. 89). Es así como es posible pensar el saber filosófico desde el ejercicio de la lectura, análisis y discusión. (Zabala, 2014).

El cuento como instrumento de educación: uno de los filósofos franceses más destacados en el campo de los talleres filosóficos, especialmente con niños y adolescentes, es Óscar Brenifier. Brenifier ha escrito un libro llamado: El diálogo en clase, donde expone primeramente por qué es preciso que se introduzca en el aula el diálogo entre alumnos en lugar de recurrir de forma mayoritaria al monólogo del profesor, y, en segundo lugar, cómo poner en práctica diversos tipos de talleres para incitar la reflexión nuestros alumnos (Arnaiz, 2004)



Si desde los primeros años de formación filosófica adecuamos al estudiante para que hable, exprese, opine las ideas y desde un proceso las consolide para hablar con propiedad, puede esperarse de ellos un caudal lleno de saberes, capaces de interactuar con el conocimiento y sobre todo en la necesidad de ser escuchados por la razón que quieren defender o por el diálogo con otros.

En un diálogo filosófico se promueve el razonamiento entre los participantes, se demandan explicaciones, aclaraciones conceptuales, aclaraciones, argumentos de las opiniones dadas, explicitación de supuestos y creencias, coherencia interna, ejemplos, predicción de consecuencias, rigor en las inferencias, sean deductivas o inductivas, identificación de contradicciones, exploración de alternativas. En él se sitúan los interrogantes de forma adecuada y secuencialmente, generando una fluidez discursiva. (Zabala, 2014).

El descubrimiento de Harry Stottlemeier, y el manual del profesor, *Investigación filosófica*, es una novela hace hincapié en la adquisición de la lógica formal e informal. Ofrece un modelo de diálogo, tanto entre los mismos niños como entre niños y adultos. El relato se desarrolla entre los niños de una clase que empiezan a comprender los fundamentos del razonamiento lógico cuando Harry, que se ha distraído en clase, dice que un cometa es un planeta porque recuerda haber oído que los cometas dan vuelta alrededor del Sol como los planetas. Los sucesos que tienen lugar más adelante en la escuela y fuera de la escuela son una recreación de diversos estilos de pensar y actuar en la que los mismos niños pueden reconocerse. Esboza lo que podría ser vivir y participar en una pequeña comunidad donde los niños tienen sus propios intereses, pero se respetan mutuamente como personas y son capaces de implicarse algunas veces en una investigación cooperativa. (Duve, 2015).

Para entablar los debates y las discusiones, un sinnúmero de ejercicios y de problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados al nivel de los niños, para así poder aclarar mediante una labor práctica los temas, ideas y conceptos, etc. Por eso afirma Lipman que «la novela de niños debe ir acompañada de un manual de instrucciones para el profesor, porque es necesario saber las



cuestiones filosóficas que hay que preguntar a los niños cuando ellos exponen en las discusiones de clase las perplejidades que les han producido los cuentos (Lago,1990).

Diego Pineda en su canal de YouTube en el año 2023 hace una explicación de los principios y reglas básicas de la lógica como las herramientas fundamentales de la investigación filosófica rigurosa y el pensamiento claro, ordenado y coherente, que se hallan en la obra de la novela de Lipman y que realizó la traducción y adaptación para Colombia. (Pineda, 2023). Esta propuesta de comprensión de lectura, análisis y discusión es lo que se pretende seguir asumiendo dentro del proceso formativo con escolares infantiles.

Metodología

Utilización de la herramienta metodológica de la lectura filosófica en comunidad de indagación del primer capítulo del texto el Descubrimiento de Harry para identificar habilidades de pensamiento en los estudiantes de sexto grado en las unidades de Filosofía para Niños planteadas dentro del horario escolar, durante el primer semestre del año 2010.

Lectura cap. I. Idea No.1: El proceso de búsqueda. Plan de discusión: El proceso de búsqueda.

Análisis: Estructura. El estudiante determino el análisis inferencia de personajes y la conclusión a la que llega al terminar el capítulo. ¿Cuál es el problema presente en el capítulo? Preguntas que se crea a partir de la lectura. Se escriben en el tablero y en hojas.

Discusión: Gafas preguntonas. Cada niño tendrá unas gafas preguntonas que a medida que se solicite se las colocara y se irán formulando las siguientes preguntas ¿Qué es la vida? ¿Qué es la realidad? ¿Quién es Dios? ¿Es bueno ir a la escuela? ¿Por qué los niños no deben hablar mientras los adultos conversan? ¿Qué es el mal? Y las que se puedan suscitar en el diálogo en comunidad de indagación.

Resultados



Se analizarán los resultados desde el manejo de los tres momentos esenciales de la comunidad de indagación: la lectura, el análisis y la discusión.

La lectura. En comunidad de indagación se realizó la lectura del texto, se asignó a cada estudiante, fue importante hacer la lectura grupal y luego personal con el material de apoyo para cada participante.

El análisis. El estudiante determino el análisis inferencia de personajes y la conclusión a la que llega al terminar el capítulo. ¿Cuál es el problema presente en el capítulo? Preguntas que se crea a partir de la lectura. Se escriben en el tablero y en hojas.

