

YESID NIÑO ARTEAGA

# ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA CON JÓVENES ESCOLARIZADOS

Potenciando el pensamiento crítico  
en contextos de vulnerabilidad social



Nueva  
**Mirada**  
EDICIONES



# ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA CON JÓVENES ESCOLARIZADOS

Potenciando el pensamiento crítico  
en contextos de vulnerabilidad social

YESID NIÑO ARTEAGA

Nueva  
**Mirada**  
EDICIONES

## COMITÉ EDITORIAL

*Dr. Alipio Casali.* Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.

*Dr. Carlos Calvo.* Universidad Católica del Norte, Chile.

*Dra. Emilia Serra.* Universidad de Valencia, España.

*Dra. Fátima Vidal.* Universidad de Brasilia, Brasil.

*Dra. Karina Villarroel.* Fundación Integra BioBío, Chile

*Dra. Leticia Rubio.* Escuela Normal Superior de Michoacán, México

*Dra. Pabla Rivera.* Universidad Católica del Norte, Chile.

*Dr. William Moreno.* Universidad de Antioquia, Colombia.

*Dr. Jaime Martínez.* Universidad de Valencia, España.

*Dra. Araceli Linares.* Secretaría de Educación Pública (r), México.

**Enseñanza de la filosofía con jóvenes escolarizados. Potenciando el pensamiento crítico en contextos de vulnerabilidad social**

© *Yesid Niño Arteaga*

ISBN 978-956-9812-65-1

Primera edición: Agosto 2025

Nueva Mirada Ediciones

La Serena, Chile

[www.nuevamiadaediciones.cl](http://www.nuevamiadaediciones.cl)

Edición, diseño y diagramación: Alejandro Abufom Heresi

Contacto: [abufom@gmail.com](mailto:abufom@gmail.com)

Imagen de portada: "Senecio" de Paul Klee (1922). Kunstmuseum Basel, Suiza.

Impreso en Colombia

Cualquier parte de este libro puede ser reproducido siempre que se mencione la fuente.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	11
<b>1. NUESTRO PUNTO DE PARTIDA: HACIA UNA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA PARTICIPATIVA</b>	17
1.1. ¿Una filosofía participativa?	17
1.2. ¿Qué es una Investigación Filosófica Participativa (IFP)?	19
1.3. La Investigación Acción Participativa como punto de partida para una IFP	22
1.3.1. Principios de una IFP	25
1.3.2. Sentido de una IFP en educación escolar	28
1.4. Tendencias de la investigación en enseñanza de la filosofía	33
1.5. El pensamiento crítico como crítica de sí mismo y responsabilidad para con el otro	35
1.6. El pensamiento crítico-situado en educación	38
<b>2. EXPERIENCIAS DE UNA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA CON JÓVENES ESCOLARIZADOS</b>	41
2.1. ¿Quiénes son los/las jóvenes escolarizados?	41
2.2. La enseñanza de la filosofía en Colombia: momentos clave	43
2.2.1. ¿Qué es enseñar filosofía?	43
2.2.2. ¿Cómo se ha venido enseñando la filosofía?	46
2.2.3. Coyuntura de la enseñanza de la filosofía en Colombia	48
2.2.4. ¿Es posible enseñar filosofía prescindiendo de la filosofía?	53
2.3. Descripción de nuestra experiencia filosófica participativa	56
2.3.1. El diagnóstico participativo-reflexivo	58
2.3.2. Las cartografías sociales y la reflexión filosófica	59
2.3.3. Del taller educativo al taller filosófico	60
2.3.4. La socialización de los pensamientos	62
2.4. Priorización de las problemáticas de los jóvenes en contextos de vulnerabilidad social	63
<b>3. LOS CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL PENSADOS DESDE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA</b>	69
3.1. Sentipensamiento de los y las jóvenes en la escuela: una experiencia participativa	69
3.1.1. La filosofía	70
3.1.2. Estrés y presión social	73

3.1.3.	Amor y apariencia	75
3.1.4.	Su concepto de felicidad	76
3.1.5.	Su concepto de sufrimiento	78
3.1.6.	Su concepto de angustia	80
3.1.7.	Su concepto de libertad	83
3.2.	La IFP en diálogo con jóvenes estudiantes	86
3.3.	“¿Por qué la gente quiere que uno sea lo que ellos quieren y no lo que uno quiere?”	89
3.4.	“La filosofía no sirve sino para hacer que seamos más capaces de sobrellevar las cosas”	93
3.5.	“Un gato estresado sí debe existir”	95
3.6.	“La salida del colegio también es peligrosa”	98
3.7.	Crisis y desafíos en la escuela por-venir	101
<b>4. PENSAR UNA EDUCACIÓN ESCOLAR CRÍTICA</b>		<b>105</b>
4.1.	Pensar la noción de crítica en educación escolar	105
4.2.	Pensar el pensamiento en la educación escolar	106
4.3.	Una utopía: las escuelas del siglo XXI	108
4.4.	La escolarización como problema filosófico	110
4.5.	El pensamiento crítico como problema filosófico en la educación escolar	112
<b>5. POTENCIANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO</b>		<b>115</b>
5.1.	Enseñanza de la filosofía y racionalidades	115
5.1.1.	Razón y mito	116
5.1.2.	Razón y diálogo	118
5.1.3.	Razón y erotismo	119
5.1.4.	Razón y juventud	121
5.2.	Experiencia filosófica	123
5.3.	Cuestionamiento oclusivo y cuestionamiento filosófico	124
5.4.	De la reflexión a la reflexividad	127
5.5.	Intercriticidad	129
5.6.	Responsabilidad con la vida y otredades	131
5.7.	Tipicidad e hiposubjetividad	132
<b>6. UN DIÁLOGO ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN DESDE LA FRONTERA</b>		<b>137</b>
6.1.	Una educación que cuestiona la escolarización. Una manera de <i>diseñar</i> la escuela	137
6.2.	Filosofía y educación. Crear alternativas al <i>shopping</i> intelectual	141

6.3.	Ética y educación. Responsabilidad desde la pluralidad	144
6.4.	Estética y educación. Pensar-nos en el desbordamiento reflexivo	146
6.5.	Epistemologías y educación. Pluralismo epistemológico y epistemología de la juventud	150
6.6.	Ontología y educación. Saber-estar-siendo-hoy	151
6.7.	<i>Post-scriptum</i> para quien enseña filosofía. Esbozo de una pedagogía a escala humana para pensar la filosofía en la escuela	153
<b>7.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	161
	<b>ANEXOS</b>	165
	Anexo 1. El diagnóstico participativo-reflexivo	165
	Anexo 2. Cartografías sociales y reflexión filosófica	173
	Anexo 3. Formato diario de campo para interacciones	175
	Anexo 4. Instrumento orientativo para definir de manera escrita conceptos de “estrés y presión social”	177
	Anexo 5. Actividades de lectura y escritura para relacionar conceptos, sentimientos y emociones con el problema priorizado	178
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	181



## DEDICATORIA

*Para las maestras y maestros y para quienes luchan por extender la enseñanza de la filosofía en las escuelas de Colombia.*

*Para mi familia, mi padre Esgar, mi madre Adriana, mis hermanitos Tito, Anghelo, Daniel, Marcel, para mi esposa Soraya.*

*Para los animales que nos acompañan en el pensar.*

*Para el viejo Aquiles.*



## AGRADECIMIENTOS

*A la Universidad de Nariño y al Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA.*

*Al Doctor Luis Guillermo Jaramillo Echeverri por su incansable acompañamiento en el desarrollo de esta investigación.*

*A los y las estudiantes de la Institución educativa Tomás Arturo Sánchez en Ipiales, por su generosidad y abrirnos las puertas de su sentipensamiento.*

*Al Doctor Carlos Calvo, a los profesores, profesoras y estudiantes con quienes conversamos sobre filosofía y pensamiento crítico en las Universidades de La Serena y Católica del Norte en Chile.*



## INTRODUCCIÓN

Esta investigación es resultado de inquietudes, intuiciones, confusiones, que hacen parte de la experiencia como profesor de filosofía en una ciudad fronteriza en el suroccidente colombiano. Nos proponemos presentar un acercamiento a la pregunta por la educación y la investigación educativa desde la enseñanza de la filosofía. Enseñanza que parte de un deseo por el saber y el reconocimiento del no saber que permite un poder pensar-con. Por eso nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo potenciar el pensamiento crítico, como crítica de sí mismo y responsabilidad para con el Otro, con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social?, implica considerar la conjunción “con” desde aquella migaja que permite tanto apertura como descentramiento, amor al saber y al no-saber, a lo que somos, pero también a lo que podemos llegar a ser.

Consideramos que la filosofía, del griego *philos* (amor) y *sophia* (sabiduría), no consiste en aspirar a ser sabio, sino en consolidar tanto un amor por el saber, como un saber amar. Llegada a la creación de pensamientos posibles, a algo distinto que involucra el rastro, la búsqueda, el llamado, la constitución subjetiva de la palabra desde la propia relación con la ignorancia y con un saber compartido. Dussel (2016) y Kusch (1999) nos dicen que la filosofía solo es filosofía cuando piensa la realidad. Gabriel (2021) refiere que la indagación por lo humano permite conocer los alcances de una ciencia o disciplina del saber; en el caso de la filosofía, primeramente, se procura estar al tanto de cómo esta se constituye y cómo se despliega en el presente.

La filosofía se presenta aquí como una emergencia de la reflexión sobre la realidad y lo humano como gozne al autoconocimiento que se divisa en lo educativo. De allí que las preguntas orientadoras del proceso de investigación sean: ¿Qué se entiende por pensamiento crítico en tanto crítica de sí mismo y responsabilidad para con el Otro en contextos de vulnerabilidad social? ¿Quiénes son los y las jóvenes escolarizados en contextos de vulnerabilidad social en Colombia, específicamente en el municipio de Ipiales? ¿Cómo la enseñanza de la filosofía promueve la formación de un pensamiento crítico a partir de la investigación acción en contextos de vulnerabilidad social?

Inscrita en el paradigma de lo cualitativo, esta investigación busca describir y explorar filosóficamente una experiencia participativa que posibilite la comprensión de otros sentidos para potenciar el pensamiento crítico. El objetivo general es comprender sentidos que permitan potenciar el

pensamiento crítico, desde la enseñanza de la filosofía, con la participación activa de los jóvenes escolarizados en contextos de vulnerabilidad social en el municipio de Ipiales. Los tres objetivos específicos son: Describir, desde la reflexión filosófica, los contextos de vulnerabilidad social y los sentidos que los jóvenes tienen sobre su realidad. Explorar los diferentes sentidos de un pensar crítico-situado, frente al sí mismo y frente al otro, que tienen los jóvenes escolarizados en contextos de vulnerabilidad social. Promover experiencias de acción participativa, como dinamizadoras de un pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía.

Reconocemos en este trabajo de investigación que la errancia<sup>1</sup> es parte fundamental de la pregunta por lo humano, al igual que la esperanza de contar con espacios para pensar la relación con la realidad, de explorar el tiempo del aprendizaje, de permitir una fulguración del saber y chispazos de una sabiduría distinta.

El recorrido formativo para este estudio ha involucrado la interacción con jóvenes mediante conversaciones y observaciones participantes; diálogos con profesores y profesoras en ejercicio; conversaciones con estudiantes de filosofía y docentes en formación; visitas a otras escuelas; interacción con investigadores e investigadoras en el proceso de formación en Colombia y también en una pasantía en Chile con el maestro Carlos Calvo, con quien compartimos la preocupación de que las verdaderas problemáticas de un pensar crítico no están tanto en la planificación estricta según el tiempo de un objetivo (el cual siempre falla, porque toda metodología o planeación, al llevarse a la pregunta por lo humano, tiende a demostrar que nuestra naturaleza también es el error), sino en no comprender que ese amor a la sabiduría solo se hace posible si sale del profundo sí mismo que es compartido.

Tras este recorrido, afirmamos con esta errancia inevitable que el pensamiento crítico es tal, si nos remite a posiciones éticas, políticas y estéticas ante lo que vivimos como seres humanos incompletos y tendientes al error, porque la sabiduría conlleva a dialogar con esa parte inmanente que nos atraviesa para también destellar en sí una experiencia del amor que busca ser compartido: filo-sofía. Este aguante de la reflexión filosófica en el pensamiento crítico implica sostenerse en pie sobre el débil trazado orientado a la fuga que contiene lo filosófico; esto es, mantener los escapes a la racionalidad funcionalista, propiciar un pensamiento vinculado

---

1. Errancia como parte de un movimiento que sucede debido a la materia de un pensamiento. Pensamiento que se hace texto presupone, así sea en lo mínimo, tanto una cualidad errática como una circunstancia textual.

a la exploración, y de allí, al encuentro, a la irradiación, a fragmentarse, finalmente, a compartir-se.

Este amor por el saber (*philosophia*), se origina mediante la afirmación de nuestra condición de vulnerabilidad y de allí el recorrido existencial a través del preguntar como apertura hacia la comunicación de lo que pensamos y también participar desde el encuentro con el pensamiento de los otros (*logon didonai*). De allí que se interroga por los conceptos y por las maneras en que la enseñanza de la filosofía permitiría potenciar un pensamiento crítico, en tanto crítica de sí mismo y responsabilidad para con el Otro, con la participación activa de los jóvenes escolarizados en contextos de vulnerabilidad social.

Presentamos el concepto de educación como el espacio concreto donde se donan y reciben elementos para crear y afirmar relaciones humanas desde una multiplicidad de saberes y diversos campos de sentido. Abogamos con esto, posiciones de salida y un cuestionamiento filosófico respecto a la idea de rentabilidad (Nussbaum, 2017), que se aproxima tanto a las concepciones cognitivistas computacionales como a los discursos de la competición llevados a las prácticas pedagógicas mediante la estructuración de una educación escolarizada. Pensamos en el respeto de las posiciones, pero consideramos que la coherencia planteada desde paradigmas computacionales cognitivistas no cuestiona para nada el legado mercantilista de la competición en educación. En ello, el cuestionamiento propio de un pensamiento crítico no cuestiona o queda en estado de apariencia al no tomar en cuenta el influjo del capitalismo cognitivo ni de la mercantilización impuesta al cuerpo que piensa.

Cuando se habla de habilidades de pensamiento crítico, controversia, análisis de información, toma de decisiones, no se llega a la posible transformación de subjetividades, no se hace un esfuerzo ante el reconocimiento, la redistribución o la dimensión política que una actitud crítica implicaría. Cuestionar, obviamente, no es criticar por criticar, pero, ¿sobre cuál razón se razona?, ¿qué tipo de racionalidad se busca transmitir?, ¿qué actitud crítica acompaña dicho cuestionamiento? Asumimos que la enseñanza de la filosofía podría posibilitar otros rumbos o un cambio de orientación en un pensamiento crítico que se ha olvidado de cuestionarse a sí mismo, pero para que eso sea probable podemos empezar por ser más conscientes de las problemáticas humanas y para que sea realizable no podemos dejar de concebir el sentido, de reflexionar desde la vida, de dialogar con los otros/otras que no son expertos ni especialistas.

El problema también está en la aceptación sin más de un *capitalismo cognitivo* en una educación escolarizada, el cual funciona por el discurs-

so de las habilidades, pero concebidas desde un saber monologado, desde relaciones verticales y teorías de aprendizaje que poco o nada dicen ante la influencia de relaciones mercantilistas que se repiten para preconcebir la educación como algo que no responde a la profunda crisis de valores humanos que hoy día vivimos. ¿Es eso el fondo del pensamiento crítico?, ¿qué actitud crítica expresa?, ¿cuáles son sus principios filosóficos, éticos, estéticos?, ¿en qué epistemologías se fundamenta esta proyección de lo humano?, ¿cómo pensar la relación entre pensamiento crítico, subjetividad y transformación social?

Esta investigación sugiere la invitación a participar de procesos de transformación pedagógica y escolar, desbordamiento reflexivo de las subjetividades, interacción desde lo filosófico, donde no solamente se tejerían habilidades, sino también consciencia de las trayectorias, de las temporalidades, de que somos seres con una sola vida y que esta entra en sintonía con la problematización filosófica, los pensamientos y sensaciones en relación con la búsqueda de libertad, la exploración constante y vital de nuestro ocurrir como seres humanos.

Aunque estamos de acuerdo en que la educación escolar se preocupe por el ser humano del futuro, consideramos que la diferencia ontológica del ser humano se da en la vida-hoy, en otra manera de vivir el tiempo y su camino a la verdad desde un cuestionamiento no estandarizado, desde una reflexión que más adelante no encontraremos nunca, sino que se ocupa del hoy que solo es hoy. Esta inquietud por el presente de lo educativo no puede reducirse a la adaptación a los patrones laborales ni a los valores mercantilistas; más bien, queremos decir con esto que la pregunta por las posibilidades de estar, ser y saber junto al otro/otra, se encuentran en todos los ámbitos de la vida y esta búsqueda no tendría por qué agotarse en la, quizás menos verde, quizás más desértica, trampa de la escolarización.

Nuestra pregunta por cómo potenciar el pensamiento crítico busca afirmar esta parte de lo humano, la errancia, la cual permite apartarnos del exceso de claridad que plantea que el sentido de desarrollo y potenciamiento de un pensamiento crítico se obtiene por las “pedagogías” de los discursos mediados por un capitalismo cognitivo. Ganar mayor habilidad técnica no implica potenciar una reflexión sobre la existencia; aspirar a la ganancia de lo estandarizado no lleva en sí la transformación del sujeto que pueda generar experiencias por fuera del consumismo; parafraseando a Deleuze (2014), proponerse pensar la educación respaldándose en el concepto de la competición no es tan “sano” como parece.

Esta aspiración a examinar otros tipos de racionalidad para referirnos a categorías como enseñanza de la filosofía, educación, escolariza-

ción y pensamiento crítico, nos invita a crear alternativas ante el espectáculo consumista que ha llegado a la noción de educación escolar hasta llevarla al emprendedurismo, la autoexplotación, el rendimiento neoesotico, el afán por los resultados y la anestesia intelectual. Creemos que, mediante la enseñanza de la filosofía, es posible concebir la escuela desde otra potencia de pensamiento, donde se posibilitarían más bien espacios para desenredar elementos que apunten a reconsiderar lo filosófico en el aprendizaje y en la enseñanza.

Aspiramos a pensar pensamientos que se han visto trastocados por perspectivas oclusivas que no permiten indagar sobre lo que resulta crucial para la existencia. Posibilitar la creación de relaciones que no estén basadas en la adaptabilidad o sometimiento de las subjetividades, pero tampoco en los deseos y la sensacionalidad del mercado, sino en pensar realmente un buen vivir-con lo que nos rodea. Imaginamos que el pensamiento crítico no es solamente un conjunto de habilidades ordenadas jerárquicamente en una teoría cognitivista que adapta el sentido de la cognición desde paradigmas cuestionables, ya que no dicen nada ante la adaptación de los principios de la educación a los mandatos de una sociedad del mercado. No creemos adecuado seguir el rumbo del economicismo en educación o perseguir la poca reflexividad sobre lo educativo como si ya se hubiera dicho suficiente. Contentarse con una noción de pensamiento crítico que se adecue a la banalidad del mercado en el fondo termina siendo una actitud economicista.

