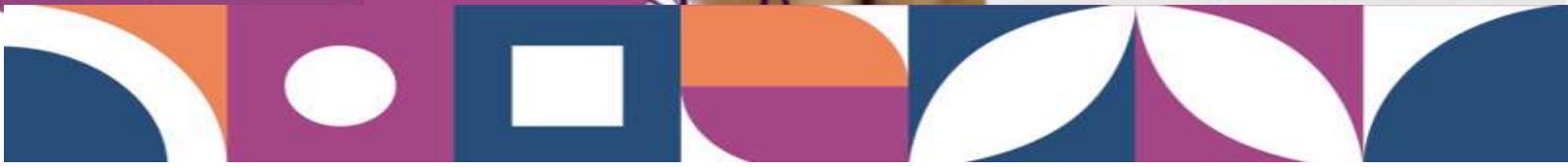




**ASOMBRO, DUDAS, CRISIS Y ESPERANZA EN LA  
FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**

# **IV SIMPOSIO INTERNACIONAL VIRTUAL DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**





**SIVFE 2023**



# **IV Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación**

**Tema central:  
Asombro, duda, crisis y esperanza en la Filosofía y  
Educación**

**Programa de Licenciatura en Filosofía**

## **Compiladores**

Omar Alberto Alvarado Rozo  
Liz Giomaira Montenegro Losada  
Piedad Rocío Lerma Castaño

## **Comisión Organizadora**

Omar Alberto Alvarado Rozo  
Liz Giomaira Montenegro  
Piedad Rocío Lerma Castaño  
Roman Santiago Artunduaga Narvaez  
Dignora Inés Páez Giraldo  
Gloria Isabel Vargas Hurtado  
Shyrley Rocío Vargas Paredes  
Norma Constanza Barrios Mosquera  
John Fredy Vélez Díaz  
Karen Lorena Lucuara

## **Moderadores**

Omar Alberto Alvarado Rozo  
Jonathan René Cortés Sandoval  
Luis Fernando Soto



**SIVFE 2023**



**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**

Myriam Leonor Torres  
**Decana Escuela de Ciencias de la Salud**

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche  
**Decana Escuela de Ciencias de la Educación**

Alba Luz Serrano Rubiano  
**Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas**

Martha Viviana Vargas Galindo  
**Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades**

Claudio Camilo González Clavijo  
**Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería**

Jordano Salamanca Bastidas  
**Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente**

Sandra Rocio Mondragón  
**Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios**



# SIVFE 2023



Memorias IV 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: Nicolás Zavadvker, Gabriel A. Saia, Celeste F. Ramírez

Línea 1: Leandro Sánchez Marín, Francisco Javier Portilla Guerrero.

Línea 2: Eliana Clavijo Rojas, Alfonso Ríos Sánchez, Diego Eduardo Morales Oyola, Miguel Ángel Maya Bedoya, Héctor Betancur Giraldo, Omar Camilo Moreno Caro.

Línea 3: Kristian Arturo Castelblanco Jara, Luis Alberto Triana Llano, Kenny Ayrton Peña Ramírez, Christian Oscar Luchetti.

Línea 4: Henry Steven Rebolledo Cortes, Jully Bibiana Méndez Murillo

Línea 5: Mariana Ríos Londoño, Juan Sebastián Ballén Rodríguez, Andrés Felipe Rivera Gómez, Juan Alexis Parada Silva, Jhony Esteban Uribe Salinas, Deyser Gutiérrez Álvarez

Línea 6: John Fredy Vélez Díaz, Daniela Támara Pérez, Ernesto Fajardo Pascagaza

**ISSN:** 2745-0937

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá D.C

Mes de Junio de 2023 Número IV

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
Ponencia Central a nivel Internacional: ¿Puede la filosofía responder a las demandas de hoy? .....	17
Ponencia Central a nivel Internacional: El pesimismo como fundamento de la práctica educativa.....	30
1. LÍNEA DE TRABAJO: Filosofía y la educación como disciplinas académicas.....	40
1.1. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PENSAMIENTO DE MARIA MONTESSORI.....	41
2. Línea de trabajo: Antropología de la filosofía y la educación.....	45
2.1. LA TECNOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN O LA EDUCACIÓN COMO OPORTUNIDAD EMANCIPATORIA.....	46
2.2. FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA, PUNTOS DE ENCUENTRO EN EL FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CREATIVO.....	55
2.3. UNA RENOVACIÓN A LA ÉTICA DEL DISCURSO. PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA DE LA OPINIÓN PÚBLICA.....	61
2.4. La teoría de Lipman para el análisis del “Oscuro Animal”. Una radiografía de la violencia contra la mujer en la guerra interna.....	78
2.5. LA SEDUCCIÓN (EDUCACIÓN) MEDIANTE LA ADMIRACIÓN. LA POLISEMIA DEL MAESTRO EN LA OBRA DE PETER SLOTERDIJK.....	91
3. LÍNEA DE TRABAJO: ALTERNATIVAS ACTUALES DE LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN	102
3.1. INFANCIA, FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA. UN VINCULO EMERGENTE EN LA ESCUELA	103
3.2. PENSAMIENTO CRÍTICO COMO FUNDAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA. .....	116
3.3. El Quehacer Filosófico Latinoamericano con sus Implicancias con las Víctimas Juntamente con la Interdisciplina de Otros Campos de Estudio. ....	127



4.	LÍNEA DE TRABAJO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS ETNOCULTURALES .	136
4.1.	IDENTIDADES CULTURALES AFROCOLOMBIANAS: EPISTEMOLOGÍAS Y EDUCACIÓN	137
4.2.	MANEJO DEL COVID 19, DESDE EL CONOCIMIENTO ANCESTRAL DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS .....	142
5.	Línea trabajo: Inteligencia artificial en la filosofía y la educación: Chat GPT y la incidencia ética en los procesos de enseñanza y aprendizaje .....	147
5.1.	JUICIOS DE VALOR EN LA PERSONA HUMANA .....	148
5.2.	La técnica y la servidumbre voluntaria. Psicotécnicas educativas en la I.A. para la muerte social (Tanapolítica).....	156
5.3.	EL SÍNDROME DE SÍSIFO. CRISIS EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI .....	168
5.4.	EXPLORANDO EL PODER DE LAS PREGUNTAS EN LA IA EN LA CONSTRUCCIÓN DE “COMUNIDAD DE INDAGACIÓN” .....	192
6.1.	el cultivo de la humanidad desde la propuesta de filosofía para niños según matthew lipman.....	206
6.2.	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DE LA PRÁCTICA DE COMUNIDADES DE INDAGACIÓN DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL 01°08 DEL COLEGIO CAMILO DAZA SEDE SAN ANDRÉS I ETAPA DE CÚCUTA.....	216
6.3.	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS	225



## Presentación

El IV Simposio internacional virtual de Filosofía y educación del año 2023 del programa de licenciatura de filosofía de la escuela de ciencia de la educación y 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.

Comprende la necesidad del desarrollo de un evento académico que es necesario para desarrollo de la reflexión, dialogo y argumentación en la línea de filosofía y educación que facilita el encuentro de comunidades académicas en el orden de 6 líneas temáticas: Filosofía y la educación como disciplinas académicas. Antropología de la filosofía y la educación. Alternativas actuales de la filosofía y la educación. Inteligencia artificial en la filosofía y la educación: Chat GPT y la incidencia en los procesos de la enseñanza y aprendizaje. Papel ético de la filosofía y la educación en la democracia algorítmica y finalmente la filosofía para niños e indagación.

Estas líneas serán discutidas y publicadas para seguir promoviendo el saber filosófico entorno a la filosofía y educación. Reconociendo los discursos en ponencias que se articulan con el ejercicio investigativo, la docencia y la práctica pedagógica que finalmente fortalecen los perfiles de los futuros egresados de la licenciatura en filosofía actualiza a los egresados e invita a los docentes e investigadores a generar un ejercicio de comprensión y de cambios significativos con los nuevos aprendizajes que se adquieren con la participación del simposio.



La primera línea Filosofía y la educación como disciplinas académicas. Dentro la gran pluralidad de disciplinas académicas surge la orientación como se organiza de manera sistemática, cuales son los ejes del saber y del hacer desde sus objetos de estudios, generando una gran diversidad de metodologías que llevan a la búsqueda de la verdad, estas dos fuerzas de filosofía y educación generan en toda la historia de la humanidad un conjunto de actividades que activan el mundo de gnoseología. Ellas dos se distinguen por sus propios intereses y particularidades como ciencias pero que confluyen en encuentro dialógico.

Lo interesante de esta simbiosis es que dialogan por ejemplo la educación tiene un objeto de abordar las realidades educativas en el prisma de las posibilidades donde se desarrollan experiencias educativas.

La educación no abandona la madre de todas las ciencias y con ella la elaboración de las metodologías filosóficas que retoman oportunidades y caminos en la educación que transforman los fundamentos primarios.

El fin es construir una estructura fuerte como doctrina al servicio de la sociedad. La filosofía y la educación determina decisiones desde el campo económico, social y generador de oportunidades de reconocimiento de las mismas prácticas educativas que son la expresión de una reflexión muy profunda y transformadora.

La filosofía y la educación argumenta de manera crítica el mismo sistema para estar en permanente orientación de los principios que rige el desarrollo cotidiano del ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje en la búsqueda real de las problemáticas de fondo que estanca la misma educación.

El poder que tiene la filosofía y la educación es la fuerza del movimiento de investigaciones que generan este binomio entorno a los componentes de la enseñanza y aprendizaje. Por ello la filosofía y la educación dinamizan diálogos con otras ciencias como sucede en este simposio que se abre al dialogo con la sociología, la teología, la ética, gnoseología, el derecho, la psicología y las



ciencias que interactúan con la filosofía y la educación que se sintetiza en un dialogo interdisciplinar y que el eje central es el sujeto como ser humano constructor de la filosofía y la educación. En este ejercicio argumentativo se desarrolla la complementariedad para dar respuestas a las problemáticas más profundas halladas por la interacción de la filosofía y la educación.

La segunda línea en adentrarnos a la antropología de la filosofía y la educación. Cuando se aborda la antropología es necesario desde la filosofía y la educación tener un conocimiento muy profundo del hombre para comprender desde las razones últimas el acto educativo.

Surge la iniciativa desde donde abordamos al hombre y desde el ejercicio del simposio de aborda desde la antropología filosófica, que tiene como fin comprender el sentido de lo humano y que no culmina por lo hechos que acontecen que se dan desde la experiencias educativas y transformadoras y de ello nace una nueva antropología desde aula que analiza y detalla el acto educativo. Esta antropología educativa se arraiga de la antropología filosófica para descubrir los aspectos más enriquecedores en el desarrollo del aprendizaje y enseñanza desde la diversidad de contextos que se genera la educación. El simposio está abierto a esas propuestas comprensión del hombre en relación con la filosofía y la educación y generar alternativas de antropologías.

La tercera línea del simposio se enmarca en las alternativas actuales de la filosofía y la educación. Existe una contradicción en medio de una sociedad tan fragmentada como podemos hacer lectura de las tendencias alternas de la filosofía y de la educación. Pero los movimientos surgen desde una naturaleza histórica y que se adapta a la misma sociedad del conocimiento y aporta de manera significativa.

Las tendencias surgen desde una filosofía de corte analítico y de la misma filosofía critica. Desde sensaciones hermenéuticas y con alcances fenomenológicos, hermenéuticos con aportes marcados por el existencialismo o el mismo personalismo. Al igual un permanente rescate del Aristóteles.



La filosofía y la educación realiza constantemente lectura de las tendencias y por ello reconoce los logros del diálogo comprendiendo permanentemente el binomio de la filosofía y la educación, donde muchas de las tendencias afirman su dialogo, otros la desmienten o simplemente existe una postura intermedia.

En los diálogos con las tendencias de la filosofía podemos enmarcar el binomio de filosofía y educación los diferentes estilos de estructuras filosóficas.

Una primera óptica que retoma la filosofía y la educación es la descripción que con las capacidades epistemológicas se desarrollan descripciones de la educación y sus hechos.

Una segunda óptica parte de la misma necesidad de los sujetos que trabajan por la educación se toma conciencia del acto filosófico del generar interacción del pensamiento y conocimiento como una necesidad permanente de dialogo desde la misma perspectiva ontológica.

Una tercera óptica es que la filosofía y la educación indaga sobre las causas ultimas, por sus fines con una mirada teleológica y metafísica.

Una cuarta óptica es la aportada por la filosofía analítica que dinamiza es el análisis del lenguaje que se desarrolla en los diversos contextos de América Latina reconociendo sus sentidos y detallando cada concepto.

Una quinta óptica es la mirada de la filosofía de la educación desde una óptica antropología filosófica que dinamiza un permanente dialogo filosófico reflexivo analizando el devenir histórico y los mismos momentos de la educación en la historia.

Una sexta óptica es la mirada que surge de la deducción desde los diferentes aparatos filosóficos denominados los ismos como el racionalismo,



existencialismo, marxismo, empirismo que entran en permanente dialogo con la filosofía y la educación.

La cuarta línea se ha denominado Inteligencia artificial en la filosofía y la educación: Chat GPT y la incidencia ética en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pensemos por un acercamiento a la Inteligencia artificial en los centros universitarios de América Latina y pensar si los temores en los impactos o atributos fantásticos que puede tener la inteligencia artificial en el aula de clases donde se desarrolla el aprendizaje de la filosofía y la educación. Más allá se analiza el impacto que se desarrolla en la vida del diario de cualquier ciudadano latinoamericano. Aparece con inquietud cuáles son sus límites y como se ejerce un poder sobre ellas en su misma gobernabilidad construyendo desde las bases de pensamiento criterios éticos. Sociales y hasta políticos a través de normas y leyes para generar un perfecto funcionamiento y dinamización en el mundo de la educación y de la filosofía.

Un elemento fundamental es el papel ético de la filosofía y la educación en la democracia algorítmica. En el ejercicio del gobierno se piensa en los errores y hasta dónde llega los millones de datos manejados por la inteligencia artificial que fueron contruidos por el pensamiento humano a través de la construcción de algoritmos y el desarrollo de la cimentación de la información que denomina la verdad o falsedad, marcada por el elocuente sesgo. Surge de ello una democratización algorítmica de la información generando los mecanismos para el manejo legal con criterios profundamente éticos contruidos desde horizontes filosóficos dependiendo de sus miradas subjetivistas, objetivistas, utilitaristas, idealistas....allí la filosofía y la educación juega un papel iluminador.

Una de las aproximaciones importantes y urgentes es seguir creyendo en el humanismo que afronta con realidad la vertiginosa rapidez de la inteligencia artificial, es el hombre el que diseña la estrategia para afrontar los problemas desde la pedagogía, una ética y democratización formada desde la responsabilidad humana.



La Filosofía y la educación se traza tres elementos fundamentales en nuestras universidades latinoamericanas desde la formación de excelentes ciudadanos y prepararlos para vivir en la sociedad. Formarlos en las mejores competencias que afronten los problemas planteados por la misma inteligencia artificial que se asume un reconocer competencias en el SABER, SABER HACER y el SER y más ellas las competencias EMOCIONALES. Esta formación está en la capacidad de gestionar comprensiones de la misma creación de la inteligencia artificial con sus creaciones que está delimitada por la humanidad, Quien tomara las decisiones en el futuro la maquina o la humanidad por ello la filosofía y la educación se enmarca en un parámetro para capacitar a la humanidad en las grandes decisiones que marcarán hito en la historia.

La quinta línea Filosofía y educación en contextos etnoculturales, la UNAD con su especialización educación cultura y política y la maestría intercultural tienen una gran tarea de gestionar, dialogar y proponer soluciones permanentes del fenómeno de etnocultural en el territorio colombiano.

Por ello el simposio desde esta línea asume una filosofía entnocultural que trabaja por la atención desde la educación como escenario de diversidad cultural. Desde allí surgen oportunidades de reconocer la memoria histórica de nuestros pueblos ancestrales, sus saberes y costumbres que desde el escenario educativo se presenta una marginalidad. Una gran lección fue el hallazgo de la supervivencia de los 4 niños perdidos en la selva amazónica colombiana que con sus saberes comprendieron el valor de la vida por más de 40 días fueron capaces de sobrevivir con un conocimiento cultural y ancestral. De esta gran experiencia surge una oportunidad del intercambio cultural desde el mismo currículo y por ello la filosofía acompaña estas luchas de los pueblos para retomar derechos que se tienen en la educación y los valores que a través del dialogo permanente se reconocen. Hoy la escuela y los escenarios educativos de toda américa latina estarán siempre abiertos para los procesos interculturales que impacta en la



misma formación de competencias que favorecen los ambientes de la convivencia escolar.

Hoy la filosofía y la educación frente a lo etnocultural recuerda algunos retos que los procesos educativos etnoculturales siempre están en permanente construcción nunca se terminan. Otro reto es redescubrir las oportunidades que se gestan desde la identidad cultural y los pueblos indígenas. Finalmente, ellos nos enseñaran una nueva manera de vivir la vida y generar nuevas competencias interculturales que se establecen en mesas permanentes de dialogo generando impactos en la sociedad como el sentido colaborativo, nuevos aprendizajes y aspectos de innovación con su mirada milenaria.

El simposio está orientado que la educación etnocultural retoma los principios de la filosofía y la educación generando proceso de valoración y aceptación a través de las acciones pedagógicas que se desarrollan desde las experiencias significativas del aula impactando el mismo ejercicio de la investigación que es transversal.

Una de las grandes enseñanzas es el vivir juntos y el cuidado por el bien común o la casa de todos Oikos que genera un patrimonio de todos desde allí se generan escenarios de aprendizaje que dinamizan cambios desde el orden ético y social de la comprensión de la sociedad. Este es el camino valido de hacer una educación inclusiva que dinamiza configuraciones en la construcción del nuevo conocimiento desde el dialogo intercultural.

La sexta línea de Filosofía para niños e indagación acogida por el Simposio Virtual de Filosofía y Educación; en su historia cuenta con una grata participación de esta línea con ponencias siempre significativas y que recobran sentidos en permanente actualización e implementación de estrategias. El espacio recoge las experiencias de investigadores, estudiantes semilleros y docentes que se atreven a escribir la trazabilidad de la escuela y los impactos de las aulas en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Toda experiencia marcada por una gran diversidad de interpretación que gesta oportunidades de generación del



conocimiento y la construcción de valores democráticos y ciudadanos. Formación lógica entre la razón y la práctica, consistencia argumental y definición ética-moral desde las experiencias de la indagación.

Hoy la educación se interpela constantemente por la indagación y la filosofía para niños se convierten en una oportunidad para la educación en su misma transformación que surge de lo manifiestos de la vida cotidiana de las instituciones educativas de América Latina. Hoy la sociedad urge de un marco de la solidaridad, nuestros niños y niñas de América Latina a través de la indagación llegan a surgir prácticas cotidianas que destruyen los paradigmas establecidos desde un discurso mismo de las emociones que surgen de los niños y niñas que continuamente están abiertos a la búsqueda del conocimiento.

Finalmente, la línea no se olvida del objetivo fundamental de la filosofía para niños que es generar pensamiento crítico, reconociendo el espacio problematizador del aula como escenario más fuerte en el desarrollo de la argumentación desde el principio natural de la curiosidad y el autoconocimiento. Este ejercicio trae impactos importantes en la sociedad por ejemplo un análisis ético desde la indagación con los niños que trasciende el ejercicio desde el aula hasta la casa del niño. Esta línea siempre es un foco de atención por las narrativas que surgen de esta experiencia.

En conclusión, de estas 6 líneas propuestas por el IV Simposio Virtual de Filosofía y Educación se reconoce un ser y quehacer de la línea de investigación de la Escuela de Ciencias de la Educación que genera productividad filosófica y asume la propuesta temática con argumentación, rigurosidad académica no tomando distancias de las realidades sino por contrario asumiendo los tiempos actuales y con prospectiva a largo plazo. El Simposio es estratégico por que dialoga con las problemáticas y las debate en el encuentro de saberes, buscando alternativas a través del argumento filosófico y pedagógico en soluciones reales que dinamizan procesos de aprendizaje y enseñanza.



La apuesta de la filosofía y la educación es reconocer a estudiantes, egresados, docentes, investigadores propositivos, audaces y capaces del cambio y la transformación de la educación. Bienvenidos sean a participar con pasión y amor en el encuentro de la filosofía y la educación.

Después de este gran evento académico surge la gran pregunta ¿Qué tipo de sueños queremos construir desde la filosofía y la educación? Después de COVID 19, después de la Guerra prolongada en Ucrania, después de una crisis financiera, después de los problemas en salud mental...son relatos que escucha la filosofía y la educación, nada fáciles y como colectivo buscamos respuestas y la vez cuestiona, argumenta e intenta dar respuestas que dinamizan cambios y que cada uno con nuestras historias en el orden de la filosofía y la educación realizamos un pacto en construir ponencias con rigor académico y sentir orgullo en el aporte a los próximos lectores de libro de memorias que sintetizan los mejores esfuerzos.

Las conferencias se realizaron de manera virtual desde las ciudades de origen y a través del canal de zoom a nivel nacional e internacional transmitidas por TV UNAD, que recoge la memoria viva del encuentro y que puede ser desglosada en el tiempo para seguir en el debate permanente de las ideas entorno a la filosofía y educación. Dejamos los enlaces para que sigan disfrutando de este IV Simposio internacional de Filosofía y educación

Grabación de web conferencia a través de TV UNAD:

Día 1- 6 de octubre, 8 a 12 am y 2 a 6 pm

<https://www.youtube.com/live/T3NpyVzY3DU?si=mWI6HVYYPqhCCi-M>

Día 2- 7 de octubre, 8 a 12:00 am

[https://www.youtube.com/live/x6\\_3IYGbYyY?si=uK6E1BkC47eVdSIO](https://www.youtube.com/live/x6_3IYGbYyY?si=uK6E1BkC47eVdSIO)

Lo mejor de lo mejor del IV Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación están consignados en las memorias que trascienden en la historia del programa de licenciatura de Filosofía y desde ya invitados a nuevo escenario de discusión entre filosofía y educación en un V Simposio en el año 2024.

Omar Alberto Alvarado Rozo, coordinador general del evento académico



## **Ponencia Central a nivel Internacional: ¿Puede la filosofía responder a las demandas de hoy?**

### ***¿CAN PHILOSOPHY RESPOND TO TODAY'S DEMANDS?***

**Nicolás Zavadviker<sup>1</sup>**

#### **RESUMEN.**

En este trabajo sostendré que existen algunas demandas sociales hacia a la filosofía (externas a su propio desarrollo) vinculadas a preocupaciones importantes para nuestra época, pero que el propio curso de la filosofía contemporánea llevó a que las respuestas requeridas no pueden ser dadas desde ella misma, o al menos no con un consenso importante.

Es decir que se espera de la filosofía respuestas que parecen exceder sus posibilidades: la filosofía quedó como depositaria de problemas importantes pero que parecen intratables desde la perspectiva del conocimiento. Hay un conflicto entre las demandas reales de las sociedades y las posibilidades dadas por el propio desarrollo de la disciplina, muy crítica de sí misma.

En el presente trabajo desarrollaré dos demandas:

\* la búsqueda en la filosofía de alguna guía espiritual en tiempos de incertidumbre. Mientras la filosofía contemporánea parece cada vez más alejada de las preguntas tradicionales por el sentido de la vida o el modo bueno de vivir, la preocupación humana por encontrar certezas para orientar la propia vida parece haberse intensificado.

\* La necesidad de contar una ética de alcance universal por vivir en un mundo globalizado en el que las acciones humanas pueden tener consecuencias en la otra punta del planeta. Entre los filósofos, uno de quienes más enfatizó en esta necesidad es Karl Otto Apel, quien creyó hallar las bases para sentar tal ética. Sostendré, en cambio, que parece imposible –luego de siglos de fracasos

---

<sup>1</sup> Licenciado, doctor y Profesor en Filosofía por la Universidad Nacional de Tucumán, institución en la que además se desempeña como docente. Doctorado en Filosofía, becado por CONICET, con una tesis sobre el subjetivismo axiológico. Es especialista en ética y metaética. En su polémico libro *Una ética sin fundamentos* (2004) cuestiona todo intento por alcanzar una fundamentación última de la ética, a la vez que refuta la idea según la cual negar una ética objetiva implica afirmar que 'todo vale'. El volumen se reeditó en Francia (en versión abreviada) bajo el título *La crise de l'ethique objective*. Entre los pensadores que más influyeron en sus ideas se destacan David Hume, Bertrand Russell, Alfred Ayer y el argentino Samuel Schkolnik. Correo: [nicozava@yahoo.com](mailto:nicozava@yahoo.com)



de intentos de la más diversa índole- fundamentar una ética universal. La aportación de una ética de validez universal sería otra de las demandas externas a la filosofía que ésta no puede cumplir.

### **Palabras Clave.**

Filosofía – ética – sentido de la vida – demandas hacia la filosofía – problemas contemporáneos

### **ABSTRACT.**

In this work I will argue that there are some social demands towards philosophy (external to its own development) linked to important concerns for our time, but that the course of contemporary philosophy itself led to the fact that the required answers cannot be given from itself, or at least not with an important consensus.

That is to say, answers are expected from philosophy that seem to exceed its possibilities: philosophy remains the repository of important problems that seem intractable from the perspective of knowledge. There is a conflict between the real demands of societies and the possibilities given by the development of the discipline itself, which is very critical of itself.

In this work I will develop two demands:

\* the search in philosophy for some spiritual guidance in times of uncertainty. While contemporary philosophy seems increasingly distant from traditional questions about the meaning of life or the good way to live, the human concern for finding certainties to guide one's own life seems to have intensified.

\* The need to have an ethics of universal scope for living in a globalized world in which human actions can have consequences on the other side of the planet. Among philosophers, one of those who most emphasized this need is Karl Otto Apel, who believed he found the foundations to establish such ethics. I will maintain, however, that it seems impossible – after centuries of failures of attempts of the most diverse nature – to found a universal ethics. The contribution of an ethics of universal validity would be another of the external demands on philosophy that it cannot meet.



## **Keywords.**

Philosophy – ethics – meaning of life – demands towards philosophy – contemporary problems

## **Desarrollo de la Ponencia**

El presente trabajo se propone como una reflexión en el marco de la llamada metafilosofía, esto es, aquel campo que utiliza el abordaje filosófico para tematizar no algo diferente de sí mismo, sino el propio quehacer de la filosofía.

Comenzaré este trabajo tematizando la cuestión de la función de la filosofía, tesis sin duda dependiente de una determinada concepción de esta disciplina, que en lo inmediato intentaré clarificar. Es evidente que la cuestión de qué sea la "filosofía" no resulta para nada obvio, y que la visión de la misma suele variar considerablemente entre los distintos filósofos. Richard Rorty llegó incluso a decir en una ocasión que la filosofía no existe, sino que sólo hay filósofos que se ocupan cada uno de hacer lo propio. En mi caso no adoptaré una posición tan extrema, pero que la postura de Rorty no se presente inmediatamente como absurda revela que la diversidad de lo que ha recibido el nombre de 'filosofía' es real, y por tanto la inmensa dificultad de intentar apresarla en un concepto

¿A qué llamamos filosofía? Comienzo planteando una hipótesis en la que descreo, pero que puede echar algo de luz al asunto: ¿Es la filosofía un conjunto de determinadas verdades en torno a ciertos tópicos generales? (supongamos a modo de ejemplo: Existe un Dios que creó el universo y al que las cosas tienden, el sentido de la vida es tal, el puesto que ocupa el hombre en el cosmos es tal, etc.). Muchos pensadores de importancia, a lo largo de la historia de la filosofía, parecieron concebirla así. Es significativo, no obstante, que nunca se pusieran de acuerdo en torno a cuáles eran esas verdades, ya que si algo caracteriza a la



historia de la filosofía es el contrapunto constante, la falta de consenso en torno de casi todas las cuestiones.

Como se advierte, esta concepción (la de la filosofía identificada con un conjunto de determinadas verdades) convierte a esta disciplina en una serie de conocimientos definitivos; así, aprender filosofía consistiría en incorporar un determinado núcleo de verdades. Ahora bien, esta tarea parece alejarse bastante de la práctica de ciertos hábitos mentales que suelen asociarse con el quehacer filosófico, como la reflexión, la argumentación o la crítica.

Por otro lado, una vez explicitadas estas supuestas verdades filosóficas (cualesquiera sean), quedarían excluidos de la filosofía gran parte de los hasta hoy considerados grandes filósofos. Así, por ejemplo nuestra inclusión de Parménides, para quien sólo existe lo fijo y el cambio resulta ilusorio, implicaría ipso facto la exclusión de Heráclito; para quien todo es devenir, y viceversa. Otra consecuencia difícil de aceptar sería ésta: si el sistema filosófico trazado por Kant fuese el verdadero, por dar un ejemplo cualquiera, quien meramente suscribiera y pudiera reproducir sus ideas debería ser considerado un filósofo; mientras que no podría ser considerado como tal un Wittgenstein o un Nietzsche.

Como se advertirá, nos hemos topado con un escollo importante en nuestro intento por definir a la filosofía, pues ¿qué concepción de la misma permite considerar como filósofos a Parménides y a Heráclito, a Platón y a Hume, a Tomás de Aquino y a los positivistas lógicos? La coexistencia en un mismo espacio teórico de tamaña diversidad y oposición de ideas exige una reflexión.



Como se percibe, lo que solemos llamar filosofía no puede identificarse con un conjunto determinado de contenidos. Este hiato suele salvarse postulando la existencia de un conjunto de problemas comunes a toda la historia de la filosofía, como un factor unificante ante tamaña variedad de ideas, que no serían otra cosa que las distintas soluciones dadas frente a iguales problemas, como por ejemplo éstos: ¿cuál es la esencia de lo real?, ¿responde el universo a algún fin?, ¿hasta donde podemos conocer?, ¿qué es el hombre?, ¿cuál es el sentido de la vida?, ¿existe una moral válida universalmente? Pese a sus claras inexactitudes históricas, esta posición parece interesante, e implica como una característica definitoria de la filosofía la disposición a problematizar la realidad, a convertir lo que para la mayoría es obvio en problema.

Creo, no obstante, que la concepción de la filosofía como un conjunto de problemas y de soluciones alternativas no basta por sí misma para dar cuenta plenamente de esta disciplina, por lo que necesita ser complementada –y en parte corregida- con otras ideas.

La filosofía no se identifica con un conjunto fijo de verdades, pero es impensable sin la decidida actitud de buscar dichas verdades, de tratar de conceptualizar lo real. Caracteriza a la filosofía tanto la actitud inquisitiva y problematizadora como el conjunto de procedimientos que permiten afinar y profundizar la búsqueda de la verdad.

La filosofía no radica tanto en un conjunto de enunciados verdaderos (como ocurre en cierta manera en las ciencias) como en un modo –reflexivo- de abordar la realidad. No se diferencia tanto por la especificidad de sus objetos como por el modo –filosófico- de tratarlos. De hecho, una rápida mirada a la historia de la filosofía nos revela que sus objetos de reflexión cambiaron en cada época, y que hoy en día se investigan temas antes inexplorados, tales como la noción de juego o la posibilidad de generar inteligencia por medios artificiales. Eso sí: cualquiera sea el objeto que aborde, la filosofía lo hace siempre de sus



aspectos más fundamentales, en contraposición a aquellos aspectos que se esbozan en la superficie de las cosas.

Si se admite por un momento esta perspectiva –la de que lo filosófico radica fundamentalmente en un cierto modo de abordar la realidad–, se advierte que no es necesario dedicarse al estudio de determinados objetos (el Ser, Dios, el conocimiento, el sujeto, o cualquier otro privilegiado por la tradición), sino más bien que cualquier objeto puede ser tratado filosóficamente.

Agreguemos a esta reflexión la siguiente: la filosofía no sólo se encuentra en los libros de filosofía, sino que en cierta medida muchas de sus inquietudes son connaturales al ser humano, por lo que no es extraño que en el hombre común podamos encontrar planteos y posiciones filosóficas, aunque no siempre como resultado de una reflexión personal. Por eso dice Karl Popper: “Todos los hombres y todas las mujeres son filósofos; o, permítasenos decir, si ellos no son conscientes de tener problemas filosóficos, tienen, en cualquier caso, prejuicios filosóficos. La mayor parte de estos prejuicios son teorías que inconscientemente dan por sentadas. [...] Una justificación de la existencia de la filosofía profesional reside en el hecho de que los hombres necesitan que haya quien examine críticamente estas extendidas e influyentes teorías”.

Así, por ejemplo, espontáneamente creemos que existe la materia, que también existe el espíritu y que somos un compuesto de ambas cosas, que el mundo seguirá mañana siendo como es hoy, que nuestro Yo se mantiene idéntico a través de los cambios, que nuestra conducta es libre y no determinada, que la democracia es la forma más justa de gobierno, que la libertad de un individuo termina donde comienza la ajena; todas ideas que, más allá de su validez o invalidez, merecerían un examen, sea para corregirlas, para descartarlas, o para hallar un fundamento seguro para ellas, si es ello posible.



Este ejercicio crítico, que Sócrates ya ejercía con maestría, fue sin duda una de las funciones de la filosofía que lograron sobrevivir a la crisis de la metafísica.

Decía que la filosofía no se encuentra solamente en los libros de filosofía. Encontramos ideas filosóficas no sólo internalizadas fuertemente en nosotros mismos sino también en la literatura o en la ciencia, así como incorporada en las leyes del Estado y en las instituciones políticas. Así, por ejemplo, la separación del Estado en tres poderes responde a la filosofía republicana anti-monárquica que cobra fuerza a partir del siglo XVIII, así como la prescripción constitucional que prohíbe juzgar sobre las acciones privadas de los hombres incorpora la valoración de la libertad de elección en la esfera personal, que depende a su vez de la distinción llevada a cabo por la filosofía iluminista entre una esfera pública y una esfera privada del hombre.

Dejemos señalado, entonces, completando así el primer objetivo de esta ponencia, que una de las funciones de la filosofía consiste en ejercer la crítica reflexiva del sentido común de su tiempo, problematizar aquello que en cada época se acepta acríticamente para examinar su validez. De esa forma la filosofía puede fomentar el espíritu crítico entre los no filósofos, y el mismo –como vimos– puede ejercerse sobre cualquier objeto, por lo que esta función se renueva constantemente en cada momento histórico.

Caracterizada mi visión de la filosofía, comienzo ahora sí a referirme a la segunda cuestión que me había planteado, vinculada al decurso de nuestra disciplina en el mundo contemporáneo y las demandas que surgen del mismo hacia ella.

Asistimos en los últimos años, según creo, a un cierto aumento del interés de la filosofía; no por cierto comparable al que despierta una elección presidencial o un clásico del fútbol. Digamos que la filosofía no paraliza al país,



pero que sigue viva e interesando a personas cultural o existencialmente inquietas.

Este fenómeno se manifiesta por ejemplo en el boom de los libros de autoayuda, que no siendo propiamente filosóficos presuponen o utilizan –con cierta liviandad, cabe aclarar– ciertas ideas surgidas en el seno de la filosofía. También se percibe en la lectura creciente de los clásicos de la filosofía (generalmente reeditados en versiones económicas y en ocasiones hasta abreviadas), en el surgimiento de cafés filosóficos y de la llamada ‘terapia filosófica’, en la aparición de algunos programas televisivos de divulgación filosófica, en la demanda creciente por parte de las ciencias particulares de orientaciones epistemológicas, en el creciente interés por una Ética que ayude a mejorar la vida en sociedad o que plasme en códigos profesionales de ética, en el auge de la Bioética (que parcialmente toca a la filosofía), en un cierto reconocimiento por parte de las Humanidades y de algunas Ciencias Sociales del papel central que todavía juega la filosofía en ellas, etc.

Lo notable de este fenómeno es, a mi juicio, que muchas de estas demandas externas hacia la filosofía chocan con dificultades internas para satisfacerlas, produciendo una serie de paradojas que caracterizan el clima actual con que se trabaja en filosofía.

Me referiré en esta ocasión a dos paradojas. La primera ellas puede formularse de la siguiente manera: por una lado, como lo destacó Karl Otto Apel, se manifiesta una cierta necesidad de una ética de alcance universal por vivir en un mundo globalizado en el que las acciones humanas pueden tener consecuencias no sólo –como antaño– en el ámbito de la propia comunidad, sino también en la otra punta del planeta. Estos efectos se manifiestan claramente en terrenos tales como la ecología, la economía, los medios de comunicación y la política. Menciono muy brevemente y al azar ejemplos de consecuencias cada uno de estos tipos: una fábrica instalada en un país puede producir



contaminación en una nación vecina; las caricaturas de Mahoma publicadas hace unos años en un diario de Dinamarca generaron violentas protestas en Medio Oriente; la crisis financiera en algunas potencias desencadenó despidos en países en desarrollo; el atentado a las Torres Gemelas produjo –vía reacción norteamericana- un control aeroportuario casi policíaco entre los pasajeros de todo el mundo. De modo que la responsabilidad de algunas de nuestras acciones excede el campo de nuestro entorno; fenómeno que si bien no es nuevo evidentemente se intensificó en los últimos tiempos.

Por la otra parte, parece muy difícil –luego de siglos de fracasos de intentos de la más diversa índole- fundamentar una ética universal, sin incurrir en falacias y en un cierto etnocentrismo occidental. Si bien algunas corrientes actuales afirman haber alcanzado tal fundamentación, el clima general de la filosofía contemporánea actual no es, a mi juicio, muy proclive a ese reconocimiento. Dicho en otros términos: no hay un consenso importante en torno a cuál sea el fundamento de la ética, o siquiera la certeza de otros tiempos en que la ética posee fundamentos.

Otra paradoja puede ser presentada de la siguiente manera: los manuales de auto-ayuda son, como nunca, best-seller. Más allá de la dudosa calidad de este tipo de literatura, este fenómeno habla a las claras de la necesidad del hombre contemporáneo de aferrarse a alguna guía que permita otorgarle un significado a la vida, planteo que suele activarse cuando se vive una cierta sensación de falta de dirección o de sentido.

En relación con los grandes interrogantes existenciales y su reflejo en los libros de autoayuda, comentó el filósofo argentino Samuel Schkolnik:

“Se diría que una cosa son las grandes preguntas que acucian a la condición humana (¿Cuál es el sentido de la vida?; ¿Hay un fundamento que justifique los dolores de la existencia?), y muy otra cosa son las



pequeñas cuestiones que expresan aspectos domésticos o personales de aquella condición (¿Cómo puedo tener éxito en los negocios y conquistar muchos amigos?; ¿Cómo puedo rebajar de peso y conservar una silueta agradable?; ¿Cómo puedo corregir mis 'zonas erróneas' y ponerlas a trabajar en mi favor?; ¿Cómo puedo vencer la depresión y percibir el costado positivo de los hechos?) [...] Ahora bien, la industria editorial parece haber descubierto que las personas instaladas en el registro que hemos llamado doméstico, o personal, cuando se preguntan lo que corresponde a tal registro, en realidad están preguntando por el sentido de la vida y por el fundamento de la existencia, y que de hecho, sus pequeñas cuestiones son el camino de que esas personas menguadamente disponen, aun sin saberlo, para referirse a las grandes, a las que constituyen el registro -llamémoslo así- metafísico de la condición humana. [...] En todo caso, por si esos lectores sospechan que hay aspectos más hondos en los asuntos que les inquietan, el producto que se les despacha suele venir revestido de un aire místico, de una pátina de orientalismo que alude vagamente al flujo de unas energías cósmicas, con cuyos ritmos conviene armonizar".<sup>2</sup>

Como hizo notar irónicamente el escritor canadiense Will Ferguson, si uno sólo de los libros de auto-ayuda cumpliera lo que promete (esto es, la felicidad), carecería de sentido que se publicaran otros, ya que éste acapararía la atención de todos los lectores y no haría falta leer ninguno más. De modo que el constante recambio de este tipo de literatura obraría como prueba de su -al menos parcial- ineficacia.

---

<sup>2</sup> Samuel Schkolnik, "Pequeñas o grandes preguntas", Diario La Gaceta, San Miguel de Tucumán, 29/07/2006.



Pero volviendo al punto que nos interesa, para un número importante de personas resulta acuciante encontrarle un sentido a su vida, luego de la crisis de los valores tradicionales tanto seculares como religiosos que al menos ofrecían una instancia a la que referir la propia vida y la crisis también del sentimiento de pertenencia a una comunidad como producto de la aparición de una cultura global. Estos y otros fenómenos produjeron personas sumidas en el desgano y la perplejidad, generando en la filosofía una *fuerte demanda de guía espiritual*. Sin embargo, desde la propia filosofía cada vez hay más consenso en que la pregunta por el sentido de la vida, por diversas razones, no puede responderse en el terreno del conocimiento.

Recordemos que, en otros tiempos, la cuestión del sentido de la vida y el camino hacia la felicidad era una de las principales preocupaciones de los filósofos. Basta rememorar las enseñanzas de estoicos y de epicúreos, pero también –por caso- a las respuestas de Platón, Aristóteles o Tomás de Aquino.

Nuevamente, se espera de la filosofía algo que parece exceder sus posibilidades: nuestra disciplina parece haber quedado como depositaria de problemas que parecen intratables desde la perspectiva del conocimiento, una vez que la ciencia hizo suyos los planteos para los que se hallaron respuestas acordes a sus métodos.

Se produce así un conflicto entre las demandas reales de las sociedades contemporáneas y las posibilidades dadas por el propio desarrollo de la filosofía, cuya autocrítica fue desembocando en una progresiva reducción de su alcance.

En verdad, muchos de los problemas de la filosofía son, antes que problemas filosóficos, cuestiones que aquejan a todos los seres humanos. Existen ciertos interrogantes que arraigan en lo más profundo del hombre y que no podemos dejar de plantearnos, y que, por tanto –a mi juicio- la filosofía no



puede dejar de tematizar, más allá de que su tarea resulte muchas veces infructuosa y de que las respuestas permanezcan siempre esquivas.

2.600 años de ejercicio de filosofía llevaron a que quienes nos dedicamos a esta disciplina nos socialicemos en una subcultura que ha perdido cierta ingenuidad y con ello también buena parte de sus pretensiones. Nos hemos vuelto incrédulos con respecto a la posibilidad de hallar una respuesta definitiva a las grandes preguntas, y definitivamente reacios a la aceptación plena de alguno de los grandes sistemas metafísicos como imagen verdadera del mundo. Adviértase el contraste entre tanto pesimismo y la actitud de quien se acerca a la filosofía porque cree que ésta confirma, por caso, la verdad del tomismo o de alguna filosofía orientalista. De esta forma, el acercamiento a lo que se produce en materia filosófica en ámbitos académicos pueda ser decepcionante para quien se aproximó a ella con expectativas demasiado altas.

La contracara de esta desilusión del neófito, constituida por quienes nos dedicamos profesionalmente a la filosofía, no es mucho mejor. Esta se percibe, por ejemplo, en nuestra reticencia inicial frente a quien se nos acerca justamente por ser esa nuestra condición. Así, nos encontramos temerosos de que el interlocutor comience un extenso monólogo sobre unas fuerzas misteriosas que están tras las cosas y que hacen que todo lo que ocurra guarde una profunda armonía.

La explicitación de este desequilibrio, por cierto, no tiene el sentido de una exhortación a transformar la filosofía en un objeto más de consumo a la medida de los gustos del cliente. Por el contrario, como sostuve al comienzo de este trabajo, considero que la función crítica es esencial a la filosofía, y por tanto, que su papel frente a las ideas circulantes debe ser crítico y no complaciente. Es misión irrenunciable de la filosofía el examen racional de aquello que se acepta acríticamente, y una de sus principales contribuciones al desarrollo de una sociedad está dada justamente por el ejercicio de esa función. Pero para poner



en práctica este examen es imperioso, como paso previo, una cierta apertura al mundo: estar atentos a los discursos circulantes y a los cambios sociales, y por tanto no refugiarnos por entero en las ideas, valores y discusiones propias del submundo académico.

### **Bibliografía.**

APEL, Karl Otto, *Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia*, Almagesto, Buenos Aires, 1992.

SCHKOLNIK, Samuel, "Pequeñas o grandes preguntas", *Diario La Gaceta*, San Miguel de Tucumán, 29/07/2006.