Las preguntas que surgieron después de la lectura fueron:

¿Quién es Harry? (1)

¿Quién es el mejor amigo de Harry? (2)

¿Cuál es el mejor profesor de la escuela de Harry? (3)

¿Por qué se despista rápido Harry? (4)

Se determinan estas preguntas y tienen un orden en relación con personal, luego a lo que sucede en la escuela y vuelve otra vez a la persona, se identifica una familiaridad de lo que siente el sujeto en los pensamientos, sentimientos y sensaciones personales para la toma de decisiones concretas y adecuadas en los momentos de análisis personal.

La discusión: La implementación de la estructura metodológica es una propuesta que se ofrece a la comunidad de profesionales de educación, para que lo puedan integrar y elaborar en sus instituciones educativas y poder identificarla habilidad del pensamiento predominante en la población infantil y como se puede potencializar en las experiencias de aula. Las preguntas dan como análisis cualitativo lo siguiente:

¿Qué es la vida? Es una pregunta que a los estudiantes en su mayoría piensan en el tener y no en su persona por la influencia de su familia y el entorno social que les hacen ver otros intereses y en especial económicos para la vida en la actualidad.



¿Qué es la realidad? Es lo que pueden apreciar, lo que pueden distinguir con los sentidos y que les hace actuar, pensar y sentir.

¿Quién es Dios? Es un ser que juzga y que está en el cielo es la respuesta singular que la mayoría de los participantes manifiestan.

¿Es bueno ir a la escuela? Es una obligación y la necesidad de que estemos ocupados para que los padres puedan trabajar y llevar dinero a casa.

¿Por qué los niños no deben hablar mientras los adultos conversan? Es un sentido de respeto y cultura que los padres piden que no les interrumpan en sus conversaciones con adultos.

¿Qué es el mal? Es algo que produce la guerra y la muerte de las personas que no hacen el bien.

Conclusiones

Los niños pueden tomar decisiones, desde la atención, la reflexión y la utilización de la razón.

Los niños son personas con mejor capacidad de juicio, con la lectura, análisis y discusión de la literatura filosófica, no sólo tienen una mejor sensibilidad para darse cuenta de cuándo actuar y cuándo no hacerlo, sino que son discretos y considerados al tratar con los problemas que enfrentan, sino que, además, tienen mayor capacidad para decidir cuándo sería apropiado posponer el tratamiento de tales problemas, o de determinadas circunstancias, en vez de confrontarse directamente con ellos (Lipman, 1980, p.38). Es una educación moral prioridad para las instituciones educativas de hoy.

Los estudiantes tienen amplias habilidades de pensamiento que las instituciones educativas deben identificar y que se puede cooperar con ejercicios en comunidad de indagación, considerando procesos de largo y mediano plazo en un plazo de tiempo mínimo de tres años en la experiencia formativa de interrogación y de consolidación del saber filosófico desde lo cognitivo y la acción.



Los niños tienen habilidades de pensamiento como son memorizar, recordar, generalizar, imaginar, clasificar, reflexionar, deliberar, considerar y juzgar que hacen que puedan expresar y confrontar las ideas con sus pares.

BIBLIOGRAFÍA

Arias, C., Carreño, G., Mariño, L. (2016). A. Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*. Bogotá. 33(66), pp. 237-262. ISSN 0120-5323. ISSN en línea: 2346-2426, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp>

Arnaiz, G. (2004). Oscar Brenifier: El mago de los talleres filosóficos.

Dewey, J. 1989. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. Buenos aires, México.

Duve A. (2015). Complejidad en redes. El descubrimiento de Harry (Filosofía para niños) <https://maestrocomplejo.blogspot.com/2015/05/el-descubrimiento-de-harry.html>

Garrison, D. (2017). *E-Learning in the 21st Century. A community of inquiry framework for research and practice*. Routledge.

González, M. y Chávez, B. (2020). Creatividad y habilidades de pensamiento: Programa de enriquecimiento para niños con bajo rendimiento intelectual. *Revista Iberoamericana de Psicología*. 13 (1). 163-175. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1626>

Grau, O. (2010). *La concepción de infancia en Matthew Lipman*. Santiago de Chile. CIFICH. Universidad de Chile.

Hernández, R., Ancona, S., Drummond, H., Rangel, X. & Rojas-Drummond, S. (2024). INDAGA: Construyendo comunidades de indagación dialógica. *DIDAC*. 83 Ene. Jun. 7-23. https://doi.org/10.48102/didac.2024.83_JUL-DIC.148



Lago, J. (1990). IIEI Programa de Filosofía para Niños. Aprender a pensar 1. págs. 7-17.

Lara, A. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*. 59. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/download/232/203>

Lipman, M., Sharp, Ann. y Oscanyan, F. (1998). Investigación filosófica, Manual del profesor para acompañar a el descubrimiento de Harry Stottlemeier. Ediciones La Torre. Madrid.

Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, S. (1980). La filosofía en el salón de clases. Philadelphia. Temple University Press.

Organización de las Naciones Unidas, la Ciencia y Cultura. (1994). citado en González Arreola, M. R. & Chávez Soto, B. I. (2020). Creatividad y habilidades de pensamiento: Programa de enriquecimiento para niños con bajo rendimiento intelectual. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (1), 163-175. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1626>

Pineda, D. (2023). Un experimento mental: El descubrimiento de Harry, de Matthew Lipman. [Video] https://www.youtube.com/watch?v=-QutBf0IXE0&list=PL4jRt0JTmxKkcAg_N_7vBjfup2PWwMjRK.