La actitud crítica de la que hablamos es más bien una posición de hermandad cósmica con lo que nos rodea, un requerimiento de ampliación de los conceptos que usamos para vivir y habitar el mundo y el tiempo. Desde esa mirada, que bien podría ser ética y de búsqueda epistemológica, la enseñanza de la filosofía en la escuela iniciaría en concebir una educación donde el pensamiento participe de la creación de otras relaciones y con esto de nuevas posibilidades para pensar-nos; pero para eso, habría que incitar un desglose de la influencia del economicismo, propiciar un diálogo de saberes y que así se des-escolarice el sentido de la pluralidad de la vida en las escuelas. Que se desborde el ser alienado mediante el pensamiento, para que niños, niñas y jóvenes puedan trazar su propia descripción y comprensión de un pensamiento propio, donde quien enseña lo haga desde la mediación de espacios de reflexión que aboguen por la libertad de elegir mientras se está en ese compartir con los demás de lo que somos y pensamos.

Potenciar filosóficamente un pensamiento crítico es ahondar en lo sencillo y lo potente, lo que implica el ejercicio reflexivo sobre la libertad y desde la responsabilidad, una actitud que permita salidas a la mercado-

tecnia de las ideas y la creación de alternativas ante la facilidad de formar sujetos cuyas ideas sean solamente responsables con el mercado. El asombro, el misterio, que son elementos filosóficos, devienen como parte del proceso dialógico ligado a la responsabilidad radical de entender y solidarizarse con los otros/otras.

La noción de sujeto en un pensamiento crítico debe también ser interpelada y atravesada por la condición de ser-vulnerable, que nos interpela desde la singularidad y se abre a una política encarnada (Mèlich, 2022), es ruptura con el solipsismo, expresión de un acercamiento a lo humano desde un recuperar el cuestionamiento de la visión unidimensional de consumidor o emprendedor sustentada en la competición.

Esta investigación buscaría más bien participar del debate sobre posibles encuentros entre educación escolar y enseñanza de la filosofía; describir la actualidad de este campo en la escuela colombiana, pero también invitar a reflexionar sobre las teorías, conceptos y prácticas que se donan y se desprenden desde la interacción, el diálogo, las manifestaciones subjetivas, las emociones, la corporeidad y las sensaciones. Esto es, una responsabilidad ética y una donación estética que se visibiliza en la expresión de las y los jóvenes para una enseñanza de la filosofía. Se pretende suscitar algunas emergencias conceptuales e inquietudes a partir del impulso de las expresividades y conceptos de jóvenes escolarizados, no solo para repensar la vulnerabilidad social, sino también para promover en las escuelas un sentido de educación que cuestione la escolarización y la deshumanización. Así, tal vez, si la investigación inspira otras preguntas o nuevas investigaciones, se podrían generar posibilidades epistemológicas y ontológicas que coadyuven a contextos escolares transformadores.

En la escritura de esta investigación, el impulso crítico del pensamiento será el sentipensamiento -una integración holística de la emoción y la razón- de jóvenes escolarizados. Para describir esa complejidad, se presenta una urdimbre entre filosofía y educación, un entrecruzamiento entre la subjetividad de los y las jóvenes, las afectaciones que causaron en quien investiga, indagaciones a los conceptos de educación y escolarización a partir de algunas filosofías occidentales y algunas líneas del pensamiento crítico latinoamericano. Esto entraría directamente dentro del proceso de creación conceptual de la técnica del ensayo filosófico y de reconceptualizaciones posibles que podrían expresarse desde el *locus* enunciativo de un profesor de filosofía. Se busca principalmente mantener la ardua, pero jovial tarea, de darle sentido a la vida desde el filosofar acompañado, desde el poder compartir el pensamiento y comprender así algunas particularidades, pero también a adentrarse en el infinito de cada contexto.

## NUESTRO PUNTO DE PARTIDA: HACIA UNA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA PARTICIPATIVA

*Realizar una lectura crítica de la filosofía y, al mismo tiempo, desarrollar una filosofía de la crítica, es esencial en culturas que continúan su lucha por la descolonización del pensamiento y de la vida.*

Mabel Moraña

### 1.1. ¿UNA FILOSOFÍA PARTICIPATIVA?

Hablar de enseñar filosofía en Colombia no es un tema ajeno a las escuelas. Una obra que describe filosóficamente las problemáticas y vicisitudes de la escuela colombiana, por ejemplo, es la novela corta *El maestro de escuela*, de Fernando González (2012). Allí, el protagonista, un profesor de escuela acusado de irreligioso, encuentra sentido a lo que vive a través de preguntas filosóficas que se hace en sus días de trabajo: “¿Quiénes somos”, “¿Quién es el individuo?”, “¿Para qué somos el animal inteligente?” (p. 90). Es un filósofo que vivencia las problemáticas sociales y políticas que le afectan, que concibe ideas pedagógicas a partir de lo que enseña y con quienes interactúa. Quisiéramos indicar con esta referencia, que aún es posible abrirse al mundo de las ideas filosóficas en la escuela, que podría verse, en cierta medida, como una acogida al filosofar.

Para eso, quizás habría que tener en cuenta lo que Schopenhauer (2020) sugiere como requisitos para filosofar; primero, tener coraje de mantener una actitud basada en el preguntar desinteresadamente, luego, tener consciencia y entendimiento de lo que se considerará como un problema filosófico, para así entregarse al tiempo del ocio y del aprendizaje mediante el mundo intuitivo y la autoconsciencia. Sin embargo, el mismo Schopenhauer puso en cuestión que los profesores de filosofía realmente se preocupen por lo anterior, porque estarían más bien preocupados por su propio provecho, por su ventaja personal, por consagrarse a algo, olvidando así los problemas de la filosofía.

¿Cuál es el significado de la filosofía para la educación? ¿Por qué vale preguntarse todavía por el pensamiento crítico y por la enseñanza de la filosofía? ¿Tanto González como Schopenhauer tendrían razón en lo que piensan sobre los profesores de filosofía? Más que nada, habría que des-

plegar un tiempo distinto para dilatar un filosofar que pueda repensar la enseñanza de la filosofía en las escuelas. Dicha enseñanza tendría varios caminos posibles, señalaremos solamente dos. Uno, el camino del pensador singular arropado de libros y documentos, encerrado en el goce de la indagación individual. Dos, el camino del pensador que se hace junto al pensar de los demás, abierto a los roces de la indagación colectiva. En un momento, estas dos visiones se juntarán y nos tomarán por sorpresa nuevos problemas filosóficos, porque no sabemos cómo, cuándo, ni en qué trayectoria se reunirán, por tanto, solo nos es posible permanecer en estado de apertura a esos problemas, los cuales, según Zea (2005) serán problemas de la vida, de nuestra relación con los otros y la naturaleza.

Nuestro punto de partida en esta investigación se da en la conjunción de esas dos formas de hacer filosofía. El impulso crítico para una investigación en filosofía, según Marcuse (1993) y Althusser (2022), solo se convierte en una actitud realmente crítica al enfrentarse a problemas que nos superan como individuos aislados. Actualmente, los problemas que tenemos como seres humanos pueden ser el daño medioambiental, el militarismo, el auge de un idealismo moral exótico, la sedación y manipulación de las subjetividades, que bien pueden ser parte de una visión consumista, pero no por eso ingenua, sino que buscan ordenar la pregunta por lo humano según intereses del economicismo<sup>2</sup>.

Ante esas problemáticas, que afectan los asuntos de la vida cotidiana y por tanto a la sociedad en su conjunto, se requeriría además de una investigación (filosófica), que logre concebir el rigor y la audacia necesarios para compenetrarse con las luchas posibles y potenciar las subjetividades para que entren a cuestionar este orden de las cosas dispuesto para la renta o la dominación, o donde los valores humanos son pensados por las tramas ideológicas donde parece inadecuado preguntar por la estructura conceptual de un

---

2. Dijimos en la Introducción que el “impulso crítico del pensamiento” (Marcuse, 1993, p. 33) que busca exteriorizar esta tesis se vincula al sentipensamiento de jóvenes escolarizados en contextos de vulnerabilidad social. Emprendemos desde aquí un cuestionamiento a los discursos del economicismo y su posible influencia en el cómo se concibe la educación, lo que puede resultar inquietante para este intento de reevaluación del papel del pensamiento crítico. Lluch (2023), por ejemplo, concibe al economicismo como un paradigma imperante en la sociedad moderna, que afecta las representaciones de individuo y sociedad en cuanto aspira a un perfeccionamiento moral del ser humano como sujeto del mercado, y a una sociedad en la que los conceptos que giran en torno a lo humano e indagan en la misma sociedad ya no sean pensados ni extendidos por las humanidades o la filosofía, sino que se sometan a banalizaciones para enfocarse en el individualismo y en los valores convenientes al poder empresarial. A su vez, nos parece importante la noción de Gabriel (2021), quien describe el economicismo como parte de un enfoque que asume equivocadamente a la reflexión ética mediante una escala de valores derivados de discursos económicos.

sistema (Max-Neef, 1993; Althusser, 2022; MacIntyre, 2021; Gabriel, 2021; Nussbaum, 2017). Esta investigación apuesta por una filosofía participativa que busca afirmarse en la insistencia por el preguntar y sugerir estelas, derrames y tachaduras en la constante problematización de lo humano.

Dice Habermas (2017) que mucho, y en todas las épocas, se ha renegado de la pretensión de razón de la filosofía, en especial desde los discursos de las tradiciones y ciencias que operan como garantes de las tramas funcionales del *status quo* de la sociedad moderna. En el campo de las ciencias de la educación y la enseñanza de la filosofía, un enfoque reflexivo y participativo no solo enriquece el análisis teórico, sino que también fortalece la dimensión crítico-emancipadora (Habermas, 2017), llegando a proporcionar herramientas para una reinterpretación crítica, compleja y situada en relación con las experiencias de vida.

Nos preguntamos si sería posible pensar una filosofía desde aquí, desde un pensamiento de frontera, cuyo *locus* de enunciación implicaría antes que un sur del sur, una superficie atravesada y entrecruzada, que sigue la vivencia de lo que somos, trayectoria en el andar-andando, que se da en el anunciamiento de lo otro desde la experiencia en una escuela pública y a partir de las preguntas cruciales que sugieren lo filosófico que estamos enseñando<sup>3</sup>.

Por eso, hemos elegido como corazón de nuestra investigación filosófica y educativa, un sentido de acción y participación, el pensamiento de los jóvenes, entendido en el quehacer de la presente investigación como el atreverse a re-pensar desde el impulso de lo colectivo los múltiples puntos e intersecciones de esas migajas de conocimiento que estamos enseñando. Recordemos que, ante la pregunta, ¿qué podemos hacer para tener una educación más crítica, creativa y responsable con el Otro? El filósofo Matthew Lipman respondió que el primer paso sería empezar con desplegar una enseñanza de la filosofía en las escuelas (Lipman, 2003).

### 1.2. ¿QUÉ ES UNA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA PARTICIPATIVA (IFP)?

Investigar en el campo de la enseñanza de la filosofía implica apoyarse en la tradición de las ciencias sociales, las humanidades, la filosofía y la educa-

---

3. Cadahia (2017) sugiere que un pensamiento crítico debe visibilizar tensiones internas de la sociedad. En el contexto del feminismo y la interseccionalidad, este se caracteriza por su capacidad para cuestionar y transformar las estructuras sociales y jerárquicas que perpetúan la desigualdad, permitiendo también un desajuste conceptual y el centelleo de fulguraciones “plebeyas” ante valores hegemónicos que se imponen en las representaciones e imaginarios sociales.

ción. El preguntarse por las relaciones que propicia la educación es también configurar un impulso para transformarla (Calvo, 2022). Delgado (2012) vincula el desarrollo de las ciencias de la educación con la investigación en ciencias humanas y sociales, métodos basados en la interacción como la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas a profundidad, la observación participante y la investigación acción.

Parfraseando a Zea (2005), investigar en filosofía permite que el ser humano amplíe caminos en la experiencia de un saber que las ciencias positivistas no se proponen seguir buscando, la pregunta por lo real y las preguntas por todo lo que permite que los humanos puedan llegar a ser humanos. Investigar en filosofía implica filosofar desde la vivencia de un pensamiento que se encuentra en un mundo compartido con otros pensamientos. Como investigación en filosofía puede denominarse entonces a una búsqueda constante de libertad de crítica, de creación y de repensar la investigación (Althusser, 2022).

El filósofo colombiano Danilo Cruz Vélez (2015) concibió la investigación en filosofía en relación con la educación y la cultura, ya que filosofar es también adentrarse a lo que sabemos humanamente de la realidad y comunicar así los decires de una cultura en determinada época. Una investigación en filosofía no se ocupa solamente de interpretar el mundo “sino también de transformarlo, de metamorfosearlo, en *colaboración*<sup>4</sup> con otras fuerzas históricas” (p. 124). Esto se debe a que el pensamiento filosófico permite aperturas que llevan a preguntarse por lo fundamental, por lo humano, por el tiempo que estamos siendo, que es también parte de la inquietud en movimiento que concierne a las demás ciencias. En tanto interpretación como transformación, la filosofía es praxis.

Prada-Londoño y Delgado (2019) sugieren, respecto a una investigación en filosofía, que esta se hace todavía posible porque busca retratar una experiencia erótica y amistosa por el conocimiento, afianzando que esta exploración y recorrido nunca se realiza en soledad, sino en compañía de otros pensamientos<sup>5</sup>. Los autores afirman que el pensamien-

---

4. La cursiva es nuestra para ir enfatizando en que un sentido de colaboración permite desplegar la participación, donde los y las participantes puedan aprender, expresar, repensar y resignificar ideas y puntos de vista desde la vivencia en su propio contexto social, lo que permite intersubjetividad, dialogicidad y relevancia práctica.

5. Según Prada-Londoño y Delgado (2019), una investigación doctoral en filosofía implica una experiencia erótica, porque una lectura y escritura filosófica oscila entre el saber y el no-saber que se nutre de la experiencia de vida de quien expone lo que sabe y no sabe de su cuerpo al mundo, y también una experiencia amistosa, porque el filosofar lleva el pensamiento al afuera, se trenza ante el decir o ante el acompañamiento de algo más. Un ejemplo que citan los autores es el conocido *Daimón* de Sócrates que demuestra tanto un carácter co-

to filosófico “jamás se hace en solitario, sino que implica la compañía” (p. 102). En términos platónicos, lo erótico y lo amistoso implicaría entonces un transitar desde el pensamiento entre la sabiduría y la ignorancia (Platón, 2014). Esta forma de abrirse al conocimiento del mundo y de la realidad puede exclamar la afirmación de una perspectiva participativa en la investigación filosófica.

Argumentamos con lo anterior que nuestro principio fundante para esta investigación, que bien podría ser filosófico, radica en poder repensar y reescribir los conceptos y categorías que conforman las teorías sobre enseñanza de la filosofía y pensamiento crítico a partir de lo que piensan otros pensamientos, generando así otras comprensiones o difuminaciones de la razón, donde el punto de partida sea la interacción y, con ella, la intelección, la re-significación, el impulso teórico-práctico que se da con los y las participantes.

En los contextos latinoamericanos la enseñanza de la filosofía viene trabajándose a partir de la investigación-acción en relación con distintas propuestas o programas filosóficos para niños y adolescentes, con la fenomenología y las comunidades de cuestionamiento, diálogo e investigación (Lipman, 2003; Larrosa, 2009; Bedetti et al., 2011), lo que muestra posibilidades para que una investigación filosófica se pueda relacionar con otros ámbitos disciplinares.

El aula taller, las comunidades de indagación, la investigación acción participativa, se relacionan con experiencias interdisciplinares en educación. Pensar el sentido de comunidad es algo que puede acentuarse en programas y proyectos de filosofía con niños y adolescentes (Lipman, 2003). Sin embargo, Bedetti et al., (2011), sostienen que la ruptura y auto-crítica que implica la enseñanza de la filosofía, producen “desencuentros” con algunas categorías y conceptos metodológicos que subsisten en un paradigma de la eficiencia, el tiempo de los objetivos y la búsqueda de resultados que parece imponerse en la educación escolar<sup>6</sup>.

---

laborativo como un pensamiento del afuera en el filosofar. Así escriben los autores: “quienes nos iniciamos en filosofía somos, de alguna manera, Apolodoros, esto es, hemos recibido una noticia de nuestros profesores, de los libros de texto, de los especialistas, y en virtud de estos contactos primeros compartimos con otros nuestra experiencia; y cuando transmitimos lo que hemos recibido debemos acreditarlos como dignos de credibilidad” (p. 103).

6. Benetti et al. (2011) indican que los conceptos de técnica, teoría, práctica y experiencia entrarían en conflicto con una teoría para la escolarización, puesto que la forma de habitarlos, en gran parte de una tradición filosófica, difieren en cómo se piensan dentro de una visión economicista que se ejerce en lo escolar.

Para una acción participativa desde lo filosófico, resulta fundamental que se vincule la enseñanza de la filosofía con la tarea misma de hacer filosofía, esto es, inicialmente, participar de la elaboración de categorías y de una distinción conceptual que coadyuve a repensar otras relaciones, conceptos, formas, procesos y trayectorias en una investigación filosófica y educativa.

### **1.3. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA UNA IFP**

En la antigua Grecia, la filosofía se relacionaba con el trabajo dentro de lo espiritual, la razón ya era concebida como parte de este ámbito. Es así como se lograba concebir a la filosofía como parte fundamental para alcanzar paz espiritual (*ataraxia*) y libertad interior (*autarkeia*). Es por eso que la enseñanza de la filosofía pretende alcanzar una vista distinta para reflexionar más allá del ámbito académico y formal para vincular la vida (del docente, del estudiante, de la escuela), con el conocimiento de sí mismo dentro de una perspectiva que transforma y a la vez puede transformar a otros (Páez y Urrego, 2017).

Esta “práctica filosófica” se ejercía en la antigua Grecia por parte de los sofistas y luego por Platón y Aristóteles en sus escuelas (Kenny, 2018). La enseñanza de la filosofía viene a ser un verdadero problema filosófico, ya que la filosofía esmera consciencia sobre la existencia y capacidad de buscar sentido a lo que se piensa. No obstante, hemos dicho que en una educación escolar basada en el economicismo se tiende a minimizar proyectos encaminados a estos empeños de la filosofía.

Siendo conscientes de este problema, nos apoyamos en los planteamientos de Fals Borda (1978) y su propuesta de una investigación acción participativa (IAP) como ‘filosofía de la vida’, lo que implica, desde los contextos latinoamericanos, un nuevo enfoque epistémico y metodológico que sugiere situar los procesos de investigación en problemáticas que se desprenden de lo cotidiano y lo habitual y no tanto en fines lucrativos o desparrames teóricos con los criterios del economicismo (González, 2023).

Esta perspectiva epistemológica y ontológica para una investigación educativa y filosófica exige un pensamiento propio comprometido con la generación de conocimientos a partir de la reflexión y posible transformación de las problemáticas sociales que afectan a las personas y poblaciones. Profundizando en una forma de investigación posible en el campo educativo, Bedetti et al (2011) sugieren que la IAP consistiría

En una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. Por medio de este espiral de actividades se crean las condiciones que permiten establecer comunidades de aprendizaje; esto es, comunidades de estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción estratégica, así como a mejorar tal acción en la práctica. (p. 80)

El trabajo de interacción y de escritura autorreflexiva puede manifestarse mediante comunidades basadas en el diálogo, la investigación y el estudio, cada una con distintas formas procedimentales, pero que compartirían un interés en común y voluntario, donde primen relaciones horizontales cuyo propósito sea una construcción colaborativa de conocimiento<sup>7</sup>.