## **Ponencia Central a nivel Internacional: El pesimismo como fundamento de la práctica educativa**

### ***PESSIMISM AS A FOUNDATION FOR EDUCATIONAL PRACTICE***

**Gabriel A. Saia<sup>3</sup>**

**Celeste F. Ramírez<sup>4</sup>**

### **RESUMEN.**

La ponencia explora el tema del pesimismo en el ámbito educativo y filosófico contemporáneo, comenzando con una reflexión sobre la naturaleza y los desafíos de la educación en general. Se plantean dos interrogantes fundamentales: ¿qué esperamos de la educación? y ¿cuáles son los desafíos

---

<sup>3</sup> Gabriel A. Saia. Doctorando en Humanidades (LICH-CONICET-UNSAM, Argentina). Maestro en Humanidades (UAEM-CONAHCYT, México). Maestrando en Educación (UNSAM, Argentina). Profesor y Licenciado en Filosofía (UNSAM, Argentina). Traductor (INTERPRES, UNSAM). Redactor en Revista Cuadernos de Pesimismo (México). Docente de nivel superior (Adscripto Retórica; Prácticas Docentes en Educación Superior, UNSAM). Docente de 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: participación en Mainländeriana I (2024, UAEM), Educación de plataforma: Soc. postmedia y pedagogías por-venir (2023, Miño y Dávila). Traducción de Lanterna, M. Peisithanatos: tratado de la buena extinción (en prensa). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5116-9741> Correo: gabriel.saia92@gmail.com

<sup>4</sup> Magíster en Humanidades (UAGro-CONAHCYT, México). Maestranda en Educación (UNSAM, Argentina). Licenciada en Filosofía (UNSAM, Argentina). Obtuve la beca Erasmus+ para realizar el último semestre de la licenciatura en la Universidad Hradec Králove (UHK, República Checa). Desde el 2022, soy integrante del proyecto de investigación "Spinozismo contemporáneo: ontología, realismo, democracia", radicado en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina). He participado en encuentros académicos y en diversas publicaciones. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9351-0154> Correo: [ramirezcelestef@hotmail.com](mailto:ramirezcelestef@hotmail.com)



actuales de la práctica educativa? Se sostiene que el pesimismo puede ser un fundamento valioso para estas prácticas, en contraste con el optimismo superficial. Se revisan las ideas de filósofos como Karl Jaspers y Arthur Schopenhauer, quienes exploraron la dimensión pesimista del pensamiento filosófico. Jaspers destaca el asombro, la duda y la situación límite como motivaciones filosóficas esenciales, mientras que Schopenhauer desarrolló una metafísica del sufrimiento y la voluntad que influyó profundamente en la filosofía posterior.

El pesimismo puede ser una fuerza activa y crítica, como lo evidencian Vaihinger, influenciado por Schopenhauer, describe cómo el pesimismo le proporcionó una perspectiva objetiva y una fuerza moral para enfrentar la vida. Savater, por su parte, subraya cómo el pesimismo puede ser un motor para el cambio y la acción, contrarrestando el estancamiento del optimismo superficial.

Concluye que el pesimismo no debe ser visto meramente como una visión negativa, sino como una herramienta para la reflexión crítica y la acción ética en la educación y la filosofía. Este enfoque invita a los educadores y filósofos a enfrentar los desafíos contemporáneos con una mirada profunda y comprometida, buscando transformar la realidad a través del diálogo y la construcción compartida de significados.

## **ABSTRACT**

The paper explores the theme of pessimism in contemporary education and philosophy, beginning with a reflection on the nature and challenges of education in general. Two fundamental questions are posed: what do we expect from education, and what are the current challenges to educational practice? It is argued that pessimism can be a valuable foundation for these practices, in contrast to superficial optimism. The ideas of philosophers such as Karl Jaspers and Arthur Schopenhauer, who explored the pessimistic dimension of philosophical thought, are reviewed. Jaspers highlights wonder, doubt, and the



limit situation as essential philosophical motivations, while Schopenhauer developed a metaphysics of suffering and the will that profoundly influenced later philosophy.

Pessimism can be an active and critical force, as evidenced by Vaihinger, influenced by Schopenhauer, describing how pessimism provided him with an objective perspective and moral strength to face life. Savater, for his part, stresses how pessimism can be an engine for change and action, counteracting the stagnation of superficial optimism.

It concludes that pessimism should not be seen merely as a negative vision, but as a tool for critical reflection and ethical action in education and philosophy. This approach invites educators and philosophers to face contemporary challenges with a deep and committed look, seeking to transform reality through dialogue and the shared construction of meanings.

## El pesimismo como fundamento de la práctica educativa

El día de hoy quiero hablar sobre uno de los tópicos que encuentro más cercano tanto teórica como prácticamente en las aulas, así como en simposios, jornadas, ateneos y congresos. Me gustaría interrogarme sobre dos ideas: a) ¿qué esperamos de la educación en un sentido general?; b) ¿cuáles son los desafíos que nos propone la práctica educativa en nuestro tiempo? Para esto, propongo realizar un recorrido que dé cuenta del valor del pesimismo como fundamento para nuestras prácticas educativas y, más allá de revisar algunas ideas y postulados del pesimismo en tanto corriente de la historia de la filosofía, mi interés es dar a conocer algunas perspectivas sobre el pesimismo, pasando por breves impresiones de Karl Jaspers y, principalmente, de Schopenhauer y sus "discípulos".



En esta ocasión, pienso dejar de lado, por cuestión de espacio, temas absolutamente novedosos –que no lo son tanto para ojos apartados del ludismo y el optimismo–, como por ejemplo el rol de la inteligencia artificial, la pérdida –o ganancia– de atención conducida por aplicaciones digitales, o, para ir más lejos, la relevancia actual de los grados educativos en el mundo del trabajo. Estos tres ejemplos que menciono de problemáticas actuales me resultan interesantes, pero quiero desmarcar el pesimismo del sentido común. Si hay algo de “pesimista” en el texto que estoy escribiendo, espero sea percibido como lo que realmente se salva en la cuestión: la búsqueda de una introducción al quehacer filosófico y la posibilidad de su enseñanza. Si existe una empresa que necesita la frustración para poder comenzar propiamente, esa es la filosofía. En suma, sólo podemos plantear al pesimismo desde la filosofía; en el caso contrario, plantear una filosofía desde el pesimismo, es nuestro común estado de gracia. Ahora sí, comienzo.

En la celeberrima exposición de Karl Jaspers, en la primera sesión de su curso compilado como Filosofía desde el punto de vista de la existencia, el pensador nos propone pensar desde (y hacia) un triple origen de la filosofía. Este origen no significa la “creación”, el “punto original y jerárquico (arkhé)”, sino más bien cuándo (cómo y porqué) aparece la filosofía como una fuerza inevitable. Se trata, pues, de una apuesta bastante meditada y bien articulada entre las pretensiones propias del quehacer filosófico y su rol social eminentemente educativo. En este triple origen concursan el asombro, la duda y la situación límite, tres fuerzas pujantes a la hora de interrogarnos por la naturaleza de la filosofía y por sus posibilidades educativas. No hay demasiado que decir respecto a lo señalado por Jaspers en un primer momento: si bien el asombro solemos vincularlo al mundo heleno, la duda nos resulta claramente cartesiana –es decir, moderna– y la situación límite nos habla del tiempo presente –a la sazón, el de Jaspers, que dicta estas conferencias en 1953–, se trata de tres orígenes que pueden manifestarse (y, efectivamente, lo hacen) en cualquier momento de nuestra historia personal, biográfica y universal.



Con esto, destacar que las tres cuestiones señaladas por Jaspers responden (en inicio al menos) a una carencia. No hay en el asombro otra cosa que desconocimiento; en la duda, certeza; en la situación límite, las posibilidades propias. Es decir, en los tres casos se enfoca la filosofía desde un punto de vista que puede ser concebido como sumamente pesimista. Ahora bien, podemos pensar qué significa esto de “sumamente pesimista”, o, por principio de economía, me voy a quedar con el “pesimista” a secas. Hasta el momento, este término ha sido evocado en muchos y variados sentidos. Cabe añadir, en muchos sentidos comúnmente y por completo peyorativos. No es de extrañar que al pesimismo se le adose usualmente un halo de negatividad; frente a todo aquello que es esencialmente bueno, el pesimismo permite detenerse momentáneamente y pensar, suspender el juicio atendiendo a la prosecución del mundo tal cual es. En este sentido, pesimista se dice de quien desconfía de que las cosas podrán cambiarse en algún momento y de algún modo.

El pesimismo no es sólo aquella corriente del pensamiento de la que podemos hallar su principio en el s. XIX en Alemania (Beiser, 2023). Si bien éste es uno de sus múltiples sentidos, lo más fecundo que podemos extraer de esto radica en el descubrimiento schopenhaueriano de la esencia trágica del mundo: lo que nos une, indefectiblemente, es el espíritu doliente y cohesivo de la voluntad. A su vez, el leitmotiv de Arthur Schopenhauer puede ser comprendido desde una metafísica, una gnoseología, una estética y una ética que parten y desembocan en un tipo de pesimismo: la aguda conciencia del mal y del sufrimiento del mundo, en contraposición a la bondad y al placer, se erigen como los efectos más próximos en nuestra experiencia vital. No hay manera de atribuir esta cuestión a una época histórica singular, y quizá sea por eso que el mismo Schopenhauer intenta encontrar antecedentes de esta postura frente al mundo en las antiguas culturas. No se trata de un momento histórico, de un Weltschmerz (sufrimiento del mundo doliente), propio del s. XIX, sino de una actitud frente al mundo. El cariz gnoseológico de la postura de Schopenhauer se descubre al contemplar la dupla de voluntad y representación que articulan tanto



la metafísica como la ética de su sistema. Si la crítica kantiana había llegado a su punto cúlmine con la obtención del par fenómeno-cosa en sí, el intento schopenhaueriano retoma esta diada a fin de contener en sí misma la imposibilidad de la comprensión del valor de la vida sin la comprensión de la totalidad de las cosas. Es en este esfuerzo que Schopenhauer resulta esclarecedor: no hay posibilidad de vida sin la pugna constante de fuerzas que, en esta lucha, articulan su propio valor.

La filosofía del Buda de Frankfurt es al día de hoy sumamente enriquecedora, no sólo por mérito propio sino además por las continuidades que supo despertar. Si bien la recepción de Schopenhauer fue un tanto tardía, puesto que logró fama y lecturas a partir de la publicación de Parerga y Paralipómena en 1851, no existieron medias tintas en la repercusión que creó con su obra en general. Se puede decir, sin mucho temor a equivocarse, que esta influencia germinó en pensadores que distan de una comprensión metafísica del mundo fenoménico. Su influjo llegó incluso a filósofos que lo consideraron, retomando el título de Nietzsche, un "educador". Por ello, resulta fácil atribuirle a la filosofía schopenhaueriana una faceta propositiva o activa: desde su concepción decimonónica, el pesimismo no es un subterfugio que congrega posturas desesperanzadoras. Esto se debe principalmente a la supuesta ausencia de finalidad de esta filosofía, a la carencia de sentido; sin embargo, como vemos en sus continuadores, esta ausencia no es tal.

No sólo Nietzsche reconoció esta fuerza del pesimismo, este espíritu crítico en búsqueda de ayudas tanto teóricas como anímicas, sino otros dos casos que, anecdóticamente, me interesa traer a cuento en esta reflexión. Se trata de dos personajes que, con sus anécdotas, nos brindan un panorama claro de qué significa tener un temple pesimista, a saber: Hans Vaihinger y Fernando Savater, dos pensadores que complementan sus relatos, sus acercamientos tanto a la reflexión como a la actitud pesimista. El primero de ellos, autor de La filosofía del como sí ( nos dice:



El pesimismo de Schopenhauer se volvió para mí un estado fundamental y duradero de la conciencia, y más aún amén de mi propia tristeza y mis arduas experiencias. Incluso en el comienzo de mis estudios, una cita de Schiller me afectó fuertemente: “¡Quién pudiera disfrutar de la vida si viese en sus profundidades!”. No encontré en esta perspectiva lo que ofrece: un despertar de la energía biológica y moral. Por el contrario, soy de esos a los que el pesimismo los habilita a soportar la vida, y de esos a los que el pesimismo le dio la fuerza ética para trabajar y para luchar tanto por sí mismo como por los demás. Por otra parte, creo que el pesimismo me dio un punto de vista más objetivo sobre la realidad. (XXVIII)

Esto que decide revelar Vaihinger de una manera biográfica, resalta aquellas nociones que más tarde serán retomadas por Jaspers cuando nos propone, a partir de su triple origen de la filosofía, una clara necesidad, una fuerza que empuja al humano a “llegar a ser él mismo, al hacerse partícipe de la realidad”. Y es esta realidad la que se encuentra a la base del relato personal de Vaihinger: es el pesimismo la principal manera que encuentra el pensador como para fomentar su actividad, para encontrar su propia persona y su circunstancia. Como bien menciona Jaspers en su conferencia, la práctica filosófica no se realiza de uno en uno, sino en un diálogo: “La filosofía no puede luchar, no puede probarse, pero sí puede comunicarse. No presenta resistencia donde se la rechaza, ni se jacta allí donde se la escucha. Vive en la atmósfera de la unanimidad, que en el fondo de la humanidad puede unir a todos con todos” (1953: 12). Como intento comunicativo, la filosofía despierta el ímpetu pedagógico de la enseñanza y del aprendizaje sin roles netamente definidos: todos podemos unirnos bajo su simple precepto, puesto que ella es necesaria. Es así que el ánimo pesimista que retoma Vaihinger se encuentra atravesado por una pretensión de objetividad, que en realidad es una forma de traducir la universalidad de la filosofía y su relación con lo circundante y situacional de la realidad.



En este aspecto, todo intento por recrear el valor de la filosofía funciona, según Vaihinger, a razón de dicha idea: hay una carencia que precisa de su objeto, una realidad que reclama un trabajo ético y compartido consigo mismo y con los demás. De algún modo, en Vaihinger resuena el motus pedagógico que versa sobre la interacción entre seres sociales y, aquí podríamos agregar, seres complementarios entre sí. No hay modo de comprender la filosofía que exceda o se limite a la individualidad de los sujetos, así como no hay práctica educativa que pueda prescindir de los roles de educador y educando, donde la univocidad de la relación resulta confusa por momentos en el intercambio de dichos roles.

La actividad que proclama Vaihinger en su recuerdo de Schopenhauer comparte tintes con un escrito sumamente curioso y esclarecedor del español Fernando Savater, quien en el prólogo a la traducción española de Sobre el pesimismo (2017) de Georg Simmel también acude al relato biográfico para definir el tono del libro en su manifiesto "POR QUÉ SOY PESIMISTA":

Durante muchos años he tenido fama de optimista entre mis conocidos. A mí no ha dejado de sorprenderme este equívoco, porque en mi opinión soy pesimista desde que salí de la niñez. Quizá el pesimismo no sea más que el optimismo visto por dentro. Por lo común, se considera optimista al que hace y pesimista al que no hace. Pero se ignora así que con frecuencia es el optimismo el que quita las ganas de hacer. (8)

Volviendo sobre lo anterior, el pesimismo activo que reivindica Savater tiene un trasfondo por completo conciliador con la necesidad del cambio: el optimista frente al fuego contemplará la providencia y sus designios; el pesimista, superando la pesadez propia de toda vida, intentará evadir la penuria que genera el incendio. Hay en este modo activo una réplica a la metafísica schopenhaueriana, es cierto, pero también hay una identificación con aquello que el propio Schopenhauer engendró: una escuela, una continuidad, un afecto. Si bien la intención de Savater dista mucho de la comentada más arriba por



Vaihinger y Jaspers, sí se puede observar un entusiasmo propio del pesimista. El pesimismo supone tanto una pedagogía, es decir, un cambio de naturaleza, como una periagogía, a saber, un viraje anímico. No se trata en ambos casos de resaltar los puntos que pertenecen a lo que comúnmente llamamos “educación” o “formación” en un sentido instructivo, sino más bien a una práctica que contempla y acompaña los posibles cambios suscitados tanto por entes naturales como sociales. Es en esta encrucijada entre naturaleza y sociedad donde encontramos los puntos primeramente referidos en la conferencia de Jaspers: el asombro, la duda, la situación límite, son manifestaciones de carácter pedagógico, puesto que sólo a través de un intento –como mencionamos anteriormente, un intento frustrado– podemos revisar nuestra propia realidad, nuestra persona, nuestra situación y nuestros supuestos que operan para con los demás. Siendo que nos toca compartir un espacio áulico, pero también cultural y social, es común que nos interroguemos por aquello que esperamos de la educación –su producto sensible, así como también el espíritu detrás de ésta– y que volvamos sobre nuestra responsabilidad como docentes en un tiempo cada vez menos predecible e inusitado.

Tal vez hoy día no se trate tanto de volver sobre la filosofía del absurdo, esbozada por Camus en su Mito de Sísifo, puesto que ya no es un problema para nosotros, o al menos no es un problema de primer grado. El hecho de que debajo de esta realidad sólo podamos observar un sinsentido providencial parece una minucia al lado de la problemática real emergente, de los cataclismos inminentes –la COVID, uno de ellos–, del colapso. Hoy día vale más la pena centrarnos en la gestión de la infelicidad, en la mitigación del displacer, que en la búsqueda de aquellos principios vitales que refuerzan ideologías completamente contrarias al sentido primigenio tanto de la filosofía como de la educación: qué se debe esperar o, en todo caso, cómo debo esperar aquello que se debe esperar. Quizá el asombro, la duda, la situación límite nos reúnan nuevamente, por más que creamos, como optimistas, que son causas perdidas que no nos competen.



A causa y por gracia de la imprevisibilidad, nos encontramos en un camino de diálogo, de construcción con el otro, y, en suma, un trecho que debemos redefinir bajo el mote del pesimismo, es decir, de la actividad. *Nec metu nec spe*, "hacer, sin temor ni esperanza", es quizá el lema que nos convoca y que debemos respetar en nuestra labor como filósofos y educadores.

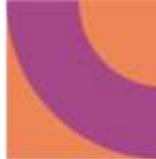
### **Bibliografía.**

Beiser, F. C. (2016). *Weltschmerz. Pessimism in German Philosophy: 1860-1900*. Oxford University Press.

Jaspers, K. (1953[1949]). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Trad. Gaos, J. Fondo de Cultura Económica.

Simmel, G. (2017). *Sobre el pesimismo*. Trad. García Mendivil, F. Sequitur.

Veihinger, H. (1935). *The Philosophy of "as if"*. Trad. Ogden, C. K. Kegan Paul, Trench, Turner & Co.



## 1. LÍNEA DE TRABAJO: Filosofía y la educación como disciplinas académicas.

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

1.1. Filosofía de la educación: algunas consideraciones sobre el pensamiento de María Montessori

Leandro Sánchez Marín



## 1.1. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PENSAMIENTO DE MARIA MONTESSORI

---

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

Leandro Sánchez Marín<sup>5</sup>

### RESUMEN.

Una reflexión apropiada sobre la filosofía de la educación debe tejer finamente con los mejores hilos de la tradición pedagógica y filosófica que ha construido grandes ideas sobre la formación humana. Este concepto no se ha construido de manera homogénea y lineal; no es lo mismo hablar de la paideia griega que de la escolástica medieval. Así como no es lo mismo hablar de la Bildung alemana que de la pedagogía crítica latinoamericana. No obstante, todas estas tradiciones tienen una similitud: se han preocupado, casi obsesivamente, por la educación de la humanidad y han elaborado conceptos y empleado métodos tendientes a diagnósticos o propuestas respecto de la formación, todo ello en función del mejoramiento de las relaciones que los seres humanos desarrollan entre sí a partir de un comportamiento y conocimiento adecuados. En medio de esta tradición, la obra de Maria Montessori ha estado relativamente eclipsada. Muchos de sus métodos han sido aplicados en la educación de la infancia y varios de sus conceptos han fundamentado formas de proceder en contextos escolares, esto desde la construcción de currículos hasta el empleo de metodologías de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, este afán práctico ha

---

<sup>5</sup> Docente del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Facultad de Ciencias y Educación <https://orcid.org/0000-0002-6837-1081> Correo: [cristiansanchez@elpoli.edu.co](mailto:cristiansanchez@elpoli.edu.co)



descuidado la reflexión filosófica sobre lo que Montessori ha aportado en términos conceptuales a las discusiones sobre la noción general de formación.

Teniendo en cuenta este descuido, me propongo exponer el pensamiento de Montessori en contraste con un relato de las teorías de la formación que va desde Platón hasta Rousseau y el idealismo alemán y salta de allí a la educación democrática de John Dewey y la pedagogía crítica latinoamericana. Atendiendo a ello, considero que existe un gran vacío histórico donde se ubica Montessori, lo que se debe, en gran parte, a la separación de trabajo empírico y trabajo conceptual, asunto que ha privilegiado unas reflexiones y a sobrevalorado otras. Sostengo, además, que la obra de Montessori no se agota en su práctica como profesora, sino que se expande también hacia una reflexión conceptual que dialoga filosóficamente con la tradición en medio de la cual reclama un lugar de igual valía. De esta manera, se analizarán algunos de los conceptos centrales sobre la formación a partir de Montessori con el propósito de ampliar el marco teórico sobre la filosofía de la educación, la forma en la cual su pensamiento recibe y elabora la herencia de temas y conceptos anteriores y la manera en que se perfila de cara a las teorías críticas de la educación en la actualidad.

### **Palabras Clave.**

Filosofía de la educación, Montessori, pedagogía, método.

### **ABSTRACT.**

An appropriate reflection on the philosophy of education must finely weave with the best threads of the pedagogical and philosophical tradition that has built great ideas on human formation. This concept has not been built in a homogeneous and linear way; it is not the same to speak of the Greek paideia as of the medieval scholasticism. Just as it is not the same to talk about the German Bildung as it is about Latin American critical pedagogy. However, all these traditions have a similarity: they have been concerned, almost obsessively, with the education of humanity and have elaborated concepts and used methods tending to diagnose or proposals regarding training, all based on



the improvement of the relationships that human beings develop each other from proper behavior and knowledge. Amid this tradition, the work of Maria Montessori has been relatively eclipsed. Many of her methods have been applied in childhood education and several of her concepts have supported ways of proceeding in school contexts, from the construction of curricula to the use of teaching-learning methodologies. However, this practical desire has neglected the philosophical reflection on what Montessori has contributed in conceptual terms to the discussions on the general notion of formation.

Bearing this oversight in mind, I propose to set Montessori's thought in contrast to an account of formation theories that ranges from Plato to Rousseau and German idealism, and jumps from there to John Dewey's democratic education and Latin American critical pedagogy. . In response to this, I believe that there is a great historical void where Montessori is located, which is due, in large part, to the separation of empirical work and conceptual work, an issue that has privileged some reflections and overvalued others. I also maintain that Montessori's work does not end with her practice as a teacher, but also expands towards a conceptual reflection that dialogues philosophically with the tradition in the midst of which she claims a place of equal value. In this way, some of the central concepts on training from Montessori will be analyzed with the purpose of expanding the theoretical framework on the philosophy of education, the way in which its thought receives and elaborates the inheritance of previous themes and concepts. and the way in which it is outlined in the face of critical theories of education today.

### **Keywords.**

Philosophy of education, Montessori, pedagogy, method.



## **Bibliografía.**

Château, J. (Ed.). (2017). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica.

Chavarría, M. (2012). ¿Está Montessori obsoleta hoy? *Revista Rupturas*, 2(1), 58-117.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.

Espinoza, E. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. *Revista Conrado*, 18(85), 191-197.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Jaeger, W. (1997). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo De Cultura Económica.

Makárenko, A. (2002). *Conferencias sobre la educación infantil*. FAID Editores / Bolivariana Editores.

McLaren, P. (2021). *Reivindicación de la pedagogía crítica en tiempos de redes sociales y escenarios digitales*. Ediciones Desde Abajo.

Montessori, M. (2002). *Formación del hombre*. Editorial Diana.

Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.

Rousseau, J-J. (1995). *Emilio o de la educación*. Alianza Editorial.

Schiller, F. (2018). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Acantilado.

Trilla, J. (Ed.). (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Graó.



## 2. LÍNEA DE TRABAJO: ANTROPOLOGÍA DE LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

2.1. La tecnologización de la educación o la educación como oportunidad emancipatoria

Eliana Clavijo Rojas

Alfonso Ríos Sánchez

2.2. Filosofía y psicología, puntos de encuentro en el fortalecimiento del pensamiento creativo

Diego Eduardo Morales Oyola

2.3. Una renovación a la ética del discurso. propuesta para la educación emancipadora de la opinión pública

Miguel Ángel Maya Bedoya

2.4. La teoría de Lipman para el análisis del "Oscuro Animal". Una radiografía de la violencia contra la mujer en la guerra interna

Héctor Betancur Giraldo

2.5. La seducción (educación) mediante la admiración. la polisemia del maestro en la obra de peter sloterdijk

Omar Camilo Moreno Caro



## 2.1. LA TECNOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN O LA EDUCACIÓN COMO OPORTUNIDAD EMANCIPATORIA

---

The technologization of education or education as an emancipatory opportunity

Eliana Clavijo Rojas<sup>6</sup>

Alfonso Ríos Sánchez<sup>7</sup>

### 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

---

<sup>6</sup> Maestrante en Educación, docente ocasional Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. <https://orcid.org/0000-0003-1730-9912> Correo: [eclavijor@gmail.com](mailto:eclavijor@gmail.com)

<sup>7</sup> Doctor en Educación, Maestría en Investigación e Innovación, Historiador, docente de aula Sec. del Huila, docente catedrático Universidad Surcolombiana <http://orcid.org/0000-0002-2084-6906> Correo: [alriosan@gmail.com](mailto:alriosan@gmail.com)



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 al 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 su 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 divisado unas 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.



## 2.2. FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA, PUNTOS DE ENCUENTRO EN EL FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CREATIVO

---

philosophy and psychology, meeting points in strengthening creative thinking

Diego Eduardo Morales Oyola<sup>8</sup>

### RESUMEN.

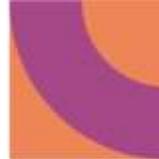
Presentación del resumen de la ponencia... (Mínimo 250 palabras)

Lo que se propone en esta ponencia es exponer la utilidad teórica a través de responder cómo se desarrolla la creatividad, desde lo propuesto por Csikszentmihalyi (2010) y De Bono, (2008) psicólogos que sustentan el hecho de identificar diferentes estrategias metodológicas por ejemplo; Csikszentmihalyi (1998), sostiene que la creatividad en el ser humano se puede aproximar a una expresión estética, es decir al interpretar la complejidad de la vida con sus vicisitudes y la búsqueda de soluciones por medio de la teoría de flujo, así los aprendizajes creativos se pueden extrapolar por medio de las soluciones propuestas a problemas de la vida cuando se aprende a identificar el concepto. Al reconocerlo es posible en primera instancia asociar la creatividad a la estética y la percepción psicológica, también a la autorreflexión como elemento fundamental de la formación en la competencia dialógica, los desempeños de la percepción y el análisis combinados para mostrar cómo la interpretación no es una labor pasiva sino un acto creativo de reconstrucción de la realidad. El aprendizaje creativo se da desde distintos puntos, pero sobre todo a través de la motivación y la interacción humana en su manera de pensar, movilizar asombro, imaginación y sensibilidad, donde la filosofía por medio del filosofar juega un papel importante si se revisan aspectos interdisciplinarios.

**Palabras Claves:** Psicología; filosofía; creatividad; filosofar; juego; creatividad.

---

<sup>8</sup> Licenciado en Filosofía, Mg en Educación, candidato a Doctor la Universidad Cuauhtémoc. Profesor de la UNAD en la Escuela Ciencias Sociales, Artes y Humanidades – ECSAH CIP Dosquebradas ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2531-3711> Correo: [diego.morales@unad.edu.co](mailto:diego.morales@unad.edu.co)



## ABSTRACT.

Presentation of the summary of the presentation...

What is proposed in this paper is to expose the theoretical usefulness by answering how creativity develops, from what is proposed by Csikszentmihalyi (2010) and De Bono, (2008), psychologists who support the fact of identifying different methodological strategies, for example; Csikszentmihalyi (1998) maintains that creativity in human beings can be approached to an aesthetic expression, that is, by interpreting the complexity of life with its vicissitudes and the search for solutions through flow theory, thus creative learning. They can be extrapolated through the proposed solutions to life problems when one learns to identify the concept. By recognizing this, it is possible in the first instance to associate creativity with aesthetics and psychological perception, also with self-reflection as a fundamental element of training in dialogic competence, the performances of perception and analysis combined to show how interpretation is not a passive labor but a creative act of reconstruction of reality. Creative learning occurs from different points, but above all through motivation and human interaction in their way of thinking, mobilizing wonder, imagination and sensitivity, where philosophy through philosophizing plays an important role if interdisciplinary aspects are reviewed.

**Keywords:** Psychology; philosophy; creativity; philosophizing; game; creativity

## Desarrollo de la Ponencia

En primer término exponer la utilidad teórica a través de responder cómo se desarrolla la creatividad, primero desde lo propuesto por Csikszentmihalyi (2010) y De Bono, (2008) psicólogos que sustentan el hecho de identificar diferentes estrategias metodológicas por ejemplo; Csikszentmihalyi (1998), sostiene que la creatividad en el ser humano se puede aproximar a una expresión estética, es decir al interpretar la complejidad de la vida con sus vicisitudes y la búsqueda de soluciones por medio de la teoría de flujo, así los aprendizajes creativos se pueden extrapolar por medio de las soluciones propuestas a problemas de la vida cuando se aprende a identificar el concepto. Al reconocerlo es posible en primera instancia asociar la creatividad a la estética y la percepción psicológica, sino también a la autorreflexión como elemento



fundamental de la formación en la competencia dialógica, los desempeños de la percepción y el análisis combinados para mostrar cómo la interpretación no es una labor pasiva sino un acto creativo de reconstrucción de la realidad. El aprendizaje creativo se da desde distintos puntos, pero sobre todo desde la motivación y la interacción humana en su manera de pensar, motivarse, asombro, imaginación y sensibilidad.

Por otra parte, la filosofía explica el acto de interrogar e ir por la explicación del origen, ¿Cómo surge la creatividad? En perspectivas filosóficas hay que revisar la historia de este campo disciplinar, hacer un rastreo de contextos y de ideas o sistemas filosóficos. Inicialmente se podrá ubicar en la época del renacimiento. Sin embargo, es posible encontrar en la antigua Grecia incluso en el medio evo o en épocas posteriores que Sócrates, Platón, San Agustín, Seneca, fueron creativos. Asimismo, que lo transversal implica o asocia para lo creativo, aprendizajes, y la didáctica. Por esto, el análisis de cómo surge lo creativo además de la capacidad de razonamiento o los aspectos cognoscitivos debe implicar lo afectivo, la emotividad y cómo está sumergida en otros contextos, por ejemplo, la vida familiar y social, en lo cotidiano -siguiendo las ideas de Csikszentmihalyi (2006): "Es más fácil potenciar la creatividad cambiando las circunstancias del medio que intentar hacer que la gente piense de una manera creativa" (2006), es decir, problematiza las connotaciones de la creatividad, saltando de lo metafísico a lo productivo. El proceso cobra relevancia, no como en la postura de Hegel donde el accionar consciente o la mirada psicológica y filosófica del actuar.

Entonces, Csikszentmihalyi (2006) al plantear el interrogante: ¿qué es la creatividad? Refiere que no surgen respuestas, sino otras preguntas, ¿dónde está la creatividad? "Las respuestas no se limitan a alguna actividad mental del individuo, sino también al aval de la sociedad y la aceptación de este, por su valor dentro de ella". En estas instancias los fenómenos socioculturales recogen y se expresan en tres tropos: el campo (de conocimiento y acción, el ámbito (de producción) y la persona creativa (quien se caracteriza por entender y expresar



de manera holística el conocimiento). Las interacciones del conocimiento, la acción y la producción deben procurarse desde perspectivas transversales e interdisciplinarias, por ejemplo, por medio de los videojuegos hacia el fortalecimiento del pensamiento creativo (González, 2016).

Pensar en la creatividad como elemento que se debe potenciar a través de la enseñanza de la filosofía abre un espectro de posibilidades, entre las cuales se destacan temas que cautivan a los niños y jóvenes. Al respecto, González (2016) sustenta sobre la creatividad en usuarios de videojuegos formulando preguntas como: ¿Qué impulsa el pensamiento creador? al responder, se interpreta que el autor refiere la idea que las manifestaciones creativas en el proceso de aprendizaje no solamente llevan a la adquisición de destrezas en un campo específico dinamizado con gran interés por parte de la persona creativa, sino que aumenta o potencializa la motivación para el dominio alto de conocimiento. Es decir, deben existir tres condiciones necesarias para obtener la creatividad: 1. desarrollo de habilidades cognitivas, 2. Motivación en interpretar el proceso de aprendizajes creativos, 3. Evidencia y desarrollo de procesos creativos. Algo similar se puede encontrar en la tesis de Csikszentmihalyi (1996) a través de los llamados "estados de control y motivación como estados de dominio de una materia donde posibles respuestas son aprendidas y donde los problemas que surgen pueden ser resueltos del modo en que venían siendo resueltos" (p. 275). Las connotaciones de reto o desafío elevado asisten la experiencia creativa, es decir, se evidencia complementariedad entre lo cognitivo y motivacional para la resolución de problemas.

Desde estas perspectivas el enfoque pragmático manifiesta que lo creativo se fundamente en lo motivacional, pone a prueba, no la estimulación como respuesta, sino la ineficacia del pensamiento lógico en determinados contextos creativos, es decir, los procesos del aprendizaje evidencian que la adaptación está mediada por las actitudes y el deseo de aprender realmente, (González, 2016). Sin embargo, todo un entramado de corrientes psicológicas cuestionaron



conceptos y por esto teóricos como Osborn (1972) y De Bono (1975) suscitaron opciones y mejoramientos en el componente al pensamiento lógico (vertical) el pensamiento lateral, un tipo de pensamiento caracterizado por la exploración, la búsqueda de nuevas posibilidades y cuestionamiento de la lógica establecida hasta ese entonces (González, 2016), demuestra que la creatividad desde perspectivas cognitivas sustenta que los aprendizajes no se dan sólo de manera asociativa entre estímulos y respuestas sino a partir de los significados personales. Esto se puede asociar con la teoría sistémica de Gardner (1993) y lo que Csikszentmihalyi (1998) reconoce como la influencia del ambiente para determinar el desarrollo de la inteligencia creativa.

Al igual que en la enseñanza de la filosofía surge curiosidad y se responde desde los procesos de búsqueda, interrogación, exploración, motivación para adoptar una conducta creativa Csikszentmihalyi (1998) se puede pensar la creatividad en el fortalecimiento creativo por medio de la enseñanza del filosofar y la enseñanza de la filosofía de una manera especial, incorporando las mediaciones tecnológicas, los dispositivos electrónicos para potenciar aprendizajes orientados. En este mismo sentido puede ser posible a través de videojuegos aprender filosofía.

De tal manera que teóricos como Boden (1990), al analizar la mente creativa ayuda para identificar las motivaciones del proceso creativo, con Csikszentmihalyi (1997), al explicar cómo surge la creatividad conectando con las rutinas y maneras de ser. De la misma manera con “el flujo” de Gardner (1993), es posible describir condiciones para generar la creatividad por medio del estudio de las inteligencias múltiples, igualmente con Perkins (1992) al sostener que pensar y actuar de manera o una escuela inteligente, y con Sternberg (1992), al contrastar una cultura conformista con el papel de la creatividad en la sociedad. Estos autores han centrado sus estudios en personas sobresalientes en algún aspecto científico o artístico para analizar cómo identifican problemas y encuentran soluciones.



## **Bibliografía.**

Csikszentmihalyi, M. (1998) *Creatividad*. Paidós. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1997) *Fluir. Claves para experiencias optimas*. Paidós. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (2010) *Aprender a fluir*. Paidós. Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (2005) *Pensamiento creativo*. España: Paidós.

De Bono, E. (2004) *Seis sombreros para pensar*. España: España: Ed. Anthropos.

De Bono, E. (1975) *Pensamiento lateral*. España: Paidós.

De Bono, E. (2008) *Aprende a pensar por ti mismo*. España: Ed. Anthropos.

Morales, O. D. (2016). Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado. *Revista académica Escribanía* (14) Recuperado de <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/1814>

Pardo, J.L (2004). *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. España: Ediciones Gutenberg.

Zuleta, E. (2005). *Lógica y crítica*. Medellín: Ed. Lealon.



## 2.3. UNA RENOVACIÓN A LA ÉTICA DEL DISCURSO. PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA DE LA OPINIÓN PÚBLICA

---

A renewal to the ethics of discourse. proposal for emancipating education of public opinion

Miguel Ángel Maya Bedoya<sup>9</sup>

### Resumen

La segunda mitad de la década del 2010 marcó un punto de inflexión en las transformaciones discursivas de la comunicación pública. Como se ha reseñado insistentemente desde la prensa y la academia, corren los tiempos de la posverdad. Según McIntyre:

Lo que parece nuevo en la era de la posverdad es un desafío no solo a la idea de *conocer* la realidad sino a la existencia de la realidad misma. [...] Así, la posverdad equivale a una forma de supremacía ideológica, a través de la cual sus practicantes tratan de obligar a alguien a que crea algo, tanto si hay evidencia a favor como si no. Y esta es la receta para la dominación política (2018, pg. 10 y 13).

La reflexión de McIntyre es la respuesta de la filosofía a la contundencia de los hechos. En 2016, el Diccionario Oxford eligió “posverdad” como la palabra del año, a propósito de la salida del Reino Unido de la Unión Europea -el Brexit-, la elección de Donald Trump como presidente de los Estados Unidos y victoria del No en el plebiscito por la paz en Colombia.

---

<sup>9</sup> Estudiante de Maestría en Filosofía, Universidad de Caldas, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6807-9339> Correo: [miguel.maya7207@ucaldas.edu.co](mailto:miguel.maya7207@ucaldas.edu.co)



En este ensayo, me propongo reflexionar en torno a la posibilidad de establecer un estatuto ético propio del discurso político, como presupuesto conceptual y normativo para una educación emancipadora de la opinión pública. Para ello, dividiré mi trabajo en tres momentos. Inicialmente, me dedicaré a mostrar que el discurso político es tipo particular de discurso retórico. Tras ello, mostraré que un viraje en la fundamentación de la ética es un paso necesario en mi propósito. Posteriormente, mostraré que la dialéctica que entrelaza la economía del don y la actividad legisladora de la libertad constituye una plataforma posfundacional –o de fundamento ausente- en la que se puede soportar una ética del discurso político. Para finalizar, concluiré que es posible renovar los compromisos éticos del discurso retórico de la política y revitalizar los horizontes de emancipación de la opinión pública.

**Palabras Clave:** Ética del discurso; ética de la comunicación; posverdad; posfundacionalismo; opinión pública; educación para la paz.

### **Abstract.**

The second half of the 2010s marked a turning point in the discursive transformations of public communication. As has been insistently reported in the press and academia, these are post-truth times. According to McIntyre:

What seems new in the post-truth era is a challenge not only to the idea of knowing reality but to the existence of reality itself. [...] Thus, post-truth amounts to a form of ideological supremacy, through which its practitioners try to force someone to believe something, whether there is evidence in favor or not. And this is the recipe for political domination (2018, pg. 10 and 13).

McIntyre's reflection is philosophy's response to the forcefulness of the facts. In 2016, the Oxford Dictionary chose "post-truth" as the word of the year, regarding the departure of the United Kingdom from the European Union -Brexit-



, the election of Donald Trump as president of the United States and the victory of the No in the plebiscite for peace in Colombia.

In this essay, I propose to reflect on the possibility of establishing an ethical statute specific to political discourse, as a conceptual and normative budget for an emancipatory education of public opinion. To do this, I will divide my work into three moments. Initially, I will dedicate myself to showing that political discourse is a particular type of rhetorical discourse. After that, I will show that a shift in the foundation of ethics is a necessary step in my purpose. Subsequently, I will show that the dialectic that intertwines the economy of the gift and the legislative activity of freedom constitutes a post-foundational platform – or an absent foundation – in which an ethics of political discourse can be supported. To conclude, I will conclude that it is possible to renew the ethical commitments of the rhetorical discourse of politics and revitalize the horizons of emancipation of public opinion.

**Keywords:** Discourse ethics; communication ethics; post-truth; postfoundationalism; public opinion; peace education.

## **Desarrollo de la Ponencia**

### **I – El discurso político como discurso retórico**

En *Retórica, política y hermenéutica*, Paul Ricoeur sostiene que el lenguaje es la condición de posibilidad -como mediación- de las relaciones entre los hombres, los hombres y el mundo, y los hombres consigo mismos. La intersubjetividad que instaura el lenguaje parte de lo que sucede cuando “alguien dice algo a alguien sobre algo” (1997, pg. 79) y, en consecuencia, se sostiene sobre la comunicación que posibilita. Compartiendo ese presupuesto, Patrick Charaudeau identifica los *modos de organización del discurso* como uno de los componentes del dispositivo comunicativo, esto es, “los procedimientos de puesta en escena del acto comunicativo que corresponden a ciertas finalidades: describir, contar, argumentar” (1992, p. 2). Específicamente, el



modo argumentativo tiene el propósito de exponer el porqué y el cómo de fenómenos del mundo (s.f. p. 3), y lo hace mediante un constreñimiento sobre las operaciones comunicativas del usuario, esquematizadas así: *problematizar* o establecer ante el interlocutor un dominio temático dentro del cual se discurrirá; *posicionar* o definir una postura dentro del área temática; *dilucidar* una serie de postulados que justifiquen la toma de una decisión y; *probar* o convalidar el razonamiento.

La argumentación se define entonces como la “actividad cognitiva general volcada hacia el interlocutor, y que implementa una organización discursiva encaminada a imponerle a este un marco de cuestionamiento, una posición y argumentos de prueba” (s.f., p. 5), que permite: (1) *explicar*, o exponer las causas y el funcionamiento de un fenómeno particular en situaciones, especialmente, de enseñanza, en las que el emisor del discurso supone a su interlocutor como ignorante respecto del conocimiento en cuestión, que, por cierto, se considera investigado, revisado y legitimado con independencia de variables subjetivas; (2) *demostrar*, o intentar establecer un razonamiento válido mediante pruebas lo más contundentes posible, en un discurso en el que el emisor asume que su tarea incide en la construcción de conocimiento, cuyo aporte permite ahondar, revisar, sustituir o contribuir a legitimar un consenso epistémico preexistente; y (3) *persuadir*, o “*hacer creer* (...) para que el auditorio se encuentre en una posición de *tener que creer*” (s.f., p. 6).

Con Charaudeau, entonces, podemos concluir que la argumentación es una noción genérica que se hace específica en la medida en que su uso se orienta hacia la explicación, la demostración o la persuasión. Abierto, así, el panorama conceptual, Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca contribuyen a nuestro propósito al precisar la diferencia entre convencer y persuadir. En el seno de la conceptualización del discurso político adquiere sentido esa distinción.

Según Perelman y Olbrechts-Tyteca, persuadir y convencer son fenómenos lingüísticos que se distinguen en varios niveles. Nos interesa



destacar dos. Inicialmente, en el plano teleológico, *persuadir* es el objetivo que se propone el emisor que busca inmediatamente la inducción a determinada acción u omisión; mientras que *convencer* es el objetivo que se propone el emisor que busca la adhesión, operando específicamente sobre el supuesto de que existen y es posible aislar procedimientos, facultades o elementos considerados estrictamente racionales (1989, p. 66). En el otro sentido, se considera persuasiva aquella argumentación cuyo auditorio objetivo se ha conformado siguiendo criterios de especificidad; mientras que la argumentación convincente ambiciona la adhesión de auditorios de carácter universal. No obstante, sostienen los autores: "Desde nuestro punto de vista, es comprensible que el matiz entre los términos *convencer* y *persuadir* sea siempre impreciso y que, en la práctica, se suprima" (1989, p. 65).

La imposibilidad de establecer con precisión una frontera entre la argumentación persuasiva y la argumentación convincente no opaca el sentido general de la argumentación, desde la perspectiva de estos autores. A diferencia de la demostración –que señala los procedimientos que permiten que la conclusión sea la última expresión de una serie deductiva de enunciados, la argumentación "pretende la adhesión de los individuos y, por lo tanto, supone la existencia de un contacto intelectual [que hace necesario] que exista una comunidad efectiva de personas -auditorio- [y que hace] relevantes las condiciones psíquicas y sociales sin las cuales la argumentación no tendría objeto ni efecto" (1989, p. 89). La adhesión argumentativa es, en ese sentido, el resultado del entrecruzamiento exitoso de las funciones del lenguaje que Sánchez, Serrano y Peña (2021, p. 26-27) llaman directiva –que se ejemplifica con la emisión de órdenes-, expresiva –que se ejemplifica con las emisiones propias del uso poético- y performativa –que se ejemplifica con las emisiones que formalizan compromisos. Pese a que la función del recurso ideológico siempre está presente, en el juego de la argumentación, el auditorio es un agente activo y real, y cuya adhesión, consentimiento o concurso mental le



cuesta al orador un esfuerzo genuino por comprenderlo, recrear sus expectativas y presentarse atractivo.

Llevando el análisis de la noción de argumentación al campo de lo político, Paul Ricoeur sostiene que, al pertenecer de suyo a la condición moral y política a la que nos referimos cuando hablamos de persona, el lenguaje entra en el juego de la auto-actualización de lo humano en una condición paradójica, pues las instancias en las que se relaciona con la realidad pasan de la argumentación puramente demostrativa a la argumentación puramente sofística. Entre lo uno y lo otro, en el nivel intermedio, aparece la argumentación retórica, cuyo uso se adecúa al ejercicio de la política, y que en vez de clausurar su posibilidad “nos los entrega a nuestra protección y crea en nosotros la obligación de asegurar que funcione tan bien como sea posible” (1987, p. 36), bajo la amenaza permanente que implica supeditar la dimensión informativa y representacional –en el que debe tenderse un puente directo entre verdad y realidad- a la dimensión interactiva y relacional, es decir, la que se utiliza para establecer identificaciones de grupo (Gallardo, 2014).