Rojas, V. (2016). *Filosofía para Niños*: diálogos y encuentros con menores infractores. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. 33-47. https://www.academia.edu/91462822/Filosof%C3%ADa_para_ni%C3%B1os_Di%C3%A1logos_y_encuentros_con_menores_infractores

Sátiro, A. (2010). Jugar a pensar con niños y niñas: ¿por qué?, ¿para qué? y otras preguntas más. *Crearmundos*. 6.

Splitter, L. y Sharp, A. (1995). La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Yildiz, C. y Guler, T. (2021). Exploring the relationship between creative thinking and scientific process skills of preschool children. *Thinking*



Skills

and

Creativity.

Marzo.

39(2). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100795>

Zabala, A. (2014). El desarrollo de las habilidades de pensamiento en el programa de filosofía para niños. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación* 1 ene. 4(1).59-70.

<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/551>



5.2. ABORDAJE CRÍTICO DESDE LA TEORÍA DE LIPMAN FRENTE AL FENÓMENO SOCIAL DE EXPLOTACIÓN SEXUAL COMERCIAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES, ASOCIADA AL TURISMO EN MEDELLÍN.

Critical approach from Lipman's theory to the social phenomenon of commercial sexual exploitation of boys, girls and adolescents, associated with tourism in Medellín

Héctor Betancur Giraldo³⁷

Andrés Felipe Marín Pulgarín³⁸

RESUMEN.

Esta ponencia presenta un análisis crítico del fenómeno de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNA) en Medellín, asociado al turismo, mediante la aplicación de las Comunidades de Indagación de la Teoría de Matthew Lipman desde su marco conceptual y filosófico. Es así como en la teoría de Lipman, que promueve el desarrollo del pensamiento crítico a través del diálogo y la reflexión filosófica, se utiliza para desentrañar las complejidades éticas y sociales subyacentes a la ESCNA. Esta problemática, profundamente enraizada en las estructuras de poder, desigualdad y dominación, requiere una comprensión que vaya más allá de los enfoques tradicionales. La ponencia explora cómo la falta de pensamiento crítico y la

³⁷ PhD (c) En Filosofía y Letras U. De Alicante. Magíster en Educación e Investigación U. De Medellín. Especialista en Educación, Cultura y Ciencia Política UNAD. Licenciado en Filosofía y Sociólogo UNAD. U. De Alicante, UNAD y ESCER. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5252-8654> Email: ektorbetancur@gmail.com

³⁸ Magister en Conflicto y Paz, Especialista en Comunicación y Periodismo Digital, Psicólogo. Escuela de Policía Carlos Eugenio Restrepo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5706-9621> Email: andres.marin1007@correo.policia.gov.co



insuficiencia de diálogos significativos que contribuyen a la perpetuación de este fenómeno, ante la mirada insensible e indiferente de la sociedad.

Desde esta perspectiva, se discuten las estrategias policiales y la postura de la academia y la educación en la ciudad de Medellín para prevenir la ESCNNA. De ahí que se determine que, aunque son necesarias, deben complementarse con enfoques filosóficos y reflexivos que fomenten la reflexión crítica y ética en las comunidades locales y en los sectores involucrados. La investigación sugiere que un abordaje crítico y educativo, basado en los principios de la comunidad de indagación de Lipman, puede empoderar a estos actores y promover una cultura de protección y respeto hacia los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Así, la educación y la filosofía se posicionan como actores fundamentales en la lucha contra la explotación sexual infantil, proponiendo un cambio paradigmático en la prevención y atención de esta problemática social.

Palabras Clave.

ESCNNA, comunidad de indagación, Lipman, prevención, protección a la infancia.

ABSTRACT.

This presentation offers a critical analysis of the phenomenon of Commercial Sexual Exploitation of Children and Adolescents (CSEC) in Medellín, associated with tourism, through the application of Matthew Lipman's Communities of Inquiry from its conceptual and philosophical framework. In Lipman's theory, which promotes the development of critical thinking through dialogue and philosophical reflection, it is used to unravel the ethical and social complexities underlying CSEC. This issue, deeply rooted in structures of power, inequality, and domination, requires an understanding that goes beyond traditional approaches. The presentation explores how the lack of critical thinking and the insufficiency of meaningful dialogues contribute to the perpetuation of this phenomenon, in the face of society's insensitive and indifferent gaze.



From this perspective, the discussion revolves around police strategies and the stance of academia and education in the city of Medellín to prevent CSEC. It is thus determined that while these strategies are necessary, they should be complemented by philosophical and reflective approaches that promote critical and ethical reflection within local communities and the involved sectors. The research suggests that a critical and educational approach, based on the principles of Lipman's community of inquiry, can empower these actors and promote a culture of protection and respect for the rights of children and adolescents. In this way, education and philosophy are positioned as fundamental actors in the fight against child sexual exploitation, proposing a paradigmatic shift in the prevention and response to this social issue.

Keywords.

CSEC, community of inquiry, Lipman, prevention, child protection.

Desarrollo de la Ponencia

El fenómeno de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA) en Medellín, asociada al turismo, representa una grave violación de los derechos humanos. Condición que representa un desafío ético y social para las comunidades locales, extranjeras y de la institucionalidad. La ponencia explora este fenómeno desde una perspectiva crítica basada en la Teoría de Matthew Lipman, que aboga por el desarrollo del pensamiento crítico a través del diálogo y la reflexión filosófica. En el uso de este referente teórico, se ofrecerá una juntanza y diálogo de saberes y experiencias encaminadas a abordar las dimensiones éticas y sociales del problema, la efectividad de las estrategias actuales y las posibles vías para fomentar una cultura de prevención y protección que logre afrontar este flagelo en Medellín.