La IAP, según González (2023), tomando como referencia investigaciones de Orlando Fals Borda y Fabricio Balcázar, tendría tres fases y cinco principios. Aquí se sintetizan para fines de la descripción del enfoque de nuestras interacciones:

Fase inicial, contacto con la comunidad, priorización de problemáticas y establecimiento de grupos de trabajo y acuerdos. Fase intermedia, se define plan de acción y participación en consenso, diseño de actividades y plan de interacción-reflexividad. Fase de implementación, en la que se desarrolla el conjunto de actividades del plan de trabajo en equipo y se reinterpretan las experiencias mediante autorreflexión, para llevar a nuevos interrogantes de manera concatenada; una pregunta inicial puede orientar un conocimiento más complejo. Una opinión preliminar nos conduce a priorizar un problema y explorar subjetividades en conjunto.

Como principios están que los resultados sean pensados por la comunidad; que haya trabajo de reflexión, de socialización, publicación y difusión de los resultados a la comunidad; adaptabilidad de procesos y actividades al tiempo de los participantes y no al de investigador(es); actividades basadas en el pluralismo, el respeto al otro/otra; toma de decisiones a corto y mediano plazo según acuerdos grupales. Se procura seguir estos principios, para así poder elaborar de manera consciente y participativa un diagnóstico social, una priorización de problemas y participación activa por medio de una interacción integradora, en plena sintonía con las problemáticas del grupo o la comunidad.

Nos apoyamos también en los marcos de la educación popular (Torres-Carrillo, 2019), en ciertos criterios epistémicos y metodológicos que orientan una investigación participativa encaminada a la transformación

---

7. Cobra resonancia la pregunta: ¿puede considerarse a la enseñanza de la filosofía, en contextos como el colombiano, como posible referente de una ciencia social crítica?

social, a la reflexión situada sobre los problemas humanos y sociales, a la búsqueda de alternativas intelectuales al capitalismo. Algunos criterios para tener en cuenta en una Investigación Filosófica Participativa serían:

Posicionamiento crítico frente a las concepciones hegemónicas tanto de ciencia como de investigación social. Investigación localizada que muestre su “radical contextualidad” (p. 225). Compromiso con las comunidades, con los oprimidos y los subalternos. Orientación emancipadora desde opciones éticas y políticas de alternatividad y transformación social. Promover la participación desde la experiencia y vivencia de la gente “común y corriente” en la confección del conocimiento. Promover el diálogo, la actitud crítica<sup>8</sup>, la pluralidad de sentidos, así como la “reflexividad”, la “flexibilidad” y la “creatividad metodológica” (p. 231).

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos importante para el presente trabajo investigativo, la imagen de González (2023) de una investigación acción participativa que refleje un “pensamiento crítico de frontera” el cual se reconoce a través de la participación de personas que viven fuera de las élites científicas. Es decir, el pensamiento crítico no necesariamente debe verse como cosa de expertos o especialistas, sino que, para objetos de nuestra investigación, pueden ser jóvenes escolarizados quienes participan en la construcción de otros saberes que pueden aportar a la investigación científica (González, 2023, p. 287).

Nuestra propuesta de Investigación Filosófica Participativa (IFP) se articula con la propuesta falsbordiana de pensar filosóficamente el mundo para “conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos” (Fals Borda, 2015, p. 279). Esto, con el fin de que pueda considerarse un viraje epistemológico dentro de los principios de la acción-participación en tanto creación de un nuevo paradigma alterno, que emite así un acercamiento a la idea de la participación en una investigación; explorar y describir una filosofía de la vida que solo es posible pensarla desde lo intersubjetivo ya que busca proyectar un cuestionamiento a binarismos de carácter civilizatorio y permite un abordaje a pensamientos radicalmente distintos que concurren en una misma comunidad.

Reconocemos con Fals Borda (2015) que una metodología participativa debe formar parte de una expresión pedagógica y cultural que sea al-

---

8. Ferraris (2018) sugiere que, si se busca pensar una verdadera actitud crítica para este siglo XXI, tendría que ser clave concebir una Nueva Ilustración (Gabriel, 2023), en la que los diversos pensamientos se puedan comunicar, publicar y debatir libremente, sobre todo los que entran a cuestionar ejemplos de corrupción y violencia, que son cultivados regularmente por miembros de una élite económica, política y hasta académica.

ternativa y también liberadora. Con esto nos surgen nuevas preguntas: ¿Las interpretaciones de la realidad y del mundo se condicionan por ideologías, por intereses de clase, por qué? ¿Es posible una investigación participativa que entre en sintonía con los sentidos de periferia y transgresión que pueden asociarse a un pensamiento crítico de la juventud? ¿Cómo puede la enseñanza de la filosofía responder a la creación de relaciones posibles?

### 1.3.1. PRINCIPIOS DE UNA IFP

Recordemos que para Fals Borda (1978) hacer investigación implica un cuestionamiento de los paradigmas y marcos técnicos enfocados a mantener la vigencia de un colonialismo intelectual o de una ciencia colonial. Filosofar desde lo colectivo implicaría sostenerse en la búsqueda de la creatividad propia, la autodisciplina investigativa, la relación entre el diálogo y la intuición, así como la rigurosidad en la observación, el reconocimiento de una multiplicidad de saberes y una objetividad que no reniega de las especulaciones e inferencias posibles (Fals Borda, 1978).

Álvarez-Marco (2021) especifica dos marcos conceptuales para introducirse en una investigación en filosofía con niños y adolescentes; estos son el racionalista y el empirista<sup>9</sup>, teniendo en cuenta que en el campo de la educación es habitual explayar metodologías donde al mismo tiempo se puedan construir criterios y principios, a partir de la implementación de instrumentos ya establecidos como *test*, cuestionarios, encuestas, etc. Sin embargo, como sugiere Fals Borda (2015), habría que considerar igual de importante el forjar nuevas perspectivas metodológicas desde las prácticas e interacciones con los Otros (teoría fundamentada, fenomenología, hermenéutica, investigación colaborativa, IAP).

Siguiendo lo expuesto por Fals Borda (2015), como principios gnoseológicos para una investigación acción participativa, a continuación exponemos desde la especulación filosófica cuatro principios donde se articulan bajo un análisis crítico las perspectivas ontológica, epistemológica y pedagógica y se hace énfasis en los conceptos de pensamiento, colaboración y praxis. Estos principios pueden ofrecer puntos en común para examinar una estructura conceptual que invite a resignificar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva filosófica, orientada hacia la integración del conocimiento, la colaboración y la acción.

---

9. Álvarez-Marco (2021) lo resume así: las investigaciones empiristas buscan una medición de los modos y formas identificadas en sus marcos, mientras que las investigaciones racionalistas profundizan sus alcances mediante técnicas de deducción racional y el análisis comparativo e interpretativo de investigaciones, las dos toman partido por el análisis documental.

### 1.3.1.1. EL SENTIPENSAMIENTO COMO FUNDAMENTO ONTOLÓGICO

La exploración de la pregunta por lo humano supone una dialéctica entre el pensar y el ser, la reflexión por lo que somos y estamos siendo implica la interdependencia entre la percepción subjetiva y la búsqueda de conceptos desde la vivencia en el mundo de la vida. La realidad provoca pensamientos. Lo que sabemos de lo sensible y lo racional es posible solo en la realidad, así se impulsa la reflexión como mirada hacia el Afuera. Una observación atenta de lo material es también una mirada (epistemológica y ontológica) hacia la misma existencia humana y la existencia de un mundo por fuera de lo humano. La realidad es realidad porque es independiente de la conciencia humana. Lo material abarca tanto lo constatable como lo imaginario y lo conceptual, es decir, las condiciones primordiales de la existencia humana, constituyéndose esta vinculación y creación de relaciones como el fundamento de la experiencia material del pensamiento humano.

El sentipensar subraya la importancia de un pensamiento situado, experiencia de la unidad ontológica y política donde se entiende al ser humano y su cognición como imbricados en un contexto material aún por explorar y describir<sup>10</sup>.

### 1.3.1.2. EPISTEMOLOGÍAS DE LA VIDA

El conocimiento humano es parte de un proceso colectivo en constante metamorfosis y continuidad. Surge del diálogo entre la realidad explorada, el discurrir del ser ante los fenómenos y el reconocimiento de la existencia de la cosa-en-sí, pero también de la cosa-para-nosotros (Fals Borda, 2015). Este principio, que bien podría ser dialéctico, promueve una visión del conocimiento humano como un discurrir progresivo y en constante co-construcción, el cual nace de la ignorancia y se desarrolla mediante el descubrimiento constante y la crítica como actitud conjunta, donde el conocimiento (que también es especulación y discontinuidad), se explora y redefine colectivamente.

---

10. Este principio que es tomado de lo que bien podría llamarse una filosofía falsbordiana, se relaciona con lo expuesto por Cruz Vélez (2015) en su ensayo “La crisis del mundo actual y la filosofía”, donde abarca esta unidad ontológica y política como pretexto investigativo de una filosofía que viene desde Platón, no basada en un idealismo carente de acción, si es que eso es posible, sino en la afirmación de un horizonte de lucha por los principios y fundamentos que implica el papel del filósofo/filósofa en cada época como un *philakes panteleis* o guardián de los fundamentos de lo humano.

Reconocimiento de un discernimiento razonado, experiencial, comunicativo y socialmente comprometido, puesto que el conocimiento humano es históricamente susceptible a mutaciones e hibridaciones según los contextos y las constantes interacciones que se propagan entre los individuos y su entorno.

### 1.3.1.3. UNA PRAXIS FILOSÓFICA

El pensamiento filosófico puede verse como interpretación y a la vez como transformación, puesto que no habría una interpretación totalmente aislada de la praxis, ni una praxis carente de interpretación. La praxis<sup>11</sup> comprende el impulso para una adecuada reflexión filosófica, es decir, saber para compartir el saber. Praxis implica una interrelación del decir de la teoría y la práctica donde las ideas se prueban y comprenden en el contexto de la multiplicidad y la dialogicidad. La teoría se da recíprocamente mediante una práctica, por tanto, el pensamiento del sujeto que se dice ‘filosófico’ es lo que es porque existen otros pensamientos y otros sujetos.

Lo volitivo antecede a la acción; esta no va determinada por lo teleológico, no asume un objetivo ni una perspectiva única. La acción adquiere sentido cuando involucra tanto un afuera de sí como una multiplicidad, esto lleva a que la acción sea participación, es decir, un tempo más amplio y desde lo colectivo en el que se extiendan sus cualidades. En este sentido, la práctica actúa como un momento sucesivo de validación y creación de conocimiento, donde el pensamiento también es “materia en movimiento” (Fals Borda, 2015, p. 256), que se revela en la acción y no en la sola abstracción. Aplicado a la investigación educativa, este principio sostiene que el conocimiento humano solo puede potenciarse a través de la experiencia de vida de cada sujeto sin olvidarse que el intelectual tiene un compromiso con el porvenir.

### 1.3.1.4. RECIPROCIDAD Y DIALOGICIDAD

Este principio se asocia con la dialéctica, la educación popular, el saber de las comunidades y la noción de praxis de la pedagogía freiriana, en la cual la construcción de sentido se produce a través de una confrontación de puntos de vista y la asunción de una curiosidad epistemológica en la que se

---

11. Fals Borda define el concepto de praxis: i) desde su visión inicial de la filosofía aristotélica, “como acción o ejercicio para alcanzar la bondad y la justicia en la formación del carácter” y ii) siguiendo el materialismo histórico, como “acción política para cambiar estructuralmente la sociedad” (Fals Borda, 2015, p. 274).

une lo que se dice sobre el mundo y se vivencia en una integridad singular que es coherente con el Afuera que lo desborda.

No habría una sola causalidad para la actividad científica. Un concepto universal de causalidad no podría aplicarse de igual manera en las ciencias naturales y en las sociales. Lo aleatorio, desordenado, imprevisible, fortuito, caótico, está más que presente en la condición humana, pero las ciencias naturales no gozan de categorías para analizar o describir cualidades fuera de lo previsible y lo experimental (Fals Borda, 2015). Por eso, a la multicausalidad, circularidad e intersubjetividad, se podrían juntar la dialogicidad y la reciprocidad como elementos para una investigación en lo social.

Leff (2004), plantea que el diálogo es una herramienta para desafiar la separación dualista entre naturaleza y cultura; establecer un conocimiento cuyo principio orientador sea el diálogo y la reciprocidad de pensamientos es también buscar un enfoque integrador que permita entender la interconexión entre los saberes ancestrales, populares y científicos. Enfatiza la reflexión filosófica que este diálogo no solo es ineludible para enfrentar la actual crisis planetaria, la llegada de un desierto, dice Leff, causado por nuestra racionalidad instrumental y la influencia de los discursos economicistas en la actividad científica, sino que nos resultaría una tarea indispensable para construir alternativas sustentadas en principios éticos, filosóficos y ecológicos que reconozcan la pluralidad y diversidad de saberes.

Al tener en cuenta la experiencia desde la diversidad, la colaboración y la participación como posible espacio para re-crear herramientas conceptuales, se busca acercar la filosofía a una interpretación de la realidad cultural y del presente histórico para suscitar transformaciones desde el principio creador que también envuelve a la subjetividad humana. La investigación se convierte en un ejercicio de co-construcción de conocimiento donde los participantes no solo buscan comprenderse en el mundo, sino que también contribuyen desde esa exploración de lo que son como humanos a posibles transformaciones.

### **1.3.2. SENTIDO DE UNA IFP EN EDUCACIÓN ESCOLAR**

La identificación de principios epistemológicos, ontológicos, pedagógicos y axiológicos de una IFP permite afianzar una orientación para la enseñanza de la filosofía en profunda relación con las experiencias de vida, y aprender desde la historia de cada existencia; es decir, tomar como posible el pensar la enseñanza de la filosofía a partir de una práctica que privilegia la interacción y desde una experiencia que se orienta al decir y las sensaciones de las

relaciones de alteridad<sup>12</sup>, se encaminaría, según Bedetti et al. (2011), hacia la “virtud de la crítica y el compromiso político de los sujetos” (p. 79).

En el campo de la educación y la pedagogía pueden darse maneras para comprender lo político como parte de un tejido de saberes que puede retroalimentar el significado mismo de la sociedad. Este es el caso de los conceptos “filosofía filosofante” e “indagación-sesión filosófica”, planteados por Bedetti, et al. (2011), donde las autoras se proponen, en concordancia con algunos presupuestos del Programa Filosofía para niños de (FpN) de Lipman, concebir una ruptura con una enseñanza de la filosofía académica que suele llevarse de lo universitario a lo escolar.<sup>13</sup> Creemos que lo anterior cuestiona y desafía la postura intelectual de sostener que el pensamiento crítico no es algo desarrollado en las personas si no entran a un determinado curso o asignatura de pensamiento crítico.

En el campo de la enseñanza de la filosofía, una IFP no solo remite a un ejercicio de reflexión crítica sobre los fundamentos del conocimiento, sino también a la apertura hacia nuevas herramientas reflexivas y conceptuales que pueden considerarse relevantes para dialogar, comprender y re-significar de manera integral las posibilidades y los límites de la condición humana<sup>14</sup>. Para la enseñanza de la filosofía, una IFP puede ofrecer herramientas conceptuales y otras perspectivas teóricas para recrear los marcos que dan ideas sobre cómo comprender tanto la finitud de la existencia

---

12. Nos apoyamos en una concepción filosófica de la alteridad, entendida también como responsabilidad para con el Otro (Lévinas, 2020) y posibilidad de establecer tanto pensamientos (*noein*) como imaginaciones (*phantasia*) de lo que somos como seres humanos en un mundo compartido con otras formas de vida no humanas (Gabriel, 2018); de allí que lleguemos a conjeturar al pensamiento filosófico, no desde una mirada solipsista, sino desde un enfoque donde prima la diversidad, la diferencia, el impulso crítico, intersubjetivo, dialógico, el encuentro con el Otro.

13. Llamamos academicista a un tipo de enseñanza de la filosofía, que generalmente suele impartirse en contextos formales universitarios, donde se da primacía a una perspectiva magistral y teorizante de la filosofía, la exégesis de textos y la discusión según terminologías especializadas, lo cual consideramos en parte acertado, no obstante, sugerimos otros enfoques más allá de lo academicista para pensar el papel de la enseñanza de la filosofía en educación escolar.

14. Apostamos por que investigar en filosofía pueda ser una contradicción directa a toda forma de negocio o crematística del conocimiento. *Nec-otium*, del latín, implica lo contrario al ocio, es decir, lo que dice “no” a cualquier forma de ocio. Es sabido que los griegos fueron conscientes de la importancia del ocio en las actividades de investigación filosófica. La investigación en filosofía defiende un tiempo distinto al cronológico, una cuestión especulativa, metódica, rigurosa, para repensar la posible imposición del naturalismo y el positivismo en cuanto los elementos y modelos para participar de la construcción y extensión del conocimiento. Una investigación filosófica se pregunta por el cultivo de la sabiduría, para luego suscitar el cultivo de las ciencias.

como las cualidades mentales, existenciales y espirituales que entran en relación con problemáticas específicas de lo humano, la cultura y la sociedad (Fernández-Nadal, 2006).

En ese orden de ideas, nuestro presupuesto teórico radica en que la enseñanza de la filosofía se sostenga en la interacción y que esta se fortalezca mediante la experiencia de vida y los interrogantes existenciales de los participantes, en ese proceder los conceptos teóricos y metodológicos irían re-pensándose y re-interpretándose por medio de la interacción<sup>15</sup>. Siguiendo a Cuevas (2017), esto es un pensamiento que se provocaría desde la comunidad y desde lo fronterizo, que germina desde el tiempo de la vida y que podría dar respuesta a problemas sociales como “la normalización, el disciplinamiento y la jerarquización de los cuerpos y las subjetividades” (p 19).

En nuestro caso, partimos de que una Investigación Filosófica Participativa (en adelante, IFP) en educación escolar reconozca que los estudiantes poseen un pensamiento crítico y que este puede potenciarse; esto es, según Cuevas (2017), el reconocimiento del cuerpo de los estudiantes como “lugar epistémico, político, cultural y estético” (p 25). Por eso una IFP permitiría elaborar una trenza de sentido entre la resonancia del pensamiento crítico de las y los estudiantes, así como dar cuenta de procesos intelectivos, críticos y creativos, que giran en torno a experiencias singulares y colectivas que se dan en un lugar epistémico llamado comunidad (Cuevas, 2017).

Una IFP estaría fundamentada en las prácticas de saberes y la resonancia del filosofar que se mueven en las diversas experiencias de vida. A esta trenza de sentido, entre la comunidad y la periferia, Cuevas (2017) la denomina como parte de una epistemología de frontera, siendo su fundamento la propensión a investigar desde prácticas que logren construir saberes aludiendo al poder pensar junto a los otros/otras. Así, hay un compromiso con la descolonización de los contextos educativos y una reorientación de las pedagogías críticas.