En su análisis, Ricoeur argumenta a favor de la discusión política como una mediación hacia el mantenimiento de la comunidad de personas en medio de las cuales la vida humana se puede dar humanamente si se logra un equilibrio entre las condiciones de conflicto y las condiciones de consenso, es decir, si se logra una estabilidad en el tiempo de la condición democrática. El nivel más superficial de la fragilidad del discurso político arraiga en su función deliberativa, que es posible en la medida en que se mantienen fuertes las libertades de expresión y prensa –necesarias para mantener vivo el disenso-, y en que este se tramite institucionalmente y a través de reglas establecidas, mediante el consenso, entre partidos políticos, sindicatos, grupos de presión, gremios y medios de comunicación.

La volatilidad semántica de los conceptos políticos, ejemplificada en la vaguedad de los significados de seguridad, prosperidad, libertad, justicia o



igualdad, es otro síntoma de la fragilidad del discurso político que, en este nivel, se disputa los fines del gobierno y la forma del Estado. El tercer nivel de fragilidad, no solo está marcado por la conflictividad y la ambigüedad de las capas más superficiales de su vulnerabilidad, sino que padece la ambivalencia que “refleja el hecho de que los seres humanos pueden amar y odiar las mismas cosas con buenas razones, pueden aceptar o rechazar los mismos valores” (1987, p. 40). Los fines de un buen gobierno, la forma misma del Estado y las instituciones, inclusive, las expectativas de lo que consideramos una vida buena son los blancos de esta ambivalencia.

## **II – Fundamentación de la ética**

Para Karl Otto Apel, la segunda mitad del siglo XX manifestó los síntomas de una crisis global. Las dificultades ecológicas, la amenaza armamentística que significa el desarrollo de la tecnología nuclear y la velocidad desbocada de las fuerzas económicas del capitalismo demuestran la “necesidad de una fundamentación filosófica de la ética en la época de la ciencia” (Apel, 1999, pg.108). Inserto, su proyecto filosófico, en el paradigma de la racionalidad autorreflexiva y en la tradición de pensamiento encargado de develar las condiciones factuales de la comprensión, Apel intenta subsanar el olvido del lenguaje por parte de la hermenéutica ontológica de Heidegger y Gadamer (Recas, 2006). En ese sentido, se propone incluir las “condiciones lingüístico-comunicativas de la posibilidad del conocimiento empírico concreto” (Apel, 1999, pg. 153). Así pues, el filósofo de Düsseldorf adopta la perspectiva de la reflexión pragmático-trascendental como método propio de la racionalidad filosófica, en su búsqueda de una fundamentación última de la validez y, con esta, la certeza de que existen presupuestos comunicativos en la argumentación que no se pueden discutir sin incurrir en una contradicción pragmática –autocontradicción performativa- o en una petición de principio y que, además, no son demostrables más allá del ejercicio autorreflexivo del agente de la comunicación.



Todos los presupuestos de la argumentación que cumplen la condición de que no pueden ser discutidos por ningún oponente sin una real autocontradicción y no pueden ser demostrados lógicamente sin una *petitio principii*, deben ser tematizados en una última y autofundamentación filosófica –es decir, pragmático-trascendental- de la filosofía. Es decir, en tanto implicaciones del a priori de la argumentación detrás del cual ya no es posible preguntar más, constituyen el fundamento pragmático-trascendental de todo argumento (Apel, 1999, pp. 156-157).

En el campo específico de la comunicación moral, la ética discursiva remite a la discusión argumentativa en la que se da la fundamentación concreta de las normas (Apel, 1991, pg. 147). La dimensión exotérica de la ética del discurso responde a una perspectiva normativa de la responsabilidad y la solidaridad personal y colectiva, ante los desafíos de la ciencia y la técnica actuales. La dimensión esotérica “debe conducir ya siempre todos los discursos argumentativos en tanto discursos prácticos de fundamentación de normas (Apel, 1991, pg. 150).

El principio ético discursivo que el modelo de reflexividad pragmático-trascendental de Apel debe fundamentar responde a la transformación posmetafísica del imperativo categórico kantiano. El principio de universalización de la ética discursiva ha de asumirse como el *factum* pragmático-trascendental de la razón, en la medida en que, al suponer reflexivamente el *nosotros argumentamos* como condición de validez de la ley moral, aceptamos la posibilidad del *consenso universal* como criterio normativo de la fundamentación última de normas. La perspectiva pragmático-trascendental de Apel lo conduce a la fundamentación apriorica de una “condición normativa de la posibilidad de la argumentación que, al mismo tiempo, es fundamento normativo de la derivación de todas las normas éticas” (Apel, 1991, pp. 162-163).

Jürgen Habermas, como amigo personal e interlocutor principal de Apel en esta discusión, se propone corregir algunas de sus decisiones metodológicas



y conceptuales, con el fin de demoler los vestigios metafísicos que este conservó y, en consecuencia, alejarse del paradigma de la conciencia que, a su juicio, su amigo no logra superar (1985). En principio, reconoce la importancia de partir de un acercamiento fenomenológico –ausente en Apel- que, a partir de los análisis de Peter Strawson, identifica en la indignación el núcleo afectivo de la dimensión moral de la existencia humana, toda vez su experiencia es consecuencia de un ataque contra una expectativa normativa –más que contra una persona concreta- contra todos los individuos responsables y cuya validez goza de alcance universal.

De esta aproximación fenomenológica, Habermas, apoyado en las tesis de Stephen Toulmin, concluye también la necesidad de distinguir las pretensiones de validez aseverativa respecto de las pretensiones de validez normativa, para las cuales la acción comunicativa, cooperativa y coordinada de los agentes es necesaria (1985). Debido a que todo acto comunicativo supone el entendimiento como soporte de validez y que su posibilidad radica en la complementariedad entre pretensiones de verdad –de las acciones de habla- y pretensiones de validez normativa –de las normas en sí mismas-, el reconocimiento intersubjetivo de su inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad es, pues, el presupuesto imprescindible de la argumentación. Cumplida esta condición, es decir, logrado el entendimiento que garantiza la validez del proceder argumentativo y la justificación normativa de la voluntad general, se ve realizado el principio de universalidad (U), propio de la argumentación. Esto es, cuando “todos pueden aceptar libremente las consecuencias y efectos colaterales que se producirán previsiblemente del cumplimiento general de una norma polémica para la satisfacción de los intereses de cada uno” (1985, pg. 116).

La propuesta de una ética discursiva de talante habermasiano pasa por la fundamentación de esa regla de argumentación de carácter normativo, que conducirá, posteriormente, a la formulación del principio ético discursivo (D). La fundamentación que procura Habermas al principio U adopta las exigencias del proceder pragmático-trascendental actualizado por Apel, en tanto reconoce en



la realización contradictoria –o autocontradicción performativa- el criterio de selección de todo presupuesto pragmático-trascendental de la argumentación. Sin embargo, también debe decirse que no comparte con Apel su pretensión de ultimidad. Habermas no considera adecuado trasladar las certezas con las que opera el principio de argumentación normativo -U- al escenario en el que se establece la validez del postulado ético discursivo -D-, según el cual “una norma únicamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo en cuanto participantes de un discurso práctico (o pueden ponerse de acuerdo) en que dicha norma es válida” (1985, pg. 86). Esto, debido a que Habermas considera propio del quehacer hermenéutico-crítico el proceder reconstructivo y no, la reflexión trascendental. De lo anterior se sigue que las pretensiones de validez que constituyen el principio D gozan de un estatus hipotético reconstructivo, irrebasables en el momento presente y hasta que sean hallados otros criterios de validez que, en confrontación con datos empíricos, se hagan merecedores de ese estatus.

Tanto en la propuesta de Apel como en la de Habermas, el carácter de la fundamentación es formal y procedimental. A juicio de Adela Cortina, estas reformulaciones de la ética de Kant, pese a que superan su dualismo noúmeno-fenómeno y su monologismo, quedan atrapadas dentro de los límites del deontologismo, el cognitivismo, el formalismo y el universalismo. Del déficit fáctico que Cortina señala fueron conscientes estos autores; no obstante, sus esfuerzos por armonizar los aspectos teóricos y prácticos de sus teorías terminan mostrando las falencias internas de sus respectivas apuestas. En el caso de la fundamentación última de Apel, se reconocen la existencia de circunstancias en las que aparecen condicionamientos estratégicos para la discusión argumentativa, ante los cuales se sugiere un planteamiento de otro nivel para la Ética del Discurso. El nivel B de su propuesta de fundamentación, Apel considera los desafíos prácticos que se siguen de un ejercicio argumentativo en el que lo determinante no es la finalidad consensual, sino el despliegue de



mecanismos que se disponen hacia el éxito persuasivo. Un caso de este tipo de argumentación es el que se da en el discurso político:

Dentro del marco de una ética de la responsabilidad del éxito, tal como la que es obligatoria para cada político –y esto significa, al mismo tiempo: para cada persona como ser político- la posibilidad de una solución de conflictos a través de la participación en un “discurso práctico” puede y debe ser afirmado como un ideal que hay que procurar alcanzar, pero no puede ni debe ser propuesta como una posibilidad real. En esta situación de la ‘condition humaine’ me parece que lo que importa es mediar entre el *comportamiento consensual* y el *estratégico*, bajo el ‘principio regulativo’ de la *estrategia ética* a largo plazo –que ha de ser inferida de la norma ética básica- de acuerdo con la correspondiente de la situación histórica (Apel, 1991, pg. 175).

En el caso de la fundamentación reconstructiva de Habermas, la desconexión parece aún más tajante. La acción comunicativa se contrapone a la acción estratégica o instrumental. El entendimiento supone la competencia lingüística de los sujetos y su uso efectivo, y figura como fin último del lenguaje humano, como su modo original. La actitud comunicativa constituye, pues, el marco general de los procesos de entendimiento. Las acciones estratégicas o instrumentales, por el contrario, asumen formas parasitarias de la comunicación e implican el ejercicio de la coacción entre los interlocutores. Tras un esfuerzo de reconstrucción conceptual, Habermas identifica, por una parte, los actos ilocucionarios con el establecimiento de condiciones para la adquisición de compromisos y el entendimiento intersubjetivo, es decir, con situaciones en las que “todos los participantes armonizan entre sí sus planes individuales de acción y persiguen, por ende, sin reserva alguna sus fines ilocucionarios” (1999, pg. 376-377). Por la otra, asocia a los actos perlocucionarios con interacciones estratégicas, en las que su éxito precisa el ocultamiento de la intención de una de las partes, esto es, con “interacciones en que a lo menos uno de los participantes se conduce estratégicamente, mientras engaña a los demás sobre



el hecho de no estar cumpliendo los presupuestos que en el caso normal son menester para conseguir fines ilocucionarios” (1999, pg. 376). Ante este panorama, Habermas reconoce la existencia de un nivel más fundamental aún que el del ordenamiento jurídico, susceptible de afectación por parte de su Ética del Discurso: la dimensión práctico-moral del mundo de la vida –más cercana a la acción estratégica que a la acción comunicativa-. No obstante, su tratamiento es superficial y atribuye a su propuesta la función de orientar la acción en el caso hipotético en el que sea necesario distinguir entre intereses particulares e intereses generales, por medio de una propuesta de teoría crítica de la sociedad.

### **III – Plataforma de fundamento ausente**

Paradójicamente, el procedimentalismo es la principal fortaleza, en términos de aplicabilidad jurídica, de las propuestas de ética del discurso, tanto de Apel como de Habermas. Sin embargo, es, tal como ambos lo aceptaron, su principal debilidad como teoría ética. El déficit de contenido de sus teorías pone en cuestión sus perspectivas de fundamentación. Para Paul Ricoeur, el problema del fundamento de la moral implica una reflexión de otro tipo. Pese a que sus trabajos aportan a la visión crítica de la hermenéutica, tradición dentro de la cual Recas Bayón también identifica a Apel y Habermas, y a pesar de que su obra no padece el olvido del lenguaje, que estos lamentan en la obra de Heidegger y Gadamer, su propuesta se centra en un fundamento ausente para la moral, término que, en este aspecto, no distinguirá del de ética.

En efecto, la libertad es propuesta por Ricoeur como el punto de partida de la ética y la antípoda de la ley. Contrario a lo planteado por los filósofos alemanes, el núcleo de fundamentación debe identificarse al comienzo del recorrido *reconstructivo* de la ética. Esto es, la intención ética. La fundamentación de la ley, tarea que logran Apel y Habermas, no puede considerarse como la fundamentación de la ética, máxime cuando desconoce el valor de la libertad, al imponer el respeto al principio de la argumentación, a condición de afirmarse en la “vía patológica al final de la cual tiene que



encontrarse la idiotez, es decir, la pérdida de la propia identidad, que siempre es proporcionada dialógicamente” (1999, pg. 169-170), o “en el aislamiento monádico de la acción estratégica o en la esquizofrenia y el suicidio”, desde la perspectiva de este (1985, pg. 127).

Si bien la ley constituye el momento de universalidad de los principios de la ética, Ricoeur advierte sobre los riesgos a los que conduce una empresa de universalización de filiación kantiana: la equiparación de la ley moral con la ley natural.

Intentamos entonces ubicar la racionalización introducida en la acción en proximidad con la racionalidad que buscamos en la naturaleza. Pero sólo podemos hacerlo a un nivel extremadamente formal [...] Es este nivel en el que se sitúa la moral kantiana. Y es en este nivel también donde es verdadera; pero lo es porque la génesis de sentido del orden ético conduce a la proximidad de una racionalidad que permite justamente la transferencia de la primera *Crítica* a la segunda, la transferencia de una racionalidad de entendimiento a una racionalidad práctica. Pero lo que reprocharía esencialmente al kantismo, es haber concentrado toda la problemática ética en este momento terminal, que es puramente formal, haber identificado todo el dinamismo ético y su génesis de sentido con su estado último, y, a la vez, haber erigido en fundamento lo que quizá no puede ser, después de todo, más que un criterio didáctico (1993, pg. 85-86).

Esa génesis de sentido remite al rodeo por las obras y la acción en la que se resuelve el problema de la realización de la libertad, la cual, antes de universalizarse en la *ley*, por medio de las instituciones, precisa del acto de evaluación puramente positivo del deseo, que se lleva a cabo mediante el *valor*. Posteriormente, la *norma* introduce el elemento negativo, que opone lo preferible a lo deseable, mediante un “se debe” que asiste a un ser escindido. Tras ello, el *imperativo*, bajo la forma “haz esto”, busca la interiorización del



mandato, con la cual el individuo se encuentra ante sí en una relación de imposición y obediencia, en la que germina la estructura de jerarquías sociales. Por último, pues, se encuentra la *ley* y su pretensión de universalidad.

Como complemento al trayecto legislativo y formal de la moral –que parte del valor y termina en la ley, pasando por la norma y el imperativo–, Ricoeur propone la libertad como fundamento siempre ausente, que remite a la acción de los agentes morales, en un substrato más profundo que el del procedimiento de instalación de consensos. En el nivel de la intencionalidad ética, sugiere este autor, la libertad se realiza en medio del juego dialéctico que supone la existencia de –como bien lo propuso Kant y lo actualizaron Apel y Habermas– una máxima suprema –de carácter universal– y una regla práctica –de carácter situacional–. La Regla de Oro, como es llamada por Ricoeur, expresa la “convicción moral más fundamental” (1993, pg. 57) de manera intuitiva, en el discurso teórico, bajo la noción de imperativo y, en el discurso práctico, bajo la figura del mandamiento del amor: *amad a vuestros enemigos*. Allende las fronteras de la teología moral que Ricoeur desea tocar, conviene reconocer que los desarrollos de la psicología moral permiten, hoy, aceptar que la intuición acerca de lo sagrado ha sido una aliada en el camino evolutivo, de supervivencia y convivencia de la especie (Haidt, 2019), que conviene entender en su dimensión existencial del hombre, antes que proscribir en una actitud reductivamente moderna, pues, como se ha comentado: “La naturaleza religiosa de lo colectivo se impone con más fuerza cuanto más se la ignora, decía Régis Debray. Las ciencias humanas se empeñaron en entender la religión como una especie de enfermedad de lo social que la ciencia y la política podían y debían combatir. Pero resultó que, si la religión es el opio del pueblo, el propio médico se revelaba como el mayor drogadicto” (2016, pg. 55).

## **Conclusión**

Los tiempos que corren son prueba suficiente de que el discurso político es un discurso práctico con el que, antes que lograr acuerdos y consensos, se



forjan identidades colectivas (Gallardo, 2014 y Howarth, Norval, y Stavrakakis, 2000) y se generan expectativas sobre el tiempo por venir (Arendt, 1996). La reciente conceptualización del término “posverdad” no solo da cuenta del abandono de la actividad reflexiva, en beneficio de la reacción afectiva, en la discusión pública, sino de la incapacidad de la argumentación para hacer frente al uso de mentiras y *bullshit* con el propósito de movilizar las emociones. La tristemente célebre expresión de Fernando Londoño Hoyos, dirigente uribista, “hacer trizas el maldito papel que llaman acuerdo final” (Canal Centro Democrático Comunidad Oficial) fue la manifestación colombiana de una realidad global, en cuya base causal aparecen fenómenos culturales hasta ahora inéditos, como la masificación mediática de tertulianos expertos en todo y el uso masivo de redes sociales. Ante esto, el pensamiento filosófico nos conduce a revisar de nuevo las bases conceptuales sobre las que edificamos nuestra comprensión del presente histórico y a preguntarnos si aún conviene conservar el ideal de verdad como criterio normativo del discurso político. Con ello, no se sugiere su abandono. Por el contrario, se propone fortalecer las salvaguardas éticas de las formas de vida democráticas, una mirada realista, mediante la aceptación pública de criterios pragmáticos en la evaluación moral del discurso retórico que se usa en política, por ejemplo, la contribución efectiva a realizar, como sugiere Ricoeur, *la vida buena con y para el otro en instituciones justas* (2006).

## **Bibliografía.**

Apel, K. (1991). *Teoría de la Verdad y Ética del Discurso*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, España.

Apel, K. (1999). *Estudios éticos*. Distribuciones Fontamara. México D.F. México.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península. Barcelona, España.



Canal Centro Democrático Comunidad Oficial. (6 de mayo de 2017). *Se nos robaron la patria y la vamos a recuperar* [Archivo de video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=bPQCt7who4I&t>

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.

Charaudeau, P. (s.f.). *Cuando la argumentación es solo persuasiva*. Por publicar.

Fernández, C. (2016). *En defensa del populismo*. Editorial Catarata. Madrid, España.

Gallardo, B. (2014). *Usos políticos del lenguaje. Un discurso paradójico*. Editorial Anthropos. Madrid, España.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Ediciones Península. Barcelona, España.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Grupo Santillana de Ediciones. España.

Haidt, J. (2019). *La mente de los justos. Porqué la política y la religión dividen a la gente sensata*. Editorial Planeta.

Howarth, D., Norval, A., y Stavrakakis, Y. (Edit.). (2000). *Discourse theory and political analysis*. Manchester University Press

McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. MIT Press. Cambridge, MA, Estados Unidos.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Editorial Gredos.

Recas, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica. Gadamer, Habermas, Apel, Vattimo, Rorty, Derrida y Ricoeur*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, España.



Ricoeur, P. (1987). *La fragilidad del lenguaje político*. Conferencia: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5704>

Ricoeur, P. (1993). *Amor y Justicia*. Caparrós Editores. Madrid, España.

Ricoeur, P. (1997). Retórica, poética y hermenéutica. *Cuaderno Gris. Época III*, (2), 79-89. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/296>

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Sánchez, C., Serrano, G., y Peña, J. (2021). *Argumentación y lógica. Herramientas para un análisis crítico de argumentos*. Editorial Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.



## **2.4. LA TEORÍA DE LIPMAN PARA EL ANÁLISIS DEL “OSCURO ANIMAL”. UNA RADIOGRAFÍA DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN LA GUERRA INTERNA**

---

Lipman’s theory for the analysis of “Oscuro Animal”. A radiography of violence against women in the internal war

Héctor Betancur Giraldo<sup>10</sup>

### **Resumen.**

Esta ponencia plantea la profundización de uno de los fenómenos y problemáticas que ha afectado a la sociedad colombiana, en este caso, el de la violencia contra las mujeres en medio del conflicto bélico colombiano. Esto permite implementar estrategias para la comprensión, análisis e interpretación de un objeto de estudio en específico. El análisis y la reinterpretación desde la filosofía y la hermenéutica a la película “Oscuro Animal”, convocan a la reflexión de los hechos que han marcado la historia trágica y el drama humanitario sobre las vejaciones contra las mujeres en la guerra interna colombiana. No obstante, al incorporar la teoría de Lipman desde la Comunidad de Indagación, permite pensar la sociedad y sus problemáticas para transformarlas de forma crítica, reflexiva y solidaria. Esto, en coherencia con la labor emancipadora que cumple la academia para contrarrestar la heteronomía tradicional que seculariza las voluntades humanas.

---

<sup>10</sup> Candidato a Doctor en Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante España. Magister en Educación e Investigación. Universidad de Medellín. Especialista en Educación, Cultura y Política. Licenciado en Filosofía y Sociólogo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. ORCID. <https://doi.org/10.22490/9789586518390.02> Correo: [ektorbetancur@gmail.com](mailto:ektorbetancur@gmail.com)



Al incluir esta teoría filosófica, se logra el estudio del filme enfocado en la observación y la intervención del fenómeno a partir del consenso y la temporalidad, desde el antes, durante y después. Logrando una dimensión del reconocimiento del otro como sujeto que integra la sociedad. Finalmente, se dan apuestas liberadoras para profundizar en las razones que suscitan los hechos sociales. Pero es en el consenso, diálogo de saberes y juntanzas donde cobra relevancia la teoría de Lipman al generar soluciones integrales que beneficien a las poblaciones más vulnerables, como son las mujeres que han sido las principales víctimas de la guerra interna en Colombia.

### **Palabras Clave.**

Conflicto bélico, mujer, Lipman, víctimas, violencia.

### **Abstract.**

This is the reason for the deepening of one of the phenomena and problems that affected Colombian society, in this case, and of violence against women in the middle of the Colombian conflict. This allows you to implement strategies for the understanding, analysis and interpretation of a specific study object. The analysis and reinterpretation of the philosophy and the hermeneutics in the film "Obscuro Animal", summons to the reflection of those who mark the tragic history and the humanitarian drama of the experiences against women in the internal Colombian war. However, by incorporating Lipman's theory from the Community of Indagación, it allows us to think about society and its problems to transform its critical form, reflexivity and solidarity. This is, in coherence with the emancipatory labor that combines the academia to counter the traditional heteronomy that secularizes human volunteers.

To include this philosophical theory, we log the film studio based on the observation and the intervention of the film from the consent and the



temporality, from ante, during and later. Expand a dimension of the recognition of others as subjects that integrate the society. Finally, they are liberated to deepen the areas that arouse the social hechoes. However, it is in agreement that the dialogue of swords and cobras raises Lipman's theory to generate comprehensive solutions that benefit the most vulnerable populations, such as women who suffer the main victims of the internal war in Colombia.

### **Keywords.**

Conflict belico, woman, Lipman, victims, violence.

### **Desarrollo de la Ponencia**

En la película "Oscuro Animal", convergen diferentes formas de violencia en una misma narrativa audiovisual caracterizado por evidenciar en una trama compleja, una serie escenarios donde las mujeres han sido víctimas de las vejaciones impuestas por los actores armados. Ahí, se plantea desde los aportes de M. Lipman una coherente puesta en escena para analizar a profundidad lo que se narra en el filme en uno de los tantos contextos en que se ha dado la violencia en medio del conflicto bélico interno.

Cómo vamos a cruzar esta zona crítica con el fin de repensar de manera diferente esta relación demasiado rudimentaria y demasiado directa entre historia y vida, repensándola de tal forma que la ficción contribuya a hacer de la vida, en el sentido biológico del término, una vida humana. (Ricoeur, 2006, p. 9).

Sin duda alguna, la comunidad de indagación siempre será un escenario que, por naturaleza de su misma estructura, permite acercarse desde la reflexión y la contemplación estética a una obra que tiene como protagonista el silencio y



la carencia de diálogos sostenidos. Estos no son indispensables por la elocuencia con que la trama expone de forma concreta y digerible la imagen y relato que se presenta sobre la violencia contra las mujeres en ese contexto bélico en el país.

De ahí que sea necesario incorporar nuevos elementos teóricos y conceptuales para comprender y asimilar los fenómenos abordados desde la ficción; de ahí que la comunidad de indagación propicia las condiciones para que desde el análisis de la realidad se vinculen espacios de reflexión y trabajo cooperativo. Situación orientada al intercambio de argumentos, concepciones y puntos de vista para analizar, en este caso la violencia contra las mujeres, desde una visión reflexiva, crítica y analítica.

De la misma manera, “La Filosofía sería la actividad reflexiva asociada a actividades cognitivas o creativas en sentido propio: la ciencia y el arte” (Deleuze, 2002, p. 220). Con la incorporación de estos elementos para el análisis de la película, permiten convocar a la Filosofía y la Hermenéutica para la comprensión de la forma como se manifiesta la violencia, ya que desde sus objetos de estudio se puede interpretar y reflexionar sobre las vejaciones y actos contra la dignidad humana de las mujeres en el país.

En este contexto, a partir de las problemáticas sociales, en este caso el de la violencia contra las mujeres llevadas a las imágenes de una producción cinematográfica, “El filósofo, por definición, debe ser un «enamorado de la sabiduría», –experto preguntador– y buscador constante de la verdad. Este objetivo vale para justificar un método” (Tébar, 2005, p. 105). Quizá desde la filosofía se debe tener una postura que contraríe la heteronomía con que el sistema hegemónico ha tratado de minimizar la existencia y perdurabilidad de la guerra interna.

No obstante, “la Filosofía no es contemplación, ni reflexión sobre, ni comunicación, sino auténtica creación de conceptos” (p. 222). En ese sentido, profundizar en el análisis filosófico y hermenéutico sobre las formas de



reconfiguración de la violencia en las selvas colombianas, facilita la reinterpretación de los conceptos y clasificaciones de los hechos violentos presentados en los territorios y regiones que han sido afectados y permeados por la lucha armada interna; en ese sentido, su responsabilidad de visibilizar los hechos que han marcado la violencia presentada en las hostilidades en Colombia.

### **Entre la ficción y el conflicto. Una reflexión desde la Comunidad de Indagación**

En esta lógica, la trama de la película discurre en escenas de ficción complejas sobre las formas de violencia contra los cuerpos de las mujeres; es así como la anatomía femenina se constituye en un aparato instrumentalizado y usado por los actores armados como mecanismo de táctica militar de carácter ofensivo. De esta manera, es fundamental agregar que, para asimilar la crudeza de las imágenes y escenas crudas de violencia expuestas en el filme, es propicia la reflexión filosófica desde el sentido de lo humano y que se promueve en la comunidad de indagación, ya que en este emerge la posibilidad de hacer resistencia ante cualquier forma de hegemonía y control.

Por otra parte, la película lleva a contexto la forma como el poder materializado hacia el enemigo en los territorios utiliza los cuerpos como territorios aptos para ejecutar las vejaciones en medio de la guerra interna y donde se licencian las formas más crueles para marcar y dejar huellas de degradación de la dignidad de ellas en los escenarios donde ejercen el poder. Aquí cobra importancia la obra de M. Lipman cuando su preocupación se delimita en que la filosofía puede ayudar a una transformación social en el momento en que tiene como finalidad principal no tanto enseñar a aprender cuanto enseñar a pensar. Por tal motivo, las sociedades democráticas actuales y ante la vertiginosa capacidad de expandirse con la información desmedida y poco procesada no solo necesitan el conocimiento para transformarse, sino que también debe formar sujetos capaces de pensar crítica y políticamente con humanidad y solidaridad sobre las personas que son afectadas por los



fenómenos que afectan a la sociedad. (Alonso, 2007). Es así como se dan algunos actos aberrantes que requieren ser analizados desde la racionalidad y la reflexión propuestas en las comunidades de indagación.

Otro elemento importante se da cuando emergen procesos sociales que hagan frente a la atrocidad como la llevada a escena en “Oscuro Animal”, cuando se demuestran en las corporeidades de las mujeres los pulsos y prácticas de dominio y territorialidad desplegadas por los violentos contra sus cuerpos. Es ahí, donde surge la posibilidad que ofrece la interpretación del rostro del dolor de las mujeres y en la formación de sujetos críticos, reflexivos y solidarios donde cobra sentido la comunidad de indagación.

Colombia ha asistido durante las últimas décadas a un conflicto interno de larga duración, intensidad variable, actores armados diversos, varias negociaciones fallidas, un importante cambio constitucional, donde las víctimas civiles han tenido poco protagonismo pues regularmente se ha desconocido su sufrimiento. (Iáñez, et al, 2019, p. 35). En este contexto, pensar el fenómeno desde la reflexión en la ficción que propone el “Oscuro Animal”, donde las mujeres evidencian que han sido las voces acalladas, convertidas en objetivo militar y objeto simbólico contra las que se ejercen las más aberrantes formas de violencia, deja un sinsabor ante esa encrucijada permanente entre la vida y la muerte que han experimentado en medio de las poblaciones donde los civiles más indefensos son abandonados por el poder de un Estado.

Esta institucionalidad que ha sido ausente en los territorios; “Es por esto que el poder existe por medio del Estado y a raíz de otros aparatos o ramas que generan un determinado poder propio de las clases sociales en las cuales se configura el mismo Estado” (Londoño et al, 2021b, p. 19). Conforme a esto, la presencia de los organismos del gobierno en las regiones ha sido invisible, ya que no llega a los territorios en disputa, razón que conlleva a que la mujer metafóricamente represente la misma vida desde su origen como “Maloca” y que en ella germine la colectividad, lo comunitario y la capacidad de asociación.



En su resiliencia se restaura y en su resistencia da ejemplo de convivencia pacífica, ya que va en contravía de los intereses de los patrones de la guerra. Por esta razón la vehemencia de las acciones contra su integridad y el afán de los actores armados por territorializar sus cuerpos; condición que se hizo cada vez más vehemente contra ellas, ya que en sus acciones y cuerpos hay una alta carga de significado político; lo cual ha sido tratado de ser mitigado a través del poder impositivo y por las lógicas en que discurre la guerra en los territorios abandonados en el país.

### **El filme como evidencia y relato de memoria**

La obra cinematográfica "Oscuro Animal", evidencia como el cuerpo femenino deja de ser un lugar simbólico y sagrado, para convertirse en un escenario profanado y violentado. En consecuencia, en la confrontación interna se presentaron acciones directas, indirectas e instrumentales en el territorio nacional que encarnaron la atrocidad y el extremismo ideológico, político y militar con que los señores de la guerra llegaron a la confrontación bélica interna.

Es así como los cuerpos de las mujeres víctimas recreadas en la ficción del conflicto, pasan de ser lienzos, a convertirse en objetos donde convergen las actuaciones desquiciadas, sociopáticas, sicópatas y con un alto grado de locura por parte de los actores armados; es ahí donde cobran sentido las palabras de Foucault (1964) cuando plantea: "la causa próxima de la locura deberá ser una alteración visible del órgano más cercano del alma, es decir, el sistema nervioso" (p. 339). En ese sentido, los actores violentos en la degradación de la guerra y bajo las diferentes formas de alteración de la conducta psicológica y social por la presión del conflicto, han abusado de las víctimas.

Estas terminan estando bajo los efectos y alteraciones permanentes del sistema nervioso ejerciendo un accionar tenebroso en los territorios abandonados; es así como: "las mujeres víctimas, derivada, en buena medida, de sus orígenes: mujeres campesinas en una sociedad patriarcal" (Iáñez et al.,



2019, p. 16). Efectivamente, las mujeres de esa Colombia rural se han constituido en presas fáciles por su condición y alto nivel de vulnerabilidad de los actores armados en los territorios donde se ha librado la contienda bélica en el país.

Las mujeres se convirtieron en sujetos oprimidos y sometidos por las violencias e intimidaciones de carácter machista, la cual ha sido ejercida sobre sus cuerpos por los armados legales e ilegales que veían en su condición femenina una oportunidad perfecta para demostrar el poder y ejercer control sobre las regiones en disputa. “Es, pues, necesario controlar y hacer entrar en el código todas estas prácticas ilícitas” (Foucault, 2002, p. 91). De acuerdo a esto, se pueden definir las acciones y la intencionalidad de los violentos en la guerra interna, cuyo fin principal, ha sido el de generar terror, control y dominio a cualquier costo, con tal de demostrar su capacidad letal en medio de las hostilidades.

### **Cuando la indiferencia y la indolencia predominan en la sociedad**

Otro elemento determinante se da en materia de indiferencia e indolencia de la sociedad colombiana ante el dolor ajeno en el país; esto ha sido una especie de inoculación de insensibilidad ante los actos de violencia que han afectado a los más débiles y vulnerables; es así como: “La violencia, o las violencias, relatan en Colombia un guion cinematográfico con actores naturales y con directores que no necesitan dirigir” (Londoño et al, 2021a, p. 18). De ahí que, al analizar la historia del país, está cargada de elementos reales y crudos sobre lo que ha sucedido.

Estos habitan en las regiones más deprimidas y olvidadas de la geografía nacional donde ha estado enquistada y anquilosada la crudeza de la confrontación, la barbarie y el horror de la guerra ejercida contra los más vulnerables. Estas condiciones se dan en medio de un filme como “ Oscuro Animal”, que propone una apuesta escénica entre el silencio, el suspenso y la sensación de estar en medio de un episodio apocalíptico sin tintes religiosos y



dogmáticos, sino más bien reales y que logra mover las fibras de la sensibilidad, ya que permite ver y recrear con impotencia y perplejidad lo que ha ocurrido durante tanto tiempo en el territorio nacional. En tal sentido y ante tanta violencia e ignominia se puede analizar a Foucault (1980) cuando plantea:

El papel del intelectual ya no es colocar a sí mismo "un poco por delante y al lado" con el fin de expresar la verdad sofocado de la colectividad; más bien, es luchar contra las formas de poder que lo transforman en su objeto e instrumento en el ámbito de "conocimiento", "verdad", "conciencia" y "discurso". (p. 79).

Con esta premisa y teniendo como referente la interpretación hermenéutica del filme, se incita al intelectual para que vaya más allá de la simple lógica de la reflexión filosófica y la comprensión, esto lo sitúa en la responsabilidad de asumir moral y éticamente una postura objetiva que rechace las acciones de violencia y las vejaciones contra los más indefensos y vulnerables, dentro de estas las mujeres víctimas en una sociedad como la colombiana.

La obra cinematográfica, definitivamente no es ni un documental, ni mucho menos una réplica o intento de recrear en escenas lo que ha sucedido en algunas regiones del país; es, por tanto, una oportunidad de acercarse a la realidad desde la reflexión sobre la misma guerra interna y, ante todo, en ella se debe resaltar que: "La sociedad humana es una narración, un relato del que necesariamente forma parte el olvido" (Han, 2014, p. 100). De ahí la importancia de la película, ya que además de documentar los hechos de violencia, se reivindica como evidencia orientada a generar conciencia sobre la importancia de evitar que las vejaciones en medio de la confrontación bélica vayan al olvido. Estas deberán actuar como elemento determinante para garantizar en cierta medida, la reparación simbólica de las víctimas y que, a su vez, sirvan como garantía de no repetición de los actos de barbarie contra las mujeres en el país.



## **Fiereza y resiliencia. Distintivo de las mujeres víctimas**

La narrativa se orienta a la reflexión, lo que permite que emerja una especie de efecto donde: “El rizoma es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria. El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección” (Deleuze y Guattari, 1997, p. 25). Todo un panorama donde debe reacomodarse el sujeto que se extiende y amplía en su ramificación rizomática hacia una nueva realidad compleja; en este caso, en la violencia contra las mujeres víctimas que deben readaptarse a los nuevos escenarios sociales y culturales que empiezan a habitar luego del desplazamiento y abandono de los territorios donde habitaban y se encontraban en peligro por las acciones violentas de los actores armados.

Después de todo, transforman su existencia al evadirse de sus realidades y de esa cultura androcéntrica marcada por la violencia contra ellas en las regiones más apartadas del país; es decir, emerge la necesidad de transformar esas coyunturas en relatos de esperanza y vida, mediante alternativas que brinda la fuga de la violencia, convertida en acto de resiliencia y supervivencia, incluso en medio de la miseria. De ahí que para Fromm (1995) “La naturaleza humana, aun cuando es producto de la evolución histórica, posee ciertos mecanismos y leyes inherentes” (p. 35). Dentro de estas condiciones que hacen parte de la naturaleza humana, la libertad, esa que no puede, ni debe ser mancillada en ninguna cultura, por ninguna razón y mucho menos por la condición de género.

Resulta lógico que en el “Oscuro Animal”, convergen tres viajes, con el igual número de mujeres, todas ahuyentadas por el acoso y la atrocidad de la guerra interna en Colombia, donde cada una de ellas evoca y personifica la realidad de miles de mujeres abusadas y violentadas en los territorios y donde lo único que buscan en el destierro, es el sosiego y la calma, Muchas han tenido que enfrentar procesos de desterritorialización, hasta llegar a la territorialización en términos de Deleuze y Guattari en la interpretación que realizan del modelo



capitalista. En este plantean la desterritorialización como el proceso de movimiento donde se abandona el territorio, por medio de acciones que invocan la movilidad de las líneas de fuga y donde a través de la reterritorialización, se denota la construcción del nuevo territorio (Herner, 2017).

La película hace que emerja a modo de reflexión una especie de letargo marcado por la ignominia, donde solo a través de escenarios como el de la ficción del cine, muestran una radiografía de la violencia bélica en los territorios, permitiendo dejar al descubierto una sociedad en condiciones naturales y en concordancia con los discursos de guerra, ya que le da más crédito al poder tradicional, dejando de lado y mostrando poco interés por los relatos de los menos favorecidos de la sociedad colombiana, como son los que realizan las víctimas que habitan este país inequitativo.

Las víctimas representadas en las actrices demuestran un retorno a las palabras, la meditación como tarea excesiva de humildad, pero que trae consigo la sabiduría, toda vez que las palabras alimentan el pensar y actúan como replica y memoria ante las alteridades que se dan en el mundo (Arendt, 1997). Otro aspecto importante, es que el plusvalor se da a los discursos hegemónicos del poder, teniendo la violencia como factor regulador de dominio y control en el territorio nacional.

Así, se concluye el "Oscuro Animal", como una obra cinematográfica incómoda para la clase dirigente tradicional enquistada en el poder, ya que pone en escena, además de los testimonios para la memoria histórica de las mujeres víctimas, la concienciación y visibilización de una realidad tan latente como la violencia machista y hetero-patriarcal ejercida en la guerra interna Colombia.

## **Bibliografía**

Alonso, T. (2007). M. Lipman: Función de la filosofía en la educación de la persona razonable. CREARMUNDOS. 1-20. [http://www.celafin.org/documentos/MirandaAlonso\\_FuncionFilPersonaRazonable.pdf](http://www.celafin.org/documentos/MirandaAlonso_FuncionFilPersonaRazonable.pdf)



Arendt, A. (1997). ¿Qué es la política? Paidós.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Pre-Textos.

Deleuze, G. (2002). Últimos textos: "El yo me acuerdo" y La inmanencia de la vida:(Introducción, traducción y notas de Marco Parmeggiani). Contrastes: revista internacional de filosofía, (7), 219-237. [file:///C:/Users/DIR%20INVEST%20E%20INNOVAC/Videos/DOCTORADO/Dialnet-UltimosTextosEIYoMeAcuerdoYLaInmanenciaDeLaVida-792840%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DIR%20INVEST%20E%20INNOVAC/Videos/DOCTORADO/Dialnet-UltimosTextosEIYoMeAcuerdoYLaInmanenciaDeLaVida-792840%20(1).pdf)

Foucault, M. (1964). Historia de la locura en la época clásica I. (J. J. Utrilla, Trad., primera edición). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1964).

Foucault, M. (1980). Microfísica del poder. Intelectuales y el poder: Una conversación entre Michel Foucault y Gilles Deleuze. (J. Varela y F. Álvarez-Uría, Trad., segunda edición). Las ediciones de la Piqueta. (Trabajo original publicado en 1979).

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión. (A. G. Del camino, Trad., primera edición). Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado en 1975).

Fromm, E. (1995). El miedo a la libertad. (G. Germani, Trad.; primera edición). Ediciones Paidós Ibérica S.A. (Trabajo original publicado en 1947).

Han, B. C. (2014). Psicopolítica. (A. Berges, Trad., primera edición). Herder. (Trabajo original publicado en 2014).

Herner, M. T. (2017). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. Huellas, 13. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/248>



Iáñez, A., Pareja, A., Zapata, G., Álvarez, J., Coll, A., Salazar, M., Hincapié, E., Rubio-Marín, R., Arrieta -Burgos, E., Baigorria-Koppel, Ú., Ruíz, A., Muñiz, Ó. y Dasuky, Samir. (2019). Mujeres y violencia en Colombia. La reparación a las víctimas del conflicto armado. Los libros de la Catarata.

Londoño, N., Vila, R. R., Giraldo, H. B., & Saldarriaga, J. F. (2021a). Reflexiones sobre el Cine y el Conflicto Armado. Revista KAMINU, 1(1), 15-28. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/kaminu/article/view/1831>

Londoño, N., Hernández, C., & Betancur, H. (2021b). Cine y resistencia: jóvenes, poderes y contrapoderes en la película La noche de los lápices. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4586>

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. Ágora.

Tébar, B. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del programa de enriquecimiento instrumental del profesor Reuven. Indivisa. Boletín de estudios e investigación, (6), 103-116.



## 2.5. LA SEDUCCIÓN (EDUCACIÓN) MEDIANTE LA ADMIRACIÓN. LA POLISEMIA DEL MAESTRO EN LA OBRA DE PETER SLOTERDIJK

---

Seduction (education) through admiration. the polysemy of the teacher in the work of Peter Sloterdijk

Omar Camilo Moreno Caro<sup>11</sup>

### Resumen

El presente texto comienza mostrando la crisis del maestro en los modelos educativos que se encuentran centrados en la trasmisión de conocimientos y en la consolidación de competencias. Señala que esta crisis se fundamenta en una antropología incuestionada de corte humanista que se encuentra a la base de la comprensión actual de la educación como proceso de civilización. Frente a esta situación, el autor propone que el acercamiento post-humanista de Peter Sloterdijk resulta prometedor para lograr una reconceptualización de la figura del maestro que reconoce un aspecto fundamental de la enseñanza: el maestro es capaz de transformar a sus estudiantes de una forma que la mera adquisición de conocimientos y de habilidades no pueden. El maestro es un dispositivo antropotécnico que permite la incorporación subjetiva de la paradójica búsqueda de lo imposible. El maestro seduce hacia la superación de las máximas barreras de lo imposible por medio de su erección como un modelo de lo imposible que es susceptible de ser repetido y perfeccionado. Se argumenta que esta comprensión del maestro permite comprender los límites de la innovación

---

<sup>11</sup> Docente. Miembro del Grupo de Investigación "La hermenéutica en la reflexión contemporánea" de la Universidad Nacional de Colombia. Mis intereses giran alrededor de la filosofía práctica (estética, filosofía de la educación, filosofía política). Cargo actual: Docente de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera. Armenia (Quindío). Estudios Maestro en filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6931-8688> Nacionalidad: Colombiano. Correo electrónico: [ocmorenoc@unal.edu.co](mailto:ocmorenoc@unal.edu.co)



tecnológica en el aula y abre un espacio para la innovación pedagógica que no ha sido explorado por la formación académica occidental: el arte de seducir al estudiante para superar sus propias limitaciones. Para terminar, este escrito explora las diferentes formas en que el maestro logra esto según expone Sloterdijk en *Has de cambiar tu vida*.

### **Palabras Clave**

Método de aprendizaje, Método de enseñanza, Filosofía de la educación, Filosofía cultural, Cultura contemporánea.

### **Abstract.**

This text begins by showing the crisis of the teacher in educational models that are centered on the transmission of knowledge and the consolidation of competencies. He points out that this crisis is based on an unquestioned anthropology of a humanistic nature that is at the basis of the current understanding of education as a civilization process. Faced with this situation, the author proposes that Peter Sloterdijk's post-humanist approach holds promise for a reconceptualization of the figure of the teacher that recognizes a fundamental aspect of teaching: the teacher is capable of transforming his or her students in a way that the mere acquisition of knowledge and skills cannot. The teacher is an anthropotechnical device that allows the subjective incorporation of the paradoxical search for the impossible. The teacher seduces toward overcoming the maximum barriers of the impossible through his or her erection as a model of the impossible that is susceptible to repetition and perfection. It is argued that this understanding of the teacher provides insight into the limits of technological innovation in the classroom and opens a space for pedagogical innovation that has not been explored by Western academic training: the art of seducing the learner to overcome his or her own limitations.



To conclude, this paper explores the different ways in which the teacher achieves this as expounded by Sloterdijk in *You Have to Change Your Life*.

### **Keywords**

Method of learning, Method of teaching, Philosophy of education, Cultural philosophy, Contemporary culture.