La ESCNNA en la región está íntimamente ligada a factores como la pobreza, la desigualdad, y la dinámica del turismo sexual. Es por esto que al abordar algunos estudios y producciones académicas, intelectuales y divulgativas recientes llegan a la conclusión de que la ciudad de Medellín, se ha



posicionado como destino un turístico que enfrenta desafíos significativos para la protección de menores (Amar et al., 2006). La presencia de turistas locales y extranjeros en busca de experiencias sexuales atípicas y exóticas crean un mercado ilícito alrededor de esta población vulnerable. Condición que lleva a la ilegalidad y a generar una mayor vulnerabilidad para los niños, niñas y adolescentes en el contexto urbano de la ciudad. Este fenómeno no solo afecta a las víctimas directas, sino que también perpetúa una cultura de violencia y explotación sexual, teniendo un impacto con mayor presencia y afectación en los sectores socialmente menos favorecidos y más deprimidos de la sociedad.

Matthew Lipman, filósofo y pedagogo, es conocido por desarrollar un enfoque educativo centrado en el pensamiento crítico y el diálogo filosófico. En su teoría propone fomentar un pensamiento crítico y reflexivo desde la infancia, con el fin de contrarrestar las tendencias hacia el conformismo y la aceptación acrítica de normas sociales dañinas (Lipman, 2003). Este enfoque teórico en el contexto de la ESCNNA, sustenta que el desarrollo de habilidades críticas y éticas puede empoderar a los menores y a sus comunidades para reconocer y resistir prácticas explotadoras.

Sin embargo, hay que señalar que “Lipman es un pensador comprometido con las formas de pensar desde la libertad, tanto de pensar como de actuar en las comunidades de diálogo para la indagación” (Salinas et al., 2022, p. 31). De tal modo que estos elementos han sido determinantes para el desarrollo de esta investigación y que por supuesto, han sido incorporados en esta investigación (Salinas et al., 2022). Esto evidencia que estos aspectos son fundamentales para la generación de estrategias sociales, donde los seres humanos cuando llegan al autoconocimiento y al reconocimiento de los otros como sujetos en interacción, logran establecer consensos encaminados al beneficio y protección de las poblaciones vulnerables y afectadas por las problemáticas y fenómenos sociales.

Las estrategias implementadas por la Policía Nacional de Colombia en Medellín, como los operativos del GAULA y las campañas de prevención de la Policía de Infancia y Adolescencia, son fundamentales en la lucha contra la ESCNNA (Policía Nacional de Colombia, 2023). No obstante, dichas estrategias



deben complementarse con enfoques formativos que promuevan un cambio cultural y educativo más profundo. De tal modo que es a través del prisma de la Teoría de Lipman, donde se puede argumentar que la sola aplicación de la ley no es suficiente; sino que urge la necesidad de fomentar una educación que desarrolle el juicio crítico, reflexivo y moral que facilite y fortalezca el discernimiento en niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Un caso reciente que ilustra la importancia de un abordaje crítico, reflexivo y filosófico es el rescate de varios menores en un operativo conjunto entre el GAULA y la DIJIN en una zona turística de Medellín. Estos niños, en edades entre 10 y 16 años, fueron explotados por una red criminal que operaba bajo la fachada de un tour turístico. (Urán, 2022). Con este tipo de acciones no solo se hace latente y efectiva la misión constitucional y la acción policial, sino que también evidencian la necesidad de una intervención educativa y comunitaria que aborde las raíces sociales y culturales del problema.

Desde una perspectiva filosófica, se invita a reflexionar sobre los conceptos de justicia, libertad y responsabilidad social. ¿Qué significa realmente proteger a los niños, niñas y adolescentes? ¿Es suficiente la acción policial, o es necesario un cambio más profundo en las actitudes y valores de la sociedad? Es así como Lipman (2003), argumenta que la verdadera protección proviene de una sociedad que valore y cultive el pensamiento crítico y la ética desde temprana edad. Este enfoque no solo protege a los menores de la explotación, sino que también previene la formación de actitudes y comportamientos explotadores en futuros ciudadanos.

Para abordar eficazmente la ESCNNA en Medellín, se propone una estrategia integral que combine la acción policial con programas educativos basados en la teoría de Lipman. Esto incluiría la implementación de currículos escolares que promuevan el pensamiento crítico y la reflexión ética, así como la creación de espacios seguros para el diálogo comunitario sobre temas de explotación y derechos humanos. Además, se deben fortalecer las alianzas interinstitucionales para garantizar una respuesta coordinada y efectiva al problema.



La Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes asociada al turismo en Medellín, es un fenómeno complejo que requiere una respuesta articulada y consistente. De tal modo que en esta ponencia se argumenta que mediante un abordaje crítico basado en la Teoría de Lipman, se pueden ofrecer una variedad de alternativas para dimensionar, comprender, abordar y generar soluciones para afrontar de modo integral dicha problemática. En ese sentido, al fomentar el pensamiento crítico y la reflexión ética, se pueden empoderar a las comunidades para resistir y asumir el reto de combatir la explotación sexual de esta población vulnerable y así, construir una cultura de respeto y protección hacia los derechos constitucionales de esta población en Colombia.