Siguiendo el hilo de la exposición sobre el sentido de una IFP en educación escolar, consideramos pertinente presentar algunas descripcio-

---

15. Este énfasis en la interacción y el pensamiento en conjunto no es algo nuevo en educación escolar. Las investigaciones de Hamilton (1982) y también Lipman (2003), buscan comprender los elementos constitutivos de los procesos de enseñanza, aprendizaje, socialización y humanización, a través de la comunicación e interacción con estudiantes. Al respecto, Hamilton (1982) menciona que las interacciones sociales en educación se determinan por los intereses de los estudiantes y características de los contextos. Los procesos de interacción se dinamizan continuamente a través de nuevos paradigmas y mediante el reconocimiento de las sensibilidades y pensamientos de quienes interactúan.

nes que parten del requerimiento filosófico de repensar los conceptos que convergen en la relación entre pensamiento humano y vida en las escuelas; en este caso, conceptos que se abran a la pregunta por lo humano, la crítica, el diálogo, el compartir el saber, la reflexión, el afuera, el Otro, la experiencia, el aprendizaje, la enseñanza, la investigación, el pensamiento.

Este trasegar de lo humano en las escuelas, Según Guadarrama (2017), para una investigación filosófica participativa puede considerarse como:

un ejercicio siempre individual y colectivo a la vez —aun cuando no siempre se tome conciencia de este hecho—, en el cual es imprescindible prestar atención tanto a la experiencia de otros como a la propia, a fin de intercambiarla y extraer las conclusiones teóricas más apropiadas a todos (p. 135).

Lo anterior manifiesta la preocupación por el sentido de lo participativo en una investigación filosófica, procesos y acciones de reflexión impulsadas desde un pensamiento situado, plural y co-construido; es decir, que toma en serio la dialogicidad e intersubjetividad contenidas en el hecho de filosofar. Una singularidad en apertura, una consecución de lectura y escritura fundamentada en la exterioridad que atraviesa la existencia singular.

La experiencia pensada desde la filosofía, dice Larrosa (2009), es una experiencia junto al conocimiento del Otro. MacIntyre (2021), por su parte, asume que la “comprensión interpretativa de los otros” (p. 28), sería parte de una investigación filosófica que puede derivar del contacto con el conocimiento de los demás. Con esto, podemos reconocer que una acción-participativa puede entenderse en el sentido de una transformación de pensamiento, la participación como parte de un acontecimiento que lleva al encuentro con ese otro/otra que solo se da mediante la expresividad de las subjetividades.

La colaboración en una IFP permite que el investigador dialogue y confronte sus ideas con pensamientos-otros, que enseñan que quien investiga no está presente en una investigación para acumular saber, sino que participa de una sintonía colaborativa que extiende un sentido de constante asombro, fugacidades, parcialidades, indagación y descubrimientos fuera de sí (Prada-Londoño y Delgado, 2019). Es decir, tanto el sentido filosófico y pedagógico de la colaboración, como el hábito de apertura que implica la participación, se compenetrán. Estos pueden ser entendidos como senderos para cuestionar racionalidades instrumentales o identidades solipsistas, vivenciados más bien como construcción conjunta y acompañada en un espacio compartido, en el que los saberes pueden ser co-creados, re-leídos, re-significados, donde cada participante contribuye desde su singularidad a

una nueva lectura y escritura del mundo, donde el filosofar se transmuta en un esfuerzo con-junto por alcanzar una verdad (o una nueva ilusión) que ningún pensador de pensamientos podría lograr en aislamiento.<sup>16</sup>

Este sentido de una participación reflexiva permite considerar los siguientes momentos para favorecer la enseñanza de un pensamiento cuestionador, dialogante, viviente, que busca compartirse: invitar a participantes sin recurrir a imposiciones, iniciar conversaciones, caracterizar problemas, generar espacios de reflexividad, planificar según el tiempo de los participantes, priorizar sus problemas, especificar posibles acciones y sus elementos constitutivos, reflexionar según el trabajo colaborativo, generar nuevos interrogantes y socializar el conocimiento construido.

Aprender es abrirse al diálogo para un entendimiento recíproco entre sujetos y objetos. El diálogo filosófico consolida una incesante apertura al saber mediante la pregunta y el tejido de diversos puntos de vista. La comprensión de la realidad se da así en la praxis desde el corazón de la palabra, por cuanto es la palabra un elemento pedagógico imprescindible para entender los alcances y límites de la potencialidad inventiva e investigativa, (de allí que sea posible seguir inquietándonos: ¿qué podemos pensar aún del pensamiento crítico?).

Entrar al problema desde la enseñanza de la filosofía implica definir las acciones según los contextos, poner en práctica las formas de interacción. Aproximación hacia el otro desde su contexto de vida. Reciprocidad en el decir. Manifestación del propio pensamiento, que es también de los pensamientos de otros/otras. Generación consensuada de experiencias crítico-creativas. Filosofar sobre el problema priorizado. Exteriorización de un pensamiento filosófico colectivo. Socialización de diversas experiencias. Invitación a seguir filosofando.

En una IFP se procura ser consciente del problema de conocimiento identificado por Fals Borda en su filosofía de vida comúnmente llamada como IAP (1978), (problema antes identificado por Platón y también por Nietzsche), de que en cuestión de comprensión y explicación de la realidad, todas las comunidades despliegan saberes humanos para desarrollar su propio sistema de interpretación, una proyección del saber, un conjunto de discursos y valores; es decir, no hay solo una visión (monismo), sino que hay diversidad de perspectivas y orientaciones para participar de la creación y extensión de una idea de ciencia (pluralismo). Sin embargo, lo

---

16. En cuanto al pensamiento humano, inspirados en la filosofía platónica, Prada-Londoño y Delgado (2019) sugieren que este “no se transita sin la presencia de los compañeros de vida, de la tradición y de los discursos” (p. 114), filosofar implica tanto una erótica pedagógica como un compromiso con el supremo bien que es la amistad.

anterior también evidencia que habría otros intereses e ideologías (economicismo, militarismo, por nombrar algunos), que buscan seguir imponiendo o anclar más su sistema de interpretación, comprensión y explicación en el mundo.

Concluimos este acápite con la inquietante sonoridad de que una investigación en filosofía y en educación escolar, siguiendo filosóficamente la IAP de Fals Borda (2015), requiere de la honestidad y el rigor intelectual que atraviesa toda actividad de investigación científica, pero también del sentido de libertad, crítica y creatividad que resulta fundamental para desapegarse de las ilusiones generadas por una visión mercantilista y militarista de la vida.

#### **1.4. TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA**

Althusser (2022) remite el nacimiento de los saberes de occidente hacia tres “continentes” que se han dado como movimiento dialéctico a través de las épocas. Primero, el continente de la matemática, inaugurado por Platón; posteriormente, el continente de la física transformado por el método de Descartes y, por último, el continente de la historia, delineado por Hegel y principalmente por Marx. En medio de esos continentes la perspectiva de lo que puede pensarse como filosofía podría considerarse una apuesta por la lucha teórica, o más exactamente, según el mismo Althusser, como una lucha reflexiva “desde abajo” por las concepciones que tienen las personas del mundo que las rodea.

Este intento por afirmar un saber a partir del acercamiento riguroso a las concepciones del mundo que tienen los seres humanos, Althusser (2022) lo imagina como parte de una investigación filosófica. La enseñanza de la filosofía y con ella las interacciones, diálogos posibles, el indagar curiosamente sobre lo que permanece y lo que se transforma, pueden permitir elementos para comprender el sentido de lo humano, así como representar una entrada hacia posibles transformaciones de las concepciones del mundo.

En nuestra pesquisa documental, se hallaron tres tendencias para la investigación en el campo de la enseñanza de la filosofía. Por un lado, una tendencia “neurocéntrica” usando el término del filósofo Markus Gabriel (2018), que asume la formación del pensamiento dentro del cerebro y los procesos físico-químicos que le corresponden, como un proceso encaminado a conformar cierto devenir técnico-instrumental para el estudiante si no se repiensa el paradigma computacional que suele fundamentarlo. Por otra parte, usando el término del pedagogo Paulo Freire (1990),

emerge una tendencia reflexivista que privilegia el sentido de liberación y emancipación de los estudiantes, al considerarlos como sujetos oprimidos que se desarrollan en contextos ético-políticos como la escuela y la universidad; entonces, se propone una formación que apunte a una ruptura con los tradicionalismos. Por último, se encontró una tendencia encaminada a las filosofías de la alteridad, donde la enseñanza gira en torno a términos de encuentro y proximidad hacia el compromiso y el acontecimiento desde el otro/otra.

Metodológicamente se vienen abordando experiencias de investigación participativa, en contextos académicos y escolares. También se vienen consolidado nuevas traducciones y versiones contextualizadas del Programa Filosofía para Niños y Niñas de Lipman. Experiencias pedagógicas y filosóficas que, según Artidiello (2018), permiten repensar la enseñanza de la filosofía en estos contextos conjuntamente con una noción crítica de la filosofía y la educación escolar.

Los criterios para hacer un balance de las investigaciones consultadas y encontrar posibles tendencias en la enseñanza de la filosofía y pensamiento crítico fueron los siguientes: relación entre enfoque, objetivos y metodología, aportes teóricos al pensamiento crítico, problema que aborda en relación con la filosofía y su enseñanza, proyección hacia población escolarizada. El análisis arrojó preliminarmente que:

- Ciertas investigaciones buscan relacionar la perfectibilidad desde paradigmas empiristas y la evaluación del pensamiento crítico dando privilegio al uso del test estandarizado, cuestionarios preestablecidos y la investigación se hace principalmente para la evaluación de habilidades de pensamiento según resultados en pruebas (Díaz, et. al, 2019; Machuca, 2018).
- La construcción de técnicas y estrategias para fortalecer pensamiento crítico pueden resultar descontextualizadas o simplemente arrojan respuestas evidentes encerradas en criterios como: “bajos niveles” de pensamiento crítico y buscan la forma de exponer resultados de investigación al considerar las perspectivas de vida de los estudiantes (Vargas, 2019; Espinosa y Pons, 2016).
- En la enseñanza de la filosofía se vislumbra la posibilidad creativa en relación con la noción de crítica, pero a la vez un enfoque neurocientífico propone un aparente conflicto entre pedagogía crítica y pensamiento crítico, y otro entre racionalidad y creatividad, ante la tensión se sugiere la producción conceptual (Toheri et al, 2020; Alderete, 2019; Fernández y Sañudo, 2014).

- La teoría crítica y filosofías como el existencialismo, el vitalismo nietzscheano o el pensamiento decolonial se pueden relacionar abiertamente con la enseñanza de la filosofía y la promoción de un pensamiento crítico que reflexiona principalmente sobre los problemas humanos y la libertad (Reis y Formosinho, 2020; París-Albert, 2017).
- Confrontar las problemáticas de una realidad globalizada e informatizada es parte del desarrollo de una actitud crítica en la escuela que puede explorarse desde la enseñanza de la filosofía (Belmonte, 2018; D’Hoest, 2016; Arias, et. al., 2016; Ciurlizza y Chimpen, 2016).

Concluimos en este acápite diciendo que los enfoques en el campo de enseñanza de la filosofía se caracterizan por mostrar una postura filosófica que puede extenderse desde la ilustración kantiana, la interculturalidad, lo decolonial, hasta el desarrollo de habilidades de pensamiento. Esto nos permitió empezar nuestra conceptualización de pensamiento crítico considerando importante el poder pensar la enseñanza de la filosofía desde lo dinámico y lo maleable del pensamiento, pero también asumir la oportunidad de conversar, de lenguajear, de irrumpir hacia nuevos encuentros, de ampliar el sentido de la humanización y posibilitar el horizonte de sentidos que puede abrirse mediante una comprensión filosófica de lo existente. A continuación, describiremos dos enfoques que nos permitieron una comprensión inicial del concepto de pensamiento crítico.

#### **1.5. EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO CRÍTICA DE SÍ MISMO Y RESPONSABILIDAD PARA CON EL OTRO**

Según MacIntyre (2021), la naturaleza humana radica en su vulnerabilidad, animalidad y dependencia. El ser humano piensa para enfrentar el hambre y el miedo, para establecer vínculos con las demás formas de vida, para resguardarse de sí mismo en el abrigo de los valores de la comunidad. En el libro segundo de su *Metafísica*, Aristóteles (2003) hace referencia a una posible multiplicidad de saberes, de interpretaciones y de consideraciones que se pueden asumir en el trabajo de pensamiento. Habría personas<sup>17</sup> parafraseando al discípulo de Platón, que solo admiten el rigor encadenado y secuencial de las matemáticas, otras que consideran adecuado evocar una profunda relación con los sentidos, la mimesis, el decir de los poetas, pero

---

17. El término persona proviene del teatro griego y refiere a máscara, resonancia o aspecto.

también existen otras personas que encuentran “insoportable” el rigorismo de la ciencia, pero eso no los aleja de una búsqueda de lo verdadero.

Sobre lo anterior, especulamos que una ciencia positivista haría énfasis en el concepto de rigor metodológico y no tanto en el reconocimiento de una multiplicidad de saberes. Sin embargo, el filósofo estagirita escribió: “no debe exigirse rigor matemático en todo, sino tan solo cuando se trata de objetos inmateriales” (II, 3/2003, p. 86). Nuestra interpretación es que la razón matemática exigiría una secuencialidad de demostraciones hasta el infinito que solo soportaría la cualidad de lo inmaterial, que sería totalmente adecuado para el estudio en ciertos campos; sin embargo, esta mismidad no podría resultar tan adecuada para un estudio sobre problemas humanos como el bien o la amistad, entre estos, el estudio del posible sentido de la vida, de la vivencia con los otros y la relación con otras formas de vida. Con esto, no se busca una diatriba o rechazo a los protocolos de la razón matematizable, sino más bien ampliar el debate sobre las distinciones conceptuales posibles a partir del carácter de finitud y de mortalidad que implica un hacer filosofía.

Según Gabriel (2021), esto nos adentra a una cuestión ontológica, pero también genera una apertura a nuevas reflexiones epistemológicas en otras ciencias y disciplinas, incluso en las ciencias exactas, ya que cabría seguir discutiendo entre lo inmaterial, lo inexistente, lo material, lo existente y la propia noción de materia, cuerpo, mente. Desafortunadamente, en una visión tradicionalista (guiada por el naturalismo y economicismo)<sup>18</sup>, se busca enfatizar en el rigor de las demostraciones matemáticas para mantener jerarquizaciones entre actividades científicas y se toma la materia como algo existente solo si se presenta como dato empírico.

---

18. En esta investigación tomamos los conceptos de “naturalismo” y “cientificismo” bajo la posibilidad de cuestionar los trasfondos teórico-conceptuales de una visión tradicionalista que intenta responder a cuestiones humanas, educativas y filosóficas desde los preceptos de las ciencias naturales con enfoques empírico-positivistas. Cuestionar esta adopción de modelos naturalistas en educación, permite reorientarnos filosóficamente en la realidad de las experiencias de vida. Lo que se relaciona con la crítica epistemológica del filósofo italiano, Gianni Vattimo: “ya no se puede pensar filosóficamente desde un punto de vista empírico-realista; con la tecnología y la globalización, el mundo ha devenido como una idea kantiana; ya no existe más la realidad; no puedo verificar empíricamente el mundo” (Vattimo en Cárcamo, 2020, p. 26). La crítica de Vattimo muestra la dificultad de marcos eurocéntricos naturalistas que buscan explicar empíricamente el mundo, lo que sugiere una crisis en la reflexión epistemológica y ontológica, la urgencia de nuevos conceptos ante el problema realidad-conocimiento, puesto que la realidad ya no parece accesible únicamente a través de marcos fundados en la observación directa, la experimentación que sublima la existencia de los objetos en el discurso matematizable y certificatorio de la evidencia técnico-científica.

El problema de esto es que, al no reconocer conceptos, teorizaciones y prácticas, por fuera de una aparente primacía de la lógica matemática, se ubicarían las ideas y problemas filosóficos en un plano inmaterial que se acerca a lo inexistente. A conveniencia de esa visión tradicional, se reduce la participación de la filosofía y las humanidades (Nussbaum, 2017), pero se va permitiendo así también una crisis del mundo (Cruz Vélez, 2015), y de valores humanos frente a la cual la economía o la matemática<sup>19</sup> no alcanzan a vislumbrar otras líneas de pensamiento o alternativas (Gabriel, 2021). Por eso, imaginamos que entre quienes encuentran “insoportable” el rigorismo de una ciencia positivista o el encuadre a conveniencia de un economicismo, pero defienden un deseo por el saber y una enseñanza a través del cuestionamiento, se podrían encontrar tal vez la figura de los filósofos, como el mismo Sócrates.

Ante esa anunciada crisis de valores humanos (Gabriel, 2021; Han, 2018), y del mundo actual (Cruz Vélez, 2015), nos parece importante que las conceptualizaciones de pensamiento crítico busquen implicarse en la responsabilidad consigo y con el Otro mediante una crítica de nuestros propios prejuicios, es decir, un acercarse a un pensamiento que no busca la producción estandarizada, sino que piensa la condición humana más allá del dato empírico. En palabras de Nietzsche, un pensamiento cuya exigencia esté “inspirada por el instinto de la vida” (p. 726). Ahí es donde la noción de responsabilidad, que podría relacionarse con el *caring thinking* de Lipman<sup>20</sup>, podría servir para una deconstrucción de los roles y actitudes hegemónicamente edificadas; así emprenderemos otros razonamientos para comprender la importancia de las emociones en el pensamiento, en el cuidado de sí y de los otros, en el devenir y la protección del sentido de comunidad.

El pensamiento crítico deja así de simular el saber mediante la aspiración a una actitud conservadora y neutral, porque desde su reflexión y

---

19. No entramos a discutir los aportes y logros de un pensamiento matemático, nada de eso, asumimos que es necesario y útil para el progreso civilizatorio y educativo, lo que cuestionamos es que algunos estudios de corte cuantitativo en educación, si bien buscan contribuir a analizar las políticas públicas y sus efectos en posibles “niveles” de pensamiento crítico, no logran profundizar en la crisis, valores, historias, racionalidades y categorías que fundamentan las experiencias de vida de las personas, la forma en que habitan y piensan, las afectaciones de los discursos a las subjetividades, el papel del arte y la filosofía en educación, etc.

20. El propio Lipman (2003) da cuenta de esto, por eso prefiere considerar que en las escuelas se hable al mismo tiempo de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso; propone a su noción de “*caring thinking*”, que ha sido traducido como “cuidadoso”, y debería también traducirse como pensamiento del cariño, pensamiento de la bondad, pensamiento del cuidado de sí y de los otros.

cuestionamiento se responsabiliza del cuidado de la vida comprendiendo que hay problemas humanos que nos exigen la pregunta por lo que debemos hacer. Por eso consideramos valiosa la actitud crítica que entra en relación al *caring thinking* de Lipman (2003), pues permitiría comprender al pensamiento crítico también como un pensamiento comunal y solidario.

### 1.6. EL PENSAMIENTO CRÍTICO-SITUADO EN EDUCACIÓN

Según Jaramillo y Aguirre (2011) un pensamiento crítico-situado implica reclamar la presencia del lugar, el deseo absoluto hacia el afuera, metáfora que se vive, que genera experiencia y conocimiento, donde el pensamiento aspira a lo trascendente puesto que aún no se ha hecho lo suficiente por el otro. Situarse críticamente implica enfrentarse a la conmoción de la muerte del otro, es decir, también una crítica al sentido de una autonomía solipsista. Aquí cobra sentido la noción de autoconocimiento como crítica ineludible a sí mismo para no hundirse en un pensamiento crítico sesgado (Prieto, 2018), que llega a admitir sus procesos mentales y actitudinales como libres de error por el simple hecho de corresponder a lo que se concibe como una habilidad de pensamiento. Situar el pensamiento para que se provoque el encuentro, pero desde la mínima distancia para comunicar el eco de esa distancia (Jaramillo et al, 2018), sostiene a la vez una propuesta de diálogo y de confluencia sobre los fundamentos de la razón a la que aspira un pensar crítico.