### **El problema: Crisis del maestro y de la enseñanza**

En la literatura filosófica de la segunda mitad del siglo XX fue habitual encontrar críticas de diferentes estilos al sistema educativo (por ejemplo, la comparación entre una cárcel y una escuela en *Vigilar y castigar* de Michael Foucault), al papel que juega la educación en los escenarios políticos (por ejemplo, *Crisis on Education* de Hannah Arendt) y a las diversas estrategias que se utilizan para educar y sus implicaciones políticas (por ejemplo, *El maestro ignorante* de Jaques Rancière o *La pedagogía del oprimido* de Paulo Freire). En este sentido, es claro que los filósofos se han ocupado de una u otra forma de pensar la educación y en el proceso han contribuido a enriquecer las herramientas que tiene el docente para enfrentar su trabajo día tras día. No obstante, las palabras de los filósofos, si bien han motivado transformaciones curriculares y también han posibilitado aproximaciones pedagógicas y didácticas diferentes, no están blindadas al paso del tiempo y a las transformaciones económicas, técnicas y espirituales de las sociedades. A diferencia de la ontología, una especie de arquitectura de la gran casa del mundo que se preocupa por los cimientos y la estructura de nuestra experiencia de la realidad, la filosofía de la educación es más una jardinería que se enfoca en enfrentar los devenires de la siembra, del cultivo, de las especies de plantas, los abonos, los colores, la voluptuosidad y las constantes reformas técnicas, materiales y espirituales.



En el presente hay una crisis mundial de la educación. Esto no significa que la educación, como si fuera una planta o un jardín, estuviera a punto de desaparecer; más bien lo que tenemos entre manos es un problema: ¿Bajo qué objetivo se deben organizar las estructuras educativas de diferentes niveles? ¿Cuál es el objetivo que debe perseguir la educación? Este no es un problema porque nadie tenga la respuesta, sino justamente porque hay muchísimas respuestas. Pueden ustedes ver que cada docente y, para ir más allá, cada persona, puede ser crítica de la educación en la medida en que cada uno considera que la educación tiene objetivos diferentes. Por ejemplo, están quienes piensan que la educación es una forma de hacer dinero y “salir adelante”, otros dicen que la educación es para educar ciudadanos y romper los ciclos de violencia, también hay quien dice que la educación existe para romper desigualdades estructurales que se han perpetuado en la historia, etc.

El drama del presente consiste en que las contingencias económicas y las transformaciones sociales que han radicalizado la necesidad de repetir la pregunta, independientemente de la forma en que se entienden los objetivos de la educación: si la universidad ya no puede asegurar un tránsito seguro hacia la vida laboral ¿para qué la universidad?; si los colegios cada vez se ven más desbordados en su trabajo de formar ciudadanos y transmitir los conocimientos básicos ¿para qué el colegio?; si los grandes centros educativos han mostrado ser también el origen de nuevas desigualdades y de nuevas injusticias (aquí hay que hablar de los abusos perpetrados por algunos profesores), ¿para qué la educación?

Desde mi punto de vista, una forma para acercarse a este problema que puede ser muy fructífera y que puede contribuir a embellecer y a llenar de vida el jardín de la filosofía de la educación consiste en reformular la pregunta: ¿qué es un maestro? La UNAD es una institución de educación a distancia que a lo largo de su historia ha demostrado que el docente puede ser docente sin estar presente, que *existe la posibilidad* de aprender siempre y cuando se tenga



acceso a un guía, un material organizado pedagógicamente y constante retroalimentación. El proyecto de educación a distancia no ha cuestionado nunca la necesidad de un maestro, no obstante, sí que ha transformado su configuración. Yo mismo he tenido grandes aprendizajes de esta manera y en muchos sentidos el aprendizaje autónomo es mi forma favorita de aprender. Esto me permite ser consciente de las posibilidades y los retos que se abren con la integración de las inteligencias artificiales generativas en la educación y las nuevas transformaciones a la figura del maestro que esto conlleva y, por tanto, de la necesidad de preguntarse ¿cuál es el papel del maestro? ¿su papel se puede reducir a ser un guía para el aprendizaje que señala un curso de aprendizaje y que está en la capacidad de hacer retroalimentación de mis errores y mis aciertos? Si es así, ¿qué pasará si logramos resolver esta necesidad de guía y retroalimentación por medio de herramientas digitales?

### **Peter Sloterdijk: antropotécnica**

Luego de esta presentación del problema, voy a mostrar mis cartas. Considero que esta pregunta no se puede responder satisfactoriamente desde un punto de vista humanista. Llamo humanista a todos aquellos acercamientos que consideran que el ente que somos nosotros mismos se encuentra en una situación de prevalencia ontológica con respecto a los demás entes. Esto es decisivo para una filosofía de la educación, porque su fundamentación depende de la antropología (filosófica o empírica) que se presupone (explícita o implícitamente) en cada caso. Por ejemplo, la filosofía de la educación de Kant (y su antropología) presuponen una forma muy especial de entender el ser humano (un ciudadano de dos mundos puede aprender a ser libre frente a los embates de las contingencias empíricas); en este caso el ser humano posee un elemento diferenciador de todos los demás entes: la libertad. Esta es la piedra fundamental de la filosofía de la educación kantiana y sin ella no se entiende ni una sola palabra de su proyecto pedagógico.



Las pedagogías de corte humanista presuponen en muchos sentidos que lo que ocurre en la educación no es más que el tránsito entre dos estadios: de la contingente, sucia y salvaje naturalidad del *homo sapiens* (o del hombre de negocios) hacia la purificación y elevación del ser humano sobre la naturaleza (sobre sus dependencias económicas y sociales) hacia su libertad o la manifestación de su esencia (sea lo que esto sea). Este tránsito tiene un problema: parte de la suposición de una diferencia tajante entre naturaleza y cultura o entre naturaleza y espíritu. Esta diferencia implica desconocer la importancia de las condiciones naturales en el desarrollo del espíritu y las responsabilidades del espíritu en su relación (que hasta el momento ha parecido más bélica que otra cosa) con la naturaleza. Si partimos desde un punto de vista humanista, el docente, el maestro, no es más que el representante de la cultura (espíritu) y, a su vez, se encuentra completamente legitimado por este. No obstante, esto es lo mismo que decir que el maestro es prescindible en el mismo momento en que la cultura encuentre medios más efectivos para transmitirse, ya que en el fondo no es más que un administrador de la cultura que puede ser remplazado por herramientas de administración más eficientes.

La experiencia del día a día en las aulas nos muestra lo limitada que es esta forma de entender al maestro. Cualquiera que tenga al menos un año de experiencia en el aula puede notar que un docente hace mucho más que administrar contenidos de aprendizaje y disciplinar a sus estudiantes. Un maestro también deja una huella en sus estudiantes y los transforma de forma profunda que no perceptible para ellos. Mi propuesta es que esta transformación no se da ni por la vía de los contenidos (que se pueden olvidar), ni por la vía de las habilidades (que suelen quedar a medias en la formación básica y media), sino por la vía del ejemplo o de la seducción hacia lo imposible.

El filósofo alemán Peter Sloterdijk es conocido por su respuesta a la *Carta sobre el humanismo* de Heidegger y su propuesta posthumanista. En *Reglas para un parque humano* fue un texto explosivo, en palabras de Vásquez-Rocca



(2007), porque "Sloterdijk presenta la educación y la cultura como técnicas de domesticación del hombre, una especie de zoológico temático para animales civilizados, donde el hombre es domesticado a la vez que trata de hacer lo mismo con los recién llegados" (p. 15). Este punto de vista de entrada señala los límites del humanismo en la medida en que tiene como presupuesto una continuidad entre la vida biológica y la vida cultural de una comunidad, lo que significa al mismo tiempo que la cultura se desarrolla de forma análoga a la naturaleza. De este modo, la educación no es un proceso de superación de la animalidad, sino una formación de animales (adiestramiento o domesticación) que no es de segundo orden porque obedece a la lógica de adaptación de cualquier viviente que se enfrenta a la exigencia de adaptarse a su entorno y que se replica entre generaciones.

A diferencia del punto de vista humanista, que aboga por un sustrato que debe ser cultivado en los estudiantes y en la sociedad y que se encuentra latente en todos ("la humanidad"), el punto de vista que presenta Sloterdijk parte de la idea de que el *homo sapiens*, como cualquier otro animal, se encuentra en una constante pugna con su entorno y en el proceso ha desarrollado estrategias para integrarse a él, sobrevivir y vivir más. No obstante, a diferencia de algunos vivientes, su estrategia no se ha concentrado en la expectativa genética de transformación de los organismos para alcanzar nuevos y más complejas integraciones con su medio ambiente (un proceso francamente lento y contingente); más bien, dada su desventaja de base, el *homo sapiens* se ha centrado en el desarrollo de mecanismos psíquicos que hacen posible la dirección de sus propias prácticas para integrarse con su medio. Aquí el medio tiene que ver no solo con los diferentes territorios o espacios que puede habitar el ser humano, también con la misma condición humana, con las demandas sociales, con las incertidumbres y la naturaleza, con el cosmos y la muerte. Las prácticas (o las acciones humanas) no solo tienen como objetivo la transformación del medio ambiente, sino la transformación de sí mismos y de los demás seres humanos. Sloterdijk bautiza estas estrategias para integrarse con el medio



ambiente como antropotécnicas (una explicación a profundidad de este paradigma de investigación se puede encontrar en el esclarecedor artículo de Castro-Gómez (2012)).

## **El maestro y la seducción hacia lo imposible**

Este desplazamiento del punto de vista antropológico tiene importantes consecuencias en nuestra comprensión de la cultura, la educación y, por tanto, el maestro. En primer lugar, la cultura puede definirse en general como una serie de “sistemas de adiestramiento cuyo fin es transmitir a las generaciones siguientes saberes y contenidos morales importantes para la vida en la región” (Sloterdijk, 2013, p. 347). ¿Quién decide qué ha de ser transmitido? En el núcleo de toda cultura existe una tensión de base entre los que buscan conservar los contenidos tradicionales que han asegurado la vida a las generaciones anteriores y aquellos que buscan superar esa forma de vida por medio de adaptaciones más profundas al entorno y eficaces al entorno. La resolución de esta tensión se da por medio de la trasmisión que, en todo caso, tiene un importante componente de creatividad e innovación.

En el caso de las altas culturas, la exigencia de adaptación es tan alta que es necesario construir espacios de retiro para aquellos que tienen las posibilidades psíquicas y físicas necesarias para desarrollar estos procesos de agencia sobre sí mismos, lo que implica la consolidación de una “ética de la improbabilidad estabilizada” (Sloterdijk, 2013, p. 348) o en otras palabras un modo de vida comunitario organizado por la búsqueda de lo imposible. Esto no es un asunto de vanidad cultural, sino una batalla a muerte que libran las grandes culturas por superar las limitantes más poderosas que existen como, por ejemplo, la contingencia, el paso del tiempo, la muerte, la escasez, entre otros.



El maestro es la condición de posibilidad de la consolidación de este campo ético en el que la búsqueda de lo imposible es la norma. Esta ética solo es posible con la erección de un modelo para los atletas de lo imposible (aquellos *homo sapiens* que se han lanzado a superar su propia existencia por medio de la transformación de sí mismos más allá de lo probable por medio de antropotécnicas), de otra forma no es posible integrar la paradoja del ascenso hacia lo imposible. No obstante, además del modelo, el maestro ocupa una posición que empuja al aprendiz a su propia superación por medio de la especulación sobre el ejemplo del maestro. “Lo que había al principio no era la educación, sino la seducción mediante la admiración” (Sloterdijk, 2013, p. 348).

Esta paradoja que el maestro logra cultivar en sus estudiantes se vive en el origen de las altas culturas como una pasión, pues se trata de un contenido excesivo e inconmensurable que solo se hace habitable luego de muchas generaciones de atletas que han padecido sobre su cuerpo las exigencias de lo inalcanzable.

En palabras más sencillas, el maestro, su figura y el tipo de relación social que implica, es fundamental para el proceso de adaptación humana a su medio porque es la puerta para que el estudiante pueda suponer la posibilidad de la superación de su propia situación de invalidez. La transformación que opera en el estudiante es el cultivo de la seguridad de su propia superación. El trabajo del maestro consiste en mantener viva esta posibilidad en la psique del estudiante y para hacerlo su figura ha encontrado diferentes vías a lo largo de la historia que serán expuestas a continuación.

## **Taxonomía del maestro**

En primer lugar, Sloterdijk reconoce cinco maestros *espirituales* que revisten de la apariencia de algo vivible las exageraciones. Son espirituales porque su propósito tiene que ver con enseñar a vivir en general.



- Guru - hinduismo
- Maestro budista
- Apostol o abad - *imitadores christi*
- Filósofo (amante de la verdad)
- Sofista (politécnico de la *ars vivendi*)

En cada uno de estos se corporiza un modelado característico de la *venia legendi* del Politécnico antropológico. Es decir, cada uno de estos modelos es una forma diferente de estar habilitado para ser maestro.

Por otra parte, Sloterdijk considera cinco tipos de maestros más pragmáticos o artísticos que se caracterizan por estar en un momento de la escalada del monte de lo imposible donde la perfección está estandarizada. En pocas palabras, se trata de la educación general. Pero incluso estos enseñantes ponen en práctica la idea del rendimiento máximo. Aquí el maestro no enseña a vivir, sino que enseña a hacer algo, un conocimiento o una habilidad en particular que se ha demostrado enseñable:

- Trainer de atletas o entrenador
- Maestro de un oficio o de artistas virtuosos
- El profesor académico
- Maestro profano
- Escritor de la Ilustración



## Bibliografía

Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de estudios sociales*, 43, 63-73  
<https://journals.openedition.org/revestudsoc/7127>

Couture, J. (2015). Sloterdijk. Wiley Press.

Sloterdijk, P. (2000). *Reglas para un parque humano*. Siruela.

Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Pre-Textos.

Vásquez-Rocca, A. (2007). Sloterdijk 'Normas para el Parque humano'; De la carta sobre el humanismo a las antropotecnias y el discurso del posthumanismo. *Revista Observaciones Filosóficas*, 5.  
<https://www.observacionesfilosoficas.net/petersloterdijkdelasnormas.html>



## 3. LÍNEA DE TRABAJO: ALTERNATIVAS ACTUALES DE LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

- 3.1. Infancia, filosofía y ciudadanía. un vínculo emergente en la escuela  
Kristian Arturo Castelblanco Jara
- 3.2. Proyecto Boecio: el estoicismo como filosofía experiencial con enfoque  
resocializador para las personas privadas de la libertad en Colombia  
Luis Alberto Triana Llano.
- 3.3. Pensamiento crítico como fundamento de la enseñanza de la filosofía  
Kenny Ayrton Peña Ramírez
- 3.4. El Quehacer Filosófico Latinoamericano con sus Implicancias con las  
Víctimas  
Christian Oscar Luchetti.



### 3.1. INFANCIA, FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA. UN VINCULO EMERGENTE EN LA ESCUELA

Childhood, Philosophy and Citizenship. Emerging bond at school

Kristian Arturo Castelblanco Jara<sup>12</sup>

#### **Resumen.**

El presente escrito es un llamado reflexivo, crítico y político a la escuela, en la necesidad de vincular el pensamiento filosófico desde la infancia, como posibilidad de formar ciudadanos democráticos, dialógicos y éticos en su existir. Para este propósito, es necesario tejer a la infancia con la ciudadanía, una unión no solamente conceptual, sino práctica, que por medio de las llamadas comunidades de indagación del programa de Filosofía para Niños permite hacer del aula un ágora escolar, un espacio convergente de ideas, preguntas, escucha y posturas que enriquecen los puntos de vista, las formas de ver las realidades y el mundo. Se concluye en la importancia de las instituciones educativas encontrar en la filosofía una propuesta curricular necesaria, que responde a pensar y repensar los retos del presente, promoviendo tanto el pensamiento crítico como la cultura democrática.

**Palabras Clave:** Filosofía; Infancia; Ciudadanía; Filosofía para Niños; Comunidades de indagación.

#### **Abstract.**

This article is a reflective, critical and political call to schools, in the need to link philosophical thinking from childhood, as a possibility of forming

---

<sup>12</sup> Docente del Colegio San Bonifacio de las Lanzas ORCID <https://orcid.org/0009-0006-1437-1445>  
Correo: [kristiancastelblanco@gmail.com](mailto:kristiancastelblanco@gmail.com)



democratic, dialogic and ethical citizens in their existence. For this purpose, it is necessary to weave childhood with citizenship, a union that is not only conceptual, but also practical, which through the so-called communities of inquiry of the Philosophy for Children program makes it possible to make the classroom a school agora, a convergent space of ideas, questions, listening and postures that enrich points of view, ways of seeing and perceiving realities and the world in general. It is concluded that it is important for educational institutions to find in philosophy a necessary curricular proposal that responds to thinking and rethinking the challenges of the present, promoting both critical thinking and democratic culture.

**Keywords:** Philosophy; childhood; Citizenship; Philosophy for Children; Communities of inquiry.

## Introducción

Desde la revisión etimológica del término de infancia, se traduce como aquel *qué no habla*, y su connotación se relaciona a lo prematuro, poco desarrollado, a una debilidad. Walter Kohan (2015) considera que la infancia es "a quien le es negada la palabra...una categoría de silenciamiento...que siempre es política, es decir, es un ejercicio de poder" (pág. 209). La primera aclaración, de la cual se parte, es que, al hablar de la infancia, no se hace mención a una etapa cronológica, la infancia es una disposición<sup>13</sup> caracterizada por dudas, asombros, conocimientos, experiencias, lenguajes que se desean compartir, ser escuchado y ser visibilizado.

Históricamente a la infancia se le ha invisibilizado su papel social como sujeto político. El rol del infante ha sido marcado por la sumisión, el silencio y la

---

<sup>13</sup> Al ser una disposición más no una etapa, es vital que el docente también asuma esta disposición de ejercer la infancia.



obediencia, y la escuela fue una de las instituciones encargadas de asumir y reproducir dicho imaginario. Para Vásquez (2013) las relaciones de poder dadas en la *diferencia generacional* (saberes, normas y prácticas de exclusión) le denomina *adultocentrismo*<sup>14</sup>. El poder *adultocéntrico* se caracteriza por “diseñar una serie de prohibiciones” (Vásquez, 2013, pág. 224) que, para el caso de la infancia, se ha encargado de prohibirle la voz, la participación, la presencia y ha derivado en un ocultamiento de los infantes, no autorizados a su visibilidad participativa hasta que estén preparados en *ser personas adultas* funcionales para la sociedad.

Al estar en un entramado de poder, en el que se ha sometido a la dominación *adultocéntrica*, la infancia también tiene la posibilidad de resistencia, tal como lo señala Kohan (2008) “...así como la ignorancia, la infancia, también puede ser una fuerza, una potencia” (2008, pág. 15) Una posibilidad de potencia que requiere vivenciar su experiencia y apropiarse de su lenguaje para maximizar su potencial político. ¿Cómo puede la infancia lograr su posibilidad de existencia y reconocimiento? Es en esta incógnita, donde la filosofía, la escuela, la ciudadanía jugarán un rol vital.

En este sentido, en la primera parte se realiza una conceptualización de la infancia y la ciudadanía; en segunda instancia, se conceptualizan los términos de experiencia y lenguaje, vitales para renovar la escuela reconociendo las subjetividades e intersubjetividades que interactúan en ella; Seguidamente, se da una somera explicación de las comunidades de indagación desde el programa de Filosofía para niños para finalizar con unas breves conclusiones sobre la importancia del filosofar en el plano escolar, últimamente opacado por dinámicas de poder empresarial y de empleabilidad que distorsionan el pensamiento filosófico como saber inútil.

---

<sup>14</sup> Cabe aclarar que el análisis de Vásquez se da entre el *adultocentrismo* y la juventud, no hace mención a la infancia. Pero su análisis nos permite comprender de que forma el *adultocentrismo* por medio de la escuela ha excluido a la infancia.



## INFANCIA Y CIUDADANÍA

Al abordar los conceptos de infancia y ciudadanía se concibe que *el ser* infante implica un proceso formativo para algún momento de la vida lograr *ser* ciudadano, al iniciar esta etapa de ciudadano asume una identidad ante la ley y la sociedad. De esta manera, la infancia se define dentro de la normatividad, como una etapa previa de la ciudadanía, circulando en un entramado de relaciones de poder que silencia el lenguaje de la infancia y lo aparta de su experiencia, atado a lo que Michael Foucault (1992) denomina los *procedimientos de exclusión* del discurso dados en las sociedades occidentales:

“El más evidente...es lo prohibido. Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla: he ahí el juego de tres tipos de prohibiciones que se cruzan” (1992, pág. 5)

Por esta razón a la infancia se le ha ocultado en un marco de lo prohibido. No tiene derecho a decirlo todo, evitando aquello que no incomode ni cuestione. El derecho exclusivo del sujeto hablante está otorgado a la autoridad del maestro, del padre de familia, del adulto sobre el infante, y este, sin más remedio debe obedecer<sup>15</sup>. La infancia, no tiene el *privilegio* de hablar, se le

---

<sup>15</sup> Para ilustrar de mejor forma este planteamiento, cabe recordar, la célebre película de los años 90, Matilda. Una niña que vivía con su familia, más no convivía con ellos y que encontró en los libros una forma de sentir compañía y diálogo en su vida. El silenciamiento de su voz fue impuesto por su padre y su directora de escuela, pero gracias a ello hizo que Matilda se manifestara por medio de poderes mentales que le permitió enfrentarse a los adultos autoritarios y dejarles lecciones de vida y encontró en su profesora un ser que la escuchaba y en la que existía un diálogo recíproco, un amor mutuo que las llevo a la consolidar un hogar de madre-hija.



autoriza el permiso de hablar, cuando la figura del adulto se lo permite. En este sentido, al hablar de la infancia se habla de un ocultamiento<sup>16</sup>.

Por el contrario, al hablar de la ciudadanía se está hablando de un *reconocimiento* al ser parte de una sociedad y actor político de un Estado. Cabe recordar que el concepto de ciudadanía vino a emerger en el mismo proceso de la modernidad, pero sus antecedentes demuestran que antes que fuera una relación entre un individuo de la sociedad y el Estado, era la relación entre un individuo y su *vecino* (Durán & Fernandes, 2019) En la época colonial, el ciudadano se refería: “a un hombre concreto y territorializado dentro de una comunidad determinada” (2019, pág. 203) en la que las categorías de derechos y deberes no tenían una connotación universal sino era de carácter local de acuerdo a las dinámicas propias de la comunidad.

Pero ya en las sociedades modernas se pueden clasificar ciudadanías que *acatan* y ciudadanías que *ejercen* (Ruiz & Chaux, 2005) En las primeras se respeta y se aplica correctamente la normatividad construida por la sociedad y en las segundas, se ejerce un rol activo para trabajar colectivamente en mejorar las condiciones de justicia e igualdad en la sociedad (2005, pág. 15) La función de formar ciudadanos, desde una perspectiva crítica, ha sido la de recoger materia prima para transformar en producto ciudadano, útil en el campo económico, obediente a las reglas impuestas por el Estado, y entre más obedezca estas reglas y sea pasivo de las mismas, mejor ciudadano se le considerará. Por ende, la ciudadanía fue un asunto de adultez, tal como lo señala Jurgo Torres (2013)

---

<sup>16</sup> Así como Hegel en sus lecciones sobre la filosofía de la historia universal señaló a los pueblos africanos como infantiles, por ser pueblos sin historia; la categoría de infancia en occidente se ha cargado de una connotación despectiva para referirse al otro, en términos de inferioridad.



“...en buena parte de las instituciones escolares de la actualidad se acostumbra a asumir un modelo de infancia y de juventud sin derechos como ciudadanas y ciudadanos, con una imagen dominada exclusivamente por rasgos de inmadurez, de insensatez y de irresponsabilidad” (2013, pág. 143)

Si bien la ciudadanía se considera un elemento de mayoría de edad jurídica, es en la escuela el espacio propicio para converger la voz de la infancia, con el ejercicio ciudadano. Un proyecto que puede encaminar la transformación de las escuelas para este propósito de infancia y ciudadanía, es el programa de Filosofía para Niños, comprendido como una propuesta pedagógica con un alto potencial político y ético, que reconoce el lenguaje y la experiencia de cada sujeto infante, en un ejercicio práctico y constructor de lazos de convivencia.

## **LA EXPERIENCIA Y LENGUAJE**

Giorgio Agamben (2007 ) describe que antes del nacimiento de la ciencia moderna, el conocimiento y la experiencia estaban separados, pero con la gran revolución científica, han estado articulados en la unidad cartesiana denominada el *ego cogito*, la conciencia (pág. 18). El sujeto con conciencia, es descrito en Kant (1784) y el movimiento de la ilustración, como aquel con “la libertad de hacer siempre, y en todo lugar, el *uso público* de la propia razón” (1784, pág. 2) Desde esta perspectiva, el humano tiene dos caminos; el primero, mantenerse en una minoría de edad traducida en una dependencia o no emancipación intelectual y por otro lado, el camino de la mayoría de edad como forma de conquistar su emancipación, entendida como la capacidad de pensar libremente. Es solo por esta segunda vía, donde se puede dar la ilustración entre los hombres.



El Conocimiento, la experiencia<sup>17</sup> y la razón son categorías propias de la modernidad, para construir un sujeto liberado de su etapa prematura, etapa de un sujeto sin conciencia, sin capacidad de hacer experiencia ni de tener conocimiento, ni hacer uso público de su razón, en cuanto mantiene una dependencia con el otro, llámese sacerdote, policía, juez, profesor etc., De esta forma, el ser de la infancia apasionado por expresar y comunicar su imaginación, es condenado dentro de la lógica científicista de la modernidad adultocéntrica (Vásquez, 2013) como un ser sin conocimiento e incapaz de comprender la experiencia y estorbo epistemológicamente, en cuanto su imaginación no es servible a los intereses del conocimiento científico.

Debido a esto, no es coincidencia, afirmar que los cimientos de la formación en la escuela, poco o nada le interesó explorar y fomentar la imaginación en el aprendizaje escolar y terminó siendo un rudimentario ejercicio memorístico de aprender aquél saber proveniente de la autoridad del docente. Una técnica de gobierno (Gutierrez, Myriam, & Avendaño, 2015) que ha naturalizado al sujeto de la infancia como aquél alejado de la razón para disciplinarlo adecuadamente e imposibilitar cualquier afectación al poder adultocéntrico.

Retomando nuevamente a Agamben, se puede señalar cómo la pérdida de la experiencia, contemporáneamente, ya no se da por un evento catastrófico<sup>18</sup> por el contrario, es en la ciudad con su carácter monótono, abrumador y aburrido que se da dicha pérdida:

“...para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del

---

<sup>17</sup> Para Agamben, desde el inicio de la ciencia moderna solo se puede *hacer* y nunca *tener* experiencia

<sup>18</sup> Walter Benjamín señalaba que la pérdida de la experiencia se daba a causa de las guerras mundiales que padecía la humanidad.



hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia” (2007 , pág. 8)

De manera tajante, se puede plantear que el problema de la experiencia, es un problema del lenguaje (Suarez, Mariño, & Patiño, 2018) el silenciamiento del lenguaje de la infancia ha impedido emerger sus experiencias como razón de su existir. Ayer por la ciencia, hoy por la ciudad, el lenguaje y la voz de la infancia se han marginado históricamente.

Toda experiencia posible se da solo y a través del lenguaje, la experiencia de la infancia no se relaciona directamente con el conocimiento ni con la razón (Agamben, 2007 ) sino con la narración, el relato, la voz, la interacción entre la experiencia de la infancia por medio de la narración le permite una mejor aproximación y comprensión del conocimiento y para este propósito, la infancia le exige tanto a la escuela como a la filosofía, una urgencia de repensarse a sí misma, para poder cumplir con dos objetivos que José Ezcurdia<sup>19</sup> (2020) señala de la siguiente manera:

“...por un lado, la efectiva consideración de su carácter exterior, menor o minoritario. Los niños se constituyen como una minoría exterior a las categorías de las que la lógica de la dominación se vale en su ejercicio: adulto, varón, blanco, rico, americano...Por otro lado, la infancia le reclama a la filosofía para niños la necesidad de restituirle a ésta una palabra propia y razonada” (págs. 70-71)

Para estas exigencias, las comunidades de indagación se convierten en los espacios propicios para garantizar el pensamiento visible y se materialice en lenguaje y este lenguaje construido por las infancias den forma y unidad a

---

<sup>19</sup> Si bien el autor, especifica que estas reclamaciones las realiza la infancia a la filosofía para niños en específico, consideramos que también son reclamaciones válidas para repensar la escuela.



comunidades que expresan su voz y cultivan espacios democráticos en la escuela.

## **COMUNIDADES DE INDAGACIÓN: UN VINCULO ENTRE LA INFANCIA Y LA CIUDADANÍA**

El filósofo estadounidense Jhon Dewey no concibe la educación sin pensar la democracia, ni la democracia sin pensar la educación. Son dos fenómenos de la sociedad que van conjuntamente y la crisis de uno implica necesariamente la crisis del otro. Dewey teoriza de una forma innovadora para repensar el sistema escolar en pro de su contribución a la democracia. De esta forma define la educación como “un proceso de estimulación, nutrición y cultivo” (1998, pág. 21) dicho proceso piensa las escuelas como espacios de significados y experiencias, sin estos dos elementos el sistema escolar no tiene razón de ser.

Por ende, es necesario transformar las escuelas para que las infancias sean escuchadas. Un proceso dentro del sistema escolar, que debe permitir entrelazar las experiencias subjetivas. El núcleo central de las escuelas democráticas deben ser los lenguajes constituyentes de instituciones democráticas. El sistema escolar debe contribuir al fortalecimiento de sociedades con ciudadanos democráticos, y son democráticos, no restringidamente en cuanto acepten las reglas del juego electoral para escoger funcionarios públicos por elección popular, sino más bien, en cuanto la expresión y sinfonía de su lenguaje es central para la sociedad.

¿De qué forma vincular la democracia, las escuelas, la formación ciudadana y las infancias? Es en este punto, donde el programa de FpN y las comunidades de indagación tienen gran protagonismo. Vincular el pensamiento filosófico desde tempranas edades, es algo que por lo menos siglos atrás, hubiera sido impensable. Pero ahí donde la mayoría percibía mundos opuestos entre la filosofía y la infancia, unos pocos encontraron un vínculo y le apostaron a él. Así lo expresan sus precursores “Quizás en ninguna parte es mejor recibida



la filosofía que en la educación infantil, que hasta ahora ha sido un campo de oportunidades perdidas” (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1998, pág. 22) El elemento transformador de la FpN en el ámbito educativo es que ubica el pensamiento y el lenguaje como los dos elementos vitales para el aprendizaje.

Escuchar y no silenciar es un compromiso de los miembros de una comunidad educativa, un reto que se complejiza en cuanto se debe reconocer y dar validez a las múltiples, contradictorias, innovadoras, creativas y hasta polémicas posturas que ejercen los infantes al expresar sus opiniones, todo bajo la no relativización del respeto y el proceso del pensamiento cuidadoso.

El programa de FpN se encamina, en lo que Lipman denomina “Darle sentido a la experiencia” (1998) y para este propósito, la filosofía se convierte en el eje articulador de la formación (2021) y las comunidades de indagación transforman el espacio del aula, en un espacio relacional y horizontal en el que convergen ideas, cuestionamientos y palabras de los sujetos partícipes de este, los ciudadanos dialógicos. El diálogo es el dispositivo central que hace de la infancia un sujeto ciudadano y hace del ciudadano un sujeto democrático. Para Diego Pineda (2019) el dialogar en las comunidades de indagación, se traduce a moverse en las razones del otro, un proceso para cada sujeto en asumir un pensamiento cuidadoso, caracterizado por “una fusión entre el pensamiento cognitivo y el emocional” (2019, pág. 6). La filosofía que emerge de la aventura de la infancia converge entre razones y emociones como una herramienta potencializadora de pensamiento.

Las comunidades de indagación para Lipman y Ann Sharp (2006) son empresas colaborativas con un proceso de formación política para comprender desde las dimensiones del sentido de la responsabilidad, el acatamiento voluntario y el desarrollo de la capacidad deliberativa (Ruiz & Chaux, 2005) Desde el sentido de la responsabilidad, las comunidades de indagación permiten que cada uno reflexione, comparta y argumente sus pensamientos responsabilizándose de sus posturas y siendo responsable, tanto con los



mínimos acuerdos que se establecen para dialogar en estos espacios como con los planteamientos y postulados de los demás participantes de las comunidades de indagación, en cuanto no se tergiversa lo compartido por el otro sino que por el contrario, se analizan bajo los presupuestos mayéuticos que me permitan cuestionar mi conocimiento y no bajo la precariedad del debate contemporáneo que ha convertido los espacios de discusión en espacios de derrotar las verdades del otro para imponer las propias.

## **CONCLUSIONES**

Si bien las escuelas han dado pasos agigantados en su proceso de formar ciudadanos, también han dado grandes pasos en desconocer, cada vez más la importancia del pensamiento filosófico a nivel curricular. La potencialidad de la filosofía, y en este caso la filosofía para Niños, potenciando curiosidad, interés, diálogo, escucha etc., son propicios para darle voz al sujeto que históricamente se le ha negado su expresividad, no para que llegue a ser ciudadano, sino para que ejerza su ciudadanía, en su convivencia diaria.

La infancia, la filosofía y la ciudadanía pueden emerger como un vínculo propicio que se puede dar en la escuela, las comunidades de diálogo e indagación hacen del aula espacios de reflexión, razonamiento, escucha y compartir, valores que son básicos en una sociedad, pero que se han perdido en muchas instancias sociales.

## **Bibliografía.**

Agamben, G. (2007 ). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora. .

Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. . Madrid: Sexta edición.

Díaz, J. G., Cruz, I. D., Malagón, J. A., & Avellaneda, Y. (2021). Discursos en la perspectiva de Filosofía e Infancia. En M. T. Suárez, & O. (. Pulido,



*Diagramas y Polifonías. Experiencias de pensamiento.* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Durán, M., & Fernandes, F. (2019). Filosofía y ciudadanía: entre afirmación y formación. *Praxis y saber. Vol. 10. Núm. 23*, Pág. 199-214. Obtenido de <https://orcid.org/0000-0003-1749-0547>

Ezcurdia, J. (2020). Filosofía para niños: Fundamentación y sentido. En M. S. Madrigal, P. Díaz, E. Echeverría, E. José, L. Cázares, M. d. Camarrillo, . . . A. Alonso, *Filosofía para niñas y niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz* (págs. 69-85). México, D.F: Torres Asociados.

Foucault, M. (1992). *Orden del discurso*. . Buenos aires: Tusquets.

Gutierrez, D., Myriam, M., & Avendaño, E. (2015). *Otra ciudadanía es posible: análisis crítico al problema de competencias ciudadanas propuesto por el ministerio de educación nacional*. Tesis de Maestría , Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Kant, I. (1784). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?

Kohan, W. (2008). Desafíos para pensar...la enseñanza de la filosofía. *Conferencia inaugural del VII Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Kohan, W. (2015). No hay quien pueda pensar por otro. . En E. Pérez, J. P. Álvarez, & C. Guerra, *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía*. . Valparaiso: Universidad de Valparaiso.

Lipman, M., & Sharp, A. (2006). Entrevista a Mathew Lipman y a Ann Sharp. (D. Pineda, Entrevistador)



Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. De la Torre

Pineda, D. (2019). Sobre educación filosófica en Colombia: entrevista a Diego Antonio Pineda Rivera. (S. y. Grupo de investigación Filosofía, Entrevistador)

Ruiz, A., & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá-Colombia.: Ascofade.

Suarez, M. T., Mariño, L. A., & Patiño, O. (2018). Voces, gritos y reclamos: de la exclusión a la emancipación. Una forma de concluir lo inconcluso. En M. T. Suárez, & O. Pulido, *Infancia, Diversidad y Filosofía. Voces, gritos y reclamos*. (págs. 88-100). Tunja: UPTC.

Torres, J. (2013). Entrevista a Jurjo Torres. *Revista de pedagogía*, vol34, núm.94, 139-152.

Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Revista Sophia: Colección de filosofía de la educación* Num. 15, 216-234.



### 3.2. PENSAMIENTO CRÍTICO COMO FUNDAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.

Critical thinking as a foundation for teaching philosophy

Kenny Ayrton Peña Ramírez<sup>20</sup>

#### **Resumen.**

La presente investigación tiene como objetivo analizar y reflexionar el papel del pensamiento crítico como fundamento en la enseñanza de la filosofía en el siglo XXI. Para lo cual se examinará en una primera instancia el ejercicio docente en la enseñanza de la filosofía; además, de analizar sobre la “crisis de las humanidades”, que se presenta en favor de las formaciones técnicas-laborales que restan espacio a los análisis crítico sobre lo que concierne a la sociedad; para posteriormente, presentar una alternativa pedagógica que busque recuperar y promover el pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía, puesto que, es una herramienta indispensable para el que hacer ciudadano y el vivir en sociedad bajo los fenómenos que se presentan a nivel sociopolítico. La metodología escogida para la presente investigación es la hermenéutica, debido a que esta es una tarea interdisciplinar donde se mezcla, el análisis, histórico, social, político, filológico, etc. donde como objetivo se tiene: comprender el discurso escrito en este caso, al igual de bien que los autores trabajados en esta investigación, para poder generar nuevas formas y alternativas ante el panorama contemporáneo de la enseñanza de la filosofía. De esta manera la hermenéutica permite la comprensión de los autores para poder indagar en las preocupaciones que les atañen en las obras que se usan en la presente investigación, donde se trabajan fundamentalmente autores como Wilson Herrera, Julián de Zubiría, Paulo Freire, Antonio Faundez, Martha Nussbaum entre otros. El presente documento espera poder incentivar tanto en docente como estudiantes el pensamiento autónomo, libre y crítico que nutran a su vez las capacidades éticas.

#### **Palabras Clave.**

---

<sup>20</sup> Estudiante de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0286-0234> Correo: [Kapenar@unadvirtual.edu.co](mailto:Kapenar@unadvirtual.edu.co)



Educación; Pensamiento crítico; Filosofía; Enseñanza; Humanidades.

## **Abstract.**

The objective of this research is to analyze and reflect on the role of critical thinking as a foundation in the teaching of philosophy in the 21st century. For which the teaching exercise in teaching philosophy will be examined in the first instance; In addition, to analyze the "crisis of the humanities", which is presented in favor of technical-labor training that detracts from critical analysis of what concerns society; to subsequently present a pedagogical alternative that seeks to recover and promote critical thinking in the teaching of philosophy, since it is an indispensable tool for becoming a citizen and living in society under the phenomena that arise at a socio-political level. The methodology chosen for this research is hermeneutics, because this is an interdisciplinary task where historical, social, political, philological, etc. analysis is mixed. where the objective is: to understand the written discourse in this case, as well as the authors worked in this research, in order to generate new forms and alternatives to the contemporary panorama of the teaching of philosophy. In this way, hermeneutics allows the understanding of the authors to be able to investigate the concerns that concern them in the works that are used in this research, where authors such as Wilson Herrera, Julián de Zubiría, Paulo Freire, Antonio Faundez, Martha Nussbaum among others. This document hopes to encourage autonomous, free and critical thinking in both teachers and students, which in turn nourishes ethical capacities.

## **Keywords.**

Education; Critical thinking; Philosophy; Teaching; Humanities.

## **Introducción**

En el presente documento se pretende hacer un análisis sobre un sistema educativo con base a la enseñanza de la filosofía, que se está convirtiendo en un espacio, en su mayoría para la formación laboral, dejando de lado, el sentido crítico de la educación, ignorando el sentido subversivo y emancipatorio de la educación, confundiendo los objetivos de la ética, la moral, la religión y la política; hasta el punto de hacer de ellos un solo objetivo.



Es vital para la sociedad cuestionar las formas y contenidos pedagógicos que se llevan a cabo en las instituciones educativas, si es que tiene como objetivo una sociedad libre que reconozca en la alteridad su propio beneficio. Ignorar las prácticas y propósitos de los sistemas educativos, puede conllevar a la formación de generaciones futuras sumidas en una sociedad servil, que tan solo beneficia a los sistemas productivos y políticos de las naciones. ¿Qué papel juega la filosofía en este contexto?

Pues, es la filosofía debido a sus características, es una herramienta de amplio alcance para el desarrollo de un pensamiento crítico, pero qué pasa ¿cuándo la filosofía se aleja de su carácter crítico y se convierte en una asignatura para la sencilla memorización de contenido? Es la preocupación en el contexto actual, por lo cual una de las interrogantes más importantes en esta investigación es: ¿cómo recuperar el pensamiento crítico como fundamento de la enseñanza de la filosofía? Para ello, en el presente documento se presentan tres apartados dedicados en primera instancia: a la examinación del ejercicio docente (filosofía); en una segunda instancia, a la reflexión y argumentación sobre la crisis de la educación bajo el presente fenómeno de la globalización; para culminar en una tercera instancia, donde se proponga una alternativa pedagógica que promueva el pensamiento crítico a través de la enseñanza de la filosofía.

## **Argumento**

### **1. La vocación del maestro, *aquel que sabe***

Cada instante que vivimos nos encontramos con un sentimiento de sinsentido con relación a la educación, pues se observa en el imaginario colectivo un aparente rechazo por parte de la sociedad, en especial de los más jóvenes, hacia las aulas y el ejercicio académico. Tal como lo dice Michel Henry: “no es la primera vez que la humanidad cae en la noche”, pues en la actualidad son muchos los retos a los que los educadores se enfrentan; sin embargo, considero que el primer reto al que el maestro se enfrenta es a él mismo, a su actuar



dentro y fuera del aula, al cautivar de su discipulado por medio del intelecto, al ofrecer herramientas del pasado que incentiven la crítica del presente. La academia carece del maestro por vocación y no por obligación, o simple retribución económica, que bajo el sistema que impera es necesaria -y esta realidad no escapa al mundo académico de la filosofía- una filosofía que cada vez pierde más fuerza en la sociedad, su sentido crítico de transformación social.

La educación es vocación, es un llamado (Steiner, 2005, p. 16), es decir, el ser maestro tiene que ver más que todo con una inclinación inherente o natural, donde, siguiendo a Sócrates, es necesario que quien ostente este título y en especial el de filosofía, esté en un constante examen de sí mismo, en una deconstrucción y construcción (Steiner, *ibidem*, p.18), puesto que la mercantilización y la excesiva burocracia del ejercicio conlleva al confort, mismo que resulta en enseñanzas dogmáticas y como consecuencia desencantan a los nuevos discípulos, tal como describe Savater:

No hay peor desgracia para los alumnos, que el educador empeñado en compensar con sus mítines ante ellos las frustraciones políticas que no sabe o no puede razonar frente a otro público mejor preparado. En vez de explicar el pasado al que pertenece, se desliga de él como si fuese un recién llegado y bloquea la perspectiva crítica que deberían entender los neófitos, a los que se les enseña a rechazar lo que aún no han tenido la oportunidad de entender” (2019, p. 138).

La globalización, ese fenómeno actual que se presenta de la mano del capitalismo, ha provocado la aceleración y mercantilización de la vida y el rechazo a todo aquello que requiere de la paciencia, de la reflexión y el detenerse ante la velocidad con la que todo se presenta. Entonces ¿cuál debería ser el papel de la filosofía en las sociedades contemporáneas? ¿Qué características deben tener e incentivar los maestros de filosofía?

La escasa audaz enseñanza de la filosofía desnuda y deja desprovista a la sociedad ante “la necesidad de aceleración inherente a la información, que reprime las prácticas cognitivas que consumen tiempo, como el saber, la experiencia y el conocimiento” (Chul Han, 2022, p. 33); por ello, una útil



enseñanza de la filosofía para la sociedad, en relación con la democracia y la pluralidad, tiene como misión asegurar que los educandos comprendan lo que es propio de los problemas filosóficos y cómo estos tienen que ver con sus propias vivencias y experiencias (Herrera, *ibidem*). Este sentido crítico del papel de la filosofía en la sociedad es un rol que contraría al poder establecido, tal como lo ha hecho en cada época, porque ¿qué sería de la humanidad sin el papel de un Giordano Bruno, de Baruch Spinoza o representando a las muy olvidadas mujeres en la filosofía, una Hipatía de Alejandría? La filosofía no educa para satisfacer ciertos modelos políticos, económicos, sociales o religiosos. Bien expresa Savater en palabras de Hubert Hannoun: “no transmite exclusivamente la cultura dominante, sino más bien el conjunto de culturas en conflicto en el grupo que nace” (Savater, *ibidem*, p. 137) sin embargo, ¿qué puede enseñar un maestro de filosofía en la sociedad actual?

Una posible respuesta conseguida a martillazos es precisamente la de Nietzsche, quien afirma: “las tres tareas de los maestros son las de aprender a ver; aprender a pensar; aprender a escribir” (2021, p. 57). Aprender a ver con calma antes de generar juicios sin argumento alguno; aprender a reflexionar las cosas y acontecimientos que acaecen a nuestro alrededor sin mezclar nuestras pasiones o prejuicios; y aprender a bailar con la pluma diría, haciendo referencia a materializar el pensamiento. El maestro que enseñe a su discípulo a ser libre, a no confundir los fines de la cultura, la política, la moral y la religión, debido a que, la salud de las naciones depende de la salud de los cuerpos jóvenes y una sociedad de libertad, es un preceptor que realiza la constante crítica y autocrítica de los valores humanos.