BIBLIOGRAFÍA.

Amar, J. A., Orozco, C. M., de Castro Correa, A., Nolasco, B. R., & Russo, R. M. S. (2006). Explotación sexual comercial infantil en el distrito.

Lipman, M. (2003). *Pensamiento complejo y educación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.

Policía Nacional de Colombia. (2023). *Plan Estratégico Institucional (PEI) 2023-2026*. Policía Nacional de Colombia. <https://www.policia.gov.co>

Salinas, J. E. U., Cáceres, S., Giraldo, H. B., Orozco, O., Álvarez, D. G., & Díaz, J. F. V. (2022). Caminos de la filosofía para niños. Sello Editorial UNAD. <https://portalcientifico.uah.es/documentos/65848dfa8a99e35623da6917?lang=de>

Urán, V. (2022, 30 de diciembre). Explotación sexual de menores de Medellín: entre el silencio y la injusticia. *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/antioquia/explotacion-sexual-de-menores-se-expande-en-medellin-LH19782191>



5.3. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL EN COMUNIDAD DE INDAGACIÓN DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Development of multidimensional thinking in a community of inquiry in
philosophy for children

John Fredy Vélez Díaz³⁹

RESUMEN.

La tarea central de la educación es la formación en el aprender a pensar. Esta tarea hace parte de la naturaleza misma del proceso educativo desde sus orígenes, y la vincula al nacimiento de la institución educativa, las prácticas de la enseñanza y las formas del conocimiento. La tarea de aprender a pensar en la tradición educativa propia del mundo occidental ha estado caracterizada por la heteronomía. Esto significa que el sujeto aprende a partir de un marco de referencia externo, a saber, un modelo de currículo que predetermina los modos de enseñar, las formas de aprender y las prácticas del conocimiento en las diferentes disciplinas y componentes del currículo escolar, en correspondencia con un modelo de sociedad y sus consecuentes esquemas de valores y concepción de mundo.

En este contexto queremos plantear la relación que existe entre pensamiento de orden superior y una educación para la autonomía. Para ello vamos a apelar a los conceptos de comunidad de indagación de filosofía para niños de Mathew Lipman y Ana Margaret Sharp (1997), como un modelo educativo orientado de manera específica al desarrollo de una categoría afín denominada pensamiento multidimensional.

Palabras Clave.

Pensamiento multidimensional, comunidad de indagación, filosofía para niños

ABSTRACT.

The central task of education is training in learning to think. This task is part of the very nature of the educational process from its origins, and links it to the birth of the educational institution, teaching practices and forms of knowledge. The task of learning to think in the educational tradition of the Western world has been characterized by heteronomy. This means that the subject learns from an external frame of reference, namely, a curriculum model that predetermines the ways of teaching, the ways of learning and the practices of knowledge in the different disciplines and components of the school curriculum, in correspondence with a model of society and its consequent schemes of values and conception of the world.

In this context, we wish to propose the relationship between higher order thinking and education for autonomy. To this end, we will appeal to Mathew Lipman and Ana Margaret Sharps (1997) concepts of community of inquiry in philosophy for children, as an educational model specifically oriented to the development of a related category called multidimensional thinking.

Keywords.

Multidimensional thinking, community of inquiry, philosophy for children.

Desarrollo del pensamiento multidimensional en Comunidad de Indagación de Filosofía para Niños

Para Lipman y Sharp (1997), el modelo educativo tradicional está circunscrito a la transmisión mecánica y pasiva de un voluminoso paquete de conocimientos sobre diversas materias, sin vínculos significativos con el mundo más allá de los estrechos límites que impone la escuela. Se trata de una cápsula



en el tiempo que separa al estudiante de un mundo real, al cual accede mediante dispositivos empaquetados sobre los cuales no es posible una mirada diferente, un contacto propio, o una valoración original y auténtica. Ante este panorama Lipman y Sharp (1997), proponen la implementación del pensamiento multidimensional, el cual constituye una ruptura epistemológica radical, por cuanto está asociado a tres dimensiones de pensamiento concretas marginadas, invisibilizadas o desconocidas. Estas dimensiones son: pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

La Comunidad de Indagación

Un paso decisivo en la ruptura epistemológica que condujo a replantear la forma en que se produce el conocimiento en la mente del estudiante lo constituye la creación de la comunidad de indagación. Para entender en qué consiste esta estrategia didáctica es preciso retomar los planteamientos de algunos filósofo y pedagogos norteamericanos. En primer lugar, es necesario advertir que existe una correspondencia entre el modo de enseñar y aprender, es decir, el modo en el que aprende la mente humana determina el modo en el que se enseña. Esta correspondencia explica las obsolescencias del sistema educativo tradicional respecto a la evolución de los paradigmas cognitivos, precipitados por los logros en el campo de las neurociencias cognitivas, y obliga a reconsiderar y transformar los modelos pedagógicos, entendidos como el marco conceptual y epistemológico que determinan la práctica educativa en el mundo hiperdigital.

Contexto

La tradición racionalista del mundo occidental, parte del dualismo idealista de René Descartes el cual postula que el sujeto cognoscente, (Res cogitans) es el origen y fundamento del conocimiento y, por tanto, es el marco y criterio de validez de un conocimiento claro y sencillo de los objetos del mundo real (Res extensa). El sujeto cartesiano es rebatido de manera exitosa por las corrientes epistemológicas que conceden al mundo objetivo la condición de validez de todo conocimiento verdadero. Estas corrientes van del empirismo de la filosofía anglosajona, al pragmatismo norteamericano, y cobra un carácter



general con el positivismo lógico y sus neologismos: neopositivismo, neo empirismo, neo pragmatismo, etc.