Se enseña entonces para mostrar nuestra experiencia como seres vulnerables y su decir lógico, creativo, responsable y sensible consigo y con el mundo. Jaramillo y Aguirre (2011) escriben que lo sensible no es solo referencia a lo fisiológico, o más bien que el centro de lo fisiológico, el cuerpo, es un constructo vivo de significaciones que se compenetran en diversas dimensiones: volitiva, afectiva, valorativa y estética. De allí que podamos relacionar esa mirada sensible del pensamiento crítico con la relación que Hannah Arendt hace del pensar con la condición de seres vulnerables, que solo comprenden dicha condición cuando se entra en contacto con el cuerpo del Otro (que incluso puede escapar y dejar-nos solos, otra vez, de nuevo).

Tal como mencionamos en el apartado anterior, para Aristóteles la naturaleza humana se comprendería dando lugar al deseo por el saber que gira en la multiplicidad, porque precisamente como seres humanos estamos llamados a hablar desde lo que sabemos y a escucharnos desde lo que no sabemos. Pero esta dialéctica no es separación, al contrario, este tránsito constante entre el saber y la ignorancia implica que se funden otras nociones sobre la comprensión y la acción humana.

El pensamiento crítico-situado entra en relación con el estudio de lo humano en las dimensiones lógica, ética y estética de vida. Actúa mediante la correlación cognitiva que se da entre el ser humano y el mundo que habita. Según Castillo Cuadra (2020), este último tipo de pensamiento puede tomarse como un “constructo pedagógico” que se dinamiza según los contextos escolares y las culturas, para “extraer nuevas categorías revitalizadoras” (pp. 129-130), tanto para la educación como para las complejidades humanas y problemáticas sociales a las que se enfrenta. En educación, poder situarse también es poder tomar “una mirada particular para mirar su propio contexto” (Castillo Cuadra, 2020, p. 133), esto es, mirarnos desde el contexto de la propia vida para reconocer los testimonios, historias y acontecimientos que la atraviesan, es tomar un punto de partida para observar, contemplar o dirigir el conocimiento que se tiene del mundo.

Jaramillo y Aguirre (2011) argumentan que el pensamiento crítico-situado es lugar para la enunciación y el acontecimiento, pero también para ser conscientes de hasta dónde podemos llegar o dejar de ser para poder ser algo más. Según los autores, una actitud crítica implica inquirir en lo que percibimos de manera reflexiva y desde esa intelección tomar elecciones en común para el despliegue de facultades vitales. Sensibilidad, subjetividad, singularidad. El pensamiento crítico implicaría hablar, escuchar, entendernos y describir nuestra vida, esto es, comprender-nos por fuera del pensamiento escolar hegemónico, promoviendo un rompimiento (o una alegre inexactitud) con la escolarización.

En el contexto de la discusión planteada, consideramos que no es tan fácil dar significado a lo que sería un pensamiento crítico en sí, pero sí podríamos confeccionar algunas líneas para seguir investigando, algunos trazos para profundizar en sus alcances y límites. En ese orden, teniendo como base inicial un pensamiento crítico-situado, debemos provocar salidas de un escenario particular, esto es, participar de la emergencia de categorías y concepciones que logren afectar el constructo de un pensamiento crítico desde la filosofía.

Como conclusión de este acápite, presentamos una relación posible entre educación escolar y enseñanza de la filosofía; creemos que un pensamiento crítico-situado implicaría repensar y reinterpretar constantemente el conocimiento que se tiene del mundo, pero también indagar en las relaciones de poder, de saber y de institucionalización que rigen un saber que se dice inicialmente un pensamiento propio. Imaginamos que la enseñanza de la filosofía tiene un lugar concreto en la educación escolar, puesto que aún se requiere poner en tela de juicio concepciones de lo humano basadas en la inmediatez de la repetición y el sentimiento individualista. Buscarse

más bien en la vivencia de un pensamiento distinto, porque el otro/otra me mira, porque en su escucha es capaz de imaginar lo que he dejado de pensar al haber extraviado la mirada. Aprender a situarse es también aprender a escuchar.

## EXPERIENCIAS DE UNA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA CON JÓVENES ESCOLARIZADOS

*Critical thinking. What in the world was that?*  
Matthew Lipman

*Las vidas y los pensamientos no son cosas de tipo distinto.*  
Eduardo Kohn

### 2.1. ¿QUIÉNES SON LOS/LAS JÓVENES ESCOLARIZADOS?

Nuestra tarea parte de abrirnos a las vivencias de la juventud, a la realidad de su pensamiento y al pensamiento de la realidad, pensada filosóficamente como lo que sostiene la dimensión humana y cultural donde se constituyen relaciones recíprocas con la sociedad (socialización y humanización), pero también donde se pueden esbozar y comunicar los criterios de construcción identitaria, integración social y cultural que se corporizan en las subjetividades de las personas. Los encuentros se hicieron con una población escolarizada de los grados 10° y 11° de una institución educativa del sector urbano de la ciudad de Ipiales. El propósito fue construir una comunidad de indagación filosófica (o grupos de reflexión) con un conjunto de docentes y estudiantes interesados(as) en aprender algo más de filosofía de manera completamente voluntaria.

Participaron inicialmente 22 jóvenes, entre los 15 a 20 años de edad, que se definieron como hombres y mujeres, que conviven en contextos populares de esta ciudad fronteriza y han sobrellevado alguna forma de vulnerabilidad social. Con asistencia regular y totalmente voluntaria a los encuentros y hasta el final de las interacciones contamos con la participación de 8 de los y las jóvenes que iniciaron. Generalmente los encuentros se realizaron al final de la jornada escolar. Esta población escolarizada se caracterizaría por ser perteneciente a los estratos 1 y 2 y por presentar bajo desempeño académico en la mayoría de las asignaturas, aunque sobresalen en actividades vinculadas a los deportes y las artes. Las y los estudiantes moran en barrios distintos, se relacionan solamente en el ámbito escolar, conviven con la mayoría de problemas sociales de los sectores populares y conocen bien los barrios aledaños a su escuela.

Cabe resaltar que estos son barrios populares donde las actividades económicas de sus familias corresponden en su mayoría al comercio independiente e informal, asociado a acciones consideradas ilegales por las autoridades de esta ciudad, como el contrabando de gasolina y de productos alimenticios, la ocupación de andenes por parte de ventas ambulantes y el transporte informal de pasajeros.

En cuanto tiempo y espacio, las interacciones se realizaron durante un periodo de tres meses, atendiendo la disposición y voluntad de los estudiantes, sin obligarles a asistir. Se buscó propiciar encuentros de entre una hora y una hora y media en las instalaciones de su institución educativa en horarios concertados con su disposición de tiempo y solicitando el debido permiso a sus profesores y directivos. Se realizaron 8 interacciones en total, bajo el objetivo general de potenciar el pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía con la participación activa de las y los jóvenes escolarizados en condiciones de vulnerabilidad social en el municipio de Ipiales. Su escuela se caracteriza por atender este tipo de población, sin embargo, como gran parte de las escuelas oficiales de Ipiales, puede verse como un establecimiento donde superviven métodos tradicionalistas y donde recién se vienen consolidando actualizaciones y trabajos concertados para fortalecer su modelo y enfoque pedagógico.

En las interacciones tratamos de reflexionar en conjunto sobre la manera de consolidar o trazar la invitación para afirmar una comunidad dialogante que tenga como propósito indagar y crear conocimiento filosófico. Se tuvo previsto hacer los encuentros en espacios cuya atmosfera fuera delineada por los mismos participantes, usando materiales y otros elementos que ellos mismos consideraran importantes. Asumimos en nuestro papel de docente investigador, que debía privilegiarse el diálogo, la lectura, la escritura, la creación artística y otras acciones propias de la enseñanza de la filosofía.

Pensar el pensamiento crítico, entonces, no es algo que solo se afirme en las universidades, ni cuyas concepciones salgan solo del contexto academicista, sino que esa cualidad de ‘crítico’, más bien, trazaría su anterioridad entre los saberes de la familia y sus valores, la ciudad y sus políticas públicas y sobre todo en las interacciones culturales y simbólicas que median la experiencia de los sujetos en los contextos de enseñanza (Nussbaum, 2017).

Esta posibilidad de pensar el pensamiento crítico nos lleva a considerar cuestionamientos sobre el supuesto de que hay que generar adaptaciones a los discursos economicistas donde aparentemente se pretende aumentar la democracia o mejorar la calidad de vida de las personas. Con-

cebida como parte de una educación que cuestiona incluso la apariencia de democracia y crítica, especulamos que la enseñanza de la filosofía podría apoyar un posible cambio de orientación.

## **2.2. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA: MOMENTOS CLAVE**

La enseñanza de la filosofía en el sistema educativo de Colombia podría verse como la extensión de un saber especializado o el ejercicio exegético de interpretación textual, como se hace tradicionalmente en las universidades cuando se inicia en la carrera de filosofía; también como un espacio para fortalecer una actitud filosófica desde las experiencias de vida que revolotean en contextos tan potentemente filosóficos como lo son las escuelas o como un ‘apéndice’ o ‘asignatura de relleno’ para otros enfoques y propósitos educacionales.

La Ley General de Educación vigente en Colombia (Ley 115 de 1994) posicionó la filosofía como un eje fundamental en los planes de formación de la educación media, garantizando la incorporación de competencias orientadas al pensamiento crítico y la reflexión ética y social. Este marco normativo representó un hito al establecer una noción de educación integral como base para afrontar los desafíos sociales y políticos del contexto nacional. No obstante, las reformas centradas en un enfoque utilitarista han priorizado habilidades funcionales sobre las humanísticas, desafiando la permanencia de la filosofía en los currículos. Ante este panorama, resulta pertinente cuestionar qué implica la enseñanza filosófica en el ámbito educativo colombiano.

A continuación, se exponen algunos momentos clave para ampliar la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia y su papel en relación con la autocrítica, trazada en la indagación y en el saber transitar hoy en el tiempo de la vida, vida compleja y caótica, no ordenada y lineal tal como se planea ingenuamente la planeación escolar. Vida que se da en la relación con los otros/otras, en comprender que educar tiene un trasfondo con lo político y de humanización. En abrirse a la exploración de la condición humana mediante diálogos, cuestionamientos, consensos e interpelaciones (Hoyos Vásquez et al., 2007).

### **2.2.1. ¿QUÉ ES ENSEÑAR FILOSOFÍA?**

Cerletti (2015) opina que “la acción docente filosófica debería ser disponer los saberes filosóficos existentes de una manera especial, de modo tal que puedan ser interpelados subjetivamente, para que pueda tener lugar un pensar” (p. 33). El reconocimiento de la subjetividad como parte sustancial

de la filosofía invita a reconsiderar la naturaleza del conocimiento y su relevancia en la relación con los Otros. La enseñanza concebida como acción subraya la importancia de una formación ética y reflexiva, encuentro con otros modos de pensar, como parte sustancial de una visión verdaderamente humana sobre el mundo.

Si pensamos una respuesta al título de este acápite mediante un acercamiento a las nociones de educación y filosofía, esta última puede ser entendida como un campo del saber que valora el conocimiento reflexivo sobre la realidad humana, al igual que la afirmación del carácter contemplativo del conocimiento y su capacidad de fomentar el pensamiento crítico y creativo (Gili Gal, 2021). La educación, concebida como una práctica de libertad (Freire, 1990) y creación de relaciones posibles (Calvo, 2014), se asume en la enseñanza de la filosofía a partir de una alteridad, que bien podría evocar una constante reflexión ontológica, epistemológica y axiológica sobre la diversidad del mundo.<sup>21</sup>

Muñoz y Morales (2009) argumentan que inicialmente así fue asumida la filosofía por los griegos, como reconocimiento de pensamientos diversos, como alteridad del pensamiento, como un nuevo aprendizaje a través de los otros; a eso le llamaban *paideia*. Esta forma de humanización sería posible en medio de la obra colectiva más conocida por la sociedad occidental, el comercio, puesto que, para ese conjunto de relaciones, que generalmente se daba en la periferia, se requería el reconocimiento constante de nuevas ideas, de nuevas formas de percibir la realidad, de nuevos valores y actitudes, la filosofía despegaba así como entrenamiento del espíritu y como aspiración al buen vivir entre seres con pensamientos distintos.

En su enseñabilidad, la filosofía se sostiene en el diálogo y la crítica (Abud, 2023), lo que aproxima a los sujetos a una experiencia humana que da lugar al tiempo de pensar. Tiempo que no es cronológico, sino el tiempo de la pregunta por lo humano, *kairós*, que en la enseñanza de la filosofía puede verse como el lugar donde se comparte tanto el saber de la vida cotidiana, como las orientaciones provenientes de una historia de las ideas que no es acumulativa sino básica para su verdadero potencial, que es el de transformar no solo la manera en que se enseña, sino también la manera en que se conciben las teorías de la educación (Gili Gal, 2021).

---

21. No obstante, si se reconoce que la alteridad se caracteriza en parte por extender la reflexividad sobre posiciones de pensamiento y formas de vida más propensas a reconocer al otro y contribuir al diálogo sobre núcleos problemáticos fundamentales (Mamián, 2009; Dussel, 2009), creemos que este pensamiento puede apoyarse de cosmo-ontologías como el pensamiento panamazónico, por ejemplo, que pueden colaborar a explorar conceptos como el/lo Otro, naturaleza, Ser humano, lo no-humano, la ética.

A propósito, Kant discute sobre la propensión al aprendizaje y a la enseñanza que tiene el ser humano y cómo una distinción filosófica del conocimiento se relaciona con la idea de luminiscencia; así escribe el filósofo de Königsberg:

Un conocimiento es conforme a la escuela cuando se ajusta al método escolar, es decir, cuando su esencia es la profundidad, la completitud, la conveniencia y la distinción. Pero... para la destreza de uno en el mundo se necesita además un conocimiento que se aprende comúnmente con el trato y la experiencia. Este conocimiento se denomina mundano; no se trata del conocimiento de la naturaleza en su totalidad, sino de la naturaleza del ser humano (Kant, 2015, p. 180).

En el anterior fragmento, Kant mantiene su pregunta antropológica e intuye que el conocimiento se relaciona con la libertad humana, ser educado es parte de una responsabilidad con lo humano; así, logra concebir a la filosofía como herramienta imprescindible para que la pregunta por el hombre adquiriera sentido a partir de sus ideas de autonomía y mayoría de edad, que implicaría la destreza de distintos modos de pensar.<sup>22</sup> Es así como concibe dos formas de conocimiento, el escolar y el mundano, con esto suscita la experiencia de la subjetividad en el mundo de la vida, así como otras formas de racionalidad indispensables para pensar la enseñanza de la filosofía.

Es sabido que Kant manifestaba la preocupación de que en sus clases los estudiantes vivieran esa experiencia de la subjetividad y la luminosidad del pensar filosófico.<sup>23</sup> En un pequeño tratado de juventud titulado *Sueños de un visionario explicados mediante los ensueños de la metafísica*, Kant manifiesta parte de sus inquietudes que bien podrían servir a quien enseñe filosofía: “antes consideraba el entendimiento humano en general meramente desde el punto de vista del mío; ahora me pongo en el lugar de una razón ajena y externa y considero mis juicios, incluidas sus más secretas motivaciones, desde el punto de vista del otro” (1989, p. 107).

En esta actitud crítica que augura lo que luego será su “*sapere aude*”, Kant reconoce la importancia de ver el conocimiento desde aperturas a la diversidad y la pluralidad. Una enseñanza de la filosofía que se mueva entre lo escolar y lo mundano, en la que diversos puntos de vista participan e

22. Kant sigue la idea de una racionalidad como universal propuesta por Aristóteles cuando define al ser humano como “*Zoon Logon Politikon*”, así mismo, filósofos como Hegel y Feuerbach, persiguen este universalismo aristotélico.

23. Así lo deja escrito Kant en las cartas y epístolas que forman su *Correspondencia*.

interactúan en la construcción de conocimiento, donde sujetos vivos elaboran un decir que proviene de diversos contextos culturales, sociales y desde diferentes experiencias de vida.

### 2.2.2. ¿CÓMO SE HA VENIDO ENSEÑANDO LA FILOSOFÍA?

Hegel (2015) sugiere que la enseñanza de una disciplina depende de dos factores, la época que la sostiene y el tipo de autoridades y/o instituciones que las construyen.<sup>24</sup> Cifuentes y Torres (2019) indican un recorrido por cuatro momentos para estudiar la enseñanza del pensamiento filosófico en occidente, desde la época antigua, la medieval, la moderna y finalmente la contemporánea.

En la época antigua, la filosofía se relaciona con el mundo mitológico, donde se encuentran los primeros indicios de reflexión ética y política, las obras de Hesíodo y Homero, el oficio de los sofistas y el estudio de la naturaleza de los presocráticos, pueden tomarse como parte de los referentes que luego darían lugar a diferentes enfoques éticos y metafísicos. La enseñanza de la filosofía puede rastrearse en las escuelas socráticas, la academia platónica, el liceo aristotélico, las corrientes éticas helenísticas como el epicureísmo, el estoicismo, el hedonismo, el cinismo y el escepticismo.

En la antigua Grecia, la enseñanza dentro del ideal situado como *Paideia* buscaba que se desplegara la capacidad de reflexionar y razonar como parte de la comprensión de la vida en la ciudad. La relación entre mística y física era relevante: “Los discípulos de Pitágoras debían callar durante los cuatro primeros años de aprendizaje, es decir, no tener o expresar ninguna ocurrencia o pensamiento propios” (Hegel, 2015, p. 91). Según Hegel, el fin de la educación en la antigua Grecia consistió en formar un pensamiento basado en la autoactividad comprensiva, pero para dicha acción era preciso extirpar “ocurrencias, pensamientos y reflexiones propios, que la juventud pueda tener y hacerse y el modo como pueda formarlos a partir de sí”. (Hegel, 2015, p. 91). Creemos que esto puede relacionarse con el sentido de la mística como un tránsito que va del aprender al estudiar.

La época medieval presenta para la enseñanza de la filosofía una dirección encaminada por la patrística y la escolástica derivadas del pensamiento cristiano, Agustín de Hipona y Tomás de Aquino serán las figuras más representativas de una ética medieval. Aquí, la enseñanza de la filosofía está profundamente influenciada por la teología cristiana, el

---

24. Nos parece curioso que un idealista como Hegel abogue por la enseñanza militarista para los jóvenes (Hegel, 2015, pp. 88-92), según el filósofo alemán, tanto el orden espiritual como la formación del pensamiento empiezan por la obediencia.

propósito de concebir una racionalidad universal busca integrar la razón y la fe como el fundamento de la comprensión filosófica del ser humano en el mundo (Kenny, 2018).

Cifuentes y Torres (2019) mencionan que esta época encarnó el encaje subversivo para dispersar formas de aprendizaje significativo para una filosofía que se hacía filosofando. Erasmo de Rotterdam, Giordano Bruno, Pedro Abelardo, Tycho Brahe, deliberaban activamente sobre el conocimiento humano como parte sustancial para edificar una comunidad política que inculque la virtud moral y una política indispensable para la permanencia de la sociedad; para eso se hace necesario fundamentarse racionalmente en principios éticos y filosóficos que promuevan el bien común y la justicia social. Según Kenny (2018), la enseñanza de la filosofía entra a ser parte de una especie de firmeza moral, de una perfectibilidad de la conducta, relacionada con el ideal del humanismo cristiano. Se establece el estudio de las pautas formales de la argumentación y la búsqueda sistemática del efecto retórico como parte de una educación humanista.