## **2. Crisis de la Educación, instrumentalización de la educación**

*La crisis silenciosa.* De esta manera ha calificado Martha Nussbaum la actual crisis educativa, que no se sujeta a un territorio específico del planeta, sino que se propaga por todas las naciones del mundo que se hacen llamar democráticas. En palabras de la filósofa estadounidense, por “crisis silenciosa”



se refiere: "A una crisis que pasa inadvertida como un cáncer, una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación" (Nussbaum, 2011, p. 16). Para muchos, en especial los académicos, se observa con gran preocupación una crisis que atraviesa todas las esferas sociales, pero que, por la misma naturaleza de los procesos educativos, de unos años para acá, se hace invisible: la crisis de la educación, que tiene una relación estrecha con restar importancia a las humanidades y la filosofía, frente a la formación para el mercado laboral y la sed de dinero. Merece la pena preguntarse ¿es mejor vivir en un Estado democrático o en un Estado sólido económicamente sin democracia?

Para el año 2006 Margaret Spellings publicó un informe sobre el estado de la educación en Estados Unidos que mereció la siguiente opinión por parte de Nussbaum: "el texto se centraba por completo en la educación para el beneficio económico nacional. Las artes, las humanidades y el pensamiento crítico casi brillaban por su ausencia" (Nussbaum, *ibidem*, p. 17); por otro lado, en el 2008 en México la filosofía fue rebajada al carácter de opcional, perdiendo así gran importancia en los currículos académicos del país centroamericano, debido a que estos currículos se debían sujetar a los lineamientos para las competencias laborales dictados por la OCDE, cuya respuesta crítica fue la creación del OFM (Observatorio filosófico de México) en el 2009. En ese momento Gabriel Vargas Lozano expresó: "la desvalorización de la filosofía está asociada a la lógica del actual régimen de producción capitalista que ha llevado al límite la cosificación de las relaciones humanas" (Herrera, *ibidem*, p. 13). Los esfuerzos del OFM lograron que el gobierno mexicano echará atrás su decisión.

Sin embargo, en el año 2022 con objeto de otras reformas al marco curricular de humanidades, un grupo de docentes mexicanos de filosofía hizo pública una nueva declaración, pues observan que la filosofía está destinada a desaparecer; otro de los casos lo encontramos en Colombia, donde a partir del año 2012 se eliminó la asignatura de filosofía de las pruebas de Estado de este



país, conocidas para entonces como ICFES, lo que afectó notablemente la enseñanza de la filosofía, pues en palabras de Herrera:

La presencia de la filosofía en el sistema estatal de evaluación se debe a que ha desarrollado técnicas eficaces para la lectura crítica y, por lo mismo, su permanencia radica en que siga sirviendo a ese propósito; de otro modo, podría desaparecer. Como consecuencia, la tecnificación del saber filosófico está ligada, íntimamente, a su ocultamiento o invisibilización: al despojarse de valor, se mantiene como soporte oculto de otros propósitos. Por supuesto, el riesgo de desaparición está latente, pues si el área de lenguaje desarrollara técnicas más eficaces de análisis discursivo, la filosofía podría resultar inútil (Herrera, *ibidem*, p. 10).

Para Nussbaum, cercana a Henry, una forma de superar esta crisis es asumiendo que “la educación no solo nos prepara para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida” (Nussbaum, *ibidem*, p. 20); mientras que Henry menciona tres tipos de saberes fundamentales en la educación: “saber científico, contenido en los manuales a los que se llega por la lectura; saber de conciencia, intuición de los rasgos trazados en el papel; y, saber de la vida, el saber detenerse, levantarse, beber, comer y descansar” (Henry, *ibidem*, p. 27). Estos autores preocupados por el afán de dinero, el deseo de tener, la absolutización técnica de la educación como mera formación competitiva laboral ven la posibilidad de que se invadan por completo los sistemas educativos, y tal riesgo debería estar en el centro de debate de la sociedad.

### **3. Alternativa pedagógica: una escuela nueva**

El ejercicio de la docencia explícitamente en el presente caso, la enseñanza de la filosofía presenta al docente como un sujeto que contiene un repertorio de respuestas a preguntas que se le formulan; estas respuestas tienden a ser afirmaciones que censuran o clausuran el pensar, pues justamente la flaqueza está en aquel que cree poseer la verdad y por eso mismo es intolerante (Faundez y Freire, 2013, p. 66). Todo conocimiento parte de la relación entre la duda y el asombro, por lo que es necesario cambiar aquella pedagogía de la afirmación por una pedagogía de la pregunta, que estimule el



ejercicio continuo y permanente de la duda. Por otro lado, es visible una educación hetero-estructurante, apegada a un estilo tradicional que ha servido para formar obreros y empleados obedientes al mundo laboral con muy escaso análisis crítico a su realidad circundante. Trabajemos por un modelo auto estructurante, que a diferencia del anterior tenga como eje central al estudiante que se pueda apropiarse y empoderar de los asuntos que le atañen como sujeto civil. Además de impulsar el ejercicio dialógico contra los largos monólogos repetitivos parecidos a las celebraciones religiosas. Hay que cambiar la escuela pasiva por una Escuela activa.

Siguiendo el modelo pedagógico auto estructurante, debemos respetar cinco componentes que nos permitan a futuro lograr el objetivo de una transformación social centrada en un imaginario colectivo -o conciencia social- con mayor carácter crítico, estos son: Propósitos, Contenidos, Secuenciación, Metodologías y Evaluación, estos componentes y sus debidas estructuras son la propuesta alternativa para recuperar el pensamiento crítico como fundamento en la enseñanza de la filosofía.

En este primer postulado el docente no impone sus pensamientos o problemas, es el estudiante quien autónomamente los propone, se apropia del conocimiento, pregunta, reflexiona y encausa su pensar crítico favoreciendo un desarrollo espontáneo, liberándose del ambiente de las restricciones y obligaciones propias de la escuela tradicional (De Zubiría, 2015, p. 113).

El segundo postulado son los contenidos, si tenemos como sujeto central de la enseñanza filosófica al estudiante y como fundamento de aprendizaje la experiencia no se le puede dar la espalda a lo empírico, que es lo que regularmente ha venido sucediendo. La teoría no puede ser el todo de la enseñanza de la filosofía; la teoría debe estar de manera activa, es decir, que a partir de la teoría el estudiante analice su diario acontecer, pues a veces parece que la enseñanza se dirige más a la mente o a la razón que a las personas de



carne y hueso que están ahí en el aula, que viven y experimentan el mundo (Herrera, *ibidem*, p. 125).

Los contenidos no deberían estar separados de la vida de manera artificial (De Zubiría, *ibidem*, p. 114). Cuán tedioso es estudiar operaciones numéricas sin un aprendizaje significativo, sin darle aplicación a esas fórmulas fuera de las aulas. Los contenidos deben diseñarse conforme al entorno y a las condiciones del territorio al que se lleve la enseñanza de la filosofía, ya que la filosofía tiene el deber de contribuir en la formación de una ciudadanía autónoma y solidaria (Herrera, *ibidem*).

Secuenciación, es el tercer postulado de una pedagogía activa y dialógica de la Escuela nueva. Esta secuencia se direcciona a lo que se ha planteado anteriormente, a la experiencia, es decir, a la vivencia, al sentir cotidiano ya sea del otro, del territorio o del "yo" mismo. Hay que permitir al estudiante acercarse a los textos sin prejuicio alguno del docente antes de leer; el profesor debe fomentar la lectura crítica a través del análisis y la interpretación del texto, como de su evaluación (*ibidem*, p.137). Esto no significa quedarse en el texto, es realmente un "a partir" del texto poder problematizar, cuestionar, reflexionar, dar sentido a las vivencias propias de cada estudiante, lo que potenciará al ejercicio filosófico:

Por esta razón, el profesor de filosofía que quiera motivar y estimular a sus alumnos a pensar con autonomía debe estar en capacidad de vincular los problemas filosóficos con las experiencias vitales de ellos. También debe poder orientar a sus alumnos de modo que planteen los problemas de diversas maneras, por medio de diferentes preguntas que permitan ver con claridad la dificultad que plantean (Herrera, *ibidem*, p. 136).

El cuarto postulado, la metodología, en estricto orden con lo anteriormente descrito, está centrada en el estudiante; hay que permitirle tener contacto con las cosas mismas, en primera persona, pero esto requiere de las características docentes que Freire y Faundez exponen a continuación:



No debemos olvidar que, también, siempre nos encontramos con esa seguridad ideologizada según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esa “sombra” es tan fuerte, tan densa, que el profesor difícilmente entiende que, al enseñar, él también aprende; primero, porque enseña, quiero decir, es el mismo proceso de enseñar el que enseña a enseñar. Segundo, aprende con aquel a quien le enseña, no sólo porque se prepara para enseñar, sino también porque revisa su saber a raíz de la búsqueda del saber del estudiante (2013, p. 67).

El quinto postulado que exige la pedagogía propuesta es la evaluación, que en términos filosóficos no deber estar direccionada a respuestas cerradas, lo que conlleva a que las preguntas no deben ser cerradas tampoco. Sin embargo, en países como Colombia, donde la prueba de Estado se responde mediante cuatro respuestas concretas, esta evaluación debería estar dotada en su mayoría de una lectura que permita la reflexión y evaluación críticas. Se defenderá la pregunta abierta para que el estudiante exponga libremente sus opiniones y los docentes, superando el imperativo de asignar una calificación vacía, se hagan comentarios puntuales y estimulantes a la manera de pensar y ver el mundo de los aprendices.

## **Bibliografía.**

Chul Han, B. (2022). *Infocracia, la digitalización y la crisis de la democracia*. España, Editorial Taurus.

De Zubiría, J. (2015). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Freire, P. y A. Faundez (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina, Siglo XXI Editores.

Henry, M. (2006). *La Barbarie*. España, Editorial Caparrós.



Herrera, W. (2022). *Actualidad y defensa de la filosofía*. Bogotá, Editorial Universidad del Rosario / Editorial Uniagustiniana.

Savater, F. (2019). *El valor de educar*. Booket Paidós.

Steiner, G. (2005). *Lecciones a los maestros*. México, Editorial Tezontle.

Nussbaum, M. (2011). *La Crisis Silenciosa*. Signo y Pensamiento.

Nietzsche, F. (2021). *El ocaso de los ídolos, cómo se filosofa a martillazos*. Colombia, Quad S.A.S.



### **3.3. EL QUEHACER FILOSÓFICO LATINOAMERICANO CON SUS IMPLICANCIAS CON LAS VÍCTIMAS JUNTAMENTE CON LA INTERDISCIPLINA DE OTROS CAMPOS DE ESTUDIO.**

The Latin American Philosophical Work with its Implications with the Victims Together with the Interdiscipline of Other Fields of Study.

Christian Oscar Luchetti<sup>21</sup>

#### **Resumen**

En esta ponencia se elabora una mirada del quehacer filosófico latinoamericano comprobando que dicha filosofía articula con la existencia misma de nuestra tierra especialmente con los dolores de las víctimas que anhelan su emancipación, no teniendo como fin de señalar ningún hecho puntual, sino demostrando que nuestra filosofía tiene su escenario en el mundo existente concreto, en la historicidad de quienes viven y se realizan en ella, mostrando de esta manera lo propio de la identidad de la existencia de la filosofía latinoamericana. Para ello se recurre a algunas categorías de diferentes autores y a la interrelación con otras disciplinas que comparten elementos en común. Rodolfo Kusch, Arturo Roig y Enrique Dussel son los tres autores escogidos para poder exponer y desarrollar nuestra primera instancia. En Kusch las categorías que se trabajan son: el salto hacia atrás, el suelo, lo pre-óntico y el estar siendo. En Roig: una filosofía de la filosofía y el a priori antropológico, subdividiendo a su vez este último en cinco elementos más: el sujeto como valioso, la cotidianidad, la temporalidad, un filosofar auroral y la historiografía.

En Dussel: la Totalidad, la Alteridad, la Exterioridad y El Otro; subdividiendo del segundo en: el cara-a-cara, el boca-a-boca, lo intrauterino y lo oído; y subdividiendo del último (El Otro) en: El Otro como corazón puro, como misterio, como creación y como benevolente. En segunda instancia se articulan las categorías vistas con las víctimas, buscando ir hacia las verdades existenciales de los que sufren, a las situaciones de opresión, verificando que el quehacer filosófico latinoamericano se ocupará de ver en esa vida que viven y se desarrollan las personas en nuestras sociedades específicamente los dolores propios de nuestro pueblo, con el fin de traer las liberaciones de dichas situaciones opresivas, entendiendo que, nuestra filosofía hace filosofía desde la existencia.

---

<sup>21</sup> Docente de Filosofía y miembro de Asociación de Filosofía y Liberación Argentina



**Palabras Claves:** Filosofía, Víctimas, Existencia, Categorías, Interdisciplina.

## **Abstract**

This paper elaborates a look at the Latin American philosophical work, proving that such philosophy articulates with the very existence of our land, especially with the pains of the victims who yearn for their emancipation, not aiming to point out any specific fact, but demonstrating that our philosophy has its scenario in the concrete existing world, in the historicity of those who live and realize themselves in it, showing in this way the identity of the existence of Latin American philosophy. For this purpose, we resort to some categories of different authors and to the interrelation with other disciplines that share common elements. Rodolfo Kusch, Arturo Roig and Enrique Dussel are the three authors chosen to expose and develop our first instance. In Kusch the categories that are worked on are: the backward leap, the ground, the pre-ontic and the being-being. In Roig: a philosophy of philosophy and the anthropological a priori, subdividing the latter in turn into five more elements: the subject as valuable, the everyday, temporality, an auroral philosophizing and historiography.

In Dussel: Totality, Alterity, Exteriority and The Other; subdividing the latter into: the face-to-face, the mouth-to-mouth, the intrauterine and the heard; and subdividing the latter (The Other) into: The Other as pure heart, as mystery, as creation and as benevolent. In second instance the categories seen with the victims are articulated, seeking to go towards the existential truths of those who suffer, to the situations of oppression, verifying that the Latin American philosophical work will deal with seeing in that life that people live and develop in our societies specifically the pains of our people, in order to bring the liberations of such oppressive situations, understanding that our philosophy makes philosophy from the existence.

**Keywords:** Philosophy, Victims, Existence, Categories, Interdisciplinary

## **Una nueva forma de hacer filosofía**

### **1.1. Rodolfo Kusch**

Rodolfo Kusch que para filosofar en latinoamérica necesitamos alejarnos de la técnica filosófica de occidente, pues su tecnicismo no es más que un manipuleo, "De ahí la suposición de que pudiera haber una profesionalidad de filósofo: pero una profesionalidad enquistada, autosuficiente que a nadie sirve en América." (R. Kusch, 2007, p. 13). Es que la técnica se ampara en lo visible, en el ente, mostrando así el miedo de perder lo que está ante los ojos, lo que se contempla, pero donde la mano no obra y no tiene su tangibilidad, entendiendo que lo técnico tiene su fundamento en lo estático e inmóvil, y como dice literalmente Kusch "en un fondo fijo" (pp. 13, 14).



### 1.1.1. El salto hacia atrás

El querer salirse de la técnica racional occidental equivale a dar un salto hacia atrás, que no es otra manera de adelantarse, que Kusch le da el nombre de "embrionario" señalando el origen de los elementos existentes, donde se encuentra la verdad misma que permite que las cosas sucedan y se construya hacia el futuro. La técnica filosófica occidental de la no-técnica latinoamericana Kusch las señalan y las diferencia con el "qué" con acento y el "que" sin acento. Ese "qué" con acento señala lo técnico occidental que crea cosas y esencias llevando así la concreción de un mundo. El "que" sin acento disuelve lo anterior, revirtiendo la situación crítica hacia nosotros mismos, recuperando de esta manera ese miedo de "no saber qué hacer ante lo dado." (p. 17). De estas miradas se puede observar como el terreno se prepara para hacer filosofía no del lado de la formalidad ontológica, sino todo lo contrario, de la informalidad, de lo no visualizado previamente, de lo móvil y dinámico que evoca la existencia misma antropológica latinoamericana, donde el quehacer filosófico se ocupará de ver en esa existencia específicamente la opresión y el sufrimiento que padecen las personas en su singularidad y en su pluralidad, con el fin de traer liberación de la misma

### 1.1.2. El suelo

El ser humano con su cultura se encuentra siempre prendido al suelo, y es ahí donde Kusch declara que ese suelo "...simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener." (p. 110). Y es acá que esa pretensión de universalidad del occidentalismo deja de tener sentido porque cada individuo asume la vida con su mirada desde un lugar determinado, no dando lugar a otra universalidad que no sea de "estar caído en el suelo" (p. 110), donde también se ve toda la amalgama de la existencia: el opresor y el oprimido, el rico y el pobre, el desnudo y el vestido, el integrado y el no integrado que se encuentra en los márgenes de la sociedad de este suelo, el educado y el desplazado, etc

### 1.1.3. Lo pre-ontológico

El plano óntico, es donde occidente hace su base para filosofar, es su ver "algo", es la mención de ese "algo" que encierra una "cosa", una "sustancia", que es la "fijación" de esa "cosa" de "algo" que se ve (p. 199). Pero lo nuestro tiene otra manera de ver las cosas, como queriendo librarse de las pautas normativas que se ve de la "cosa". Es aquí donde se quiere ir por detrás de la "cosa", del ente, es ese paso atrás que hace deslizarse de lo óntico a lo pre-óntico. Kusch cita en este desarrollo a Heidegger enunciando de él lo siguiente: "Ser y ente fueron encontrados desde la diferencia... en un aporte desalbergador y albergador de ambos" (p. 200). En esta diferencia, nuestro autor encuentra, a través de "un operar", la apertura para entrar al plano de lo pre-óntico, que es algo que ya no se puede visualizar, donde se encuentra lo inteligible, lo mítico y lo simbólico. Es una nueva manera ver el mundo desde



latinoamérica, donde la percepción empírica de la sensibilidad histórica de la existencia nos permite observar sintiendo sin indiferencia todas las situaciones de los desgarros y dolores de las víctimas que sufren, con el fin de realizar una filosofía que lleve a la liberación real de sus situaciones concretas de la vida

#### **1.1.4. El estar-siendo**

Denota en primera medida que el "ser" y el "estar" son conceptos distintos, mostrando que en el plano filosófico el "se" enuncia la esencia de las cosas, lo que se encuentra adentro del ente, pero el "estar", la ubicación de este, es decir, que no dice nada de lo que hay dentro, sino como dice Kusch, "...solo la de su condición, la de señalar un modo exterior de darse." (p. 231). Y este modo de comprender es un "estar-siendo", que responde a un "no más que vivir", evocando así lo que está siendo en su propia historia, lo dado, lo puro "ahí" en toda su posibilidad de ser, permitiendo entrar en un juego dinámico de interpretación de lo propio de lo humano que se encuentra en pleno movimiento, visualizando todas las condiciones, sin dejar afuera las vulnerabilidades concretas de los que están empobrecidos por las políticas aplicadas obligándonos a proyectar acciones liberadoras.

#### **2.1. Arturo Roig**

##### **2.1.1. Una filosofía de la filosofía**

Roig presenta como primera medida en su libro "Teoría crítica del pensamiento latinoamericano" que la filosofía al ser crítica presenta una filosofía de la filosofía tradicional, mostrando que su quehacer filosófico no se reduce tan solo a los "límites y posibilidad de la razón", sino como dice nuestro autor: "Se trata de una mediación en la que no solo interesa el conocimiento, sino también el sujeto que conoce...en su realidad humana e histórica." (A. Roig, p. 7). Observamos un quiebre rotundo con la filosofía tradicional que evoca lo racional por encima de todo, colocando así en relevancia al sujeto particular.

##### **2.1.2. El a priori antropológico**

Nace al darnos cuenta que el saber filosófico nuestro es una práctica del "saber de la vida", antes que un "saber científico", colocando el valor filosófico en el conocimiento de la vida que se vive históricamente (p. 8). En esta categoría se observa:

1) El sujeto como valioso: Roig cita a Hegel en su "Introducción a la historia de la filosofía" diciendo que éste enuncia allí el "comienzo de la filosofía y de su historia", dando a entender que en lo dicho se encuentra el comienzo concreto, entre tanto que el sujeto que filosofa "se tenga a sí mismo como valioso absolutamente" y que "sea tenido como valioso el conocerse así mismo" (p. 8). No se trata de un singular de sujeto, sino de un plural, siendo que las



categorías de "mundo" y también de "pueblo" acentúan en el sujeto el carácter universal, pero partiendo de una pluralidad, permitiendo elaborar el a priori antropológico: "querernos a nosotros mismos como valiosos", y el otro enunciado como "tener como valioso el conocernos a nosotros mismos" (p. 9). Por medio de esta autovaloración que hace este sujeto de sí mismo abre la apertura para fundamentarse como tal, y esto en el plano social e histórico dando lugar así, al "comienzo" de la filosofía, que ya no responde a un "yo", sino a un "nosotros" (p. 11).

2) La cotidianidad: Este sujeto se coloca como tal por su propia voluntad, siendo esto un acto del sujeto de "ponerse" como dicho sujeto, comprendiendo a su vez que, el a priori antropológico tiene como principio un "ponerse", exigiéndole así, "el rescate de la cotidianidad", colocando lo empírico como campo de acción de este.

3) La temporalidad: el sujeto al estar "enraizado" en su subjetividad y al experimentar la vida en su "historicidad", siendo este el único "responsable de su hacerse y de su gastarse", se desprende la "temporalidad" (p. 10). Asumir la temporalidad es asumir lo contingente del sujeto que vive empíricamente en la realidad de su historia.

4) Un filosofar auroral: este comienzo de la filosofía coloca al sujeto como saber matutino (o auroral), dándole un lugar primordial en el quehacer filosófico, pues sin él no habría filosofía, ya que tiene el papel de ser "creador" de la misma, y a su vez "transformador", "denunciando" los malestares concretos de la vida, abriendo la brecha al mismo tiempo para enunciar un "futuro" más justo y posible.

5) La historiografía: Si no hubiese historia tampoco hubiese historicidad del sujeto, ni tampoco una filosofía antropológica, ya que la nueva manera de filosofar utiliza la presencia de lo fáctico, como dice Roig, "...una teoría y crítica del pensamiento latinoamericano no puede prescindir del quehacer historiográfico..." (p. 13), siendo este "el saber de liberación, que excede, sin duda a la filosofía misma..." (p.12).

En el "a priori antropológico" se pone el acento en el "saber de la vida", colocando al sujeto que vive en la estructura socioeconómica y política, trayendo a luz la deshumanización de las personas que sufren y son oprimidas por las estructuras de poder, que ya no son desapercibidas por el pueblo, enalbardando un profundo sentido de liberación concreta, que lleva a una acción que es la lucha, una lucha para traer cambios significativos en la vida que es vivida.

### 3.1. Enrique Dussel



### 3.1.1. La Totalidad

Tenemos una pretensión de "Totalidad" de la filosofía occidental, entendiendo por ella la cerrazón de lo que le pertenece, enunciando desde su Totalidad siempre "lo mismo". Nos dice el autor al respecto de esto último: "Lo Mismo"...indica que desde dentro, desde la interioridad, desde la propia identidad proceden los momentos diferenciales" (E. Dussel, 1987, p. 97), es decir, que no hay nada desde afuera, desde la "exterioridad" que pueda traer las diferencias para poder traer algo nuevo. La novedad que trae es aparente, porque lo hace en la dialéctica de su movimiento desde su interioridad. De esta manera la "Totalidad" que es siempre "Lo Mismo", que toma su máxima expresión en Hegel, devora la "temporalidad", no permitiendo que lo "distinto" desde la "exterioridad" se pronuncie, que en nuestro caso es la existencia histórica del sujeto latinoamericano. Esta "Totalidad" es una "pseudofilosofía" que no hace filosofía de sí misma, es acrítica, apropiándose absurdamente del "Todo". Ese conocimiento no nos pertenece, necesitamos una liberación de la misma en todos los niveles y en especial educativo. Somos víctimas del conocimiento de la cerrazón de la Totalidad.

### 3.1.2. La Alteridad

Los momentos especulativos que tiene la Totalidad, es una dialéctica que siempre se mueve dentro de "Lo Mismo", donde la pretendida "Alteridad" no es auténtica. Por lo tanto, para que haya una legítima "Alteridad" es necesario salirse de la "Totalidad". Dussel emplea algunas argumentaciones para salirse de la "Totalidad" y poder lograr la "Alteridad" legítima:

1) "El cara-a-cara": En la cultura semito-hebrea, tenemos un relato en Éxodo 33, 11, donde Moisés habla "cara-a-cara" con el Dios Judío Yahveh, apareciendo en esto el concepto de lo "íntimo" como un elemento primordial en el encuentro. Este "cara-a-cara" da a entender "la proximidad, lo inmediato, lo que no tiene mediación, el rostro frente al rostro en la apertura o exposición (exponerse-a) de una persona ante la otra" (p. 120), quebrando así el horizonte de sentido del orden ontológico existente por la experiencia dada, abriendo una apertura "más allá de la Totalidad mundana", donde aparece el "Otro" distinto, la auténtica Alteridad, pues es una "noción nueva" de un "Otro" que irrumpe en la existencia.

2) "El boca-a-boca": Vuelve a acentuar la "intimidad" pero que le da a esta relación mayor relevancia. En Números 12, 8 a nos dice en la versión NBJ : "boca a boca hablo con él, abiertamente y no en enigmas", significando, según nuestro autor "la intermediación del beso: los labios, las bocas reunidas por el contacto del tejido epitelial interno (la mucosa) expresan la intimidad de esa relación primera" (pp. 120, 121). En el hebreo también le podemos dar el



significado de "punta-a-punta", vislumbrando el encuentro íntimo del "cara-a-cara" de una "punta", que sería el extremo de algo hacia la otra "punta" totalmente distinta, que es el "Otro" en su genuina Alteridad.

3) Lo "intrauterino": Dussel ve que la organización del mundo ha sido realizada bajo la categoría de la Alteridad, argumentando que, lo "intrauterino", el "Yo-fetal" inicia el dialogo con su madre, que es su primer Otro. Esta enunciación da explicación de que nuestro mundo tiene como horizonte ontológico la "Alteridad", abierto a ello desde sus orígenes por su propia naturaleza (Dussel, p. 123).

4) "Lo oído": Otro elemento que tiene relevancia para la apertura de la Alteridad es la "escucha" de la palabra del Otro distinto. Dussel lo argumenta desde la cultura semita del libro de Deuteronomio 5, 1, donde la palabra hebrea שמע (shamá) se puede traducir al español por "oír", "escuchar". Esto pone de relieve que ya no es "lo visto" que ven los ojos que funda la "Totalidad", sino, como dice Dussel, por "'lo oído' por los oídos y por lo tanto lo que procede desde un más allá de la Totalidad ontológica" (p. 124).

### **3.1.3. La Exterioridad**

La "Exterioridad" es lo que irrumpe a nuestro mundo anunciando otro horizonte de sentido que la Totalidad ontológica venía construyendo, produciendo un quiebre en el plano existencial por la apertura a esta "Exterioridad" que se manifiesta expresándose como "revelación". Esa revelación se pronuncia desde la extrema "Exterioridad" apareciendo, como dice Dussel, "en el mundo el rostro del Otro" (p. 126). Este Otro no es una mera cosa, sino que desde su libertad se revela como mucho más real, es lo "eventual", es decir, lo humano. La "Exterioridad" da lugar a la ética de la "Alteridad", apertura que se da porque el "Yo personal se abre al Otro" (p. 127).

### **3.1.4. El Otro**

Enfatiza en el encuentro del Dios Judío Yahveh con Moisés, siendo que el Dios Judío irrumpe desde la exterioridad a la existencia de Moisés, como un "Otro" distinto fuera de las Totalidades mundanas, creando otro horizonte de sentido. Es aquí en el encuentro "cara-a-cara" que se produce una apertura hacia una exterioridad "meta-física": entendiendo que este Otro se presenta más allá de la Totalidad y que no es idéntico a ella; o "ética", pues enuncia el rostro de otra persona que es libre y autónoma, escapando así a la propia predeterminación y comprensión de uno. Es por eso que este "Otro" se expresa desde un "ámbito" incomprensible, siendo una eminente exterioridad extrema, y lo hace a través de su palabra: "Y YHVH hablaba con Moisés cara a cara" (Éxodo 33, 11a), teniendo consecuentemente "la escucha" por lo que le



pertenece a su vocación que desde el ámbito del "Otro" se manifiesta por medio de la palabra (pp. 121, 122). Veamos:

1) El "Otro" como "corazón puro": Desde la tradición judeo-cristiana Dussel cita a Mateo 5, 8: "Bienaventurados los de limpio corazón, porque ellos verán a Dios". Nuestro autor coloca el significado griego "libre de mezclas" para asociarlo a ese "Otro" que no se mezcla a la cerrazón de la Totalidad, sino que se abre a la relación meta-física y ética. Este abrirse se sitúa en el camino del amor al Otro (p. 122).

2) El Otro como "misterio": El "Otro" no es de mi mundo, por lo tanto, no hay comprensión de este, siendo el mismo incomprensible porque es exterior al mundo mío, perteneciéndole la libertad y la autonomía ya que proviene de la exterioridad. De esta manera queda el "Otro" como "misterio" que no se puede comprender porque siempre quedará un indicio "escatológico" de su libertad.

3) El Otro como "creación": El encuentro "cara-a-cara" con el "Otro" al ser dos "Exterioridades" distintas, se lleva a cabo en una relación "irrespectiva", abriéndose a otra forma que compete la actualidad de la misma, que es la "creación", que se da en la "praxis de la analéctica del Otro autónomo y libre en mi mundo, aportando como don, regalo, gratuitamente, lo nuevo..." (p. 125) De lo "Otro" adviene lo nuevo, de la "Exterioridad" que abre la puerta a la "Alteridad", vine la creación.

4) El Otro como "benevolente": La benevolencia tiene como origen, según nuestro autor, "la amistad", y se da "inesperadamente y de repente" (p. 149), por eso el Otro irrumpe en el mundo como benevolente, amando de tal manera a ese distinto que anhela su bien.

Una frase de Humberto Miguel Yañez nos dice que, "El país tiene rostro de pobre" (Yañez, 2003, p. 83), mostrando que la realidad latinoamericana está por todos lados (p. 84). Es en esa realidad que desde estas categorías se nos interpela a crear conciencia para un pueblo bajo la opresión del poder, y que de esa conciencia de opresión se trabaje al mismo tiempo para la acción de un proyecto liberador de las víctimas.



## **Bibliografía**

Biblia de Jerusalén (1998). E-Espada.

Biblia Reina-Valera (1960). Sociedades Bíblicas Unidas.

Biblia Textual (1999). Holman.

Dussel Enrique (1987). Filosofía Ética de la Liberación. (Tomo I). Ediciones La Aurora.

Kusch Rodolfo (2003). Rodolfo Kusch: Obras Completas. (Tomo III). Fundación A. Ross.

Muñoz M. (Ed.). (2004). Teoría crítica del pensamiento latinoamericano. Proyecto Ensayo

Hispánico.

Taylor Richard (1995). Diccionario Teológico Beacon. Casa Nazarena de Publicaciones.

Yañes Humberto M. (2003). Ante La Irrupción de la Pobreza, el Despertar de las

Conciencias. Centro De Estudio Salesiano De Buenos Aires. Suena la Campana de

Palo: Ensayos de Escucha a los Pobres (pp. 81-95). CESBA.



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

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

4.1. Identidades culturales afrocolombianas: epistemologías y educación

Henry Steven Rebolledo Cortes

4.2. Manejo del COVID 19, desde el conocimiento ancestral de las  
comunidades indígenas

Jully Bibiana Méndez Murillo



## 4.1. IDENTIDADES CULTURALES AFROCOLOMBIANAS: EPISTEMOLOGÍAS Y EDUCACIÓN

---

Afrocolombian cultural identities: epistemology and education

Henry Steven Rebolledo Cortes<sup>22</sup>

### Resumen.

se propone identificar y recuperar los elementos que configuran la identidad, la memoria colectiva ancestral, las prácticas de resistencia y reivindicación de personas afrodescendientes, a partir de la construcción de identidad que han hecho organizaciones afro en Colombia, se enfoca en el trabajo de organizaciones y líderes afro de Neiva. Parte de reconocer que, de los territorios ancestralmente afro hasta los municipios y varias ciudades del interior del país, llega la población afro desterrada, representando lugares de construcción de procesos familiares y comunitarios organizativos que articulan de manera intercultural, practicas, saberes, cosmovisiones propias, con otras costumbres y culturas, la propuesta integra elementos metodológicos narrativos, dialógicos, desde la perspectiva de la oralidad, las narrativas cantadas y contadas, con elementos pedagógicos de recuperación y fortalecimiento-formación- intercultural.

**Palabras Clave:** identidad, afrodescendientes, territorio, violencias, pedagogía.

---

<sup>22</sup> Candidato a doctor en ciencias sociales Universidad de Manizales- Universitat de Valencia  
UNAD ECEDU ZONA SUR. ORCID\_ <https://orcid.org/0000-0001-5336-0972> Correo:  
Henrystevenrc@gmail.com



## **Abstract.**

It aims to identify and recover the elements that make up the identity, the ancestral collective memory, the practices of resistance and vindication of Afro-descendant people, based on the construction of identity that Afro organizations have done in Colombia, it focuses on the work of organizations and Afro leaders from Neiva. It starts from recognizing that, from the ancestrally Afro territories to the municipalities and several cities in the interior of the country, the exiled Afro population arrives, representing places of construction of family and community organizational processes that interculturally articulate practices, knowledge, own worldviews, with other customs and cultures, the proposal integrates narrative, dialogic methodological elements, from the perspective of orality, sung and told narratives, with pedagogical elements of recovery and strengthening-training-intercultural

**Keywords.** identity, Afro-descendants, territory, violence, pedagogy.

## **Introducción**

Las poblaciones afrodescendientes, que representan entre el 20 y 30% de la población en América Latina, experimentan niveles desproporcionados de pobreza y exclusión social y continúan enfrentando una severa discriminación, así como la segregación geográfica y cultural que milenariamente han padecido como raíz de la diáspora africana.

Colombia es uno de los países del continente sur que ha contado con una herencia y mixtura social, cultural y poblacional africana. En términos demográficos, según los datos entregados por el DANE en el año 2018, la población que se reconoce como negra, afrocolombiana, raizal o palenquera en Colombia es de 2.98 millones de personas.



Las ciudades con mayor número de personas que se auto reconocen dentro de estas identidades son: Valle del Cauca: 647.526. Chocó: 337.696. Bolívar: 319.396. Antioquia: 312.112. Cauca: 245.362. Nariño: 233.062. Cesar: 142.436. Atlántico: 140.142. Magdalena: 106. 318. Huila: 5.099. En termino de pobreza multi dimensional se ubicó en el 30,6%, Los indicadores que presentan mayores niveles de privación en todos los dominios son: Trabajo informal. Bajo logro educativo

Considerando las condiciones de vulnerabilidad y vulneración de derechos reciente de las comunidades en Colombia, la pandemia generada por la COVID 19 en el año 2020 en Colombia, continuo con los impactos negativos que se sumaban a los anteriores rezagos políticos y sociales. Según los estudios, el impacto psicológico originado por la pandemia del COVID-19 y su medida preventiva a través de la cuarentena, producen un efecto amplio, sustancial y que puede ser duradero en el tiempo; afectando tanto a la población en general como al personal de salud (Medina, R. M., & JaramilloValverde, L. 2020) el aislamiento social, limitación de la movilidad o cuarentena de la población no solo genera un impacto para la economía sino reacciones desadaptativas, estados estresores, problemas mentales o la exacerbación o recurrencia de trastornos mentales preexistentes (Caballero-Domínguez, C. C., & Campo-Arias, A. 2020). En el caso del Huila, según el Departamento nacional de Estadística - DANE, el 97,82% de personas en el Huila se reconocen como Mestizos y blancos, siendo el 2,18% auto reconocida como población étnica, dentro del estas, el 1,15% se reconoce como Mulata, Negra, Afrocolombiano. Estas cifras indican desde hace varios años para algunos investigadores y activistas auto reconocidos herederos afro, una necesidad de visibilización y trabajo por reconocer el pueblo afro en el Huila, así como las presencias, practicas, resistencias, violencias y exclusiones que se viven de manera invisible para las administraciones y ciudadanía



los planteamientos de Angela Mena y Yeison Meneses (2019) autores afrocolombianos que recuperan desde Natalia Quiceno luchas y movimientos de resistencia del Choco afrocolombiano, “vivir sabroso es más que el arte de la resistencia en defensa de la vida y de territorios geográficos y existenciales. Es la fuerza de una lucha cotidiana contra el destierro que viven estas comunidades, es la vida cotidiana de un vivir pacífico y fraterno, la poesía, el canto, el teatro, el verso y hasta la comida

Esta ponencia parte de la importancia de que las ciencias sociales estudien y rescaten junto con las comunidades la memoria y cultura para que además se ayude a entender procesos de reorganización social, identificación de los impactos, efectos, consecuencias de la construcción colectiva de significados, cosmovisión, practicas, costumbres, identidades culturales, del buen vivir afro, que se van dando en la movilización, se permita visibilizar la dimensión cultural inherente en la acción colectiva afro. Por tanto, esta propuesta se propone desde la identificación de estas experiencias, así como de acciones sociales para el fortalecimiento de sus propias vidas y asociaciones. Es una investigación en curso que se propone establecer ¿Cuáles serían los elementos que fortalecerían la identidad, la memoria y la cultura ancestral para el vivir de las comunidades afro en el Huila?

partimos de reconocer que las comunidades afrocolombianas tienen una historia de desarraigo socio cultural a partir del destierro, la migración o exilio, así como procesos organizativos y de resistencias que permiten generar fortalezas identitarias, que son menester de acompañamiento social y pedagógico propicio para mitigar el riesgo y vulnerabilidad social y cultural.

Se puede pensar en dos posiciones. Primero, una en términos de cultural compartida; un “sí mismo” compartido con otros “si mismos” de un colectivo o pueblo con características o “ancestralidades compartidas” marcos de referencia, significados, propios por ejemplo del caribeñismo o la experiencia negra, la



identidad que la diáspora caribeña o negra. (Hall, S. 2003, p. 350). “La identidad muta en el juego continuo de la historia, la cultura y el poder” (Hall, 1997.p, 351). De este modo, la identidad, está formada y transformada continuamente con relación a los modos en que somos representados o llamados en los sistemas culturales. De esta manera, surge en las ciencias sociales disidentes el interés de investigación activa por el sujeto y la identidad Restrepo, E. (2014).

El “Ubuntu” es la paz Es un principio filosófico y de vida común en los países africanos, e incorporado a la Constitución Política de Sudáfrica durante la presidencia de Nelson Mandela a partir de la Comisión de la Verdad sobre los crímenes del apartheid. De esta manera el principio del Ubuntu representa una visión del mundo y un modo de vida, recogidos de las formas tradicionales de vivir en África, que fue pacífico y armonioso con los seres humanos, el medio ambiente comunal, los animales, la naturaleza y lo sobrenatural. Es un principio además pedagógico, que esta investigación viene interpretando.

## **Bibliografía.**

Castro, S; & Grosfoguel, R (2007) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar

Hall, S. (2003) Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Mena, Á. , & Meneses , Y. (2019). La filosofía de vivir sabroso. Revista Universidad de Antioquia.

Restrepo, E. (2014). Sujeto e identidad. En Restrepo, Eduardo, Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones. Buenos Aires (Argentina): CLACSO.



## 4.2. MANEJO DEL COVID 19, DESDE EL CONOCIMIENTO ANCESTRAL DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

---

Management of covid 19, from the ancestral knowledge of the indigenous communities

Jully Bibiana Méndez Murillo <sup>23</sup>

### **Resumen.**

El proyecto de investigación se propone encontrar las prácticas desde los saberes que les permite a las comunidades indígenas del Huila, principalmente en el pueblo Nasa que son parte del Consejo Regional del Huila, CRIHU quienes desde su propia cosmogonía establecen acciones de cuidado y prevención frente al Covid-19 en su propio territorio, de igual forma determinar el manejo microsocia l de la problemática que se da a nivel mundial, se trabaja desde el instrumento de la recolección de información mediante entrevistas realizadas a los líderes y mayores de los resguardos.

**Palabras Clave:** Covid-19, cosmovisión indígena, resistencia indígena, prácticas indígenas, cultura indígena.

### **Abstract.**

The research project aims to find the practices from the knowledge that allows the indigenous communities of Huila, mainly in the Nasa people who are part of the Regional Council of Huila, CRIHU, who from their own cosmogony establish care and prevention actions against the Covid-19 in its own territory,

---

<sup>23</sup> Estudiante de psicología de la universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. Licenciada en Pedagogía infantil de la Universidad Surcolombiana. UNAD ECEDU ZONA SUR <https://orcid.org/0000-0001-7720-8369> Coreo: [jullymemu@hotmail.com](mailto:jullymemu@hotmail.com)



in the same way to determine the microsocial management of the problem that occurs worldwide, we work from the instrument of information collection through interview

**Keywords:** Covid-19, indigenous worldview, indigenous resistance, indigenous practices, indigenous culture.ews carried out with the leaders and elders of the reservations.

## Introducción

La pandemia COVID 19, ha sido de riesgo para la población en general, sin embargo, en Colombia las comunidades indígenas son más vulnerables a estos factores, debido al abandono estatal y falta de infraestructura médica; además informes presentados por las CEPAL demuestran que para el 2020 se registraron aproximadamente 163 pueblos indígenas en Latinoamérica contagiados con este virus; además considerando que el departamento del Huila cuenta con una población indígena significativa, los cuales tienen su propia cosmovisión y tradiciones, una medicina propia, alejada de la medicina tradicional.

Por lo anterior esta investigación se plantea como objetivo general: Identificar los saberes y prácticas desde la cosmovisión propia de los cuidados y prevenciones frente a la pandemia del COVID 19, por parte de las comunidades indígenas del Huila, y como objetivos específicos:

- Establecer los significados, sentidos y saberes sobre la pandemia del COVID -19, por parte del resguardo Paniquita en Rivera, La Gabriela de Neiva y Juan Tama en la Plata, Huila.

- Describir las prácticas propias para el cuidado y prevención del COVID-19 por las comunidades indígenas participantes.



- Analizar la dinámica sociocultural diferencial para la pervivencia frente a la pandemia Covid-19 por parte de las comunidades indígenas participantes.

Las comunidades indígenas en esta investigación son tenidas en cuenta desde el proceso descolonial, que en las últimas décadas les ha permitido retomar sus saberes y practicas ancestrales; por lo anterior surge el pensamiento decolonial y según Mignolo (2007), está vinculado con las practicas ancestrales, con un constructo desde lo sociocultura y la cosmogonía de cada comunidad; la pervivencia que abordada por Almendra (2017), es un proceso de lucha histórica frente a modelos de despojo y políticas que afectan el buen vivir; de igual manera Maca (2010), menciona que el buen vivir son todos esos factores que permite tener una vida excelente en lo espiritual y lo físico, atreves de un equilibrio en lo interno y lo externo de cada sujeto, en lo social y el medio natural que nos rodea.

Esta investigación cuenta con un enfoque cualitativo, definido desde el paradigma emergente o del paradigma del dialogo; utilizando el análisis descriptivo de la realidad que permite la comprensión e interpretación de las practicas sobre los cuidados y prevenciones frente al COVID 19, de las comunidades indígenas del Huila; implementando como método de investigación el análisis de contenido y análisis conversacional, además la aplicación de entrevistas e implementación del software ATLASTI, que permite obtener como resultado, las redes sistemáticas para la interpretación de los saberes y prácticas. Culminada la investigación se busca retribuir a las comunidades participantes, con la difusión de la información en medios de comunicación comunitaria que permita el reconocimiento de los saberes y practicas ancestrales. Para el desarrollo de esta investigación que se encuentra en curso se ha tenido en cuenta criterios de inclusión y consideraciones éticas, respetando las diferencias cosmogónicas y los lineamientos del comité de ética de la investigación.



Este proyecto identificará las prácticas desde los saberes que les permiten a las comunidades indígenas del Huila, en particular al Consejo Regional del Huila, principalmente del pueblo NASA, PAEZ que forman parte del CRIHU, cuidar y tomar medidas preventivas frente al Covid-19 desde su propia cosmología, del saber y la práctica. Según las narraciones obtenidas de los miembros de estas comunidades, se reconoce que la pandemia les ayudo a fortalecerse como comunidades en los temas de su cultura cosmogónico y las practicas ancestrales, escenarios importantes como lo la salud y la curación de las desarmonías que llegan hasta los territorios donde los unifica más como familia en su tema comunitario, el trabajo en equipo y la unión con los adultos mayores, los niños, jóvenes y adultos para recibir una capacitación del estudio de las plantas y todo los saberes ancestrales.