Charles Sanders Peirce, filósofo, lógico y científico estadounidense, en el contexto del pragmatismo norteamericano, hace extensivo el paradigma epistemológico positivista al ámbito social incorporando el concepto de comunidad en el cual se debe desarrollar la investigación científica. Esto significa que el método científico se convierte en criterio de validez absoluto para toda forma de conocimiento legítimo en el marco del contexto social. De este modo, todas las instancias sociales deben acoger la metodología, la estructura o los desarrollos derivados del método científico. Esto significa que la escuela y el sistema educativo en general debe acoger el paradigma positivista como criterio de fundamentación de su función social.

Con John Dewey (1973), filósofo y pedagogo norteamericano se plantea que el aula de clase debe convertirse en una pequeña comunidad de investigación científica, esto significa que el método científico se incorpora en la práctica educativa regular en el aula de clases, en la que se busca establecer la verdad de manera objetiva, a partir de la formulación de preguntas de carácter científico que deben verificarse experimentalmente y ser aceptadas por la comunidad científica del aula.

Otro elemento que se suma al concepto de comunidad de investigación es propuesto por John Peirce (1987), en el sentido de que toda realidad está mediada por una dimensión subjetiva que se enmarca en un constructo socio cultural producto de las diferentes interacciones de carácter intersubjetivo en las cuales está inmerso el sujeto por lo cual la investigación científica debe abandonar el concepto de objetividad pura propio del positivismo. Este elemento enlaza con la comunidad de diálogo de Jürgen Habermas, en la que el filósofo alemán, desarrolla el concepto de racionalidad comunicativa, que a diferencia de la racionalidad cognitivo instrumental propia de la ciencia, plantea una comunidad lingüística al interior de la cual se desarrolla las relaciones intersubjetivas que posibilitan los procesos de construcción del conocimiento.



Comunidad de Indagación

La Comunidad de Indagación constituye en gran medida un avance conceptual de la comunidad de investigación, la comunidad subjetiva y la comunidad lingüística. Su desarrollo concreto en el campo de la pedagogía viene de la mano del concepto de Zona de Desarrollo Próximo que plantea la teoría socio cultural de Lev Vygotsky (1979). Las ZDP plantea propiamente la interacción del plano interpersonal e intrapersonal del sujeto en una articulación de cultura, educación y desarrollo psicológico. Para Vygotsky (1979) la ZDP es:

(...) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

El ámbito de la cultura que plantea las ZDP lo vincula con el concepto de comunidad de indagación, la cual se introduce al aula, eliminando con ello las brechas epistémicas que ha separado tradicionalmente el aula de clase y la sociedad. Al respecto Ann Margaret Sharp (1997), propone un concepto de comunidad de indagación desde el enfoque metodológico que caracteriza el programa de Filosofía para Niños. Para Sharp una comunidad de indagación es:

(...) es una forma de reunión basada en la solidaridad, no sólo intelectual, donde los miembros se reconocen unos a otros como personas y tratan de no perder el contacto unos con otros en tanto seres humanos. Se trata de hacer filosofía con rostros humanos y, al mismo tiempo, tener el coraje que esa comunidad engendra para desarrollar la investigación (p. 43).

En el contexto colombiano el profesor Diego Pineda (2004) define la Comunidad de Indagación como:

(...) una comunidad donde se ofrecen argumentos, se examinan razones, se ponen en juego diversos puntos de vista y se examina hasta



qué punto es razonable cada uno de dichos puntos de vista, etc.; en síntesis, una comunidad argumentativa. (p. 60).

Pensamiento multidimensional y comunidad de indagación (Conclusiones)

Para Lipman y Sharp el pensamiento multidimensional tiene que ver con una articulación de tres dimensiones del pensamiento: pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. El pensamiento crítico se desagrega en la capacidad para pensar con autocorrección, sensibilidad por el contexto, uso de criterios, capacidad de juicio; el pensamiento creativo por la habilidad para pensar de manera imaginativa, holística inventiva y mayéutica; y el pensamiento cuidadoso por la actitud y actitud de ser apreciativo, activo, normativo, afectivo y empático.

Si se estimulan y fortalecen estas capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes propias de filosofía para niños en el aula, se tendrá una comunidad de indagación que va a contribuir a transformar el aula de clase en un escenario que realmente favorezca una búsqueda autentica del conocimiento, y ayudar a gestionar la vida social de una manera más racional, en el marco de la argumentación y el consenso, por lo cual filosofía para niños es un proyecto ético y político de enorme importancia en las sociedades democráticas actuales.

BIBLIOGRAFÍA.

Alonso, T. M. (2007). M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable. FJ (Coord.), Ocho Pensadores de Hoy, 1-20.

Hernández, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. Perfiles Educativos, (86).

Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre.

Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F. (1992). La filosofía en el aula. Ediciones de la Torre.



Pineda, D. (2004). Filosofía para niños: el ABC. Editora Beta.

Pineda, D. (2006). Entrevista a Matthew Lipman ya Ann Sharp. Revista Internacional Magisterio, 21, 13-32.

Sharp, A., Splitter, L. (1996). La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Manantial.

Vigotsky, Lev (1979). El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Grijalbo.