En la época moderna se toman las formas de pensamiento pedagógico del Renacimiento. Se consolidan los ideales del racionalismo, el empirismo y los ideales políticos de la Revolución Francesa. Surge la Ilustración y su enfoque racionalista de la filosofía, destacando representantes como Descartes, Spinoza, Leibniz, Bacon, Kant, Fichte, Hume, Hegel; así mismo, las posturas críticas del idealismo trascendental.

Hegel (2015) apoya que habría que exigirles a los jóvenes ciertos aspectos “bien intencionados” en su conducta (p. 95).<sup>25</sup> Para Hegel, los jóvenes deberían acostumbrarse a reflexionar sobre sus propios sentimientos y sobre su propio entendimiento, pero a través del diálogo con los otros, con sus mayores, incluso con quienes opinan diferente, para que así se pueda determinar un fortalecimiento en su relación con los demás. A esta intencionalidad, Hegel la denomina “liberalidad”, y la relaciona con el edificio escolar y sus posibilidades de enseñanza.

La época contemporánea se encuentra atravesada por diversos cambios políticos y culturales, en el campo de la filosofía, por una pluralidad de postulados racionalistas, éticos, estéticos y epistemológicos; así mismo, se consolidan enfoques teóricos basados en métodos del cientificismo. Sobresalen trabajos de filósofos como Feuerbach, Kierkegaard, Marx, Nietzsche, Freud, Russell, Sartre, Heidegger y la influencia de la fi-

---

25. Escribe Hegel (2015) sobre algunos aspectos dentro de esa exigencia actitudinal a los jóvenes: “celo por la ciencia... conducta honesta... respeto a sus padres, profesores y superiores, y sobre todo, de obediencia a las leyes, de firme lealtad al Gobierno y de fiel adhesión a nuestro Rey” (p. 100).

los filosofía analítica y continental en la consolidación del pensamiento filosófico de otras latitudes; se habla así de una filosofía latinoamericana, de un pensamiento crítico africano, pensamiento crítico latinoamericano,<sup>26</sup> de una filosofía sur-sur, que representan diversas corrientes de pensamiento que exploran diversidad de temas como el influjo del modelo capitalista, el psicoanálisis, la fenomenología, la teoría crítica, el desarrollo de filosofías ecologistas, feministas, etc.

Rosero-Morales (2020), por ejemplo, argumenta sobre una filosofía intercultural que puede ser relevante para el ámbito educativo; subraya la necesidad de promover una enseñanza de la filosofía que sea sensible a las diversas epistemologías de las culturas y tradiciones americanas, no limitándose solo a la lectura y comentario a textos académicos eurocéntricos, sino integrando también posibilidades filosóficas en relación con conocimientos ancestrales y populares.

Sin embargo, ante esa multiplicidad, en contextos como el colombiano, al igual que gran parte de Latinoamérica, se ha asumido esta trayectoria no desde las posibilidades de la filosofía, sino desde los discursos economicistas, donde las decisiones económicas influyen significativamente en la percepción y la valoración de los aspectos sociales, culturales y éticos de la vida, situando al mercado como el centro neurálgico en cuanto al diseño de políticas públicas y educativas (Lluch, 2023).

### 2.2.3. COYUNTURA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA

Hemos señalado que la filosofía y su enseñanza tienen un amplio recorrido en la educación, popularizada en Occidente a partir de las prácticas filosóficas de la cultura griega y que entra en relación con contextos más amplios, ha contado con varios enfoques y tendencias, lo que estimula un carácter disruptivo y disperso en la capacidad de reflexionar y de concebir cate-

---

26. Un pensamiento crítico latinoamericano se nutre de las filosofías de la alteridad, la filosofía intercultural, la teología de la liberación, los postulados teóricos del movimiento modernidad/colonialidad, el pensamiento feminista, entre otros ámbitos y cuestiones de la historia de las ideas. Opinamos que el *locus* de enunciación 'latinoamericano' implica pensar en aperturas y también puede amplificarse con el sentipensar de verdaderos latinoamericanos y latinoamericanas que estudian, enseñan y piensan las vidas *desde* las escuelas. Un pensamiento crítico latinoamericano entonces no tiene tanto que ver con seguir al pie de la letra teorías o enunciados de otros autores, no se trata de un "sucursalismo", como diría Dussel, sino de co-crear pensamientos que se preocupen enérgicamente por participar en cuestiones fundamentales sobre lo verdaderamente importante para los territorios, las culturas, los individuos, los otros seres vivos, el bosque, el río, el océano, la montaña, para reflexionar así ante tendencias ideológicas que imponen el autoengaño y el contentarse con representaciones y cualidades de lo humano provenientes de los idearios de las grandes corporaciones.

rías como humanidad y sociedad, entre muchas otras. A continuación, se describe de manera general el panorama de la enseñanza de la filosofía en Colombia siguiendo recientes investigaciones.

Respecto al sistema educativo colombiano, Arias y Bonelo (2023) sostienen que existe una presencia y una fuerte influencia de un panorama reduccionista y tradicionalista, extendido principalmente en la educación escolar. Entendemos, siguiendo a Nussbaum (2017) y también a Prada (2024), que la idea de ‘educación tradicionalista’ también radica en seguir posicionando a las humanidades y a la filosofía como complemento para el fomento de lo que actualmente se engloba bajo la noción de lectura crítica o como apéndice del conocimiento de otras disciplinas consideradas más ‘eficaces’ o ‘rentables’ dentro de un modelo orientado por competiciones.

Prieto (2024) llega a sostener que, en el contexto latinoamericano y colombiano, la enseñanza de la filosofía, desde las distintas regulaciones ministeriales donde han participado profesionales de diversos campos (incluidos profesionales y licenciados/licenciadas en filosofía)<sup>27</sup> se ha buscado mantener la transmisión del canon filosófico occidental, la exploración de la diversidad de enfoques en la formación y desarrollo de un pensamiento crítico, así como la reflexión ética en relación con la vida cotidiana. Sin embargo, concluye la investigación de Prieto (2024) que la enseñanza de la filosofía viene siendo reducida y hasta eliminada de los currículos escolares.<sup>28</sup>

De hecho, Paredes (2024) señala que el cambio más drástico para la enseñanza de la filosofía en Colombia se dio en el año 2014, cuando el pensamiento filosófico en la educación escolar se determinó pedagógicamente como un saber que sirve de apoyo al rendimiento de los estudiantes en la prueba de lectura crítica del ICFES. El saber filosófico en la escuela cumple un papel mínimo para los jóvenes escolarizados, ya no desde el poder brindar herramientas simbólicas para pensar lo ontológico, lo epistemológico,

---

27. Ejemplo de ello es el Documento 14 del Ministerio de Educación Nacional, *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (2010) que sigue siendo el principal referente ante la pregunta: ¿qué brinda la enseñanza de la filosofía a los jóvenes escolarizados?

28. Esta reducción de la enseñanza de la filosofía manifestada por Prada (2024), y también por Prieto (2024), coincide con lo expuesto por Paredes (2024), quien argumenta que la enseñanza de la filosofía en Colombia ha sufrido varios cambios desde la década de los noventa, año 2010 y año 2014, en relación con la concepción de lo que se logra entender según la época por el papel de la filosofía en educación. Según Paredes, la enseñanza de la filosofía es producto de tensiones entre los códigos de la cultura y el canon filosófico, pero aún se concibe la humanidad y la sociedad desde la escolástica medieval, la imagen general de lo humano es básica y transaccional (con las habilidades aptas para el mercado) y el pensamiento filosófico termina siendo apéndice para las competencias comunicativas en las pruebas estandarizadas.

lo estético, lo moral, sino que se trata de algo que está ahí para ejercer como colaborador de otro saber, que bien podría leerse como un saber transaccional: operaciones y habilidades básicas para los intereses del mercado.

El pensamiento crítico se presenta, así como el saber leer y evaluar textos continuos y discontinuos que, si bien dan la imagen de un lector crítico, este se localiza al margen de los saberes y del pensamiento filosófico, desconociendo el tiempo, el manejo de conceptos, el debate de ideas, el encuentro consigo mismo y con el Otro, que implica ese grado de profundidad de un pensamiento crítico pensado desde la filosofía. Esta imagen de 'lector crítico' no solo representa una serie de limitaciones sobre lo que se logra entender por pensamiento filosófico, sino que también representa su segmentación e invisibilización, en cuanto un posible aporte a una enseñanza y a una didáctica (no solo en filosofía, sino también para la educación escolar en general). Viene entonces a presentarse como algo urgente que se entrevean las posibilidades del pensamiento filosófico como parte de esos otros espacios de innovación y transformación que se mueven dentro y fuera de lo educativo, puesto que la enseñanza de la filosofía contaría con características más adecuadas para pensar la formación de una ciudadanía crítica y consciente de los problemas humanos (Nussbaum, 2017).

Mostraremos un rastreo histórico a esta serie de problemas, al mismo tiempo que argumentamos que la educación escolar puede ser pensada desde otras disciplinas distintas a aquellas desde las cuales comúnmente suele pensarse<sup>29</sup> y que tanto los problemas como el tejido de alternativas provienen del diálogo antropológico, epistemológico, ontológico y axiológico del que se ha nutrido la enseñanza de la filosofía en Latinoamérica.

Primeramente, habría que resaltar que, como parte de un currículo formal, la enseñanza de la filosofía se vinculó desde el siglo XX a la educación universitaria y escolar atendiendo a problemáticas propias del contexto social, político y cultural, así como al trabajo intelectual con otros saberes y disciplinas (Gonzales, 2018). Sin embargo, al mismo tiempo se conectaba con valores y conductas de una sociedad globalizada/mercantilizada y militarizada. Esto desplegó cierta simpatía en las esferas sociales por una educación ligada a la idea de progreso, pero entendido este concepto como parte de un desarrollo industrial y militar.

---

29. Consideramos relevante que la psicología y las neurociencias, entre otras disciplinas que suelen liderar las orientaciones discursivas y teóricas en lo que hasta el momento se concibe como 'educación del siglo XXI', pueden establecer un diálogo de saberes, una resignificación de los problemas humanos, nuevos cuestionamientos, desde su vinculación con las posibilidades de las humanidades y, en especial, de la filosofía.

Sánchez y Cárdenas (2021) infieren que la tendencia de las didácticas de la enseñanza de la filosofía, en países latinoamericanos como Chile y Ecuador, busca comprometerse con conceptualizaciones como conocimiento científico, competencia filosófica y profundizar en la relación entre filosofía y ciudadanía. Morales y Bedetti (2022) señalan que, luego de los cruentos sucesos y violencias del siglo XX, la enseñanza de la filosofía no puede ser entendida en aislamiento ni conducir a posiciones solipsistas, sino que tiene implicaciones prácticas y aplicaciones concretas en la sociedad. Para este entendimiento debe nutrirse de los fundamentos proporcionados por disciplinas diversas como la historia de la educación, la antropología, la sociología, la ética, la estética, entre otras.

En cuanto a posible orientación didáctica, cuestión que viene tomando fuerza desde la década de los ochenta, con el influjo del programa Filosofía para Niños de Lipman (FpN), Sánchez y Cárdenas (2021) argumentan que se mantiene el uso metodológico de la oralidad y la escritura como parte de la enseñanza y evaluación. Se salvaguarda como herramientas clave de la filosofía a la lectura de textos filosóficos cortos y ejercicios literarios para fomentar la discusión y la escritura. No obstante, según estos autores, se ha repetido un problema que también se ha desarrollado en sistemas educativos como el chileno y el español, que consiste en desconocer el papel de la filosofía en la pedagogía o reducir sus discursos y problemas a respuestas derivadas de un modelo científico.

Por otra parte, en Colombia, la filosofía académica tiene su florecimiento a partir de 1946 cuando se crea el Instituto de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional de Colombia, situación que, según el filósofo Guillermo Hoyos Vásquez (1999), marca un inicio de la filosofía moderna en Colombia. Influenciados inicialmente por la filosofía vitalista de Ortega y Gasset, en este espacio académico vieron la luz trabajos académicos de los filósofos Rafael Carrillo, Danilo Cruz Vélez, Cayetano Betancur y Abel Naranjo Villegas. Según Hoyos (1999), encaminados por los métodos de la fenomenología, con la filosofía del derecho, con la antropología filosófica, especialmente con las filosofías de Husserl y Heidegger, se empezaron a publicar interesantes trabajos de investigación filosófica. En un país tocado profundamente por la violencia como Colombia, arguye Hoyos, el problema epistemológico y axiológico hace que la enseñanza de la filosofía tienda a conformar espacios para que las personas piensen autónomamente y puedan cuestionar las falencias del sistema político y económico.

Páez y Urrego (2017) distinguen, en cuanto a publicaciones, que en Colombia existen trabajos editoriales que han mantenido frecuencia y calidad en documentos publicados como la revista *Práxis filosófica* de

la Universidad del Valle, la revista *Ideas y valores* de la Universidad Nacional de Colombia, la revista *Universitas philosophica* de la Pontificia Universidad Javeriana, la revista *Cuestiones de filosofía* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la revista *Franciscanum* de la Universidad San Buenaventura, la revista *Versiones* y la revista *Estudios de filosofía* de la Universidad de Antioquia. Esto indicaría que el panorama de la investigación y producción filosófica se viene consolidando sobre todo en el sector universitario.

En la educación escolar, según las directrices del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), la filosofía figura como una asignatura para grados décimo y undécimo y su enfoque se encuentra dentro del modelo basado en los estándares de competencias que orientan la mayoría de asignaturas en el sistema escolar.

Por otra parte, también debe advertirse que en el sistema escolar de Colombia “se ha planteado la posibilidad de excluir la enseñanza de la filosofía en la educación media” (González, 2018, p. 30). Como ejemplo de dicha afirmación, manifiesta González (2018) la creación del componente de Lectura crítica para la prueba SABER Grado 11 a partir del año 2014, prueba que presenta al pensamiento filosófico como objeto medible y, por tanto, susceptible de dar resultados cuantitativos según el tiempo de los objetivos.

Prada (2024) hace referencia a la compleja interrelación entre las políticas educativas y el trasegar de la enseñanza de la filosofía en Colombia, señalando cómo estas políticas influyen tanto directa como indirectamente en la reducción del campo filosófico y en los alcances pedagógicos que podrían cultivarse desde lo filosófico. Por ejemplo, Valencia (2016) indica que, en el lapso de 1992 a 2015, se identifican solo 35 autores que han publicado 45 documentos académicos sobre el tema. Señala cuatro categorías para la enseñanza de la filosofía en Colombia, estas son: Enseñanza y aprendizaje de la filosofía, Enseñar filosofía/enseñar a filosofar, Metodologías y estrategias para la enseñanza de la filosofía y Filosofía para niños. Como autores destacados que hacen parte de las bibliografías de los documentos se encuentran a Cerletti, Tozzi, Brenifer, Salazar Bondy, Lipman, Obiols, entre otros.

En resumen, investigaciones llegan a sostener que los espacios para extender el diálogo entre filosofía y educación escolar no son suficientes para apreciar un significado filosófico del pensamiento crítico (Prada, 2024; Arias y Bonelo, 2023; González, 2018; Sánchez y Cárdenas, 2021), puesto que el pensamiento crítico se trata como competencia transversal en cuanto desarrollo de habilidades comunicativas orientadas por modelos basados en la competición y las ideologías del mercado. La pregunta que se olvida en esta relegación de la filosofía a una prueba de lectura, pare-

ce ser por los elementos formales que dinamizan el pensamiento filosófico; hablamos por ejemplo, como señalamos arriba, de “la mayéutica, la epistemología, la ontología, la antropología, el pensamiento crítico, entre otros” (González, 2018, p. 31). Vemos que este problema tiene que ver con la generación reiterativa de que la escuela asuma respuestas efectivas para una prueba estandarizada que quizás poco o nada refleje las necesidades y problemáticas reales de los seres humanos.

Lo que resaltan algunas investigaciones (Prada, 2024; Prieto, 2024; Morales y Bedetti, 2022) es que, bajo modelos escolarizados, la enseñanza de la filosofía muchas veces se piensa en términos reduccionistas y se encuentra bajo la presión de convertirse en apéndice para resultados de pruebas estandarizadas. Este tipo de presión, que sin duda también recae sobre los jóvenes escolarizados, no solo busca alinear el sentido de la formación con objetivos mercantilistas (llegar-a-ser-para-el-mercado), sino que puede llevar a una noción de la filosofía más apegada a perspectivas técnicas e instrumentales, menos orientada a la exploración de ideas complejas, controversiales, dialogadas, lo que restringe el potencial transformador de la filosofía en la educación.

Finalmente, cabe distinguir que la enseñanza de la filosofía viene siendo impartida por profesionales o licenciados/licenciadas en el área; no obstante, a pesar del recorrido de la historia de la filosofía y sus aportes a los enfoques pedagógicos y didácticos, en lo que va del siglo XXI, los conceptos y teorías educativas están siendo modelados por políticas y discursos de corte economicista, lo que puede resultar en una enseñanza de la filosofía (y de las ciencias en general) que enfatiza la adquisición de habilidades evaluables y resultados cuantificables, donde la experiencia, el sentido, el cuestionamiento, el pensamiento crítico y creativo, entre otros elementos de la actividad filosófica, fácilmente pasan a un segundo plano. Prada (2024) advierte que esto puede limitar la capacidad de quienes enseñan, puesto que se niega una experiencia filosófica profunda y crítica.

#### **2.2.4. ¿ES POSIBLE ENSEÑAR FILOSOFÍA PRESCINDIENDO DE LA FILOSOFÍA?**

Hemos dicho, siguiendo a Kant, que es posible conferir dos siluetas para la enseñanza de la filosofía, una escolar y una mundana; no obstante, en ambas se presenta el interés por el filosofar. A propósito, Arias y Bonelo (2023) sostienen que “los contenidos que hacen parte de la historia de las ideas, como los problemas filosóficos aterrizados en la realidad contextual, cobran igual valor en la enseñanza de la filosofía en los colegios” (p. 67).

Esta postura ante la enseñabilidad implicaría una salida a didácticas tradicionales en las cuales el docente es poseedor de la verdad dentro de una relación vertical con el conocimiento, pero, al mismo tiempo, una posición de cuestionamiento al supuesto de que toda verdad se encuentra solamente en el saber de los estudiantes, desconociendo precisamente su cualidad de ser-estudiante, en constante aprendizaje, sin pasar por alto su papel dentro de la construcción de conocimiento.

Prada (2024) argumenta que la enseñanza de la filosofía ha sido vista como asunto filosófico, pero también como constitutiva de una posible dimensión política en la que el aprendizaje, la investigación, el diálogo y el cuestionamiento establecen un tejido de aproximaciones a la existencia en el que, si bien no se tienen todas las respuestas, tampoco se llega a desconocer que se debe mantener el sendero de la pregunta ante esa carencia.