De acuerdo con el proceso de investigación que se ha venido desarrollando y teniendo en cuenta que principalmente se busca conocer más sobre las prácticas y saberes de las comunidades indígenas del departamento del Huila frente a la pandemia, se evidencia el fortalecimiento que le dieron a la medicina ancestral y los sabedores de la misma, donde asumieron la pandemia en diversos momentos, construyendo una postura crítica hacia la cultura occidental dominante, a partir de las practicas ancestrales y espirituales autóctonas para el buen manejo a la pandemia, jugando un papel fundamental los sabedores ancestrales en el cuidado de la comunidad y las prevenciones frente al virus.



## **Bibliografía.**

Almendra, V (2017). Entre la emancipación y la captura. Memorias y caminos desde la lucha Nasa en Colombia. Pueblos en Camino. <http://comunizar.com.ar/la-emancipacion-la-captura-memorias-caminos-la-lucha-nasa-colombia/>

Maca, L. (2010). América latina en movimiento. Sumak Kawsay: Recuperando el sentido de la vida <http://www.plataformabuenvivir.com/wp-content/uploads/2012/07/MacasSumakKawsay2010.pdf>

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Biblioteca Universitaria. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pd>



## 5. LÍNEA TRABAJO: INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN: CHAT GPT Y LA INCIDENCIA ÉTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

### 5.1. Juicios de valor en la persona humana

Mariana Ríos Londoño

### 5.2. La técnica y la servidumbre voluntaria. Psicotécnicas educativas en la I.A. para la muerte social (Tanapolítica)

Juan Sebastián Ballén Rodríguez

### 5.3. El síndrome de Sísifo. Crisis en la educación del siglo XXI

Andrés Felipe Rivera Gómez

Juan Alexis Parada Silva

### 5.4. Explorando el poder de las preguntas en la IA en la construcción de "comunidad de indagación"

Jhony Esteban Uribe Salinas

Deyser Gutiérrez Álvarez



## 5.1. JUICIOS DE VALOR EN LA PERSONA HUMANA

---

Value judgments in the human person

Mariana Ríos Londoño<sup>24</sup>

### **Resumen.**

En este artículo se analiza a cerca de lo que hace que el ser humano tenga juicios de valor, el significado que este les da, la manera en la cual la moral se inserta en los pensamientos para abordar los cuestionamientos que vienen del mundo exterior y se insertan en este, se enuncia la búsqueda del ser humano por su humanismo, lo que lo caracteriza, la manera en la cual los medios de comunicación provocan que se generen juicios de valor, que califican a la audiencias produciendo cambios en el estilo de vida de los seres humanos, todo ello retiene el actuar del humano. Los sucesos vienen uno tras de otro, para mostrarse y como resultado final dar un juicio de valor, aporta lo que representa los cuestionamientos influenciados por la cultura y el subjetivismo. Desde el desarrollo humano, pasando por los medios de comunicación, hasta la política, los juicios de valor nos dan motivos para actuar en comunidad, hacer política y participar de decisiones, también nos permiten expresar conformidades y desempeñarnos como agentes activos o pasivos que intervienen en el ambiente, es parte inmersa en el humano el poseer conciencia y razón, lo que facilita su intervención y permite dar opinión o reparar enmiendas, en el protagonismo de la historia, cuando de los cambios nacen alianzas, la bondad vista como un juicio justo, apoya la participación política para mostrar lo que se propone en un grupo

---

<sup>24</sup> Bióloga gerontóloga Universidad del Quindío Correo: [marianariosl431@gmail.com](mailto:marianariosl431@gmail.com)



social y aportar a la historia los movimientos que hacen pensar al ser humano de su existencia y su misión en el mundo.

### **Palabras Clave.**

Pensar; sentir; actuar; creencias; humanidad; vida

### **Abstract.**

This article analyzes what makes human beings have value judgments, the meaning that this gives them, the way in which morality is inserted into thoughts to address the questions that come from the outside world and are inserted in this, the search of the human being for his humanism is stated, what characterizes him, the way in which the media cause value judgments to be generated, which qualify the audiences, producing changes in the lifestyle of human beings, all of this retains human action. The events come one after another, to show themselves and as a final result give a value judgment, providing what represents the questions influenced by culture and subjectivism. From human development, through the media, to politics, value judgments give us reasons to act in community, engage in politics and participate in decisions, they also allow us to express conformities and perform as active or passive agents that intervene in the environment, it is part immersed in the human to possess conscience and reason, which facilitates its intervention and allows giving opinions or repairing amendments, in the protagonism of history, when alliances are born from changes, goodness seen as a fair judgment, It supports political participation to show what is proposed in a social group and contribute to history the movements that make human beings think about their existence and their mission in the world.



## **Keywords.**

Think; feel; Act; beliefs; humanity; life

## **LA PERSONA HUMANA EN LO HUMANO**

El ser humano enmarcado dentro de la humanidad por el mismo ser humano, trae consigo una serie de características que lo permiten definir de esta manera, se centra en los juicios de valor para representar lo que es mostrando su identidad ante los demás en un conjunto conocido como comunidad donde participa expresándose de diversas maneras.

Dentro de este trabajo se muestra cómo el ser humano ha creado para sí mismo una serie de juicios de valor que lo llevan a darle sentido a su vida para responder por algo, buscando ganancias y resultados.

La razón de la vida no termina cuando se cambia, los objetivos no se pierden, sino que se modifican, la vida se hace de los juicios de valor para demostrar y sentir respondiendo alrededor y dándose a conocer en el grupo de islas entremezcladas de ADN y coraje que son los seres humanos.

Los dialectos hacen parte de la participación social del humano, como humano escribo esto y me expreso.

Por otra parte, persona desde el estoicismo quiere decir máscara, de resonar la voz, el actor representa su voz en su vida, escondía su rostro, el empirismo identifica el yo con la experiencia psíquico-perceptiva ontológica, Hume la distingue como la mente, la impresiones e ideas de las percepciones en sucesiones de ideas, se reconstruye por la imaginación y memoria que conecta a las percepciones. Pero la persona humana es una "síntesis proyectada" se auto representa, según P. Ricoeur



Se ve la unidad en su ontología espiritual, expone su corporeidad para hacerse objeto, dada la consciencia relacional en su dialogo relacional (Sgreccia, 2013).

## **LA MORAL Y EL JUICIO DE VALOR**

El ser progresó para engendrar al humano, a partir de preguntas que buscan ampliar el entendimiento buscando distinguir lo real para llegar a entender el "intendit dinamismo intencional" y conocer los juicios de hecho, de esta manera las cuestiones del hacer llevan al compromiso y responsabilidad para decidir, debió a que el humanismo es sentimiento, busca su camino en el trascender moral

"trascendencia significa ir más allá, ir a través y más allá; se opone al auto centramiento que impide ir más allá y recorta las posibilidades de desarrollo auténtico de las operaciones (experimentar, entender, juzgar, decidir, amar)" (Neira, 2008).

## **EL DESARROLLO HUMANO ES UN JUICIO EN EL VALOR**

Lonergan establece una secuencia operativa en el proceso, en los juicios de hecho (autotrascendencia intencional) hasta los juicios de valor y la realización del valor (autotrascendencia moral), e identifica los juicios de hecho, las aprehensiones de valor, los juicios de valor y la realización del valor (Neira, 2008).

En la historia la bondad se ve dentro de la conciencia social, en el recinto de los atributos del mundo, yace el límite de la procedencia, que abarca a la movilidad, "de la desvalorización del devenir nace un paralelo menosprecio de la acción y como por la acción nos revelamos como individualidades, el individuo, la persona es, igualmente algo vedado" (Betancour, 2020), la personalidad del



ser se conjuga con lo vivido, la inmoralidad aísla al hombre socialmente, pues ontológicamente no existen seres universales, sino sustancias concretas individualizadas, pero somos de pensamiento abstracto, en él está la suprema perfección humana, la sustancia que interesa, vale científicamente, prescinde de toda particularidad, es la esencia específica general (Betancour, 2020).

## **MEDIOS DE COMUNICACIÓN, POLÍTICA Y EL JUICIO DE VALOR**

Los medios de comunicación tienen gran influencia en la concepción de lo que somos y el valor que se le da a las cosas, por ejemplo, la libertad, la justicia, el amor por los hijos, la dignidad del hombre, la defensa de la vida, nacen de las guerras, de lo ocurrido en el pasado, de la liberación y el pensamiento humano por su propio juicio, que yace en el respeto a la naturaleza, modificada por la cultura y los valores que son diferentes entre las influencias y lo que entra al ambiente.

Este consenso de significaciones, lleva impregnado el subjetivismo donde cada sujeto da el valor, depende de las reacciones relativistas "es el ser humano quien crea el valor a las cosas con su valoración" (Seijo, 2009), le da un sentido desde la psicología, dependiente de la aceptación social, por ello en el subjetivismo axiológico la Escuela Neokantiana, mira el valor como una idea más importante que los estados de placer o de dolor en la conducta, se necesita una idea para valorarse un acto (García, 2014).

las emociones, supuestamente irracionales, son lo contrario a los juicios, que obedecen al ejercicio de la razón, somos seres que tenemos constantes transiciones, cambiamos nuestro sueño para escharbar en el mundo exterior, "el dolor físico no es nada en comparación con la aterradora conciencia de la indefensión, casi insoportable sin el cobijo de un sueño que recuerde el seno materno" (Nussbaum, 2008), las emociones se ligan con el pensamiento, tienen objeto.



Las emociones son eudaimonistas buscan la felicidad, el florecimiento de la persona y consideran la realidad que las provoca (Patrón, 2014).

Max Weber se refería a los valores como el principio organizador de la ciencia social, permite delimitar el objeto, desde un tiempo concreto de la sociedad, sumergido en las leyes para una funcionalidad instrumental y explicación causal de fenómenos y valores que cambian dependiendo de la época, los cuales se generalizan en las comunidades y dirigen el comportamiento, para convertirse en costumbres, de acuerdo con Rickert "objetos o bienes culturales" se validan en su época, son contingentes dependiendo del tiempo en su contexto histórico, estos producen accionares.

Max Weber evalúa los juicios de valor mediante el descubrir axiomas valorativos últimos, que con lógica conectan lo coherente en los hechos empíricos de la lógica, luego analiza deduciendo sus consecuencias, determina si estas son efectivas en la práctica dentro de los medios, para obtener las consecuencias que se desprenden de estos (Abellán, 2015).

Wittgenstein habla de los "juegos de lenguaje" donde los individuos interiorizan reglas y criterios a partir de los cuales realizan juicios éticos y establecen principios morales.

Wittgenstein se refiere a la ética como las concepciones sobre el bien último y el sentido de la vida, no es expresable, es trascendental, permite que se lleve a cabo el lenguaje, en el Tractatus el lenguaje tiene una figura en común con el mundo, a la palabra le corresponde su objeto, es una herramienta para interactuar socialmente, se usa dependiendo de la situación (Sarrazin, 2015).

En el derecho están los principios universales de igualdad, reciprocidad y justicia, intrínsecamente los juicios de valor, los socráticos valoraron la ética, Platón explicita en los conceptos de verdad y virtud.



El humano asigna valores a lo que le importa, resultan de la subjetividad actuante o receptiva, Kant plantea que el hombre manifiesta lo correcto, el juicio es analítico, sintético a priori o posteriori, delimitan el conocimiento. Lötze introdujo el concepto “valor” y “valer” como diferentes particularidades, en la resolución jurídica se siguen pautas valorativas, que se interpretan a partir de un realismo axiológico en el cual los valores necesitan para desarrollarse en la práctica, para Max Scheler, “sólo un hombre bueno puede conocer la felicidad” el bien es el portador del valor, este ordena jerárquicamente a los valores como si fueran objetos intencionales de la conciencia, lo que los potencia (Beranger, 2017).

## **Bibliografía**

Abellán, J. (2015). Sobre el análisis racional de los juicios de valor políticos. Tomando en serio la Teoría Política. Entre las herramientas del zorro y el ingenio del erizo, 231-252.

Beranger, J. (2017). ONTOLOGÍA Y JUICIOS DE VALOR: EL MUNDO DE LOS VALORES. Revista Jurídica De La Universidad Americana, 1(1), 55-70. Recuperado a partir de <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/revistajuridicaua/article/view/122>

Betancur, C. (2020). Los juicios de valor en la historia del pensamiento. Revista Institucional | UPB, 1(1), 4-25. Recuperado a partir de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/4935>

García Solares, G. E. (2014). Juicios de valor relacionados con la televisión de los estudiantes del décimo semestre de la Escuela de Ciencias de la Comunicación: estudio de recepción (Doctoral dissertation, Universidad de San Carlos de Guatemala).



Neira F, Germán. (2008). EL DINAMISMO DE LOS JUICIOS DE VALOR EN LA AUTOTRASCENDENCIA MORAL. *Theologica Xaveriana*, 58(165), 201-224. Recuperado 14, 2023, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-36492008000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-36492008000100008&lng=en&tlng=es).

Patrón, P. (2014). Las emociones como juicios de valor: un diálogo interdisciplinario.

Sarrazin, Jean Paul. (2015). ¿Posee la ética un fundamento objetivo? Reflexiones desde Wittgenstein sobre el problema de explicar los juicios de valor. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(29), 215-226. Retrieved September 14, 2023, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-89532015000200014&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532015000200014&lng=en&tlng=es).

Sgreccia, E., (2013). PERSONA HUMANA Y PERSONALISMO. *Cuadernos de Bioética*, XXIV (1), 115-123.



## 5.2. LA TÉCNICA Y LA SERVIDUMBRE VOLUNTARIA. PSICOTÉCNICAS EDUCATIVAS EN LA I.A. PARA LA MUERTE SOCIAL (TANAPOLÍTICA)

---

Technique and voluntary servitude. Educational psychotechnics in I.A. for social death (Tanapolitics)

Juan Sebastián Ballén Rodríguez<sup>25</sup>

### Resumen.

El poder de la técnica como sus implicaciones sociales ha sido uno de los asuntos que más despiertan controversia en la literatura y la filosofía. Por ejemplo y partiendo de los debates actuales de la filosofía y sus relaciones con la ciencia sobresalen los temas relativos a la modificación genética, la eugenesia o las mejoras al parque humano. El ideal de *Un mundo feliz*, tal y como lo narra la novela del escritor inglés Aldous Huxley, pone de presente que en la actualidad nos acercamos paulatinamente a una sociedad que clasificará a los seres humanos en betas y alfas, y donde unos serán obreros o subjetividades al servicio de los oficios y la demandas técnicas para atender las necesidades más elementales de la población, mientras que otros asumirán el rol de los intelectuales, es decir, serán los diseñadores pedagógicos del aprendizaje y de

---

<sup>25</sup> Licenciado en Filosofía y Lengua Castellana por la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Doctor en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Es profesor universitario y hace parte del grupo de investigación en Cibercultura y Territorio adscrito al Programa de Filosofía de la UNAD. Es miembro ordinario del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (CLAFEN). Las últimas publicaciones han versado sobre la teoría mimética y sus relaciones con la filosofía de la historia, la economía y la antropología. Se ha desempeñado como investigador en diversos campos de la filosofía tales como la estética, la filosofía del arte, la antropología filosófica, la fenomenología y la hermenéutica, la historia de la ciencia y la filosofía colonial en Colombia. Actualmente es miembro del Programa de Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD Colombia. Orienta los espacios académicos de Fenomenología entre otros cursos que oferta la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades. (ECSAH). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5214-3108> Correo: [juan.ballen@unad.edu.co](mailto:juan.ballen@unad.edu.co)



la vida, asumiendo el imperativo de mejorar la capacidad de adaptación de una conciencia desde la ingeniería social y donde la existencia humana puede ser modificada desde las instancias tecnológica para el control mental de las personas, buscando la optimización de su rendimiento, esto es, perfeccionar su capacidad productiva.

Las psicotécnicas son estrategias psicopolíticas encaminadas a la construcción de subjetividades efímeras y dominadas por una instancia seductora y que juega con los criterios de lo erótico y lo tanático, creando con ello una psiquis de la servidumbre voluntaria. A partir de estos planteamientos filosóficos buscamos pensar la idea de la educación y sus implicaciones sociales.

### **Palabras Clave.**

Servidumbre voluntaria, psicotécnica, psicopolítica, educación, ludificación, Big Data.

### **Abstract**

The power of technology and its social implications has been one of the most controversial issues in literature and philosophy. For example and based on the current debates in philosophy and its relationship with science, the issues related to genetic modification, eugenics or improvements to the human park stand out. The ideal of Brave New World, as narrated in the novel by the English writer Aldous Huxley, shows that today we are gradually approaching a society that will classify human beings into betas and alphas, and where some will be workers or subjectivities at the service of the trades and technical demands to meet the most basic needs of the population, while others will assume the role of intellectuals, that is to say, they will be the pedagogical designers of learning and of life, assuming the imperative of improving the capacity of adaptation of a conscience from social engineering and where human existence can be modified from the technological instances for the mental control of people,



looking for the optimization of their performance, that is to say, to perfect their productive capacity.

Psychotechnics are psychopolitical strategies aimed at the construction of ephemeral subjectivities dominated by a seductive instance that plays with the criteria of the erotic and the thanatic, thus creating a psyche of voluntary servitude. From these philosophical approaches we seek to think about the idea of education and its social implications.

### **Keywords**

Voluntary servitude, psychotechnics, psychopolitics, education, gamification, Big Data.

### **Desarrollo de la Ponencia**

Nos dirigimos a la época de la psicopolítica digital. Avanza desde una vigilancia pasiva hacia el control activo. Nos precipita a una crisis de la libertad con mayor alcance, pues ahora afecta la misma voluntad libre. *El Big Data*, es un instrumento *psicopolítico* muy eficiente que permite adquirir un conocimiento integral de la dinámica inherente a la sociedad de la comunicación. Se trata de un *conocimiento de dominación* que permite intervenir en la *psique* y condicionarla a un nivel prerreflexivo.

Byung-Chul Han. *Psicopolítica*, p.25.

### **Introducción**

La tecnología viene configurando la vida humana a pasos agigantados. Ya lo plantea el pensador alemán Peter Sloterdijk en su libro *Has de cambiar tu vida* que las alteraciones del cuerpo de los seres humanos están mediados por las *antropotécnicas*, entendiendo con este concepto la capacidad que tiene el saber



científico para usar la tecnología en virtud de la mejora la corporalidad humana, en especial de aquellos cuerpos mutilados o que en su nacimiento no se desarrollaron biológicamente, y son las prótesis inteligentes que sustituye a la extremidad ausente, el cambio y la transformación que amplía y mejora técnicamente la existencia.

Pero las *antropotécnicas* ya se encuentran a la orden del día con las nuevas dinámicas sociales generadas por la creación de multiversos en la era digital, la realidad aumentada, el chat GPT, etc. El mejoramiento social es una de las *antropotécnicas* que se vislumbra en el análisis que nos invita a considerar el filósofo Byung-Han han en su libro *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*.

Buscamos en el presente estudio proponer un acercamiento al fenómeno de la servidumbre voluntaria que se manifiesta en las relaciones entre la existencia humana y la técnica<sup>26</sup>. Asumimos las consideraciones filosóficas planteadas por Byung-Han en esta dirección. Nos interesa sobre todo mostrar las implicaciones sociales de esta teoría de la libertad, en escenarios identificables de la educación y sus relaciones con la I.A., en las formas propias del poder inteligente, el Big Data o la ludificación.

## 1. Libertad y autoexplotación

En efecto, la libertad es una de las conquistas humanas más preciadas. Sin embargo, en el contexto que nos asiste y donde las dinámicas del mercado y la *financiarización* de la vida económica, lleva a miles hacia la autoexplotación, el emprendimiento, la radicalización del individualismo, el endeudamiento y el incremento infinito de la culpa, etc. La violencia permisiva que instaura la

---

<sup>26</sup>Esta es una de las identificables por Garavito y Bula (2010), a propósito de la idea de libertad que propone Han en su filosofía: “En la sociedad de consumo, el control sobre la persona ocurre sin resistencia alguna. Han explica cómo la contemporaneidad se caracteriza por desplegar formas de opresión de las que el sujeto no se percata. Bajo la bandera de la libertad, la felicidad, la transparencia y la apertura total a la información, la vida subjetiva transcurre en el agobio de la vida laboral, de las relaciones pasajeras, de los placeres fugaces” (Garavito y Bula, 2020, p.15).



*autoexplotación* de sí mismo es una de las grandes paradojas éticas que atraviesa la vida humana en la actualidad, siendo la libertad el lugar predilecto para producir la *empresarialización* individual, que es una nueva forma de esclavitud en el siglo XXI; con la sutil diferencia de que en la época anterior la sujeción violenta de la vida humana era una acción social explícita y que se sufría en el cuerpo de la víctima (esto ocurre en la época industrial de finales del siglo XIX y comienzos del XX), cambiando radicalmente en la actualidad y donde la dominación es invisible, pues “el sujeto sometido no es siquiera consciente de su sometimiento. El entramado de dominación le queda totalmente oculto. De ahí que se presuma libre.” (Han, 2019, p. 28).

De la mano a la explotación de la libertad, un fenómeno social como la competencia, reproduce la miseria espiritual, mientras el capital saca al máximo de provecho de esta tensión por el rendimiento y el ánimo de lucro que obnubila al sujeto como un placebo, pero que en realidad está maximizando el *plusvalor* del capitalismo. Todo este sistema *psicopolítico* del capital convierte a los individuos en órganos sexuales que reproducen la ideología de la autoexplotación:

Por mediación de la libertad individual se realiza la *libertad del capital*. De este modo, el individuo libre es degradado a órgano sexual del capital. La libertad individual confiere al capital una subjetividad «automática» que lo impulsa a la reproducción activa. Así, el capital «pare» continuamente «crías vivientes». La libertad individual, que hoy adopta una forma excesiva, no es en último término otra cosa que el exceso del capital (Han, 2019, p. 15).

Una de las tesis filosóficas sobresalientes en este panorama social y cuya dinámica está animada por el mercado de la vida que convence a la *psique* humana de ser una máquina para la *autoexplotación*, consiste en la creación de un “sometimiento amable”, de tal modo que la violencia directa sobre el cuerpo



cambia por un tipo de dominación que apela al consentimiento voluntario, siendo la finalidad del control *psicopolítico* toda una estrategia invisible e indolora.

En otras palabras, si para la segunda mitad del siglo XX las tecnologías del yo buscaban ante todo el encierro y la captura de la vida humana desde las técnicas biopolíticas para el secuestro institucional del cuerpo (Foucault, 2007), es en la época actual y bajo los imperativos de la innovación tecnológica como se produce el secuestro vital de la sensibilidad por cuenta del Big-data y el *Smartphone*. En la llamada sociedad del conocimiento es la seducción y la erotización de la capacidad de decidir, un tipo de dominio sobre los seres humanos que crea el control *psicopolítico*.

Byung-Chul Han nos invita a pensar que la psicopolítica es una dinámica psicológica para la interiorización de la servidumbre voluntaria, es decir, se trata de una técnica para la subjetivación que teniendo como mediación las estrategias virtuales de la manipulación informática, conducen paulatinamente hacia la captura de mentes que trabajan para un sistema tecnológico y financiero que saca provecho de toda esta dinámica psicosocial de dominación.

En este escenario se hace factible *controlar* y *teledirigir* bajo la elección no consciente de masas de internautas, una *psiquis* que se deja moldear a través de instancias afectivas y corporales. Las emociones, el deseo, y la erotización de la vida cotidiana, son las técnicas de la dominación psicopolítica ya que tocan las fibras más epidérmicas de la afectividad humana, como lo son sus emociones, placeres y gustos, sus proyecciones de futuro y lo que en últimas es objeto de la máxima dominación: explotar la libertad en función de los intereses económicos del mercado y el control político. Una instancia determinante de la dominación digital son los dispositivos inteligentes o celulares y que tienen el poder de ejercer control sobre las mentes de miles:

Todo dispositivo, toda técnica de dominación, genera objetos de devoción que se introducen con el fin de someter. Materializan y estabilizan el dominio. «Devoto» significa «sumiso». El *smartphone*



es un objeto digital de devoción, incluso un *objeto de devoción de lo digital* en general. En cuanto aparato de subjetivación, funciona como el rosario, que es también, en su manejabilidad, una especie de móvil. Ambos sirven para examinarse y controlarse a sí mismo. La dominación aumenta su eficacia al delegar a cada uno la vigilancia. El *me gusta* es el amén digital. Cuando hacemos clic en el botón *me gusta* nos sometemos a un entramado de dominación. El *smartphone* no es solamente un eficiente aparato de vigilancia, sino también un confesionario móvil. Facebook es la iglesia, la sinagoga global (literalmente, la congregación) de lo digital (Han, 2019, p. 26).

## 2. **Psicotécnicas educativas en el metaverso del poder inteligente**

En el *Poder inteligente* define la violencia como una instancia de sujeción que no es explícita, es decir, que no se produce a través de una coacción directa. Al contrario, sostiene que en el ámbito del poder *psicopolítico* el otro se entrega a un sometimiento voluntario. El poder inteligente es invisible y bien puede ser ejemplificado en el metaverso, biosferas virtuales y ambientes de simulacro que potencian la ludificación y el análisis Big Data, es decir, el control de la libertad de los internautas prediciendo tendencias en sus comportamientos, preferencias de consumo, deseos, etc.

El metaverso es un poder que se muestra amable, estimula y seduce, siendo una instancia de la dominación más efectiva que el poder punitivo de las épocas pasadas, y que se caracterizaba por condenar y prescribir violencia sobre el cuerpo (*biopolítica*).

El filósofo Byung Chul-Han compara esta inteligencia con las formas comunicativas que exploran las redes sociales. Al respecto afirma: "Uno se somete al entramado de poder consumiendo y comunicándose, incluso haciendo clic en el botón *me gusta*. El neoliberalismo es *el capitalismo del me gusta*. Se



diferencia sustancialmente del capitalismo del siglo XIX, que operaba con coacciones y prohibiciones disciplinarias” (Han, 2019, p.30).

Para ilustrar mejor estas diferencias Han recurre a las metáforas de los animales, de tal modo que en *El topo y la serpiente* plantea que mientras el roedor es un animal del encierro y que se caracteriza por su laboriosidad, en analogía al secuestro institucional que experimenta el trabajador al encontrarse recluido en la empresa, la serpiente reptante en el subsuelo, creando aberturas y túneles en un territorio que se desconoce, pero que en su movimiento va proyectando y encaminando a otros a continuar en sus exploraciones. Los internautas son las nuevas subjetividades que reptan en el subsuelo de la internet.

Las relaciones entre biopolítica y psicopolítica son notorias. De hecho, el diálogo entre Han y Foucault es inevitable. La historia que traza el pensador francés a propósito de cómo se implementa en Europa el neoliberalismo bajo el manto técnico y político de la administración de la vida humana es una de las encuentros más evidentes.

Desde la psicopolítica esta historia del gobierno se amplía al ámbito psicológico, de tal modo que el análisis planeado por Foucault con la biopolítica se extiende a las dinámicas instauradas por el lenguaje tecnológico, donde los dispositivos de la comunicación y de la información tienen el poder de crear un molde para teledirigir las mentes, los pensamientos, las acciones, las emociones, etc.; y todo esto ocurre a través de una estrategia de adiestramiento que se muestra como un proceso de mejoramiento en función de la creación de un perfil, la adopción de un determinado modo de vida que viaja en la nube y el cual paradójicamente estará dispuesto a ser explotado voluntariamente.

Ahora bien, las técnicas para la dominación psicopolíticas las ilustra el filósofo de diversas maneras. Desde la literatura de autoayuda que hace parte del lenguaje motivacional en el modelo capitalista neoliberal y que puede ser nominado como *La curación como ansiedad*; hasta la administración de choques



eléctricos y que se expresa en extenso en el libro de Naomi Klein *La estrategia del shock*. Las descargas eléctricas buscan un trabajador que borra la memoria de sus crisis mentales y son las que le generan su servidumbre voluntaria. En estado de Shock permanente nos mantiene *Facebook, Instagram, Tiktok*, etc. Es así como podemos destacar que vivimos los tiempos del *Big Brother amable* y donde la dominación estética y suave de las mentes, ejerciendo poder a través de otras psicotécnicas análogas al mismo control panóptico que fue descrito por Orwell en su novela *1984*.

Mientras que en la historia narrada por el inglés la psicotécnica crea todo un estado de vigilancia permanente donde es legal lavar cerebros con electrochoques, privar del sueño a los ciudadanos, establecer el aislamiento como una norma de convivencia, el uso de las drogas y la tortura corporal, en el mundo contemporáneo el panóptico amable se hace a través de un *like*, un *emoticon* o se *tuitea* o *postea* ya que en el estado de vigilancia digital:

...se sirve de la revelación voluntaria de los reclusos. La iluminación propia y la autoexplotación siguen la misma lógica. Se explota la libertad constantemente. En el panóptico digital no existe ese Big Brother que nos extrae información contra nuestra voluntad. Por el contrario, nos revelamos, incluso nos ponemos al desnudo por iniciativa propia (Han, 2019, p. 62).

## **2.1. El imperativo de la Ludificación y la filosofía del Big Data**

La *Ludificación* y *Big Data* son otras formas psicotécnicas que exploran el talante macabro que caracteriza a la nueva forma de la dominación mental de las subjetividades. En cuanto lo primero se plantea que el sujeto que se entrega voluntariamente a las dinámicas de la servidumbre y la *autoexplotación* asume el rol del jugador. Mientras los internautas juegan se entregan a la dinámica de la explotación del *homo ludens* (Han, 2019, p. 78). Inicialmente se muestra bajo la lógica de la gratificación, palpable en un *like*, una lista de amigos o una red de seguidores. Luego muta de la comunicación amable a la comercialización. Bajo el primado del juego desaparece la concepción social, existencial, ética y



política del trabajo. La ganancia es la gratificación y un lujo que se convierte en una extensión del ocio, pero que no genera un beneficio colectivo, sino que al contario radicaliza en el sentido del éxito personal, la multiplicación de los seguidores y la reproducción exponencial en redes de un artefacto, una pose, el ladrido de un perro, una mujer en ropas menores, etc. (Han, 2019, p. 80-83).

De otra parte, el *Big Data* figura como el nuevo panóptico que alguna vez fue propuesto como un modelo arquitectónico para las prisiones en Europa, formulado por el visionario penalista, filósofo y economista Jeremy Bentham. El panóptico digital es propiamente el *Big Data* porque permite una vigilancia de 360 grados de todo aquel que ingresa a la internet y deja un rastro de sus preferencias de consulta, sus redes, sus estudios, sus amores y vida sexual, sus comidas, etc. Hay toda una filosofía de la Big data y se denomina el *dataismo* el cual consiste en una suerte de *totalitarismo digital* en donde el conocimiento es libertado de su naturaleza arbitraria y subjetiva. La Big Data se plantea en la práctica como una superación de la teoría ya que, al librarla de sus contenidos subjetivos, creencias, afinidades, etc., opta por la objetividad ya que se atreve a conocer lo que la gente realmente hace, piensa o siente, siguiéndolo y medirlo con exactitud. En el datismo son los números los que hablan por sí mismos (Han, 2019, p. 89).

Las psicotécnicas mencionadas se enmarcan en lo que el coreano Byung Chul-Han denomina *El capitalismo de la emoción* escenario económico donde paulatinamente el ser humano se encuentra expuesto a un ambiente de dominación que apela más a sus emociones que a las razones. Es muy fácil dominar a través de las emociones, sobre todo porque si estas suelen expresarse de un modo instantáneo y que cambian dependiendo del efecto que se quiere producir sobre alguien. Emociones y sentimientos se distinguen, porque mientras que las primeras son performativas y se desvanecen en un *lapsus* de tiempo muy corto, los sentimientos son experiencias prolongadas, y suelen expresarse a través de una narración. Como en el estado de la dominación psicopolítica las narraciones son eliminadas, porque se pierde tiempo en la



instancia efectistas y afectada de intervenir la libertad del sirviente voluntario, es preferible dominarlo a través de un estado permanente de afectación profundamente emotiva, situación que se traduce en favor del capitalismo de consumo porque en este sistema económico se:

...introduce emociones para estimular la compra y generar necesidades. El *emotional design* modela emociones, configura modelos emocionales para maximizar el consumo. En última instancia, hoy no consumimos cosas, sino emociones. Las cosas no se pueden consumir infinitamente, las emociones, en cambio, sí. Las emociones se despliegan más allá del valor de uso. Así se abre un nuevo campo de consumo con carácter infinito (Han, 2019, p. 72).

Ante esta avalancha de sujeción que produce la psicopolítica y que paralelamente se convierte en un estado de *desubjetivación* y donde el ser humano pierde potencia libertaria y dignificante, cabría indagar acerca de las posibilidades de resistencia o las apuestas de cambio. Apreciamos en las conclusiones indagar acerca de si la emancipación humana es posible, y de serlo, saber cómo puede ser ello una realidad en medio de la barbarie psicotécnica que nos domina a todos

### 3. Conclusiones

Siempre será una constante de la filosofía, además de formular los diagnósticos negativos, las crisis y las enfermedades, pensar las maneras de liberarnos de las cadenas, y abrirnos a prácticas más enaltecidas en humanidad y espíritu de resistencia. En esta perspectiva Han plantea dos posibles formas de resistir al imperio psicotécnico de la dominación psicopolítica: el arte de la vida y el idiotismo.

Hablemos especialmente de la primera ya que propone de la mano de Foucault una crítica a la psicologización de la sociedad; en otras palabras, la psicología es una ciencia anclada a las dinámicas del poder, ya que tiende a determinar toda forma de vida bajo una instancia de dominación, en la que el sujeto es una realidad sujeta, atrapada en los barrotes de las instituciones y



que disponen a una persona hacia el encierro y la vivencia de la reclusión. El sujeto para la psicopolítica es un enfermo que merece estar bajo las rejas del fármaco o de la domesticación emocional de su existencia.

Esta crítica se formula a la par de una mirada diferente de la subjetividad y la cual tiene que ver con las artes de la vida o de la existencia; según este planteamiento, la filosofía ha tenido desde sus orígenes la respuestas ante el autoritarismo, el dogmatismo y las violencias institucionalizadas (como ocurre con la instancia psicopolítica), de tal modo que pensar la libertad en perspectiva a las artes de la existencia tiene el potencial de crear una *praxis* que desarma la psicopolítica neoliberal.

## **Bibliografía**

Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. F.C.E: Buenos Aires.

Garavito, M. C. (Il.) & Bula, G. (Il.). (2020). *Byung-Chul Han: psicopolítica y educación*. 1. Universidad de La Salle - Ediciones Unisalle.

<https://elibro-net.bibliotecavirtual.unad.edu.co/es/lc/unad/titulos/221580>

Han, Byung-Chul (2019). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder: España.

Huxley, A. (1976). *Un mundo feliz*. Plaza & Janes Editores: Barcelona.

Orwell, George (2010). *1984*. Austral: España.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Pre-Textos: España.



## 5.3. EL SÍNDROME DE SÍSIFO. CRISIS EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

---

Sisyphus syndrome. crisis in education XXI century

Andrés Felipe Rivera Gómez<sup>27</sup>

Juan Alexis Parada Silva<sup>28</sup>

### RESUMEN.

Es impresionante estar en pleno siglo XXI y conocer todos los avances tecnológicos que han surgido y los cambios en las últimas generaciones, eventos que no se habían presentado en el siglo pasado, o, por lo menos no de esa manera. Adicional, contar con lo que podría ser una ayuda y a su vez, una amenaza como es el caso de la inteligencia artificial, se ha presentado como una oportunidad para darnos cuenta de lo que pueden lograr las mentes humanas, esto así, sin mencionar los nuevos retos que tienen los sectores laborales y educativos con la inclusión de una de las tantas herramientas que tiene esa inteligencia artificial como es el caso de *ChatGPT*.

Pese a lo que se acaba de mencionar, si bien el tema de la Inteligencia Artificial (IA) o la *Artificial Intelligence* con sus siglas en inglés AI, debe contar con una atención especial, no solo desde el sector laboral y educativo, sino también, el legal, el interrogante que se han formulado los autores de este

---

<sup>27</sup> Docente investigador de la Universidad Santo Tomás, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa; Bachiller en Teología; Licenciado en Teología; Magíster en defensa de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario ante Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8949-696X> Correo: [andresriverag@usta.edu.co](mailto:andresriverag@usta.edu.co)

<sup>28</sup> Docente de la Maestría en Ética y Problemas Morales Contemporáneos de la Uniminuto, Licenciado en Filosofía y Letras, Magíster en Filosofía Latinoamericana; Doctor en Filosofía. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8590-0432> Correo: [laquaestio@gmail.com](mailto:laquaestio@gmail.com)



artículo es, ¿De qué sirve tanto avance tecnológico si, en pleno siglo XXI, aún persiste el hambre; seres humanos comenzaron a poner su propio hábitat en riesgo desde que comenzó el antropoceno; y, cada día se diezma la vida humana debido a la violencia y a los efectos ambientales producto del intervencionismo antrópico? Esto sin mencionar el absurdo de la guerra que ya, en las dos confrontaciones mundiales del siglo XX había dejado un mensaje claro y, es que, nada bueno se logra a través de las armas.

Ahora, para lo que tiene que ver con este artículo, se adiciona el interrogante que, desde el ámbito académico nos ha despertado una gran preocupación: ¿De qué sirve un mundo digitalizado, e incluso, contar con la IA que ha comenzado a trascender varios entornos, si, en lo que corresponde a Colombia, sigue existiendo un nivel de analfabetismo elevado, el sistema educativo sigue dando “salidas en falso” y fuera de contexto y, no responde a las necesidades y retos actuales?

Esas y otras tantas preguntas seguramente van a seguir surgiendo teniendo en cuenta el estado actual de la educación en Colombia, razón por la cual, la presente propuesta se ha querido denominar: “El síndrome de Sísifo. Crisis en la educación del siglo XXI”, teniendo en cuenta, inicialmente, lo que puede significar la metáfora del mito griego de Sísifo, de ahí que el propósito del presente texto es presentar a través de este mito, la actual crisis de la educación. Para lograr lo anterior, en un primer momento se abordará el ítem “La educación en Colombia hoy”; seguidamente se presentará el aparte “el síndrome de Sísifo. Una lectura para comprender la nueva educación del mal llamado “progreso”; posteriormente, nos centraremos en el tema “*Ethos*, la esperanza de que la piedra no se regrese” y finalizaremos con unas conclusiones.



## **Palabras Clave.**

Educación; crisis; siglo XXI; Sísifo; progreso; síndrome

## **ABSTRACT.**

It is impressive to be in the 21st century and know all the technological advances that have emerged and the changes in recent generations, events that have not occurred in the last century, or, at least not in that way. Additionally, having what could be a help and, at the same time, a threat, such as artificial intelligence, has been presented as an opportunity to realize what human minds can achieve, without mentioning the new challenges that the labor and educational sectors have with the inclusion of one of the many tools that artificial intelligence has, such as ChatGPT.

Despite what has just been mentioned, although the topic of Artificial Intelligence (AI) or Artificial Intelligence with its acronym in English AI, must receive special attention, not only from the labor and educational sector, but also, The legal question that the authors of this article have asked is, What is the use of so much technological progress if, in the 21st century, hunger still persists? Humans began to put their own habitat at risk since the Anthropocene began; And, every day human life is decimated due to violence and the environmental effects resulting from anthropic interventionism? This without mentioning the absurdity of war that, in the two world confrontations of the 20th century, had already left a clear message and that is that nothing good is achieved through weapons.

Now, for what has to do with this article, we add the question that, from the academic field, has raised great concern in us: What is the use of a digitalized world, and even having AI that has begun to transcend several ? environments, yes, in what corresponds to Colombia, there continues to be a high level of illiteracy, the educational system continues to give "false starts" and out of context and does not respond to current needs and challenges?

These and many other questions will surely continue to arise taking into account the current state of education in Colombia, which is why this proposal has been called: "The Sisyphus syndrome. Crisis in education in the 21st century", taking into account, initially, what the metaphor of the Greek myth of Sisyphus can mean, hence the purpose of this text is to present, through this



myth, the current crisis in education. To achieve the above, first the item "Education in Colombia today" will be addressed; Next, the section "Sisyphus syndrome" will be presented. A reading to understand the new education of the evil called "progress"; Subsequently, we will focus on the topic "Ethos, the hope that the stone does not return" and we will end with some conclusions.

### **Keywords.**

Education; crisis; XXI century; Sisyphus; progress; syndrome

### **Desarrollo de la Ponencia**

#### **El síndrome de Sísifo. Crisis en la educación del siglo XXI**

*"Cómo lograr que una gota de agua no se seque...  
... arrojándola al mar"  
(Film: Samsara)*

#### **La educación en Colombia hoy**

*"Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten a la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner al país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas" Colombia al Filo de la oportunidad, 1998.*

Aunque existen muchos esfuerzos para mejorar la educación en Colombia, todavía falta mucho por hacer. Con la Ley General de Educación o ley 115 de 1994, se abrieron muchas posibilidades para trabajar espacios democráticos como el gobierno escolar y para que se fraguaran currículos incluyentes, multiculturales y diversos. Sin embargo, nuestra educación adolece de muchos factores para que sea de calidad y no se quede sólo en el discurso. A continuación se presentarán algunos de estos componentes que es preciso trabajar para que la educación no caiga en la pendiente resbaladiza de Sísifo, a saber: cobertura,



recursos materiales y humanos, incorporación de las NTICS al proceso educativo, manejo adecuado de la violencia intramural, cualificación docente permanente, evaluación docente, multilinguismo, cierre de brechas entre la educación rural y urbana, alimentación escolar adecuada, inclusión y corrupción entre otros

**Cobertura:** A pesar de los esfuerzos por mejorar el acceso a la educación en Colombia, aún existen desafíos en términos de equidad. Muchas áreas rurales y comunidades marginadas tienen dificultades para ingresar a una institución educativa. Por ejemplo, en el año 2021, Bogotá tenía una cobertura del 93,8% y el Vaupés sólo tenía el 54,7%<sup>29</sup>. La brecha en el ámbito rural es abismal frente a la de las principales ciudades, esto también contribuye a que la gente abandone sus lugares de origen y se desplacen a las grandes urbes buscando mejores oportunidades.

**Recursos humanos y materiales:** La financiación de la educación sigue siendo un tema crítico, y eso que se ha aumentado el gasto público a este rubro, se pasó de 49 billones en el 2022 a \$54,8 billones en el 2023 hubo un incremento del 11,8 % La inversión en infraestructura escolar, salarios docentes dignos y recursos didácticos siguen siendo un desafío constante.

**Incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación a los procesos educativos:** La brecha digital y la falta de acceso a dispositivos y conectividad siguen siendo la constante en el país. En efecto, se han hecho esfuerzos para la conectividad digital de los establecimientos educativos, pero la corrupción se ha hecho presente para

---

<sup>29</sup> Datos del MEN(pueden ser consultados en: <http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/sineb/15.-porcentaje-de-poblacion-por-fuera-del-sistema-educativo>)



adueñarse de parte de este dinero, recordemos el episodio de Centros Poblados donde se robaron cerca de 70.000 mil millones de pesos<sup>30</sup>.

**Violencia Intramural:** Bullying, cyberbullying, acoso, discriminación, violencia verbal, psicológica y física suelen ser el pan diario en los diferentes centros educativos en nuestro país, estas situaciones ponen en jaque los entornos de aprendizaje y dificultan la búsqueda de un sistema educativo de calidad. Verbigracia, sólo en el 2021 el sistema de información en salud pública SIVIGILA reportó 60.020 casos de violencias contra niñas, niños y adolescentes, lo anterior, ha coadyuvado para que la salud mental de la comunidad educativa esté comprometida y notablemente afectada<sup>31</sup>.

**Cualificación docente:** en este aspecto hay responsabilidad individual e institucional. A nivel individual, muchos docentes no se preocupan por cualificarse y adquirir nuevas herramientas para poder brindar mejores encuentros educativos, se conforman con sus títulos de normalistas o de licenciados y no se siguen preparando. A nivel institucional, varias Secretarías de Educación del país, adolecen de políticas, convenios y becas encaminadas a ofrecer un variopinto de posibilidades de cualificación profesoral, algunos de los programas que se ofrecen, cuando se ofrecen, no logran colmar las expectativas de los docentes.

**Desigualdades regionales: brechas entre lo rural y lo urbano:** Colombia es un país diverso con desigualdades significativas en términos de acceso a la educación y calidad educativa entre las áreas urbanas y rurales. Las

---

<sup>30</sup> <https://www.larepublica.co/economia/centros-poblados-no-devolvera-los-70-000-millones-porque-los-invirtieron-en-equipos>

<sup>31</sup> <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/La-violencia-en-entornos-escolares-es-una-verdadera-epidemia>



zonas rurales y remotas a menudo enfrentan dificultades adicionales en términos de recursos, infraestructura y acceso a docentes cualificados.

**Educación superior:** La calidad y el acceso a la educación superior también son cuestiones importantes. Muchos estudiantes colombianos enfrentan barreras financieras para acceder a la educación superior, y hay preocupaciones sobre la calidad de algunas instituciones. Adicionalmente, preocupa la cobertura educativa, la cual ascendía al 51,6% en el 2020<sup>32</sup>. Aunado a lo anterior, otro punto neurálgico en la educación universitaria guarda relación con la deserción, 5 de cada 10 estudiantes no terminan graduándose de sus carreras<sup>33</sup>.