5.4. EL PENSADOR: USO DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA CREACIÓN DE UN PERIÓDICO ESCOLAR.

El pensador: using philosophy for children in the creation of a school newspaper

Daniela Támara Pérez⁴⁰

RESUMEN.

En el proceso educativo, es crucial no solo abordar contenidos temáticos, sino también desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión. La Filosofía para Niños, creada por Matthew Lipman y descrita por Pineda (1992), se ha consolidado como una metodología eficaz para cultivar estas habilidades. Lipman afirmaba que los niños tienen una capacidad innata para el asombro y el cuestionamiento, lo cual se potencia mediante el diálogo y la reflexión en comunidades de investigación. Esta metodología promueve la argumentación, la escucha activa y el respeto por las ideas ajenas, contribuyendo a una educación integral.

Por otro lado, el periódico escolar, según Rodríguez & Nazareth (2020), es una herramienta valiosa que estimula la curiosidad, la redacción y la expresión creativa. La combinación de la Filosofía para Niños con la creación de un periódico escolar permite a los estudiantes argumentar críticamente y reflexionar sobre los temas que abordan, evitando que sus ideas se conviertan en meras opiniones sin sustento.

Ezcurdia (2008) resalta la importancia de que los niños formulen sus propias preguntas, ya que esto enriquece su comprensión y fomenta un pensamiento crítico. Permitir que los estudiantes hagan preguntas promueve su autonomía en el aprendizaje y desarrolla habilidades de indagación.



En la Institución Educativa Colegio Pablo Correa León de Cúcuta, el proyecto "EL PENSADOR" integra estas metodologías, permitiendo a los estudiantes de cuarto y quinto grado reflexionar sobre eventos locales y plasmarlos en un periódico escolar. Este enfoque fomenta habilidades críticas y de comunicación, combinando el análisis filosófico con la práctica periodística.

Palabras Clave.

Filosofía para Niños, periódico escolar, pensamiento crítico, argumentación escrita, reflexión.

ABSTRACT.

In the educational process, it is crucial not only to address thematic content but also to develop skills such as critical thinking, creativity, and reflection. Philosophy for Children, created by Matthew Lipman and described by Pineda (1992), has become an effective methodology for cultivating these skills. Lipman argued that children have an innate capacity for wonder and questioning, which is enhanced through dialogue and reflection within inquiry communities. This methodology promotes argumentation, active listening, and respect for others' ideas, contributing to a holistic education.

On the other hand, the school newspaper, according to Rodriguez & Nazareth (2020), is a valuable tool that stimulates curiosity, writing, and creative expression. Combining Philosophy for Children with the creation of a school newspaper enables students to critically argue and reflect on the topics they address, preventing their ideas from becoming mere unsupported opinions.

Ezcurdia (2008) emphasizes the importance of children formulating their own questions, as this enriches their understanding and fosters critical thinking. Allowing students to ask questions promotes their learning autonomy and develops inquiry skills.

At the Colegio Pablo Correa León in Cúcuta, the "EL PENSADOR" project integrates these methodologies, allowing fourth and fifth-grade students to reflect on local events and incorporate them into a school newspaper. This



approach fosters critical and communication skills, combining philosophical analysis with journalistic practice.

Keywords.

Philosophy for Children, school newspaper, critical thinking, written argumentation, reflection.

Desarrollo de la Ponencia

En el proceso educativo, además del abordaje de cada uno de los contenidos temáticos por áreas y por nivel, es fundamental que se enseñe a pensar, a ser crítico, a dar opiniones informadas, a ser creativo para la solución de problemas, a ser reflexivo, etc. lo que corresponde al enfoque holístico de la educación, en este orden de ideas, es tarea fundamental de la educación buscar las estrategias que sean requeridas para fortalecer estas características.

Una estrategia que ha tomado reconocimiento en los últimos años es la Filosofía para Niños, según (Pineda, 1992), es una metodología educativa que busca desarrollar el pensamiento crítico, creativo y ético en los estudiantes a través del diálogo y la reflexión. Pineda menciona que esta propuesta fue creada por el filósofo Matthew Lipman, quien consideraba que los niños tienen una capacidad innata para el asombro y el cuestionamiento, lo que los hace aptos para la práctica filosófica desde temprana edad.

El autor (Pineda, 1992), también enfatiza que la Filosofía para Niños permite fomentar una comunidad de investigación, donde los estudiantes aprenden a dialogar, argumentar y escuchar a sus compañeros, promoviendo el respeto por las ideas de los demás y la construcción conjunta de conocimiento.

Por otra parte, el periódico escolar como lo afirma (Rodriguez & Nazareth, 2020) que a su vez citando a Freinet favorece además de los procesos lectores y escritores, los procesos que corresponden a la enseñanza aprendizaje, estimulación por el interés lector, inclinación por aprender y ordenar las ideas, así como la redacción y la expresión y además claramente el despertar de la



curiosidad, que en la redacción de un periódico escolar, pone las ideas, sentires, reflexiones entre otras en la disposición para ser leídos por otros lo que no solo aumenta la motivación sino también la creatividad.

Teniendo en cuenta lo mencionado con relación a la utilidad que tiene la creación de un periódico escolar, complementarlo con las estrategias que propone la Filosofía Para Niños apunta sobre todo en el potenciamiento de argumentar críticamente de manera escrita las reflexiones que acontecen en las comunidades de indagación para que puedan ser leídas por otros; esto supone un reto importante, puesto que al trabajar en un periódico escolar con ideas que no sean argumentadas de forma crítica estas pasarían a ser simples opiniones carentes de ejercicios reflexivos.