Abud (2023) señala tres aspectos clave en la enseñanza de la filosofía: el saber escuchar, el intervenir desde la voz del colectivo que ha desplegado su palabra desde lo que se escucha y posibilitar una transformación subjetiva a partir del escuchar y así, luego, decir. La filosofía no solo se presta para ser enseñada como un conjunto de conocimientos teóricos, sino como una experiencia singular y a la vez colectiva dentro de una práctica que otorga sentido (y sinsentido) a la vida. Separar la filosofía de su enseñanza es equiparable a separar la filosofía de la educación, esto es, excluir la vida de la experiencia del asombro, la inquietud, el disenso y el cuestionamiento. Esta separación es lo que ha llevado, según Gili Gal (2021), a un rumbo de lo educativo enfocado en la producción de individuos dóciles y dispuestos a encontrarse como humanos solo a través del ser competitivos.

La enseñanza de la filosofía ha estado orientada por concepciones curriculares de la UNESCO (2011), es decir, hacia el cultivo de la reflexión crítica, el análisis profundo y la exploración de problemas abstractos, sin embargo, en el contexto colombiano, esta viene siendo reconfigurada bajo un enfoque más utilitario y tecnocrático. Esta, según Prada (2024), enfrenta el riesgo de ser instrumentalizada para cumplir objetivos educativos externos, que poco o nada se interesan por el sentido de lo humano y solo buscan una idea de ser humano ligada al discurso del desarrollo de competencias y del conocimiento como herramienta de adecuación para el mercado laboral.

Si persiste un marco educativo centrado en provocar competencias y con esto aprendizajes medibles y resultados estandarizados,<sup>30</sup> se corre

---

30. Aprender a ser más solidario, a no dañar a otros, a respetar las otras formas de vida, a amarse a sí mismo y a valorar la diferencia, a expresar el dolor, el llanto, la alegría, el encuentro, la despedida, también es parte de ese ir más allá de las habilidades, más allá de la competición, más allá de lo medible y cuantificable.

el riesgo de minimizar el potencial crítico de las humanidades y se impondría una mayor desconfianza ante la filosofía y su capacidad para desafiar y subvertir.<sup>31</sup> La tendencia hacia un enfoque basado en la competición puede diluir esta función transformadora y reducir la filosofía a un mero conjunto de habilidades técnicas y útiles para una ideología de mercado.

Sin recaer en el apocalipsis que tanto fascina a los posmodernos, es prudente lograr para la enseñanza de la filosofía una superación de la condición de asignatura “electiva” o “complementaria”, provocar su aumento y participación en las escuelas. Asimismo, es importante cuestionar su forma de apéndice respecto al área de lenguaje, donde la filosofía se concibe simplemente como apoyo en procesos lectoescritores. Rosero-Morales (2020) sugiere “des-filosofar” la enseñanza de la filosofía, esto es, que en espacios escolares la filosofía surja y a la vez responda a los contextos culturales y sociales de América Latina y sus regiones. Esto conlleva a una enseñanza que logre ser más relevante y significativa para los estudiantes mientras busca amplificar el decir de la filosofía a través de sus propias realidades y experiencias de vida. El panorama de nuestro tiempo exige que la enseñanza de la filosofía se convierta más bien en posibilidad para participar de la construcción de nuevos saberes y entrar en la experiencia de otros modos de pensar que permitan un des-escolarizar (desde) la filosofía.<sup>32</sup>

En conclusión, consideramos que la enseñanza de la filosofía en Colombia tiene que enfrentarse a una serie de desafíos epistemológicos, ontológicos y pedagógicos; inicialmente, superar la imagen de aspirar a los estándares de un cientificismo, los valores del pensador individual del capitalismo cognitivo y las orientaciones serviles al modelo económico imperante, para concebir otras miradas para su enseñanza, como parte de un problema humano concreto, donde se propicie el filosofar y al mismo tiempo presentirnos en relación con una historia de la filosofía.

---

31. Creemos que debe haber un campo de tensión ante el sentido de la competición en educación escolar, no abogar por sepultar su uso como concepto educativo, sino presentar estas tensiones como algo importante para el devenir de un trabajo conceptual más riguroso.

32. La propuesta de Rosero-Morales (2020) de “des-filosofar la filosofía”, nos permite hacer dos aclaraciones. En primer lugar, que la enseñanza de la filosofía no puede prescindir de la filosofía, sino buscar alternativas para una renovación en las prácticas y aspirar a una transformación de las metodologías donde la experiencia filosófica no quede solamente en un repetir la filosofía de la filosofía. En segundo lugar, la enseñanza de la filosofía puede ampliar el cuestionamiento de las fuentes tradicionales de conocimiento pedagógico, puesto que en su enseñanza se busca hacer que la filosofía atraviese lo cotidiano, siendo así relevante pedagógica y culturalmente. Con esto, sugerimos apuntar más bien no a un des-filosofar la filosofía, sino a un des-escolarizar (desde) la filosofía.

### 2.3. DESCRIPCIÓN DE NUESTRA EXPERIENCIA FILOSÓFICA PARTICIPATIVA

Situaremos desde aquí el análisis hacia la educación en relación con una epistemología y una ontología vinculada a la teoría de la multiplicidad de campos de sentido, para posibilitar una ruta de observaciones conceptuales a partir de una hermenéutica-crítica. De esta manera, se podrá advertir parte de esta exigencia reflexiva que propone la enseñanza de la filosofía para la educación escolar y cómo esta tiene que ver con el cuestionamiento a posibles marcos naturalistas o psicologistas que no logran potenciar un pensamiento crítico más allá de un conjunto de habilidades. Entendemos este esfuerzo inicialmente como el deseo por la reflexión sobre el sentido de lo humano y el cuestionamiento de las transmisiones cosificadas (Duch, 1997).

El concepto de crítica no remite solamente a un conjunto de habilidades racionales, donde el concepto de racionalidad poco o nada converge con posibilidades filosóficas que permitirían formas de pensar distintas a la instrumentalización, a ideologías como el economicismo o frente a pretensiones ontológicas interesadas como la optimización corporal. Sin embargo, no podemos desechar el discurso de las habilidades de pensamiento en una educación escolar, más bien, consideramos con Freire (1990) que estas habilidades estarían también en sintonía profunda con la problematización de lo humano, para que las escuelas vayan creando ambientes activos de aprendizaje donde se cuestione también lo hegemónico, se genere reflexividad sobre las diversas formas de violencias y el papel de las ideologías en la cultura política.

Estudiar y leer el mundo, suscitando la curiosidad epistemológica, comprometerse con una actitud crítica que permita reinventarse en el aprender y el enseñar, fue parte de los postulados del pedagogo brasileño:

Estudiar seriamente un texto exige un *análisis* del estudio que llevó a cabo el autor para poder escribirlo. Requiere una *comprensión* del condicionamiento sociológico-histórico del conocimiento. Y exige una *investigación* del contenido que se estudia y de otras dimensiones del conocimiento. Estudiar es una forma de *reinventar, re-crear, reescribir*; y esta es la tarea de un sujeto activo. Es más, con un enfoque así, el lector no se puede separar del texto porque estaría renunciando a su actitud crítica respecto del mismo. Dicha actitud crítica en el estudio es la misma que se necesita al *afrentar* la realidad (es decir, el mundo real y la vida en general), una actitud de *cuestionamiento* interno a través de la cual se comprenden cada vez más las razones que existen tras los hechos (1990, p. 30, la cursiva es nuestra).

Estas habilidades de pensamiento exigen una fuerza en común para que no queden al servicio de lo hegemónico. La condición vital del pensamiento humano es principalmente práctica, de allí esa relación “inevitable” del pensamiento con la ética (Dussel, 2016, p. 30). En palabras de Dussel, todos los conocimientos humanos se hacen y “se fundan en la comprensión originaria que es práctica, es decir, que tiene que ver con la vida, con la realización total de la vida humana en todas sus dimensiones” (2016, p. 33). Aquí cabe aclarar las distinciones que hace el filósofo argentino sobre la naturaleza del conocimiento humano, a lo que le llamará la apertura práctica del conocimiento.

Opinamos que sería importante exteriorizar una posibilidad crítico-creativa desde la enseñanza de la filosofía, que en su labor conceptual permitiría abordar diversos “marcos, estrategias o esquemas, que permitan pensar la vida, los saberes fecundos y la existencia de los individuos” (Londoño y Rojas, 2020, p. 162).

En esa sintonía, nos apoyamos en experiencias ya realizadas en Latinoamérica (Echeverría, 2015; Artidiello, 2018; López, 2018), donde es posible encontrar criterios argumentales sobre la importancia de vincular activamente a la filosofía con la realidad escolar. En nuestro caso específico, nos apoyamos en la concepción de la enseñanza que se despliega por medio de las posibilidades de la experiencia filosófica. En esta, se toma a la filosofía no solo como una actividad especializada para un público adulto, generalmente dentro del nivel de formación profesional (en las universidades o en instituciones de educación superior), sino que es una actividad intelectual y humana que puede presentarse desde los primeros niveles educativos. Así, la filosofía se presenta como una disciplina que se enseña sin condiciones y que puede ayudar a repensar las diversas formas del conocimiento humano.

Concebimos para las interacciones, que la filosofía puede ser un referente pedagógico abierto, cuya enseñanza busque propiciar la indagación filosófica con niños, niñas y especialmente jóvenes, donde puedan experimentar los alcances de la reflexión y el diálogo desde diversos puntos de vista, entendiendo la filosofía como una actividad viva y desde la vida, que no es propiedad exclusiva de una nación, cultura, universidad o escuela, sino que se afirma como una responsabilidad consigo mismo y desde el encuentro con el pensamiento de los demás, pero también con sus errores y dificultades.

Según Echeverría (2015), esta forma de interacción apunta a una reflexividad, una apertura colectiva a la reflexión sobre problemas concretos para encontrar procesos y alternativas, lo que se entendería mejor a

partir de la vinculación de los espacios de enseñanza y aprendizaje con la cotidianidad del estudiantado, mediante el compromiso de la sociedad ante la formación humana en cuanto desarrollo de la crítica y la creatividad. Nuestra IFP apuesta por generar acciones que permitan la exteriorización del pensamiento, la búsqueda de libertad y el respeto mutuo como primacía de las atmosferas escolares, la correspondencia ética con los saberes que de entrada pueden parecer distintos y el afianzamiento del papel de los discursos de las humanidades respecto a los problemas humanos.

A propósito, Hooks (2022) cuestiona desde su trayectoria como educadora en contextos de vulnerabilidad social, ¿cómo enseñar pensamiento crítico y por qué enseñarlo a niños, niñas y jóvenes?, para eso debemos apoyarnos también en la reflexión filosófica en relación con saber “educar en la práctica de la libertad” (p. 18). Con esto, creemos posible tejer salidas ante la impotencia de vincular los saberes que transitan en la escuela a la pedagogía del compromiso, a la espiritualidad, a la sabiduría práctica, al encuentro con el Otro, a la llegada del amor: vinculación y transgresión siempre presente en el movimiento del pensar. El florecimiento de diversos puntos de vista y la enseñanza de la filosofía.

Afianzando la anterior intencionalidad, presentamos a continuación la descripción de nuestro proceso de Investigación Acción Participativa, cuya relación con la filosofía radica en desbordar la noción de una filosofía ‘para’, como si la filosofía ya estuviera terminada para suministrarse en modelos o recetas. En su lugar, buscamos profundizar en una filosofía ‘con’ jóvenes escolarizados, en un estilo que entreteja pensamientos y experiencias de vida, lo que implica antes que una posible prescripción o disciplinamiento, un mayor reconocimiento de los diversos puntos de vista que tenemos como seres humanos, ampliación desde la intersubjetividad y co-construcción de conocimiento.

### **2.3.1. EL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO-REFLEXIVO**

Castro et al. (2007) afirman que el papel del diagnóstico participativo en una investigación cualitativa resulta imprescindible debido a que este implica un nuevo saber a través de la interacción con otros saberes que muchas veces no son cientificistas ni academicistas. Resulta en poder escuchar los discursos locales por fuera de una posible lógica de la prescripción. Atravesado por la filosofía, este diagnóstico-participativo puede considerarse como un conjunto de entradas a un conocimiento mutuo que se basa principalmente en la conversación y en el intercambio simbólico como sujetos presentes en un contexto específico y con un pensamiento viviente y encarnado.

Ojeda y Zúñiga (2020) definen al Diagnóstico participativo como parte de un proceso de interacción y diálogo propio de las humanidades y la educación popular. Mediante la colaboración activa de las personas participantes se pueden identificar, desde su propio pensamiento, dando lugar primordial a su propia voz, los problemas que los aquejan y así iniciar un proceso de posibilidades de transformación social. Un Diagnóstico participativo puede enfocarse en conocer la realidad del contexto, en este caso, la relación: contexto educativo-existencia singular-contexto social. Aquí la importancia del trabajo dialógico y conversacional reside en afirmar el decir de quienes participan.

Podemos ser atravesados por diversas redes de sentido en nuestra interacción con las personas. La población joven en las escuelas posee su propio conocimiento de su contexto y este viene con su experiencia de ser y estar en el mundo. Somos el tiempo que palpita y en el que se manejan formas de representación, negación y afirmación de conocimientos y discursos como partes del interactuar humano con sus perspectivas de la realidad. Conocer a las y los jóvenes de las escuelas inicia entonces con conocer su decir respecto a sus vidas, a sus problemas y a lo que consideran importante.

### **2.3.2. LAS CARTOGRAFÍAS SOCIALES Y LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA**

El sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos describe a las cartografías como una herramienta que permite presentar los distintos modos de imaginar, representar y distorsionar las imágenes y presencias que habitan en el tiempo y el espacio. Mapear la realidad, dice Santos (1991), exterioriza de manera simbólica un conjunto de representaciones sociales, consolida un modo específico de imaginar y problematizar la realidad. Las cartografías sociales entonces permitirían exteriorizar por medio del lenguaje y la creatividad lo que alcanzamos a comprender de nuestras interacciones y problemáticas humanas.

Al cartografiar lo que se vive, podemos entenderlo también como la posibilidad de compartir una reflexión sobre la propia condición humana, para conocer sus problemas más cercanos y cómo experimentan su condición de vulnerabilidad desde el diario vivir de los cuerpos (Mèlich, 2022). Identificar experiencias, analizar relaciones de poder y simbolizar son atributos de las cartografías sociales. Para eso, se debe contar con materiales que suponen la capacidad de leer, escribir, observar y escuchar a partir de la hospitalidad, la acogida, el amor, la amistad. Específicamente esto nos remite a unas condiciones previas para las interacciones que de-

ben ser caviladas para corresponder a lo que implica una visión simbólica y creativa de lo que se vive.

La participación estudiantil se entendió como un proceso activo de construcción colectiva del conocimiento, fundamentado en la interacción crítica y reflexiva para identificar y analizar las necesidades del entorno. Este enfoque se concretó a través de prácticas como la escritura argumentativa, la lectura analítica y el diálogo filosófico, diseñadas para estimular el pensamiento y el cuestionamiento de las estructuras sociales que extienden la vulnerabilidad social. A través de diversas lecturas a filosofías contemporáneas, los estudiantes integraron perspectivas para configurar una indagación colectiva y filosófica orientada a problemáticas concretas, lo que posibilitó una aproximación integral que abordó tanto los síntomas visibles como las causas estructurales de los fenómenos observados.

La dinámica participativa fortaleció habilidades como la escucha activa, la formulación de juicios por medio de preguntas y la identificación de dimensiones clave como la afectividad, la identidad, la libertad, el ocio y la participación, articulándolas con los desafíos sociales priorizados. Este enfoque interdisciplinario y crítico permitió repensar lo colectivo como un espacio de transformación, donde las experiencias de vida se convierten en la base para imaginar alternativas orientadas al bienestar humano y la justicia social. Más allá del aprendizaje conceptual, el ejercicio promovió la internalización de valores humanistas y emancipadores, esenciales para intervenir en problemas sociales desde una visión éticamente comprometida y contextualizada.

### **2.3.3. DEL TALLER EDUCATIVO AL TALLER FILOSÓFICO**

Pineda (1992; 2021) argumenta que los talleres filosóficos son una forma de llegar a la pregunta por el ser: leer y escribir el pensamiento propio, asumir un pensamiento sin repetir ni jerarquizar. Nos apoyamos en el bosquejo hecho por Marques (2021), de un taller filosófico bajo el propósito de direccionar la experiencia hacia las intenciones reflexivas que el pensamiento filosófico puede presentar para una posible interacción. El taller filosófico, dice Marques (2021), puede entenderse como el espacio que permite participar de una actitud dialógica hacia la existencia humana. La experiencia de la lectura y la escritura se orienta a una práctica de libertad.

Marques (2021) argumenta que esta forma de talleres es vista como un espacio donde se abordan concepciones generalmente consideradas en lo académico como algo por fuera de una historia de la filosofía; sin embargo, actualmente son medios relevantes para reflexionar desde posturas no

academicistas sobre el papel de la filosofía en las escuelas, en la vida cotidiana, ya que brindan una apertura hacia un pensamiento crítico, creativo y situado, en el que los participantes sientan alegría de expresar la fuerza de su pensamiento y no repetir lo que digan los discursos hegemónicos.

A manera de síntesis, podemos puntualizar las siguientes consideraciones descritas inicialmente por Pineda (2021), y cuya profundización se presenta en esta investigación con el objetivo de desplegar ciertos principios pedagógicos y formas inventivas de lectura y diálogo como experiencia filosófica que podría darse en la interacción con niños y jóvenes:

- a. Quien plantea la interacción debe conocer bien la historia de la filosofía para sugerir, antes que imponer, a niños y jóvenes, posibilidades reflexivas, narrativas, preguntas, adentrarse en problemas humanos e ideas filosóficas, mediante un juego conceptual que nos lleve, según Pineda, a filosofar con los niños y con los jóvenes. Hacer énfasis en el “filosofar con”.
- b. Propiciar el diálogo de manera respetuosa y espontánea sobre un problema o concepto, no presentar un guion que luego sería dramatizado, sino que sean la misma capacidad de preguntarse, la curiosidad, las diversas emociones y dificultades, la posible base de una discusión filosóficamente noble entre participantes. Todos en el taller deben participar, el escuchar, el decir, la oralidad, la escritura, el performance y las artes serían parte de ese trabajo que se daría en un taller filosófico.
- c. Los textos y demás materiales serían pre-textos o andamios académicos para avivar el decir de los participantes. Filosofar como una aspiración a ser Otro que se vivencia desde la salida de sí mismo. La actividad creativa es fundamental para los procesos reflexivos.
- d. La experiencia de la filosofía con jóvenes estaría vinculada tanto a un posible conocimiento personal e interpersonal como a la salida del solipsismo que exige una actitud crítica respecto a cómo se comprenden los conceptos que describen la posición de nuestras subjetividades<sup>33</sup> desplegando discusiones sobre las estructuras (económicas, políticas, culturales) que atraviesan la vida humana y

---

33. Este es un problema de carácter ontológico y epistemológico, según Gabriel (2019), que nos remite tanto al problema de la ubicación como al problema de la brecha explicativa que están presentes en la coyuntura investigativa de la filosofía analítica y continental; habría que tener en cuenta que la manera en que experimentamos la vida depende en cierta medida de la experiencia y el conocimiento que tenemos desde los conceptos de nuestros esquemas mentales singulares e histórico-culturales.

que no tienen por qué aparentar ser incuestionables; el cuestionamiento es parte del cómo se vivencian los valores humanos en una sociedad aparentemente democrática<sup>34</sup>.