**Multiculturalismo y Variedad Lingüística:** Nuestro país es multicultural y multilingüe, lo que plantea grandes desafíos en función de garantizar que la educación sea culturalmente sensible y lingüísticamente adecuada para atender a las diversas comunidades indígenas y afrocolombianas. Se pretende una educación contextualizada que tenga en cuenta el acervo lingüístico de estas comunidades, así como toda su riqueza cultural e histórica.

**Inclusión de personas con discapacidad:** Aunque se han realizado avances en la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo, aún existen obstáculos para garantizar que todas las personas tengan igualdad de acceso a una educación de calidad. A lo anterior se suma, que falta adecuar a las instituciones con la infraestructura necesaria para que personas con discapacidad puedan acceder a las diferentes instalaciones sin ninguna dificultad.

---

<sup>32</sup> <https://www.universidad.edu.co/educacion-superior-indicadores-de-colombia-aunpor-debajo-del-promedio-ocde/>

<sup>33</sup> <https://www.infobae.com/colombia/2023/06/06/la-mitad-de-los-estudiantes-que-ingresan-a-la-universidad-no-se-graduan-despues-de-15-semestres/>



**Corrupción y transparencia:** La corrupción en el sistema educativo colombiano ha sido un problema histórico que afecta notablemente la calidad educativa. Desde el robo de los recursos para el funcionamiento administrativo correcto de las instituciones, pasando por el plagio, la copia en los exámenes, el uso de regalos para acelerar trámites, hasta llegar a pagar para la realización de trabajos o tesis para poder graduarse. Las anteriores prácticas hacen parte del andamiaje de la corrupción que carcome nuestro sistema educativo y que para nada favorece la búsqueda de la excelencia.

Faltan sin duda señalar otros aspectos que contribuyen a que la educación en la actualidad esté sumida en el atraso y en el ostracismo. No se desconoce que se han realizado esfuerzos que buscan la mejora continua, pero la verdad falta un mayor compromiso por parte de toda la ciudadanía para que haya una sinergia entre gobierno, comunidades educativas y la sociedad en general.

***El síndrome de Sísifo. Una lectura para comprender la nueva educación del mal llamado "progreso"***

La mitología griega no solamente permite adentrarse en unos rasgos culturales propios de un grupo de personas que pertenecieron a un lugar y un tiempo determinado, dado que también permite comprender a través de sus narrativas, la complejidad y vulnerabilidad de la existencia humana gracias al sentido metafórico que guarda cada mito en sí mismo. Ahora, en lo que corresponde a este apartado de: "El síndrome de Sísifo. Una lectura para comprender la nueva educación del "progreso", se traerá a colación el mito de Sísifo con el fin de que a la luz de dicho relato se pueda lograr un análisis en relación a lo que hoy se podría llamar "una educación del progreso", o, como se ha plasmado, "del mal llamado "progreso".



Narra el poeta griego del s. X a.C., Homero, que Sísifo era hijo de Eolo y Enareta, quien gracias a su astucia e inteligencia llegó a ser rey de Éfira, que luego se conocerá como Corinto. Su historia menciona que, por el afán de abastecer de agua a su pueblo, Sísifo decide contarle al rey fluvial Asopo con el fin de que le abasteciese de agua que, Zeus había sido el dios que se había llevado a su hija Egina. Al enterarse el dios de lo sucedido, le ordena a Tánatos, dios de la muerte que fuese por Sísifo, no obstante, aquella divinidad, fue engañada por el rey de Éfira, lo cual le costó que años después fuese enviado al inframundo, no obstante, allí también pudo lograr un último engaño a Hades lo que hizo que Zeus le enviase de regreso al reino de los muertos con la tarea de intentar subir por una ladera una enorme piedra, la cual, una vez se acercaba a la cima, se le regresaba de tal manera que tuviese que volver a comenzar con dicha labor (Ferrando, s.f.)

Si bien es cierto que de la anterior historia se ha hecho diferentes interpretaciones como lo hizo el mismo Albert Camus con su obra "El mito de Sísifo" para referirse al absurdo de la vida (Ortiz, s.f.), no así para el presente texto el cual busca encontrar relación con la crisis de la educación en el tiempo presente. De ahí que, posiblemente la figura de Sísifo tenga otro relieve para lo que se quiere lograr.

Sísifo representa muchos matices de la conducta humana, a saber, el querer salir triunfante de alguna situación, aprovechar ciertas circunstancias que pueden ser favorables, no desaprovechar las oportunidades que se van presentando e, incluso, degenerarse y convertirse en un oportunista, razón por la cual el engaño y la mentira puede llegar a ser de gran ayuda para poder lograr el cometido que se busca, tal como se evidencia justo en el momento en que el rey de Éfira delata a Zeus con el dios Asopo para poder obtener agua para su reino.



Por otra parte, se encuentra el castigo que recibe aquel rey que había sido capaz de engañar a Tánatos y a Hades, quien deberá intentar subir una enorme piedra por una ladera hasta alcanzar la cima, lo cual, nunca se cumplirá dado que una vez se acercaba a la meta, la gran roca se le regresaba.

Quizá algunos concentren la mirada en la piedra pesada que debe cargar el “astuto” Sísifo, no obstante, para el contexto de esta reflexión, el foco estará en la acción repetida, la cual, por mucho ánimo y buena disposición que aquel rey dispusiese para la labor que se le había impuesto, jamás alcanzará su cometido. De ahí que, de tal metáfora, algunos se refieran a dicha condición como el síndrome de Sísifo o, incluso, el mismo estancamiento (Perrotini, 2009) puesto que el resultado y fin de aquel rey es el de no lograr avanzar y, por el contrario, tener que retroceder.

Retomando la idea anterior, al llevar, como ya se ha denotado, la metáfora del mito de Sísifo, y de este, lo que se ha podido denominar como “síndrome de Sísifo” a esa nueva educación del mal llamado progreso se puede entender la degeneración no solo de la educación sino también de dicho progreso, que si bien, al estilo de Sísifo, puede tener momentos de aparente auge y bonanza para unos pocos, la realidad es que, en lo que tiene que ver con la construcción de un mundo más igualitario, libre, justo, solidario y humano, el resultado no es otro, sino un verdadero estancamiento (Perrotini, 2009) y retroceso.

La corrupción en Colombia es uno de los claros ejemplos que ha marcado la historia en el país, práctica que es de vieja data (Montenegro, 2017) y tiene como raíces el engaño, la mentira y la capacidad de sacar ventaja de cualquier situación con el fin de lograr un cometido que al final solo termina supliendo la avaricia de unos pocos (De Zubiría, 2018) (Parada et Rivera, 2021). Este tipo de prácticas permiten comprender la complejidad de la situación que, seguramente se extiende a otro tipo de países y que evidencian el detrimento y malestar social frente a los que terminan saliéndose con la suya.



El síndrome de Sísifo contribuye así a una lectura actual de lo que está aconteciendo en todo el planeta tierra, dentro del cual se ve perfectamente que lo que se ha llamado progreso carece de un adjetivo y es el de «humano», dado que, no ha habido avance en el mundo y, de manera especial, en Colombia que no acarree con ellas desgracias y daños colaterales de los que jamás logran beneficiarse del supuesto adelanto o éxito. Lo más paradójico de dicha situación es que la bandera que utilizan quienes han sacado provecho de la situación es supuestamente «el bienestar de los colombianos».

«A la muestra un botón» la construcción de represas que se han construido en el país, como lo ha sido la de Hidroituango, la cual, se llevó a cabo supuestamente para livianar el pago de energía eléctrica de los connacionales que, terminaron generando daños como el desplazamiento forzado, la desaparición de líderes sociales y ambientales que se opusieron a esos proyectos, el cambio de actividad económica de los pobladores que fueron obligados a moverse a otros lugares y, peor aún, el perjuicio que se le ocasiona al medio ambiente; de ahí que, en lugar de evolucionar como sociedad, se experimente un retroceso y detenimiento en el tiempo que termina siendo una repetición de un ciclo que no se detiene.

Actividades económicas como la construcción de represas pudiesen ser más beneficiosas para todas las personas siempre y cuando obedezcan a un bien común, el cual, no demande la extinción o la vulneración de nadie ni de nada. No se rechaza la obra en sí, sino la manera como se logra, dado que sería un gran error satanizar o mirar despectivamente un desarrollo o progreso que se enfoque en el ascenso humano de las comunidades (Papa Pablo VI, 1967).

El panorama descrito como muchos otros que siguen permeando el país sigue siendo preocupante y, a su vez, demanda interrogantes como ¿qué ha ocasionado que no surjamos como humanidad?, ¿cuál es la raíz de tanto mal?, ¿cómo salir del estancamiento actual?, ¿qué podría aportar la academia para



forjar profesionales más coherentes con su proceso formativo y capaces de desenvolverse salvaguardando una ética profesional?

Quizá la educación podría contribuir en la superación de actitudes sisifistas logrando la promoción y el ascenso humano desde lo que demanda la naturaleza misma de aquella, no obstante, parece ser una apuesta un tanto idealista y utópica teniendo en cuenta que, la primera se encuentra en crisis considerando que, se ha ido deformando y cayendo en la lógica del mercado bajo el movimiento de la ley oferta y demanda cuyo único objetivo es el logro de profesionales competentes y aptos para tal mercado, meta que incluso deberá alcanzarse en el menor tiempo posible.

Anteriormente la formación humana era la esperanza de una sociedad que le seguía apostando a la educación superior debido a la posibilidad que tenían los estudiantes de forjarse en valores humanos que sumados a la criticidad y eticidad se evidenciaban en el trato que tenían unos con otros y en el desarrollo de unos proyectos que terminaban beneficiando a una comunidad. Para las familias, lo más importante era dejar el nombre de la misma en alto lo cual se lograba si el obrar de sus integrantes era guiado por unos principios. Esta situación cambió rotundamente desde el momento en que la educación se enfocara en el lucro (Nussbaum, 2016).

Es muy llamativo escuchar las propuestas de todo el sector educativo que guardan como sello una formación integral, pero que, a la final, no tienen la capacidad de salirse del modelo mercantil del que actualmente se es parte, y, por ende, entran en el mismo juego del sistema neoliberal que se ha mostrado como la posibilidad de hacer parte del grupo de países amigos que se han mantenido en la lógica del desarrollo.

De ello, lo que más intriga es el saber que justo los países que más se muestran como adelantados o desarrollados y que integran el conjunto de



Estados nación más ricos del mundo son los que, en algunos casos, más daños han ocasionado a otros países que llaman subdesarrollados; tal es el caso de Tanzania con la esclavización laboral que viven sus habitantes (Tecles et Martínez, s.f.), el conflicto en Ruanda provocado por el gobierno belga (Braeckman, 2021), la vergonzosa acusación que tanto el gobierno de Reino Unido como el Estadounidense hicieron sobre Irak señalándole de poseer armas biológicas, pretexto que sirvió para llevar a cabo una invasión y poder extraer altas cantidades de petróleo de aquel lugar (Macalister, 2016), la deforestación de la Amazonía brasilera para poder aumentar la ganadería extensiva que en un buen porcentaje es exportada a países como EE.UU. y China (Caballero, 2022), y finalmente, el daño que sufre el medio ambiente en Colombia en un departamento como el del Chocó por la extracción del oro en el río Quito y el río Quibdó (Mendoza et Chavarro, 2023) que termina en manos de economías extranjeras.

En sí, la educación, si es que así se le debe llamar, ha caído en la trampa de quienes creen que el camino de la productividad y el mal llamado desarrollo es el sendero correcto por el cual debe transitar y, tanto ha sido la ceguera y la falta de autocrítica que no se ha percatado que como sociedad humana lo único que hemos logrado es una involución que tarde o temprano nos llevará a un fratricidio como el que se vive en cada lugar en donde la guerra y el hambre de poder tienen la última palabra.

Tal falta de discernimiento es propia de aquellos que bajo el síndrome de Sísifo siguen replicando las mismas acciones y los mismos modelos que bien siguen funcionando dado que la concentración de la riqueza se logra producto del engaño, la mentira y el tener una mayor ventaja sobre los demás, de ahí la necesidad de mantener el prototipo «académico» y «educativo». Lo más irónico de todo es que eso que llaman progreso y desarrollo sin el adjetivo «humano» se hace posible gracias a la explotación de las mismas clases vulnerables a través de las cuales se mantiene el *statu quo* establecido por una estructura



social, política y económica que lamentablemente ha contado con la complicidad de un modelo educativo que ha ido perdiendo su naturaleza a cambio de ser parte del sistema sisifista.

Frente a lo anterior, algunos reclamarán que es fundamental orientar la educación hacia lo que se podría considerar como desarrollo y progreso, puesto que a ese ámbito debe responder dado que es propio de la evolución y la inteligencia humana como lo va a sostener el Papa Pablo VI en la encíclica "*Populorum Progressio*" (1967), y lo que, seguramente es acertado teniendo en cuenta la misma dinámica de los seres humanos a través del tiempo, no obstante, la dificultad y rechazo no radica en dicho progreso y desarrollo en sí mismo, sino en el de no responder a las necesidades propias de seres humanos pertenecientes a diferentes clases sociales de las distintas regiones del planeta tierra.

Adicional a ello, el cuestionamiento sigue estando frente a Instituciones que cuentan con unos modelos educativos a través de los cuales creen que avanzan mucho puesto que cuentan con infraestructura moderna, espacios físicos amplios y con un reconocimiento tanto nacional o internacional desde el ámbito investigativo, lo cual podría tomarse como un buen indicador, pero que, al revisar los contextos, también, regionales y globales, se puede notar que cada día más aumenta el calentamiento global, los desastres naturales comienzan a ser el «grito» de unos ecosistemas naturales que ya no soportan más tanta explotación humana y tanta contaminación ambiental, lo cual pone en tela de juicio el mismo *ranking* que tenía a «x» institución en un lugar reconocido.

Tanta destrucción ambiental y humana debido a los altos crímenes contra la «madre tierra» y contra otros seres humanos por el aumento de fratricidios producidos por guerras internas como es el caso de Colombia o también, internacionales, como lo es actualmente la situación bélica entre Rusia y Ucrania, deben llevar a sistemas políticos, económicos, culturales, pero sobre todo,



educativos, a establecer una crítica sobre lo que ha sido su rol en dicho desarrollo y progreso que de «humano» no tiene «rostro alguno» y, de ahí la metáfora del mito de Sísifo que se ha empleado, puesto que, al igual que la piedra sigue devolviéndose independientemente de la fuerza que se le imprima al empujarla cuesta arriba, lo mismo está aconteciendo en la época actual con la realidad de muchas personas que viviendo en países ricos, terminan viviendo una vida pauperizada.

Para finalizar este apartado, debe saberse que, es fundamental mantener una crítica constante frente a los modelos educativos en general, no sin desconocer que, también hay aportes loables que han contribuido con el bienestar social y humano de las personas, no obstante, si, como ya se mencionó, el panorama sigue siendo desolador y la realidad de muchas personas sigue enfrentando la enajenación de sus derechos, libertades y del mismo espacio vital en el que se desenvuelven, es porque el camino que se ha elegido seguir y el sistema al cual se ha querido pertenecer, no son los más acertados y, por ende, de no hacer un alto en el camino para comenzar a cambiar ello, al igual que Sísifo, se caerá en un «eterno retorno» que no es precisamente el propuesto por Nietzsche dada la característica de aquel que termina siendo un «absurdo» puesto que por mucho que se intente, la realidad no va a cambiar y la hecatombe, que ya ha comenzado, será lo único que encuentre su fin.

Por ello, es indiscutible tener presente que los sistemas educativos están afrontando una crisis y, como resultado de ello, han surgido unos efectos colaterales, tema que se desarrollará en el siguiente apartado.

### ***Ethos, la esperanza de que la piedra no se regrese***

Los sistemas educativos y, con estos, la educación misma se ha adentrado en una crisis que es fruto de un sueño letárgico del que es necesario despertar. Las cotidianidades de las personas cada día son más preocupantes, sobre todo



porque por mucho que algunos se esfuercen por el cambio, hay otros pocos que no están interesados, razón que lleva a esforzarse por alimentar los males necesarios que seguirán siendo su pretexto para no abandonar el poder y, a su vez, perpetuarse generación tras generación como ha sucedido con las clases políticas tradicionales y, paradójicamente, no tradicionales también.

Pese a ello, se cree que, a diferencia de Sísifo, la educación en sí misma puede ser la salida a tanta zozobra que se vive actualmente y, puede, a su vez, abrir un camino diferente en el que quizá la roca «ya no se regrese». Todo podría cambiar desde la recuperación del *Ethos* que los hombres de todos los tiempos han perdido porque han renunciado a aquel. Ahora, como lo sostiene Danilo Guzmán, al hablar del *ethos* se está haciendo alusión a lo que este autor llama el *ethos filosófico* que se caracteriza por una búsqueda de la verdad y, por ende, se muestra reacio al engaño y a la mentira (2007). Corresponde a la razón de ser de la ética la cual debe tener como estudio la acción moral.

La filósofa y profesora española Adela Cortina, va a referirse a dicho *ethos* como “carácter” (s.f.) concepto que proviene del griego *χαρακτήρ* (Karakter) que era conocido como la acción de marcar o de grabar algo con un hierro (Elcastellano.org, s.f.). Según la filósofa, “todas las personas nos forjamos un carácter”, razón de ser de la misma ética y gracias a lo cual, a través de la historia ha habido personas que se han forjado uno en relación a la justicia y la felicidad (s.f.); y si en esa línea se sigue, solamente una educación verdadera puede contribuir al forjamiento de dicho carácter que estará enfocado en lograr una serie de virtudes como la prudencia, que es lo que a nuestro parecer, es más cercano a lo que se podría comprender como ese *ethos*.

Forjarse un carácter, la expresión como tal denota una «búsqueda de», algo que no se tiene pero que se puede adquirir. En otras palabras, es reconocer que por nuestra naturaleza contamos con una disposición natural, que en palabras de Aristóteles sería la “potencia” que está preparada para encaminarse



a su realización, es decir, al “Acto” (2014). Y es precisamente bajo esa connotación que el despertar ese *ethos* puede ser la salida y cura para superar el síndrome de Sísifo, tarea que es propia de la educación y de ahí la necesidad de que los sistemas educativos logren visualizarse y sentar su misión en prospectiva.

Como también lo va a afirmar Adela Cortina, el forjarse ese carácter puede contribuir al logro del *ἀρετή* (areté) (2014) que se traduce por excelencia, la cual no se logra, si, en primer lugar, no está mediada por la prudencia, aquella virtud que, según Aristóteles permite un juicio objetivo sobre lo que conviene para la consecución, no de un bien físico, sino de la felicidad de aquel, y la que permite deliberar de la manera correcta porque se identifica con lo verdadero (Aristóteles, 2014), lo que con nuestras palabras se podría definir como discernimiento.

Nuevamente, por esta descripción, se cree que, es la educación la que, desde el contexto de los sistemas educativos, debe apropiarse de esta bandera. Como lo menciona la profesora Cortina (2014), el hecho de contar con un *ethos* nos deja claro que todos tenemos la disposición para llegar a ser algo, obtener algo desde el plano ético y moral, y del mismo modo aplica para la consecución de la virtud, de manera especial de la prudencia, para lo cual es fundamental todos los días ponerla en práctica, así como el tirador de arco, el cual, para poder acertar en el blanco, deberá entrenarse si quiere obtener tal fin (Cortina, 2014).

Es así como los sistemas educativos deberán replantear la educación, haciendo de esta última un verdadero arte a través del cual, lo imprescindible no sea únicamente el saber específico, propio de las Facultades, sino la formación integral, la cual no debe convertirse en un apéndice más o un «saludo a la bandera», sino, a la razón de ser de cada institución.



Tal formación integral deberá caracterizarse por su esencia que debe ser humana y, por ende, si bien corresponde al mismo ámbito académico e institucional, debe tener su modo propio a la hora de constituirse, considerando que, no debe estar bajo la lógica de otros espacios académicos que corresponden al saber disciplinario puesto que una formación humana es imposible lograrla a base de actividades y trabajos de clase que muchas veces solo llevan a un desgaste del estudiante que concentra su esfuerzo en una valoración cuantitativa; y, a su vez, del docente quien debe obedecer a las disposiciones curriculares mediadas por un sistema de gestión de la calidad y, difícilmente cuenta con una herramienta que pueda evidenciar ese *ethos* que realmente transforma.

Pese a ello, la punta del iceberg sigue siendo la misma, el «mercado», teniendo en cuenta que es el único espacio a través del cual se puede asegurar un sustento económico que no solo alimenta la economía de los que más recursos tienen, sino que también, ayuda a sustentar a una gran población que, lamentablemente, depende de ese sistema para poder subsistir.

Esto último, aunque solo recién se haga mención de ello, no es menos preocupante, dado que, al igual que Sísifo sigue empujando la piedra una y otra vez sin lograr llegar a la cima, del mismo modo, el sistema educativo, bajo el cual, empujar dicha piedra no es una opción, ni una obligación interpuesta en sí, sino una necesidad, razón por la cual, la criticidad desaparece y por muy insólito que parezca, hay un miliar de docentes, enamorados de lo que hacen, pero a su vez, atados a un sistema que es deshumanizante y, dentro del cual, ruegan para que les sigan permitiendo mover la roca, así nada cambie, puesto que lo que importa es «permanecer en la ladera» y, no, «llegar a la cima».

La urgencia de un *ethos* es fundamental, aunque ello podría conllevar a quedar por fuera de la «cuesta». Ahora, puede que lo anterior es lo que se viva actualmente, no obstante, ese puede ser el imaginario colectivo que se haya ido



creando en la mente de todos con el fin de hacer que todos piensen que no es posible otro modelo educativo.

En el caso colombiano, basta con detenerse en lo que ha sido su propio sistema para poder comprender mejor la complejidad dentro del mismo y, si bien esto se ha venido fraguando desde años atrás, se ha hecho mucho más evidente desde que el país fue integrado a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) oficialmente el 28 de abril de 2020, proceso que se había iniciado en el 2013 (OECD, s.f. a), dado que, a partir de tal vinculación, se comenzó a tener injerencia en los sectores políticos, económicos e, incluso educativos, en los que va a ser fundamental unos resultados por competencias (OECD, 2016).

Lo anterior puede verse de manera más evidente en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) que consiste en medir el nivel de educación de los estudiantes de un país miembro de la Organización desde tres áreas principales, a saber, ciencias, matemáticas y lectura, aplicadas a estudiantes de 15 años (Mineducación, 2017).

Puede que, como lo sostiene la OCDE, la finalidad de tales pruebas es poder conocer el contexto de cada país miembro y, a su vez, mejorar el nivel educativo de sus integrantes, lo cual, a simple vista, es una tarea que, independientemente de que haga parte de esa agremiación de países, es necesario implementarla; no obstante, inquieta el hecho de que la edad a la que se proponga la prueba sea la de 15 años, población que, seguramente, como la Organización lo estipula, “se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral” (OECD, s.f. b, p. 3).



Frente a esto último, llama mucho la atención que además de hacer alusión a jóvenes que seguramente se encuentran a puertas de iniciar una formación postsecundaria, también refieran el tema de que algunos, una vez terminen su proceso de la educación básica y media, ingresarán a una vida laboral, que incluso es la realidad de muchos en nuestro país.

Lo inquietante allí es que, dada la misión de la OCDE que se enfoca en el aspecto netamente económico (s.f. b) difícilmente se pueda evitar pensar que se está detrás de una educación para el lucro como lo sostiene la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2016) lo que de entrada es todo un tropiezo para el rol que debe desempeñar una educación guiada por un *ethos* que busque la verdad, la justicia, la igualdad y la ,libertad, valores guiados por la prudencia y que, adicional a ello, deben estar en función de la dignidad humana.

Nuevamente se hace la salvedad de que sería muy ingenuo pensar en una educación que no contemple en la formación de profesionales, quienes, gracias a sus saberes puestos al servicio de los demás, se ganen una serie de bienes materiales que les permitan satisfacer unas necesidades básicas primarias, secundarias y demás (Parada et Rivera, 2019), no obstante, esto debe ser consecuente con un desarrollo y progreso humano de todas las personas y no el crecimiento económico de unos pocos. De ahí la urgencia de una educación que contemple el *ethos* como base y fundamento del propio sistema.

Dado que seguramente todos los sistemas educativos ya cuentan con una filosofía institucional como fuente epistémica de su saber, no habrá necesidad de comenzar desde cero para lograr un *ethos* desde el cual replantear el camino. Basta con direccionar su misión y visión en prospectiva, estrategia que permite una proyección teniendo en cuenta una revisión del pasado, de tal manera que se pueda comprender qué se debe corregir, qué aspectos cambiar, cuáles potenciar y, al mismo tiempo, qué será necesario implementar.



Será pues el *ethos* el que permita establecer una crítica frente a los sistemas educativos en función de modelos económicos y de mercado que tarde o temprano acaban con el capital, con la fuerza de trabajo y, a paradójicamente, con el mismo capitalista. Por tanto, la única manera de evitar que todos pierdan y, por el contrario, lograr que haya un beneficio que abarque a todos, es buscando relaciones interpersonales, interinstitucionales y multilaterales que sean mediadas por la verdad, la justicia, la libertad, la igualdad y la empatía, valores que pueden forjarse desde el ámbito educativo, siempre y cuando, se llegue a una transformación del mismo enfocándose en el *ethos* y no en el lucro.

La propuesta, por muy idealista que parezca, debe ser una apuesta del sector educativo, dado que es la única esperanza y salida para superar el síndrome de Sísifo. El *ethos* termina siendo la respuesta y alternativa no solo incluso para los vacíos que guarda el sistema educativo, sino también para el político, económico, laboral, social y demás, dado que, un camino forjado por la verdad y la prudencia trae como efecto una sociedad más justa y empática, en la que seguramente la piedra no se podrá regresar, dado que jamás existirá, considerando que, aquella, era consecuencia de una vida guiada por el engaño y la trampa.

El camino del *ethos* quizá no sea el más llamativo para algunas instituciones educativas, debido a que la finalidad de aquel no es el dejar muchos dividendos; no obstante, parte de la crisis de la educación actual tiene que ver con la disminución notoria de inscripciones y matrículas que viven las universidades semestralmente. Incluso, la universidad a distancia es una de las modalidades que sigue sufriendo, lo cual es una prueba fehaciente de que el valor agregado de aquella no puede ser precisamente la virtualización junto con la educación a distancia, y mucho menos en un país en el que un alto porcentaje que se encuentra en la ruralidad no cuenta con conectividad, realidad que se puede corroborar en las zonas rurales de todos los departamentos del país. Incluso la modalidad virtual y de educación a distancia necesita de ese *ethos* del



que estamos haciendo mención, puesto que, no basta tener un indicador sobre la cantidad de estudiantes que hay inscritos, dado que debe haber un análisis comparado con el número de alumnos que se mantienen, una vez han ingresado y la totalidad de estos que terminan graduándose.

Para concluir, creemos que, apostar a profesionales que tengan la capacidad de responder a los nuevos retos y dentro de una dinámica de mercado no está mal; lo que, en cambio, sí, es cuando el desarrollo y progreso meramente económico se convierte en un fin y no en un medio. Quizá puede existir algún prejuicio del sector económico hacia una educación que tenga como base el *ethos*, no obstante, hay un claro ejemplo con la Banca ética que comenzó en Holanda en 1971 de la que habla el español Joan Antony Melé, la cual, a diferencia de otros Bancos, se enfoca en la dignidad humana y el crecimiento de las personas antes que la misma entidad (s.f.).

Si no buscamos un cambio y una transformación en la educación que involucre el *ethos* al igual que ha sucedido con muchos otros sectores e instituciones educativas de educación superior, el sistema educativo se adentrará en un «callejón sin salida» y, seguidamente, estará condenado a la desaparición, al no responder a un valor fundamental que siempre nos exige la vida: el sentido de la existencia. En sí, si el ser humano renuncia al *ethos*, solo le espera, ocupar el lugar de Sísifo.

## **Bibliografía.**

Aristóteles, (2014) *Metafísica*. Libro III, Tomás Calvo Martínez (Trad.) Gredos

Aristóteles, (2014) *Ética a Nicómaco*. Libro VI, Cap. IV. Julio Pallí Bonet (Trad.) Gredos

Autores Varios, (1998). *Colombia al Filo de la Oportunidad*. Bogotá: Magisterio.



Braeckman, C. (2021) La gran responsabilidad de Bélgica. *Le Monde diplomatique* en español. <https://mondiplo.com/la-gran-responsabilidad-de-belgica>

Caballero, A. (2022) Elecciones en Brasil. El legado ambiental de Bolsonaro: la deforestación de la Amazonia alcanza su nivel más alto en 15 años. <https://www.rtve.es/noticias/20221027/record-deforestacion-amazonia-legado-ambiental-bolsonaro/2404413.shtml>

Cortina, A. (2014) ¿Qué es y para qué sirve la ética? [Video]. youtube. [https://www.youtube.com/results?search\\_query=para+qu%C3%A9+sirve+la+%C3%A9tica](https://www.youtube.com/results?search_query=para+qu%C3%A9+sirve+la+%C3%A9tica)

Cortina, A. (s.f.) La manida palabra ética. *Universitat de Valencia*. <https://www.uv.es/~fores/contrastes/quince/cortina.html>

De Zubiría Julián ¿Cómo cambiar la cultura del avivato? <https://www.tvnoticias.com.co/como-cambiar-la-cultura-del-avivato/>

Elcastellano.org (s.f.) Etimología - El origen de la palabra: carácter. <https://www.elcastellano.org/palabra/car%C3%A1cter>

Ferrando, M. (s.f.) Mitología griega: el mito de Sísifo ¿Quién es?. <https://redhistoria.com/mitologia-griega-el-mito-de-sisifo/>

Guzmán, D. (2007) El ethos filosófico. *Praxis Filosófica*, (24), 137-146. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-46882007000100007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882007000100007&lng=en&tlng=es)

Macalister, T. (2016) EEUU y Reino Unido se pelearon por el reparto del petróleo tras la guerra de Irak. *El Diario.es* [https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/eeuu-reino-unido-pelearon-petroleo\\_1\\_3913211.html](https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/eeuu-reino-unido-pelearon-petroleo_1_3913211.html)

Mendoza, J.; Chavarro, S. (2023) Exploración de las categorías centrales: medio ambiente, conflicto armado, seguridad humana y paz territorial. En W. Farfán; P. Moreno; J. Cimadevilla; y E. Ballesteros (Eds) "HASTA QUE EL RÍO DEJE DE LLORAR". *Seguridad humana, paz territorial y crímenes ambientales en Río Quito y Quibdó, Chocó*. Editorial USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/50018/Obracompleta.Coleccionagendasydebates.2023Farfanwilliam.pdf?sequence=4>

Melé, J. (s.f.) La dignidad humana, fundamento de una nueva economía. Banca Ética [https://www.youtube.com/watch?v=1G2knMO9P\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=1G2knMO9P_w)



Mineducación (2017) Qué es la prueba PISA. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/PISA/Generalidades/363487:Que-es-la-prueba-PISA>

Montenegro, A. (2017) El increíble primer escándalo de corrupción en la historia de Colombia. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/el-primer-escandalo-de-corrupcion-en-la-historia-de-colombia-139934>

Nussbaum, M. (2016) Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, núm. 44, pp. 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818002.pdf>

OECD, (s.f. b) El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OECD, (2016) Educación en Colombia. <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>

Ortíz, M. (s.f.) El mito de Sísifo. <https://www.culturagenial.com/es/el-mito-de-sisifo/>

Papa Pablo VI (1967) *Populorum progressio*. Editrice Vaticana. [https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_26031967\\_populorum.pdf](https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.pdf)

Parada, J.; Rivera, A. (2021) Necesidad de una teología del desarrollo encarnada a partir del pensamiento de Louis Joseph Lebret. *Universitas Alphonsiana*. Vol. 36, pp. 153 – 175.

Parada, J.; Rivera, A. (2021) Normas de papel: nuevos retos para una ética personal y social. DOI: <https://doi.org/10.33975/disuq.vol10n2.524>

Perrotini, I. (2009) El Síndrome de Sísifo: estancamiento, financiarización y crisis en Estados Unidos. *Economía Informa*. Núm. 357. <http://www.economia.unam.mx/publicaciones/econinforma/pdfs/357/08Perrotini.pdf>

Tecles, T.; Martínez, A. (s.f.) La perca del Nilo en el Lago Victoria. Universidad de Alicante. <https://web.ua.es/es/qiecryal/documentos/perca.pdf?noCache=1327093962843>



## 5.4. EXPLORANDO EL PODER DE LAS PREGUNTAS EN LA IA EN LA CONSTRUCCIÓN DE “COMUNIDAD DE INDAGACIÓN”

---

Exploring the power of questions in ai in building a “community of inquiry

Jhony Esteban Uribe Salinas<sup>34</sup>

Deyser Gutiérrez Álvarez<sup>35</sup>

### RESUMEN.

Esta ponencia se propone abordar la relevancia de la pregunta en la búsqueda de conocimiento en el devenir humano, primordialmente en la sociedad contemporánea, desde las consideraciones de la inteligencia artificial (IA) y las implicaciones de esta en la concepción del mundo y de nosotros mismos. De este modo, la pregunta, inherente a la acción humana, se hace fundamental para la obtención de respuestas de parte del hombre ante sus inquietudes, muchas de las cuales van desde la identificación de su propia identidad o de lo que lo rodea.

Lo anterior, en el avance de la historia, ha permitido al hombre la configuración de comunidades, desde su propia naturaleza, en las cuales la interacción y la dialogicidad, le permiten compartir sus preocupaciones y establecer diálogos en torno a estas de una manera crítica y reflexiva.

Esto es un claro ejemplo del aprendizaje colaborativo que fomenta el desarrollo integral y que no es ajeno a las nuevas posibilidades para la construcción de conocimiento como lo es la IA, sino que permiten que esta se haga relevante también en comunidades de indagación.

Pero, esta comunidad, no debe ser ajena a las fases que la componen, sino que posee sentido desde cada una de estas, en cuanto permiten en el

---

<sup>34</sup> Magíster en Educación, Especialista en Educación superior a distancia y Licenciado en Filosofía – Universidad Nacional Abierta y a Distancia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4930-5713> Correo: [jhony.uribe@unad.edu.co](mailto:jhony.uribe@unad.edu.co)

<sup>35</sup> Magister en tecnología, Especialista en Pedagogía para la virtualidad, Psicóloga, Socióloga, Licenciada en inglés, Topógrafa y Arquitecta – Universidad Nacional Abierta y a Distancia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2968-9991> Correo: [deyser.gutierrez@unad.edu.co](mailto:deyser.gutierrez@unad.edu.co)



individuo y quienes participan de la comunidad, la generación de procesos de interrelación suficientes para la promoción del aprendizaje y la consolidación del conocimiento.

En conclusión, la pregunta es un punto de partida en el aprendizaje, en cuanto a esta, las comunidades de indagación, con la pregunta como punto de partida, el contraste entre la investigación y la IA, se configuran en oportunidades que desafían o enriquecen el contexto.

### **Palabras Clave.**

Inteligencia artificial; conocimiento; Comunidad de indagación; máquina; Filosofía para Niños.

### **ABSTRACT.**

This presentation aims to address the relevance of questioning in the pursuit of knowledge in human development, primarily in contemporary society, considering the implications of artificial intelligence (AI) on our understanding of the world and ourselves. In this way, questioning, inherent to human action, becomes essential for obtaining answers to human concerns, ranging from identifying one's own identity to understanding the surrounding environment.

Throughout history, this has led to the formation of communities where interaction and dialog facilitate the sharing of concerns and critical, reflective conversations. This exemplifies collaborative learning, promoting holistic development and aligning seamlessly with new opportunities for knowledge construction presented by AI.

However, these communities should not overlook their constituent phases, as each of them serves a significant purpose by enabling interactions among individuals and participants, thus promoting learning and knowledge consolidation.

In conclusion, questioning serves as a crucial starting point for learning, and within communities of inquiry, with questioning as the foundation, the interplay between research and AI presents opportunities that challenge or enrich the context.



## **Keywords.**

Artificial intelligence; knowledge; inquiry community; machine; Philosophy for Children.

## **Desarrollo de la Ponencia**

### **Introducción**

El detonante esencial de la inquietud humana ha sido indiscutiblemente la incertidumbre sobre lo que le rodea y el desconocimiento de esto (De Hoyos, 2020).

Esto ha conllevado a que la pregunta sea un insumo esencial de la acción humana, misma que parte de la inquietud y que se encamina de manera experimental a la búsqueda de respuestas y que parte de una naturaleza dialógica que se asienta en la persona, en lo cual, "toman turnos el habla y la escucha" (Corona, 2020, p. 13) y que, en cierto modo, define al ser humano por su vivencia y permanencia en sociedad (Corona, 2020).

Así, el ser humano indaga en su alrededor desde su realidad, misma que puede trazarse con las inquietudes históricas de la filosofía, con interrogantes como

¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Quién?, ¿Para qué? Y la pregunta clave de la filosofía es el ¿Por qué? Inquietud esencial y que hace vital a la filosofía al menos la filosofía griega dedicada a la búsqueda del "Principio" de las cosas tanto a nivel de la realidad como a nivel del conocimiento" (Cifuentes y Camargo, 2018, p. 69).

Es decir, la pregunta entendida como un detonante de conocimiento y como semilla inicial de la explicación de las cosas, partiendo del por qué.

Por otro lado, la indagación del ser humano hace parte de su vínculo con lo social, es decir, del modo en que la realidad propia es capaz de asemejarse o proyectarse a la del otro, como un principio formal de la interacción que no es en este caso solo humana, sino contextual.

Esto abre un escenario más, desde el fortalecimiento del conocimiento, al interior de las comunidades, en este caso, la comunidad de indagación, la cual se promueve desde

una perspectiva de indagación en la que los sujetos involucrados son capaces de hacer explícitas sus preocupaciones y ponerlas en discusión con los demás, de tal manera que el ejercicio implica poner los conocimientos en suspensión, para ser analizados, criticados, discutidos y recreados (Cruz et al., 2020, p. 5).

Pero, ¿qué otro escenario puede ser propicio para la indagación, al interior de una comunidad?

Los futuros mundos posibles se han acercado y hasta hecho reales con nuevos elementos como la inteligencia Artificial (IA). Con su llegada, se nos abre un interrogante más, en cuanto a la posibilidad de que una maquina pueda pensar (Moreno, 2019). Es decir, el modo en que una herramienta sea capaz de simular o hasta desarrollar, el proceso de intelección propio del ser humano y del cual se basan gran parte de las acciones que parten de este.

En este contexto, esta ponencia se propone explorar el papel de la pregunta y la búsqueda de conocimiento en la sociedad contemporánea, considerando la influencia de la IA y sus implicaciones en nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos.

### **El papel de la pregunta en el aprendizaje**

La pregunta parte desde el sentido de la inquietud de la persona. Esta inquietud, en la actualidad, posee una estrecha relación con la educación a partir de la posibilidad del aprendizaje y yendo más allá de la mera experiencia. En cierto sentido, este proceso conlleva a que se discuta la pertinencia de esto, frente a aspectos como el de la identidad bien sea del sujeto o de la comunidad, pues la educación como respuesta a los interrogantes que surgen en la humanidad puede permitirse una doble vía en cuanto a la perseverancia cultural y tradicional o de la promoción del desarrollo y la transformación social (Lince, 2022).

Lo anterior como otros escenarios actuales, puede convertirse en una esfera de choque que vincula no solo a los sujetos sino a los contextos, en cuanto a la manera en que el interrogar o interrogarse, puede hallar soluciones a esto desde la mera experiencia individual o desde la ciencia, como otro modo de hallazgo.

Todo lo anterior permite, además, comprender que el sujeto posee en sí mismo un rol activo y que, incluso fuera de cualquier contexto académico, esto promueve “competencias específicas entre las que se encuentran el progreso de habilidades metacognitivas, motivación, reflexión crítica, comprensión teórica, recolección, análisis e interpretación de datos y generación de hipótesis” (Torres-Toukoumidis et al., 2020, p. 5).

Esto posee entre otras cosas, la apertura de la persona a que, en la indagación, no se emprenda un camino que se articule simplemente a la obtención repetitiva de información, sino que se generen perspectivas subjetivas que, si bien se han abierto a diferentes campos, en el educativo, desde los inicios de la reflexión sistemática humana, hacen que la criticidad del sujeto inmerso



en las comunidades permita que se desarrollen posturas o se cimienten las bases de la perspectiva científica.

## **La comunidad de indagación y el auge de la IA**

El concepto de comunidad desde la filosofía contemporánea, como un entorno que rompe con la tradición, pero se centra en la posibilidad de un sujeto cognoscente que se reconoce a sí mismo y así da pie al conocimiento (Carmona, 2004).

Esto tiene asidero en el contexto del individuo, en cuanto al debate histórico sobre las posturas filosóficas en relación al conocimiento o la construcción del mismo, a lo que Lipman (1998), menciona que

La perspectiva tradicional ha sido atomista y mecanicista concibiendo la experiencia como pequeños elementos y átomos psíquicos tales como las sensaciones que algo organizaba para que funcionasen juntas y de allí que se formasen nuestras impresiones de las cosas; estas cosas vuelven otra vez a reagruparse formando nuestras visiones del mundo. Esta fue una teoría que hizo de la persona un mero espectador (p. 143).

De este modo, se plantea un escenario individualista en el que el conocimiento se queda estático y se desconoce a grosso modo el papel de la comunidad.

Ante esto, autores como Rorty plantean la comunidad como una construcción intersubjetiva y Habermas la lleva al sentido de lo democrático, en esa misma intersubjetividad mediada desde el lenguaje (Carmona, 2004) y que en el intercambio de experiencias que se construyen de manera individual pero que se socializan en la comunidad, se da paso a que se forje en el individuo un



ser integral que no solo aprende desde lo disciplinar, sino que alimenta lo humano, ético, creativo y cuidadoso.

De esta manera surge no solo una comunidad en sentido llano, sino que convierte en un entorno de aprendizaje e investigación.

Probablemente, estas comunidades no solo hayan dado paso a aprendizajes específicos, dados en relación al devenir cotidiano de la humanidad, sino que, por la especificidad mencionada anteriormente, en cuanto al aprendizaje y la investigación, se hayan permitido avanzar en diversos contextos, muchos en boga hoy día.

Entre estos, las nuevas tecnologías han venido dando amplia cabida a la posibilidad de autonomía centrada en las máquinas, lo cual, ha sido una preocupación de décadas, como lo menciona Cortina (2019):

En cuanto a la inteligencia artificial, nace en 1955, en un congreso en Los Ángeles sobre máquinas que aprenden. John McCarthy introduce la expresión "inteligencia artificial" en 1956 y se refiere con ella a la creación de máquinas que pueden tenerse por inteligentes porque interactúan con los seres humanos hasta el punto de que una persona ya no sabe si está hablando con una máquina o con otra persona humana. Es lo que recibe el nombre de "test de Turing". La IA puede llegar a constituir un nuevo tipo de inteligencia (p. 382).

Esta inteligencia, como todas las demás, siguiendo la misma autora, puede trazarse similarmente a "en sentido amplio a la capacidad de perseguir metas, planificar, prever consecuencias de las acciones y emplear herramientas para alcanzar las metas. La inteligencia sería la capacidad de resolver problemas con instrumentos" (Cortina, 2019, p. 382).



Es decir, la inteligencia en sí misma una búsqueda constante de algo, en plena capacidad de abrirse camino para este fin y con el propósito resolutivo de vencer obstáculos a fin de alcanzar la mera propuesta.

Ante esto, la propuesta de la comunidad, pero en la línea de Lipman, una comunidad de indagación como un contexto de criticidad en el conocimiento, la cual se promueve en sentido amplio en el alcance de un objetivo a partir de las fases que la componente, se incrusta en la posibilidad de dialógica de la inteligencia artificial, pues esta, en su apertura dialógica con el humano, adquiere homogeneidad, pues en su capacidad de realizar operaciones que anteriormente eran exclusividad del hombre (Moreno, 2019), se constituye en un interlocutor válido, dado su amplio volumen de información y la diversidad de sus alcances.

De esta manera, relacionando las fases dialógicas de la comunidad de indagación, puede no llegar a ser erróneo que, entre estas, la interacción del sujeto cognoscente con la máquina vea reflejada la oportunidad de un aprendizaje que se adecúa a sus preocupaciones y que le permite, desde la relación individual de este y su realidad, la obtención no solo de respuestas, sino de herramientas para su asimilación.

Con base en lo anterior, vivenciar una comunidad de indagación frente a la IA, requiere en una primera medida contextualizar las fases de esta, de modo que la interrelación con la IA no sea meramente un intercambio dialógico, sino experiencial e inmersivo:

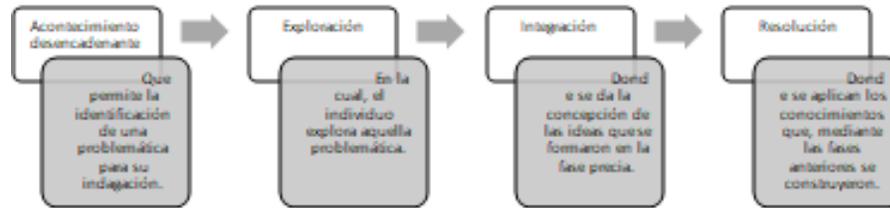


Figura 1. Fases de implementación de la Comunidad de indagación, según Garrison, Anderson y Archer (2000), mencionado en Fiok (2020, p. 137).