En este orden de ideas, el elemento de las comunidades de indagación desarrollado por la Filosofía Para Niños, el cual consiste en que por medio de comunidades de dialogo con sean abordadas de forma crítica distintas temáticas se desarrolle en los participantes capacidades de pensamiento tales como la habilidad de defender sus posturas, pero también de la autocorrección, consolidación de la autonomía, adquisición de competencias sociales, entre otras (Amador, Mora, Diana, & Velez, 2017).

Por su parte, también es importante tener en cuenta la necesidad de que los niños aprendan a preguntar, como lo afirma (Ezcurdia, 2008), la importancia de que los niños hagan preguntas como un componente esencial de su proceso educativo. Según Ezcurdia, al permitir que los niños formulen sus propias preguntas, se enriquece su comprensión del mundo y se fomenta un pensamiento crítico y reflexivo. En lugar de proporcionar respuestas directas, se les anima a explorar sus curiosidades, cuestionar sus propias ideas y buscar respuestas por sí mismos. Este enfoque no solo promueve la autonomía en el aprendizaje, sino que también desarrolla habilidades de indagación y análisis esenciales para su desarrollo intelectual y personal. La capacidad de hacer preguntas se considera una herramienta crucial para el aprendizaje, ya que impulsa el diálogo, la exploración y el descubrimiento personal.



Teniendo en cuenta lo ya enunciado, en la Institución Educativa Colegio Pablo Correa León, en la sede Guillermo León Valencia de la ciudad de Cúcuta, se inició el proyecto escolar EL PENSADOR, como un espacio de trabajo donde estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria se reúnen en comunidad de indagación para reflexionar desde los hechos que acontecen dentro de la sede y en el contexto cercano plasmándolo en la redacción de un periódico escolar, desarrollando en los estudiantes habilidades ya mencionadas.

Para el desarrollo de este proyecto se sigue como estructura de la siguiente secuencia didáctica: primero se dio a conocer a los estudiantes que fueron convocados la motivación del proyecto, dar a conocer que es el pensamiento crítico, que es la filosofía para niños y por qué es importante reflexionar, por medio de actividades como charlas, actividades críticas y la observación de videos; seguidamente se analizaron noticias en las cuales se reflexionaba sobre su contenido y a su vez se destacaba la estructura textual de las mismas, posteriormente se abordó un taller de escritura creativa con el fin de instruir en la coherencia textual y la estructura del texto, para finalmente sacar a circulación cada una de las ediciones.

En este espacio los estudiantes comparten las ideas que tienen para plasmar dentro de cada edición del periódico, las noticias y los puntos mas relevantes que quieren resaltar de estas, así como las reflexiones que a partir de estas noticias pueden surgir, todo esto en medio de un espacio de comunidad de indagación, donde el rol de la docente es el de dirigir el debate, apuntar las ideas principales que se abordaran dentro del periódico y que finalmente asigna las noticias a los subgrupos de trabajo para la redacción de la noticia.

Dentro de este espacio, el estudiante adopta la postura periodística imparcial y se sitúa en la importancia de que su futuro lector reflexione también con el hecho narrado, por ello, se encarga de dejar preguntas abiertas y reflexiones que trascienden del suceso que se cuenta, para ello se sigue la estructura de título llamativo, titular que enganche al lector y sea preámbulo de la noticia, narración del suceso que se pretende informar y las preguntas de



reflexión que pueden ser explícitas o implícitas así como la reflexión que deja el estudiante- periodista a su lector.

Cabe resaltar que el grupo se reúne en contra jornada a la jornada habitual de clase una vez cada quince días, y que aun existen diferentes ideas para plasmar dentro del periódico como la creación de un personaje que resuelva de manera filosófica distintas problemáticas, así como la inclusión de distintos materiales escritos o gráficos realizados por los integrantes de EL PENSADOR o estudiantes de la sede y distintas entrevistas, abordando contenido de valores, dilemas filosóficos, entre otros.

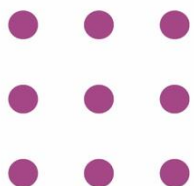
BIBLIOGRAFÍA.

Amador, B. C., Mora, P., Diana, P., & Velez, J. (2017). Argumentación y desarrollo del pensamiento Crítico en entornos Virtuales de aprendizaje. Bogotá D.C: Sello Editorial UNAD. https://www.researchgate.net/profile/Paula-Mora-9/publication/331908241_Argumentacion_y_desarrollo_del_pensamiento_critico_en_entornos_virtuales_de_aprendizaje/links/5c92d9b2299bf111693b65fa/Argumentacion-y-desarrollo-del-pensamiento-critico-en-entornos-v

Ezcurdia, J. (2008). La historia de las preguntas ¿por qué?, juguemos a preguntar y filosofando con niños. Guanajuato: Universidad de Guanajuato. http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/C_ACAD/configuraciones/formacion_infantil.pdf#page=11

Pineda, D. (1992). Filosofía para Niños: Un acercamiento. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11779/9640>

Rodriguez, E., & Nazareth, M. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. Granada: Estudios sobre Educación. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/35285/33988>



V Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación

La filosofía y educación como agentes transformadores y
producto del cambio en el territorio