La figura anterior, muestra cómo, desde una secuencia clara, la IA puede articularse a una comunidad plenamente vivenciada con entre hombres, lo cual, son desconocer la realidad de la máquina, a sabiendas además de la complejidad ética de esta, en tanto a que puede llegar a ser independiente de los humanos y plantear aspectos que van más allá del transhumanismo, lo cual, de no integrar una concepción moral o ética en estas, podría significar otro reto al hombre (Cortina, 2019).

Es decir, se requiere de una interrelación con una máquina que puede tener una capacidad superior en cuanto a conocimiento del hombre, una perspectiva que le lleve a la contextualización de los mismos problemas que han aquejado la sociedad y que de no ser adecuados en esta, podrían extenderse desde otros campos, quizá desconocidos.

## Metodología

La relación del hombre con la máquina, al paso que avanza la humanidad, ha de hacerse cada vez más profunda y más presente en la cotidianidad. Esto, de alguna manera se enriquece desde el modo en que las preguntas que han



inquietado al ser humano a lo largo de la historia, se ven reflejadas en la actualidad desde la realidad misma, lo cual posee en la IA una posibilidad de respuesta que no solo aboga por la individualidad de la persona, sino que es capaz de trascenderla a otras disciplinas.



La pregunta "¿Qué es la vida?" es una cuestión profundamente filosófica y científica que ha sido objeto de reflexión y estudio durante siglos. La respuesta a esta pregunta puede variar según la perspectiva desde la cual se aborde:

1. **Desde una perspectiva biológica:** La vida se define típicamente como un estado caracterizado por procesos biológicos, como el crecimiento, la reproducción, la capacidad de adaptación al entorno y la respuesta a estímulos. En este sentido, los seres vivos están compuestos por células y se dividen en diferentes reinos, como el animal, el vegetal, el fungi y el microbiano.
2. **Desde una perspectiva filosófica:** Filósofos a lo largo de la historia han debatido sobre la naturaleza de la vida. Algunos argumentan que la vida es una propiedad emergente de la materia, mientras que otros sugieren que tiene una dimensión espiritual o consciente.
3. **Desde una perspectiva existencial:** Algunas personas consideran que la vida es una experiencia personal y subjetiva que implica la búsqueda de significado, la realización de metas y la conexión con otros individuos y el entorno.
4. **Desde una perspectiva científica avanzada:** En la actualidad, los científicos también exploran la posibilidad de vida en otros planetas y cómo podría ser diferente de la vida tal como la conocemos en la Tierra, lo que plantea cuestiones interesantes sobre la definición de la vida.

En resumen, la pregunta sobre qué es la vida no tiene una respuesta única y definitiva, ya que puede interpretarse de diferentes maneras según el contexto y la disciplina desde la cual se aborde. La respuesta puede variar desde una descripción biológica hasta una reflexión más profunda sobre el significado y la experiencia de estar vivo.

Figura 2. Respuesta de la IA ante la pregunta por ¿Qué es la vida? Fuente. Autoría propia.

De este modo, recurrir a la IA requiere que, desde la misma inquietud por el conocimiento, se establezca una relación que oriente al individuo desde una perspectiva didáctica, es decir, que sea capaz de trazar un horizonte, bien sea dialógico o metodológico, en el cual el interlocutor de la máquina sea capaz de construir o deconstruir el producto de estas interacciones, desde la articulación de esto en el conocimiento.



Esto es un proceso del cual se sirve la Comunidad de indagación, en la cual se detona la inquietud por conocer, pero en la interacción que surge en la indagación se promueve la resolución de las inquietudes, la articulación de las respuestas ante estas y la integración, por qué no, a la vida misma como aprendizajes construidos.

## **Conclusiones**

Es posible iniciar concluyendo que, ante la pregunta, se comprende en esta el punto de partida para la exploración y el entendimiento de la realidad. De este modo, en la calidad de la pregunta y la calidad de las respuestas, es posible que se construya conocimiento y que se amplie el campo de la experiencia, no como hecho individual, sino también como un acto social.

Así, al interior de la comunidad, en este sentido, de una comunidad de indagación, se evidencia cómo este contexto puede servir al hombre como un entorno de manifestación de sus inquietudes y en el cual se resaltan las interacciones sociales como fortalecedoras del aprendizaje.

Finalmente, esto se puede ampliar hacia las nuevas realidades o inquietudes, como en este caso la IA, la cual, afecta de manera significativa el modo en que se aprende, lo que se aprende y hasta lo que se concibe como conocimiento.

Esto puede además ampliarse a que la IA, no solo puede ser un interlocutor válido en la búsqueda de respuestas, sino que también plantea desafíos éticos y morales en cuanto a su independencia y capacidad para abordar problemas humanos.



## Bibliografía.

Aparicio-Molina, C., y Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55-73. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-55.pdf>

Carmona G., M. (2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(12), 101-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121560006>

Cifuentes Medina, J y Camargo Silva, A. (2018). La Importancia del Pensamiento Filosófico y Científico en la Generación del Conocimiento. Corporación Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2047>

Corona Berkin, S. (2020). Producción horizontal del conocimiento (p. 112). Bielefeld University Press. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/37417>

Cortina Orts, A. (2019). Ética de la inteligencia artificial. In *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (pp. 379-394). Ministerio de Justicia. [https://www.boe.es/biblioteca\\_juridica/anuarios\\_derecho/abrir\\_pdf.php?id=AN-U-M-2019-10037900394](https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=AN-U-M-2019-10037900394)

Couceiro Monteagudo, J. (2023). COECKELBERGH, M. (2021). Ética de la inteligencia artificial. Madrid: Cátedra (183 pp.). <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/133788/1/COECKELBERGH%20C%20M.%20%282021%29.%20%C3%89tica%20de%20la%20inteligencia%20artificial.pdf>

Cruz, I. D., Patarroyo, L. X. C., y Suárez, M. A. O. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación y ciencia*, (24), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7983724>

De Hoyos Benítez, S. M. (2020). El método científico y la filosofía como herramientas para generar conocimiento. *Revista Filosofía UIS*, 19(1), 229-245. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n1-2020010>



Garrison, R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3) (2000), 87-105.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. De la Torre.

Moreno, M. A. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (F p NN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y sociedad*, 43(3), 25-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7076223>

Moreno, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 260-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242777>

Torres-Toukoumidis, A., Caldeiro-Pedreira, M., & Mäeots, M. (2020). Aprendizaje basado en la indagación en el contexto educativo español. *Luz*, 19(3), 3-18. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1056>



## 6. LÍNEA TRABAJO: FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN COMO FILOSOFÍA PARA NIÑOS E INDAGACIÓN

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

### 6.1. Inteligencia artificial (IA) y filosofía para niños

John Fredy Vélez Díaz

### 6.2. Estrategia pedagógica para mejorar la competencia comunicativa lectora y el pensamiento crítico a partir de la práctica de comunidades de indagación de filosofía para niños en los estudiantes del nivel 01°08 del Colegio Camilo Daza sede San Andrés I etapa de Cúcuta

Daniela Támara Pérez

### 6.3. Desarrollo del pensamiento crítico a partir de la filosofía para niños

Ernesto Fajardo Pascagaza



## 6.1. EL CULTIVO DE LA HUMANIDAD DESDE LA PROPUESTA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS SEGÚN MATTHEW LIPMAN.

---

The cultivation of humanity from the proposal of philosophy for children according to Matthew Lipman.

John Fredy Vélez Díaz<sup>36</sup>

### Resumen.

Emular la inteligencia humana ha sido un anhelo largamente abrazado por filósofos y científicos a través de la historia. Desde el ábaco, artefacto empleado por el hombre para efectuar cálculos simples, pasando por el templo de Delfos en el que se podía consultar cualquier tema humano o divino, del presente, el pasado o el futuro, la cabeza parlante de los templarios, la máquina de cálculo de Ramón Llull, el autómeta de Descartes, el flautista alemán de Jacques de Vaucanson, la calculadora automática de Babbage, el Gólem, hasta llegar a la máquina de Turing y las tecnologías de inteligencia artificial tales como Bard, Delphi, Meta IA, Chat GPT, etc.

El campo educativo es especialmente sensible al impacto que está teniendo la tecnología de la IA por cuanto anula en gran medida la capacidad para desarrollar procesos de formación basados en la autonomía del estudiante, lo cual es la recreación moderna del mito de Theuth y Thamus contado por Platón en el Fedro en el que se acusa a la escritura de debilitar la memoria y corromper la inteligencia ya que la palabra escrita por sí sola no es conocimiento, el cual debe surgir al calor del diálogo.

La Comunidad de Indagación de Filosofía para Niños es el ágora en la que la palabra escrita, los contenidos estructurados por la IA, cobran significado y sentido en una inteligencia crítica, creativa y éticamente responsable.

---

<sup>36</sup> Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación - Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes Magister en Hermenéutica Literaria - EAFIT Especialista en Educación, Cultura y Política - UNAD Licenciado en Filosofía - U de A Docente del programa de Licenciatura en Filosofía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD Director del Semillero de Filosofía para Niños programa de Licenciatura en Filosofía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3501-3456> Correo: [john.velez@unad.edu.co](mailto:john.velez@unad.edu.co)



## **Palabras Clave.**

Inteligencia artificial, filosofía para Niños, Chat GPT, pensamiento crítico

## **Abstract.**

Emulating human intelligence has long been a desire embraced by philosophers and scientists throughout history. From the abacus, an artifact used by man to perform simple calculations, to the temple of Delphi where one could consult any human or divine subject, of the present, past or future, the talking head of the Templars, the calculating machine of Ramon Llull, Descartes' automaton, Jacques de Vaucanson's German flute player, Babbage's automatic calculator, the Golem, up to Turing's machine and artificial intelligence technologies such as Bard, Delphi, Meta AI, Chat GPT, etc.

The educational field is especially sensitive to the impact that AI technology is having insofar as it largely nullifies the ability to develop training processes based on student autonomy, in a modern recreation of the myth of Theuth and Thamus told by Plato in the Phaedrus accusing writing of weakening memory and corrupting intelligence since the written word alone is not knowledge, which must emerge in the heat of dialogue.

The Community of Inquiry of Philosophy for Children is the agora in which the written word, the contents structured by AI, gain meaning and sense in a critical, creative and ethically responsible intelligence.

## **Keywords.**

Artificial Intelligence, philosophy for Kids, GPT Chat, critical thinking

## **Inteligencia artificial (IA) y Filosofía para Niños**

Estoy dispuesto a ir más lejos aún y a afirmar que dentro de pocos años, si queda todavía algún filósofo no familiarizado con los principales avances de la inteligencia artificial, será justo acusarlo de incompetencia profesional; y que dictar cursos de filosofía de la mente, de epistemología (...) sin examinar (...) los aspectos vinculados con la inteligencia artificial serán tan irresponsable como dictar cursos de física que no incluyan la teoría cuántica. (Aaron Sloman, tomado de Gardner, p. 158).



## Antecedentes históricos

La Inteligencia Artificial (IA) constituye un viejo anhelo del hombre por emular la inteligencia humana y delegar a un agente externo su propia autonomía. El ábaco puede considerarse el primer artefacto creado por el hombre para realizar cálculos aritméticos. El equivalente antiguo de la IA es el oráculo de Delfos, ubicado en el monte Parnaso en Grecia. El oráculo podía ofrecer una respuesta críptica a cualquier pregunta que se formulara. Para ello era necesario ofrecer al dios Apolo, al que estaba dedicado el templo, una tarta preparada con miel y ofrendar una cabra en sacrificio.

El interior del templo la pitonisa, sacerdotisa de Apolo, se inclinaba sobre un trípode, masticaba hojas de laurel, espolvoreaba harina y tomaba agua de la fuente sagrada, entrando en un trance que le permitía establecer comunicación con el dios y transmitir las preguntas del solicitante. Si el cuerpo de la cabra temblaba la ofrenda resultaba del agrado de Apolo, quien procedía a emitir a través de la pitonisa sus respuestas en formas de hexámetros, que era un lenguaje simbólico el cual debía interpretarse de manera adecuada a partir de la hermenéutica sagrada.

En el siglo XIII, el mallorquín Ramón Llull, diseñó el antecedente de lo que sería el primer ordenador. Este artefacto, constituido por un conjunto de piezas móviles que representaban símbolos de carácter filosófico y religioso, tenía como objetivo apologético de fortalecer la fe cristiana, en medio de la crisis que propiciaron la aparición de las cruzadas y la inquisición, de modo que las verdades teológicas pudieran ser demostradas, más allá de toda duda, por un mecanismo, que a la vez constituyera una prueba material de la inteligencia que Dios había otorgado al hombre, para que comprendiera racionalmente la omnipotencia del creador.

El interés por las *machinas* se renueva, siglos más tarde, con el dualismo de René Descartes. Al dividir al hombre en Res cogitan o pensamiento y Res extensa o cuerpo, Descartes trataba de demostrar la primacía del pensamiento



respecto del cuerpo, al que otorgaba una condición de autómatas controlada por el cogito o sujeto pensante a través de la glándula pineal. Esta división cartesiana, que se adelanta a los conceptos de hardware y software, fueron complementados por Leibniz, quien permite el paso del sistema matemático al lenguaje simbólico, haciendo equivalentes en el lenguaje de programación actual, los valores 0 - 1 con los símbolos verdadero (V) falso (F).

La primera revolución industrial imprime al genio creativo de la época una clara orientación al campo financiero. Blaise Pascal y luego Charles Babbage, diseñaron máquinas de calcular que pudieran efectuar complejas operaciones matemáticas de manera automatizada. A su vez, Julian Offray de la Mettrie, publica el *L'Homme Machine* (1747), y reafirma la analogía cartesiana del mecanismo de relojería, en el que el alma da cuerda al reloj del cuerpo. Los mitos de la cabeza parlante de los templarios hasta el Gólem de la mística cabalística judía dan cuenta de la aspiración humana, en las diferentes culturas y épocas, por emular el funcionamiento de la mente humana.

En la actualidad existe una herramienta denominada Delphi, diseñada por el *Allen Institute for IA*, para emitir juicios morales informados éticamente a partir de un conjunto de valores tales como la equidad, la inclusión, la confianza. Al ser una herramienta tautológica, programada a partir de un código binario 0 - 1, los dilemas que resultan del libre albedrío, en los que se juega la consciencia y la responsabilidad del hombre para decidir entre una opción u otra a partir de sus intereses, necesidades y condicionamientos inconscientes, quedan anulados por la codificación pe establecida por el programador, en función de criterios racionalmente aceptables, o intencionalidades soterradas.

Al respecto Gubern (2000), no dice: a.

La mente humana posee una gran habilidad para establecer conexiones causa-efecto, mientras que en la máquina sólo se pueden programar con rigidez. Las máquinas están gobernadas, en definitiva, por



el determinismo de su programa, aunque tal programa le autorice a elegir entre A y B. Y este determinismo es lo contrario del libre albedrío humano. (p. 95).

## **Inteligencia artificial en la actualidad**

En el año 1956, durante un curso de verano en el Dartmouth College, en Hanover en Estados Unidos, cuatro investigadores llamados John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester y Claude Shannon, se reúnen para discutir los desarrollos más recientes en lo que desde entonces ha recibido el nombre de Inteligencia Artificial (IA).

En su artículo *Inteligencia artificial: entre el mito y la realidad* (2018), Jean-Gabriel Ganascia señala el propósito de la IA:

(...) esta disciplina científica se basó en la suposición de que todas las funciones cognitivas, en especial el aprendizaje, el razonamiento, el cálculo, la percepción, la memorización e incluso el descubrimiento científico o la creatividad artística pueden describirse con una precisión tal que sería posible programar un ordenador para reproducirlas. Hace más de sesenta años que la IA existe y no ha habido nada que permita desmentir o demostrar de manera irrefutable esta especulación, que sigue siendo válida y fecunda. (p. 7).

Con el auge reciente de las tecnologías de Inteligencia Artificial (IA) y sus implicaciones en el campo educativo, el pensamiento crítico cobra una importancia crucial, desde un punto de vista ético, por cuanto los impactos que se venían anunciando desde la ciencia ficción, y que hoy son tangibles, plantean la anulación de la autonomía del hombre para controlar su propio destino, el cual quedaría supeditado a los criterios racionales y fríos de un modelo computacional en el cual el hombre cumpliría una tarea de carácter funcional en una economía política de tipo utilitarista.



Desde la perspectiva de la escuela crítica o escuela de Fráncfort, el pensamiento crítico constituye un programa de revisión teórico de los postulados fundamentales de la racionalidad de la civilización occidental. Esta revisión se remonta al *logos* griego, cuyos desarrollos históricos han propiciado la aparición de la ciencia, la tecnología y a los desarrollos especializados en el campo de la ciencia cognitiva, la cual plantea un enfoque empirista de la comprensión de los procesos metacognitivos.

*La crítica a la razón pura* (1781) de Immanuel Kant constituía el punto más alto al que el hombre había llegado en su comprensión de la naturaleza y las funciones de la racionalidad humana. El descubrimiento del lenguaje como mediación universal entre la mente y el mundo, era el camino que desde diferentes disciplinas del conocimiento se estaba abordando para salir de Kant. La lingüística se convierte entonces en un campo de indagación científica que prometía resolver todos los problemas que la filosofía había tratado durante siglos.

Con el surgimiento de la lingüística como campo de indagación científica, en gran medida atribuido a la obra de Ferdinand de Saussure y su obra *Curso de lingüística general* (1913), el estudio del lenguaje se cobra una dimensión central en todos los procesos de generación de conocimiento en las diferentes disciplinas tanto formales como fácticas.

Los desarrollos de esta nueva disciplina científica propiciaron a su vez un abordaje completamente nuevo de la filosofía, que se concretó en lo que se denominó el Giro Lingüístico (Rorty), la cual se desenvuelve el eventos como el círculo de Viena (Carnap, Wittgenstein), el positivismo lógico (Whitehead, Rusell), los cuales se reúnen en una corriente que se reconoce como la filosofía analítica, en la que los problemas tradicionales de la filosofía son considerados, básicamente, como problemas del lenguaje.

Los adelantos en el campo de la computación fueron determinantes en el desarrollo de la IA. El primer ordenador electrónico fue creado en Estados Unidos



el año 1946, con el propósito de realizar los complejos cálculos necesarios para establecer las trayectorias balísticas de las armas desarrolladas en la segunda guerra mundial, y los mapas de navegación. Su nombre era ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Computer*) y tenía un peso estimado de 30 toneladas y un volumen de 30 m<sup>3</sup>.

El desafío más notable que la IA ha cumplido con éxito ocurrió en el año 1996 y fue protagonizado por el programa de ajedrez *Deep Blue* al vencer al campeón mundial de ajedrez Garry Kasparov. Pese a la resonancia mediática de este suceso, lo que queda claro es el triunfo de la inteligencia humana que creó un programa de ajedrez capaz de vencer un oponente tan notable. Por lo tanto, en el estado actual de desarrollo de la IA, se puede afirmar que esta herramienta depende en gran medida del factor humano, de su forma de elaborar conocimiento y del acervo histórico de la humanidad.

### **IA y Filosofía para Niños**

Una de las preocupaciones centrales de la sociedad en la actualidad respecto a la IA tiene que ver con los procesos de formación educativa. Lo que se ha presentado como una herramienta para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha convertido en un factor de deterioro educativo, por cuanto la autonomía del individuo ha sido delegada a la IA, lo cual entraña peligros considerables en una sociedad que demanda de una dimensión crítica del conocimiento que pueda armonizar el interés individual con los intereses externos ejercidos por el estado, el mercado, y los múltiples actores que concurren en una sociedad.

La ausencia de la capacidad crítica, frente a la dimensión ideológica que subyace en los contenidos ofrecidos por la IA, amenazan con inducir al sujeto en un mundo Unidimensional (Marcuse), en el que la IA opera como una suerte de programación neuro lingüística que predeterminan formas de pensar, prácticas sociales y formas culturales, a partir de algoritmos.

En este sentido, el programa de Filosofía para Niños y su estrategia de Comunidad de Indagación, pueden aportar elementos de orden pedagógico y didáctico importantes para la construcción de un conocimiento válido que surja a partir de la pregunta, el debate, la argumentación y el consenso.

Una consideración concreta a favor de la Comunidad de Indagación tiene que ver con la naturaleza misma del cerebro humano.

El cerebro humano constituye una densa red neuronal formada por unos cien mil millones de neuronas diferenciadas e interconectadas, que transmiten y reciben de modo no lineal señales electroquímicas muy especializadas. Este prodigioso superordenador orgánico, en el que millones de neuronas operan en funcionamiento paralelo, puede almacenar un millón de megabits de información, superando cualquier sistema artificial de almacenamiento de la información. No sólo esto. La estructura de la inteligencia, como puede inferirse, es de una gran complejidad funcional. (Gubern, 2000, pp. 85-86).

Esta sorprendente red neuronal implica que el cerebro humano no aprende de un modo línea, causal, probabilístico, sino que recibe información a partir de los diferentes sentidos, en múltiples contextos y desde diferentes perspectivas, que se conjugan y decantan para formar estructuras complejas a partir de procesos e interacciones simples. Y este tipo de interacciones son favorecidas en contextos formativos estimulantes, que se constituyen como Zonas de Desarrollo Próximo (Vygotsky).

Para Chomsky (2023), en su artículo reciente sobre IA, señala que:

La mente humana no es, como el Chat GPT y sus similares, un enorme motor estadístico de comparación de patrones que se alimenta de cientos de terabytes de datos para elaborar la respuesta más factible en una conversación o la respuesta más probable a una pregunta científica. Por el contrario, la mente humana es un sistema sorprendentemente eficiente e incluso elegante, que funciona con pequeñas cantidades de



información y que no busca inferir correlaciones brutas entre puntos de datos, sino crear explicaciones.

Si consideramos, de manera optimista, que la IA va a reemplazar una cantidad importante de actividades humanas asociadas, en particular a los oficios mecánicos, el pensamiento crítico, estimulado desde un enfoque filosófico con el programa de Filosofía para Niños, debe considerar los impactos de esta tecnología en términos éticos y pragmáticos, conservando la potestad de la inteligencia humana para decidir el tipo de mundo que quiere crear y el destino que quiere seguir.

## **Conclusiones**

En un mundo en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han reemplazado gran parte de los procesos formativos del estudiante, se impone un abordaje que, mínimamente, platee los peligros y consecuencias que se advierten en el futuro inmediato, con las tecnologías de IA, en la cual la dimensión crítica, creativa y ética del estudiante quedan marginadas en razón del carácter instrumental de la racionalidad implicada en el desarrollo de dichas tecnologías. En este contexto, el programa de Filosofía para Niños se constituye en una apuesta fundamental.

Carmona (2005) señala que:

De acuerdo con Lipman, los niños se plantean cuestiones filosóficas y la filosofía puede adquirir un papel importante en la educación desde los primeros años de la infancia, entendiendo la filosofía como el ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos. Este ejercicio filosófico se debe realizar en el contexto de un grupo, de manera que la clase deberá convertirse en una comunidad de investigación en la que todos tomen parte en la búsqueda de respuestas a los temas de discusión (p. 104).



De este modo, una forma de contrarrestar el conocimiento pre constituido arrojado por la IA, es someter dichos conocimientos a una Comunidad de Indagación, en la que pueda desplegarse los significados implicados por la herramienta, y re significar su contenido desde una perspectiva crítica, con la plasticidad necesaria para plantear formas creativas de entendimiento y aplicación, y, necesariamente, desde el filtro ético que permite que el conocimiento redunde en el crecimiento intelectual, emocional y humano.

## **Bibliografía**

Chomsky, N., Roberts, I., & Watumull, J. (2023). Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT. *The New York Times*, 8.

Ganascia, J. (2018). Inteligencia artificial Promesas y amenazas. *El Correo de la UNESCO*.

Gardner, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución*. Editorial Paidós.

Gubern, R. (2000). *El eros electrónico* (p. 41). Taurus.

Kant, I. (2016). *Crítica de la razón pura*. Introducción, traducción, notas e índices de Pedro Ribas. Taurus.

Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños: el ABC*, Primera Edición, 2004. Editora Beta.

Waksman, V., Kohan, W. (1997). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Universidad de Buenos Aires.



## **6.2. ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DE LA PRÁCTICA DE COMUNIDADES DE INDAGACIÓN DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL 01°08 DEL COLEGIO CAMILO DAZA SEDE SAN ANDRÉS I ETAPA DE CÚCUTA**

---

Pedagogical strategy to improve communicative reading competence and critical thinking from the practice of philosophy inquiry communities for children in students of level 01°08 of the Camilo Daza school San Andrés I stage of Cúcuta

Daniela Támara Pérez<sup>37</sup>

### **Resumen.**

La competencia comunicativa lectora, abarca no solo el acto de decodificación textual sino también la comprensión de textos, usualmente esta última es dejada de lado en los primeros niveles, enseñándose a leer como un hecho apartado de comprender lo que se lee, haciéndose visible en los últimos niveles al presentar la prueba de estado; en la Institución educativa, Colegio Camilo Daza en el análisis de las pruebas saber 11 del año inmediatamente anterior se pudo establecer que aunque los estudiantes extraen cierta información de los textos leídos, no trascienden en estos, mostrando la necesidad urgente de desarrollar procesos y estrategias que fomenten los procesos lectores y de comprensión desde las primeras etapas.

---

<sup>37</sup> Estudiante de Licenciatura en Filosofía. Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8366-0415> Correo: [dtamarap@unadvirtual.edu.co](mailto:dtamarap@unadvirtual.edu.co)



Por ello, se vio la necesidad de atender esta problemática desde el grado primero teniendo en cuenta no solo el abordaje de la decodificación sino también el de la comprensión crítica empleando como metodología a las comunidades de indagación propias de la filosofía para niños, en la que por medio de círculos de lectura dirigida con la docente como modelo lector se empelan textos literarios respetando los tres momentos de lectura para posteriormente realizar un proceso de comprensión crítica del texto buscando la reflexión filosófica de la problemática abordada para finalmente arrojar como producto un texto autónomo, dibujo, etc. Se ha podido evidencia mayor gusto por la lectura, respeto por la palabra y opinión del otro, trabajo colaborativo, procesos de reflexión y potenciación del pensamiento filosófico, dando como resultado una comprensión de textos adecuadas para su nivel de complejidad.

### **Palabras Clave.**

Comunidades de indagación; comprensión textual; pensamiento crítico; lectura; filosofía para niños.

### **abstract.**

The communicative reading competence covers not only the act of textual decoding but also the comprehension of texts, usually the latter is left aside in the first levels, being taught to read as a fact apart from understanding what is read, becoming visible in the last levels when taking the state test; In the educational institution, Colegio Camilo Daza, in the analysis of the saber 11 tests of the previous year, it could be established that although the students extract certain information from the texts read, they do not transcend in these, showing the urgent need to develop processes and strategies that promote the reading and comprehension processes from the first stages.



Therefore, it was necessary to address this problem from the first grade taking into account not only the approach of decoding but also that of critical understanding using as methodology the communities of inquiry of philosophy for children, in which through reading circles directed with the teacher as a reading model, literary texts are used respecting the three moments of reading to subsequently carry out a process of critical understanding of the text seeking philosophical reflection of the problem addressed to finally throw as a product an autonomous text, drawing, etc. It has been possible to evidence a greater taste for reading, respect for the word and opinion of others, collaborative work, processes of reflection and enhancement of philosophical thinking, resulting in an understanding of texts appropriate to their level of complexity.

### **Keywords.**

Communities of inquiry; textual comprehension; critical thinking; reading; philosophy for children.

### **Desarrollo de la Ponencia**

La comprensión textual es sin duda una de las habilidades comunicativas que cuesta desarrollar en los contextos educativos, pues típicamente se enseña a leer como el acto de decodificar dejando de lado lo que corresponde a los procesos de comprensión, deducción, extracción de información tanto implícita como explícita del texto, etc. lo que perjudica seriamente los procesos escolares de manera transversal en todas las áreas del conocimiento.

En la institución educativa Colegio Camilo Daza de la ciudad de Cúcuta, en el análisis anual de las pruebas Saber 11, se pudo evidenciar que los estudiantes en su mayoría se encuentran en un nivel 2 o 3 en cuanto a la lectura crítica, esto quiere decir que son capaces de comprender textos continuos y discontinuos de manera literal, reconocen la información explícita y la relacionan



con el contexto (Nivel 2); así mismo, además de lo anterior son capaces de interpretar información de textos, inferir contenidos implícitos y reconoce las estructuras textuales; sin embargo, no reflexionan a partir de un texto sobre la visión del mundo, no da cuenta de elementos paratextuales significativos en el texto y no valora ni contrasta los elementos mencionados con la posición propia; en este sentido, los estudiantes extraen información del texto pero no trascienden en las habilidades necesarias para esta competencia (ICFES, 2017).

A partir de dicho análisis, es preciso afirmar que en el proceso de enseñanza de la lectura y la comprensión contiene falencias las cuales impiden que al finalizar los procesos escolares en grado 11 estos estudiantes cumplan satisfactoriamente con lo requerido.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que, a partir de los primeros niveles de escolarización, en los cuales naturalmente se enseña a leer y escribir, se apliquen estrategias que favorezcan no solo el aprendizaje de la lectura sino también el de la comprensión crítica; según las mallas de aprendizaje del grado 3° proponen que al finalizar el ciclo básico de 1° a 3° los estudiantes, deben leer y escribir de forma autónoma, situación que les permite el acercamiento a la comprensión y producción de múltiples textos de complejidad creciente y en cuento a la lectura; los estudiantes emplean estrategias para favorecer la comprensión literal, inferencial y crítica de textos impresos o digitales, y lineales o multimodales (MEN, 2017).

Así pues, para atender dichas necesidades encontradas en el contexto educativo del Colegio Camilo Daza, desde el grado primero se estableció el siguiente interrogante: ¿de qué manera mejorar la competencia comunicativa lectora y el pensamiento crítico en el grado primero, a partir de las prácticas de filosofía para niños?

Teniendo en cuenta lo propuesto por las mallas de aprendizaje, además del fomento de la conciencia fonológica y el primer acercamiento al código



escrito, es necesario que, al finalizar el grado primero, los estudiantes identifiquen información explícita de un texto, sean capaces de hacer predicciones sobre sus contenidos e identifiquen sus partes principales (MEN, 2017).

En este sentido, es imprescindible no desechar otras actividades como los círculos de lectura con la docente como modelo lector, la comprensión de imágenes, lectura de imágenes, lectura de pictogramas, entre otras, por trabajar cada una de las letras del alfabeto para que el estudiante aprenda a leer, es necesario que se trabaje en simultaneo la capacidad de leer y la comprensión de lo que lee, de lo que ve y de lo que escucha; así pues, se acerca al estudiante a un modelo lector y a un gusto por leer y comprender.

De esta manera, en la búsqueda de estrategias que permitan un acercamiento a los procesos de comprensión amenos y acordes a lo que se espera, es precisa la aplicación de la Filosofía para niños como estrategia que fomente la comprensión crítica puesto que esta, abriendo no solo espacios lectores, sino también espacios en los que se puede intercambiar ideas, potenciar el trabajo colaborativo, defender posturas y respetar opiniones (Madrigal, M. et.al, 2020).

### **Objetivo general:**

Mejorar la competencia comunicativa lectora por medio de las comunidades de indagación de la filosofía para niños.

### **Objetivos específicos:**

Diagnosticar el nivel en el que se encuentran los procesos de lectura y comprensión de los estudiantes de grado primero.

Acercar a los estudiantes del grado primero a los procesos de lectura y comprensión crítica de textos implementando como estrategia las comunidades de indagación de la FpN.



Reconocer el impacto de las estrategias aplicadas en los procesos de comprensión.

## **Metodología**

La metodología empleada se denomina Comunidad de Indagación de Filosofía para Niños. Para Ann Margaret Sharp (1997), co fundadora del programa de Filosofía para Niños, la Comunidad de Indagación puede entenderse como:

(...) 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).

A su vez el profesor Diego Pineda (2004) concibe 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).

Carmona (2005) señala que:

De acuerdo con Lipman, los niños se plantean cuestiones filosóficas y la filosofía puede adquirir un papel importante en la educación desde los primeros años de la infancia, entendiendo la filosofía como el ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos. Este ejercicio filosófico se debe realizar en el contexto de un



grupo, de manera que la clase deberá convertirse en una comunidad de investigación en la que todos tomen parte en la búsqueda de respuestas a los temas de discusión (p. 104).

En general, la Comunidad de Indagación propende por el desarrollo del pensamiento multi dimensional expresado en las competencias de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, en las que los procesos de lectura crítica permiten un acceso a niveles de comprensión de los textos, fortaleciendo la autonomía en el proceso de autoaprendizaje.

### **Implementación**

Se inicia el año escolar con 40 estudiantes entre los 5 y 8 años de los cuales solo el 12,5% de los estudiantes han iniciado procesos de decodificación de textos de manera autónoma, en cuanto a la comprensión de textos, de manera autónoma ninguno de los estudiantes que decodifican textos comprenden lo que leen, a la hora de escuchar narraciones en voz alta, solo logran extraer información literal del texto leído.

Por ello, se vio la necesidad de desarrollar una propuesta en tres fases, la primera de ellas, relacionada con la adaptación de los espacios lectores y de comprensión por medio de comunidades de indagación en la cual también se puede tomar como fase diagnóstica; en ella se establecieron los acuerdos de las comunidades, tales como respetar las opiniones, hacer uso de la palabra por medio de un objeto físico el cual fue bautizado por los niños como "Palabritas Respetuosas" con el fin de reconocer que aquel que tenga la palabra debe ser escuchado y respetado, el trabajo en torno al manejo a la efusividad para responder adoptando la rutina de pensamiento: primero escucho, luego pienso una respuesta inteligente y pido la palabra para hablar.

La siguiente etapa correspondió al desarrollo de la propuesta que se dio de la siguiente manera:



Elección de una temática contextualizada correspondiente al plan de estudios de las áreas del conocimiento o relacionada con una situación específica el aula como el manejo de los valores, problemáticas del sector, etc. seguidamente se buscaban textos de carácter literario de estilo álbum, los cuales fueron leídos con la docente como modelo lector respetando los 3 momentos de lectura; antes de leer, se realiza una exploración de saberes previos, análisis de la portada del texto, título, etc. con el fin de generar hipótesis del tema a abordar; seguidamente se realiza el durante a la lectura, donde además de la realización de la lectura, se aclaran términos, se generan preguntas, se deducen finales, entre otras y por último, después de la lectura en el cual, primero se reconstruye el texto leído por medio del recuento de los estudiantes, dibujos o redacción autónoma, así mismo, se desarrollan las comunidades de indagación que puede ser general o por pequeños grupos en los cuales se hacen las que hemos llamado “preguntas inteligentes” las cuales pretenden abordar el texto y la temática seleccionada a partir de respuestas literales, inferenciales e intertextuales.

Al finalizar el momento de comunidades de indagación en la que se potencia el desarrollo del pensamiento crítico y filosófico se llegan a las conclusiones las cuales pueden ser plasmadas a través de dibujos, relatos, escritos, viñetas, etc.

Y como última fase, la evaluación de la propuesta, en la que se determinará el verdadero impacto del proceso desarrollado en cada uno de los estudiantes.

### **Conclusiones:**

Con el desarrollo de la propuesta de desarrollo de pensamiento crítico y filosófico por medio de las comunidades de indagación de filosofía para niños, se ha evidenciado un interés genuino por los momentos de lectura, trabajo colaborativo, mayor comprensión a la hora de leer de manera autónoma, respeto por las opiniones de los demás y el respeto por la palabra, control de la



efusividad a la hora de responder, desarrollo de conclusiones críticas a la hora de afrontarse a una situación específica.

## **Bibliografía**

Carmona, M. (2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 6, núm. 12, enero-abril, 2005, pp. 101-128 Universidad Católica Cecilio Acosta.

ICFES. (2017). Guía de interpretación y uso de resultados del examen Saber 11

Madrigal, M.; Díaz, P. (2020). Filosofía para niñas y niños en México, un horizonte de dialogo y paz. Uam.mx  
<https://divcsh.izt.uam.mx/cefilibe/wp-content/uploads/2022/08/Filosofia-para-ninas-y-ninos-en-Mexico.pdf>

MEN. (2017). Mallas de aprendizaje primero  
<https://iedjesusdenazaret.files.wordpress.com/2018/01/lenguaje-grado-1 .pdf>

MEN. (2017). Mallas de aprendizaje Tercero.  
<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/LENGUAJE-GRADO-3 .pdf>

Pineda, D. (2004). Filosofía para niños: el ABC, Primera Edición, 2004. Editora Beta.

Waksman, V., Kohan, W. (1997). ¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación. Universidad de Buenos Aires.



## 6.3. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

---

Development of critical thinking from philosophy for children

Ernesto Fajardo Pascagaza<sup>38</sup>

### RESUMEN.

La interacción dialógica desde el contexto de la filosofía favorece condiciones para que se generen ambientes de curiosidad, indagación, asombro, reflexión, pensamiento autónomo y crítico. En este sentido, el objetivo del presente escrito es reconocer el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la construcción filosófica para niños. La comunidad global reconoce nuevos paradigmas fruto del materialismo social imperante el cual establece modelos generacionales, los cuales han llevado a un alejamiento sistemático del valor de la filosofía como fundamento del pensamiento humanístico.

En este sentido, los niños siempre han sido identificados a partir de su evidente sentido de asombro frente a todo lo que les rodea. De esta manera, se da lugar a la investigación y al diálogo filosófico en el contexto de la filosofía para niños y el manejo de ciertas herramientas y estrategias que les permiten cuestionarse sobre sus entornos vitales y el sentido de la vida, de tal forma que se puedan vincular de manera sistemática y progresiva, a partir del pensamiento crítico ético y creativo. En la medida en que se va adquiriendo una madurez como persona autónoma, igualmente se van asumiendo actitudes para la convivencia social, el respeto de la expresión libre, del pensamiento y la

---

<sup>38</sup> Doctor en Filosofía. Universidad Santo Tomás ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1168-9512>  
Correo: [ernestofajardo@usta.edu.co](mailto:ernestofajardo@usta.edu.co)



necesidad de escuchar a los otros reconociendo sus argumentos y proporciones de validez y de conocimiento.

Respecto al método de trabajo, se considera un estudio con enfoque cualitativo a partir de la hermenéutica como base para la interpretación de la realidad en tanto se reconoce como un texto que necesita ser leído dentro de contextos especiales. Los resultados que se visualizan con la formación a partir de la filosofía para niños en los contextos educativos, permiten reconocer la apropiación de herramientas teóricas y conceptuales, metodológicas y vivenciales al servicio de la construcción del conocimiento humano, teniendo como referentes sus dimensiones sociales, políticas, económicas, religiosas y culturales, permitiendo que se adquieren juicios de razón en individuos con una conciencia dinámica y crítica respecto al mundo circundante. Desde la filosofía para niños se construyen comunidades de indagación la escuela. Igualmente, permite cuestionarse sobre el sentido de la vida, la realización social y personal, es decir, desde la filosofía para niños se busca capacitar a las nuevas generaciones para que aprendan a pensar y a vivir mejor reconociendo el valor de la filosofía como elemento esencial del ser humano.

### **Palabras Clave.**

Filosofía; niño; pensamiento crítico.

### **ABSTRACT.**

Dialogical interaction from the context of philosophy favors conditions to generate environments of curiosity, inquiry, wonder, reflection, autonomous and critical thinking. In this sense, the objective of this writing is to recognize the development of critical thinking based on philosophical construction for children. The global community recognizes new paradigms resulting from the prevailing social materialism which establishes generational



models, which have led to a systematic departure from the value of philosophy as the foundation of humanistic thought.

In this sense, children have always been identified based on their evident sense of wonder at everything around them. In this way, there is room for research and philosophical dialogue in the context of philosophy for children and the use of certain tools and strategies that allow them to question their vital environments and the meaning of life, in such a way that they can link in a systematic and progressive way, based on ethical and creative critical thinking. To the extent that one acquires maturity as an autonomous person, one also assumes attitudes for social coexistence, respect for free expression, thought and the need to listen to others, recognizing their arguments and proportions of validity and knowledge.

Regarding the working method, it is considered a study with a qualitative approach based on hermeneutics as a basis for the interpretation of reality as it is recognized as a text that needs to be read within special contexts. The results that are visualized with training based on philosophy for children in educational contexts allow us to recognize the appropriation of theoretical and conceptual, methodological and experiential tools at the service of the construction of human knowledge, taking as references its social and political dimensions, economic, religious and cultural, allowing reason judgments to be acquired in individuals with a dynamic and critical conscience regarding the surrounding world. From philosophy for children, school communities of inquiry are built. Likewise, it allows us to question the meaning of life, social and personal fulfillment, that is, philosophy for children seeks to train new generations to learn to think and live better, recognizing the value of philosophy as an essential element of human being.

**Keywords.**

Philosophy; child; critical thinking.



## **Desarrollo de la Ponencia**

Desde la filosofía para niños (Lipman y Sharp, 1997, p. 68). se establecen estrategias y herramientas académicas, para que se desarrollen capacidades, valores (Cortina, 2005, p. 86), y destrezas cognitivas en el encuentro comprensivo y analítico de los diversos problemas que le corresponde vivir a las niñas y niños en la cotidianidad de sus entornos sociales, familiares y educativos. A partir de esta propuesta filosófica (Waksman y Kohan, 2000, p. 78), los estudiantes asumen constructos epistémicos que los orientan de manera adecuada a la construcción de argumentos y postulados que pueden defender con madurez académica en la praxis cotidiana. Igualmente, le permitirá acuñar categorías conceptuales para establecer procesos dialógicos pensando y hablando con claridad argumentativa en los diferentes escenarios sociales que le corresponda vivir.

Por lo tanto, desde la filosofía para niños (Pineda, 1992, p. 50), se evidencia la capacidad para razonar y emitir juicios con propiedad liberándose de los tradicionalismos académicos, de tal manera que pueda superar las brechas que se han establecido generacionalmente sobre el conocimiento y favorezca procesos de interacción crítica y cuestionadora, pensando por sí mismos de manera activa, autónoma (Pascagaza y Parada, 2018), y participativa. (Lipman, 1987, p. 347).

De esta manera, los niños y las niñas se convierten en hacedores de su propio pensamiento resignificando las construcciones conceptuales a partir de sí mismos, lo cual repercute en su formación integral. (Pascagaza y Barriga, 2022). Desde la filosofía para niños (García Moriyón, 2011, p. 20), se asumen nuevos procesos de aprendizaje que orientan a la discusión y a la necesidad de compartir sus propias ideas, de tal manera que en esta práctica dialógica los convierte en protagonistas del conocimiento de los procesos educativos más complejos



interactivos y de investigación filosófica (Kohan y Waksman, 2000, p. 21), la cual se vive en la praxis de la vida diaria.

Se trata de una filosofía (Sharp y Splitter, 1997, p. 45), que aporta a los procesos educativos, en tanto formación integral de los niños y las niñas como sujetos analíticos (Sternberg, 2000, p. 12), que cuestionan el devenir histórico del pensamiento y que plantean alternativas de solución frente a los problemas que perciben, aportando a la construcción de una sociedad más justa, más empática, más equitativa, más humana, tolerante y respetuosa de las diferencias.

### **Bibliografía**

- Cortina, A. (2005). Educación en valores y responsabilidad cívica. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial El Búho.
- García Moriyón, F. (2, septiembre, 2011). "Filosofía para niños: Genealogía de un proyecto". *Hacer. Revista Internacional de filosofía aplicada*, 2(11), pp. 15-40. <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Kohan, W.O. & Waksman, V. (2000). *Filosofía para niños: discusiones y propuestas*. México: Novedades Educativas.
- Lipman, M. (1987). El papel de la filosofía en la educación del pensar. *Diálogo filosófico*, pp.344-354
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (1997). *Filosofía para niños. Cursos y conferencias*. Buenos Aires: Centro Argentino de filosofía para niños.
- Pascagaza, E. F., & Silva, J. A. P. (2018). La formación ciudadana como factor indispensable para el ejercicio democrático y el cultivo de individuos autónomos y responsables. *Revista Signos*, 39(2).
- Pascagaza, E. F., & Barriga, F. I. H. (2022). La formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades y su aporte al aprendizaje experiencial para el servicio. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 12(2), 7.

Pineda R., D. A. (1992). *Filosofía para niños: un acercamiento*. Universitas

Sharp, A. M. & Splitter, L. (1997). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Manantial.

Sternberg, R. (2000). *Cómo podemos desarrollar la inteligencia*. Revista Didac, Órgano de Didáctica de la Universidad Iberoamericana de México, 15, 9-15.

Waksman, V. y Kohan, W. (2000). *Filosofía para niños. Aportes para el trabajo en clase*. Novedades Educativas.



# IV Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación

Asombro, duda, crisis y esperanza en la Filosofía y Educación



**SIVFE 2023**

---