### 2.3.4. LA SOCIALIZACIÓN DE LOS PENSAMIENTOS

Apoyamos la tarea de que las escuelas apuesten por entender y comprender el sentido de las experiencias de vida en relación con un pensamiento filosófico. Entendemos el esfuerzo que autores han realizado para dar lugar a una forma de racionalidad que no desvirtúe, sino que haga síntesis de ese estrecho vínculo que hay entre emocionalidad y cognición. Creemos importante que existan espacios para que estudiantes en sus escuelas expresen su argumentación y las posibilidades reflexivas que se compenetran directamente con las prácticas pedagógicas. Es también labor de la filosofía reflexionar sobre el porvenir de la educación escolar.

Una de las principales cuestiones en un programa o proyecto de enseñanza de la filosofía con niños, niñas y jóvenes es que se debe tejer la experiencia a través de un cambio en la manera de “concebir” tanto la filosofía, la infancia y la juventud, como los problemas, métodos, recursos educativos y formas de extender a la sociedad ese conocimiento o experiencia; es decir, un cambio en la concebibilidad de los fines en educación y la participación de la escuela en la construcción de conocimiento.

---

34. Consideramos importante el cuestionamiento que hacen Pineda (1992) y Hoyos (2010) a la idea de una filosofía con niños, como si la conjunción “con” remitiera a realizar de manera definitiva un trabajo sistemático en torno al pensamiento filosófico producido por niños. Incluso, Pineda solicita revisar si hay una filosofía ‘de’, filosofía de niños, de adultos, por ejemplo, ya que para este autor la filosofía es algo inapresable, que no es propiedad de alguien, por tanto, recomienda aceptar el uso del término “filosofía de los niños” solamente como una disposición de los niños a la filosofía o como metáfora para analizar posibles tendencias. De esta manera, retomando muchos planteamientos de Pineda, Hoyos (2010) defiende una enseñanza de la filosofía “para” niños y jóvenes, con esto busca un encuentro entre el pensamiento de quienes participan e interactúan con el largo recorrido de preguntas, problemas y conceptos propios de la actividad (e historia) de la filosofía. Sin embargo, sospechamos que las posibilidades de desarrollo humano que Hoyos vincula a la filosofía, como un aparente crecimiento personal y una mejoría en la participación ciudadana, se logren conseguir con la sola inclusión de la filosofía en los currículos escolares, tal como suscita la autora. Al respecto, siguiendo a Deleuze (2014) y también a Gabriel (2021), nos asaltan preguntas para invitar a nuevas investigaciones: ¿qué se comprende, en una filosofía que resiste el fenómeno de la escolarización, por democracia y hechos morales teniendo en cuenta los efectos epistemológicos y pedagógicos de la competición? ¿Qué aportes haría a la educación escolar una filosofía que promulga un concepto de pensamiento crítico sometido a los preceptos de un modelo educativo orientado por la competición? De allí nuestra invitación al filosofar en conjunto sobre el cómo vivimos y el cómo pensamos.

Habría que considerar otros espacios y tiempos que promuevan un sentido de la vida que cuestione la deshumanización constante que va ligada a la idea de competición. Con los talleres filosóficos no habría que seguir romantizando la competición en las escuelas considerada desde una perspectiva neoliberal. Son parte de una perspectiva totalmente distinta, puesto que contradicen la propagación de opiniones masificadas, la seducción de las tecnologías pensadas como mercancías que adornan las escuelas para motivarse en la emocionalidad de ganar y perder (Fisher, 2016). Creemos, entonces, que es posible apoyar espacios como foros o coloquios estudiantiles sobre filosofía, café filosófico, blogs, páginas o perfiles en redes, donde se centre la palabra en los estudiantes y otros medios como la presentación de ponencias en eventos académicos.

En ese orden de ideas, se sugiere que la extensión del conocimiento filosófico se afirme en la conformación de semilleros de investigación, clubes de filosofía y de artes (cine, creación contenidos digitales), periódicos estudiantiles, acciones de campo y experimentación, manejo del tiempo libre como tiempo para pensar y crear, pero también en una axiología de la cotidianidad, puesto que lo que pensamos lo expresamos, en relación con la amabilidad, la cordialidad, en comunicarnos sin ningún tipo de rechazo o discriminación. Esta serie de expresiones se propagarían aún más si se carece de una verdadera perspectiva filosófica y humanística para ese anhelo porvenir de las escuelas.

#### **2.4. PRIORIZACIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS DE LOS JÓVENES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL**

En este punto, habría que considerar lo expuesto por organismos internacionales (CEPAL/CELADE, 2000), donde se muestra que las y los jóvenes en la actualidad no solo son un grupo etario distintivo, sino que pertenecen a contraculturas que buscan desde su cotidianidad cuestionar/enfrentar a la clase dominante por medio de expresiones, en su mayoría estéticas, que generalmente tienden a considerarse transgresoras. Este grupo social posee características comunes que compenetran a la cultura frente a su propia identidad. Pertenecen a diferentes estratos sociales, valoran de distinta manera a las instituciones y además son influidos por la cultura de masas y unificados en torno a fenómenos culturales, como las artes, la música y la moda.

En segundo lugar, habría que reconocer y potenciar el pensamiento de la juventud. Actualmente, filósofos como Markus Gabriel dan razones contundentes en la actual crisis de valores humanos: los niños y jóvenes

pueden mostrar “un pensamiento moral considerablemente más avanzado que el de la mayoría de los adultos” (2021, p. 115). Para este autor es parte del deber de la enseñanza filosófica promover un “progreso moral” en las nuevas generaciones desde voces críticas y creativas que pueden afianzar el respeto mutuo entre jóvenes y adultos. La crisis de valores puede considerarse como todo un problema social y humano, ya que el sentido de la vida se orienta a la acumulación, a la renta, a considerar precisamente las categorías de lo humano y lo social según los criterios del mercado. Problema que Nussbaum (2017) logra percibir de manera directa en la educación escolar y universitaria.

La primera acción fue realizar un diagnóstico participativo que permitiera la identificación, priorización y reflexividad constante sobre de los problemas. Los y las jóvenes identificaron además que existen ideologías que impactan de diversas maneras su cotidianidad.

Presentamos una descripción del diagnóstico participativo:

9 a.m. Asisten 22 participantes. Materiales: recortes de papel en blanco, plumones de colores, recortes impresos con frases recogidas de los textos *Vidas alteradas o generosidad sin límites: la presencia del Otro en mí*, del Dr. Luis Guillermo Jaramillo. Está soleado, permanecemos en el exterior, compartimos un jugo y unas galletas:

“Hoy es martes 13, Profe, y pues la gente dice que es de mala suerte este día, ¿no le da miedo?” “hoy vamos es a filosofar para encontrarle ganas de vivir”, “qué dice, Profe, todo lindo o qué”, “¿nos estamos aquí afuera o qué?”, “bueno, no, verás, hoy vamos es a filosofar con el profe”, “venga, filosofemos”, “¿por qué existe este personaje llamado (...), entre él y yo para qué estamos en este mundo?”, “¿es la realidad un sueño o estamos siempre conscientes de todo lo que nos pasa?”, “¿soy o actuamos que somos?”, “sí ve, Profe, hay que hablar para que no me olvide de las preguntas” (Diario de campo).

Compartimos y les pregunto por algunas formas para registrar lo que vamos a conversar.

“Yo me siento raro con el video”, “no, mejor así nomás”, “hágale Profe porque a las 10 me tengo que ir al camello, yo creo que así no voy a poder seguir viniendo”, “yo no quisiera salir en video, ¿no se puede algo diferente para salir?”, “pero si no vas a salir en una novela oye, qué cosa, yo tampoco quiero salir en video Profe, otra cosa

mejor haga”, “pues si todos anotamos, entonces escribamos mejor, usted también escriba, profe” (Diario de campo).

Tomando estas consideraciones preliminares, iniciamos con una lluvia de ideas sobre lo que piensan de la filosofía. Partimos de la idea de que los participantes puedan potenciar un autoaprendizaje basado en procesos de reflexión-conversación sobre su propia experiencia de vida. La pregunta: ¿cuáles son los problemas que afectan su vida, especialmente en su escuela?

Mediante la técnica del árbol de problemas, tratamos de identificar los problemas que más les afectan, para eso formamos 4 grupos, solicitando que cada grupo identificara un problema.

Los grupos identificaron y a la vez relacionaron las siguientes problemáticas en sus árboles de problemas:

- Embarazos no deseados y en menores de edad
- Depresión / estrés - cansancio / presión social
- Desigualdad y discriminación
- Drogadicción

Se propone que finalizando su árbol de problemas lo lean y presenten una breve descripción de lo hecho. Pasa una hora y treinta minutos, que es el tiempo acordado con la institución. Concertamos para que el diagnóstico y su socialización requiera de otra sesión, en la que se propone socializar lo realizado y exponer algunas características de los problemas identificados. Se programa un encuentro para la semana siguiente, misma hora y lugar.

Asisten a la segunda sesión del diagnóstico solamente 12 estudiantes. Reiteramos la importancia de que sea totalmente voluntario.

Saludo inicial. Descripción de lo trabajado en el encuentro anterior. Se proyectan algunas frases de filósofos sobre la juventud. Luego, se pide que mientras socializan anoten algunas ideas sobre los problemas que explicarán los demás. Mostramos -a continuación- una breve interpretación de lo que socializaron los estudiantes en cuanto posibles causas, efectos y ejemplos del presente de las problemáticas:

Los embarazos en jóvenes escolarizados se vienen regularizando desde un imaginario social compuesto de factores como la pobreza, el riesgo durante la gestación, la vulnerabilidad social, el desplazamiento, la pobreza económica y el desconocimiento de los derechos sexuales y repro-

ductivos que han mantenido una postura reguladora ante el significado de la misma sexualidad y la diversidad sexual. Por eso es importante preguntar a las y los jóvenes sobre su sentido de vida, amor, libertad y sexualidad, no como problemas concernientes a una comunidad homogénea, sino que es el decir de ellos y ellas lo que expone que esta problemática está directamente relacionada con su saber-vivir. Cada persona es capaz de introyectar un cúmulo de experiencias de vida en circunstancias diferentes; tal como lo señaló Ortega y Gasset, en relación al yo y sus circunstancias, cada persona es afectada por tantas problemáticas que a su vez el sentido de su vida resulta en encontrar maneras diversas de resistir.

Frente al segundo problema identificado por los grupos, pondremos a prueba la hipótesis de que en la escuela se generan representaciones negativas de la juventud que los llevan a insertarse en dichos escenarios (depresión, estrés, presión social, consumo de sustancias, maltrato, lenguaje de odio y violencia).

El problema de la desigualdad está relacionado con la dimensión política y la formación en valores. La ciudadanía es dinámica. Esto nos remite a considerar que en la escuela los valores humanos se piensan desde los intereses de la nación a la que pertenecen los ciudadanos, desde la visión de una autonomía virtuosa y rebelde a esos intereses, pero también como la propia experiencia educativa. La desigualdad como problema en el aula de clases puede relacionarse con la implementación de discursos economicistas o mercantilistas en las orientaciones pedagógicas y en el contexto cultural que guía la experiencia educativa en el aula. Pensar desde jerarquías escolares, escalafones, primeros y últimos puestos, los mejores del salón, el mejor curso, con frecuencia son enunciados que proliferan la desigualdad disfrazada de optimismo y rendimiento.

Hay una gran influencia del sistema de disciplinamiento, los manuales de convivencia, las normas y los procesos en el aula, que afirman rasgos de una ciudadanía que inicialmente se presenta como un conjunto de valores y actitudes que se pretenden impulsar en el ámbito escolar (igualdad, sana convivencia, rechazo a la discriminación, por ejemplo).

Finalmente, se les invita a escribir en los recortes de papel en blanco, teniendo en cuenta lo que acabamos de reflexionar, si están de acuerdo con los problemas encontrados en los grupos y que escriban una frase que describa lo que sienten sobre uno de los problemas que consideren que más está afectando su vida o la de las personas que conocen, con el propósito de comprender en conjunto si es posible buscar alternativas o tratar de hacer algo desde su propia experiencia personal.

Algunos estudiantes presentan incomodidad frente a la propuesta y solicitan hacer la actividad en grupo, pero para una próxima oportunidad

“Esto está muy duro Profe, no dijo que iba a ser fácil”, “a mí no me parece difícil, sino que para mí necesitaríamos más tiempo, más calma o algo así”. “No moleste, Profe, ¿cierto nos toca leer y escribir como en cada clase?”, “dejemos para la siguiente semana mejor, Profe, estamos como cansados hoy día”. “Yo creo que los problemas los hacemos también nosotros mismos, creemos que los hacen la demás gente, pero somos nosotros, ¿no se dan cuenta que eso es lo que estresa realmente?” “Les decimos a los demás que vengan la otra semana” (Diario de campo).

Los estudiantes coinciden en que el problema que más les afecta es el estrés y la presión social. Se invita a que consulten algo más sobre esos problemas para un siguiente encuentro. Pensar filosóficamente el estrés y la presión social como problema es la tarea que proponemos en conjunto.

A continuación, se presenta la descripción de las interacciones posteriores al diagnóstico participativo, encuentros con el sentipensamiento de jóvenes escolarizados en contextos de vulnerabilidad social.



## LOS CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL PENSADOS DESDE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

*Somos como el agua, la piedra y la espuma, pues, mientras el agua dice vámonos,  
la piedra dice quedémonos, y la espuma dice bailemos, pero somos el río.*  
Juan Chiles<sup>35</sup>

### 3.1. SENTIPENSAMIENTO DE LOS Y LAS JÓVENES EN LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA

Pensar el pensamiento crítico, dice Hooks (2022), es también saber enfrentarse a la cultura del dominador, asimismo pensar es lograr zafarse del discurso de la línea solipsista característico de la propuesta anglosajona que aboga por “mejorar la calidad del pensamiento”, “apoderarse de...” (p. 19). Este cambio de orientación para pensar el pensamiento crítico, afirma Hooks, no ha sido completamente posible puesto que “no ha habido una transformación radical de los fundamentos de la educación, por lo que la educación como práctica de la libertad sigue siendo aceptada solo por personas que eligen concentrar esfuerzos en esta dirección” (p. 42).

Lo anterior abre posibilidades para repensar nociones que están implícitas cuando se aborda filosóficamente el concepto de pensamiento crítico, como ‘crítica’, ‘racionalidad’, ‘juventud’, ‘pensamiento’, ‘sociedad’, ‘libertad’, ‘educación’, lo que implicaría abrir nuevas discusiones sobre la prolongación de un modelo basado en la competitividad, desgastado, según Hooks, por la misma decadencia que propagan las ideologías neoliberales.

---

35. Juan Chiles representa la sabiduría, la cosmovisión, territorialidad de las comunidades ancestrales herederos de los pastos y quillacingas que habitan el sur del departamento de Nariño y norte del Ecuador. Representa un pensamiento andino que entra en relación directa con la vida cotidiana, natural y política de las comunidades ancestrales y campesinas. El relato presentado por Mamián (2009) suscita que el mayor Don Rubén Ticpaz, quien participa en un requerimiento ante instituciones gubernamentales, es abordado en sus argumentaciones por el “rayo” de conocimiento e inspiración del pensamiento de Juan Chiles. El relato de este desdoblamiento implica otros marcos conceptuales y epistemológicos puesto que resulta “difícil para el razonamiento y la lógica formal descifrar la estructura mental e inconsciente que cristalizan esta involuntaria y colectiva experiencia” (p. 142).

Creemos pertinente apoyar la tesis que radica en que solo sería posible una verdadera transformación educativa y social mediante la reflexividad continua sobre las maneras como enseñamos y aprendemos, que permitan crear posibilidades diversas, pero cuya apertura se logra desde la ampliación de nuestro sentipensar. A continuación, una resonancia del sentipensamiento de jóvenes que participaron en las distintas interacciones de nuestra IFP.

### 3.1.1. LA FILOSOFÍA

Asisten 8 estudiantes. 12:30 p.m. Se propone reflexionar colectivamente sobre lo que entienden por filosofía. Nos apoyamos en diversas formas de escritura literaria como ejemplo para una conceptualización. Se presenta como ejemplo la escritura de un poema dadaísta. Presentamos un texto argumentativo para que seleccionen las frases, usamos una bolsa y cada uno toma un papel, luego escoge uno para leerlo en voz alta.

Hacemos la siguiente dinámica: lee un estudiante y quien esté a su derecha trata de dar su punto de vista sobre la frase.<sup>36</sup> Se les invita a escuchar, a reflexionar y a abrirse al decir de los demás. Todos los estudiantes leen en voz alta. Las frases escogidas fueron:

- “Si expulsamos de nuestras islas a los que no son como nosotros se nos pierde la propia humanidad”.
- “La tranquilidad no se restaura con murallas, se da como ofrecimiento ante las olas y tormentas en alta mar”.
- “Lo significativo tiene forma de infancia”.
- “Al final pudo más la histeria colectiva y la paranoia que una generosidad sin límites”.
- “El amor es el verdadero acto de valentía, nunca de temor; el amor es saber que estamos comprometidos con los demás seres humanos”.
- “A través de la manipulación, las élites dominadoras intentan conformar progresivamente a las masas oprimidas a sus objetivos”.
- “El sujeto pensante es un sujeto social, ya que no existe un yo pienso, sino un nosotros pensamos”.

---

36. Las frases fueron seleccionadas y un poco adecuadas al contexto de los estudiantes a partir de los textos “Vidas alteradas o generosidad sin límites: la presencia del Otro en mí” del Dr. Luis Guillermo Jaramillo, *Pedagogía de los sueños posibles* de Paulo Freire y *Pedagogía erótica* de Miguel Escobar.

Esta selección e invitación a leer en voz alta una frase pedagógica y filosófica resulta importante para la posible afirmación del decir de las y los estudiantes, se impulsaron a escribir y conversar, creemos con esto que es imprescindible considerar siempre los diversos puntos de vista antes que elaborar una acción pedagógica impositiva. Entonces cambiamos la intención e intuyo que podríamos formar binas e imaginar un personaje en común, ¿sobre qué personaje se le miden a hacer un cuento o un poema? “Podemos hacer un cuento con gatos de protagonistas”. Ellos son quienes sugieren que se cree un texto a manera de relato o cuento.

“La filosofía no es posible para un gato, Profe, porque los gatos no piensan”, “Pero ser un gato tampoco es posible para un filósofo, Profe, porque los filósofos... ¿cómo es que hacen los gatos?”, “¡maúllan!”, “el (...), sí es gato callejero, es más rata que gato, pero con la novia sí es todo un perro”, “vea Profe, la filosofía no sirve sino para hacer que seamos más capaces de sobrellevar las cosas” (Diario de campo).

Los invito a que imaginen si es posible que el personaje gato pueda vivenciar uno de los problemas que se habían identificado en el diagnóstico participativo.

“Sí, Profe, porque un gato puede pasar por todo lo que nosotros pasamos, ¿un gato estresado sí debe existir, o no?”, “creo que sí, porque es un ser vivo y también siente emociones distintas y ajenas como cualquier ser vivo”, “entonces los gatos como que sienten más que lo que piensan”, “yo no sé bien la respuesta, Profe, pero creo que debe ser igual que como dicen los compañeros, a los gatos deben pisotearlos y patearlos más que a cualquier otro ser humano” (Diario de campo).

Atendiendo a su idea de crear un texto narrativo, los invito a que traten de imaginar tres escenas con ese personaje viviendo uno de esos problemas, una escena, inicial y una final, pero bajo ese mismo tema-problema, ¿hay gatos estresados que puedan filosofar? ¿Será que pueden mostrar cómo se lo vive, cómo se lo soluciona o incluso mostrar una experiencia conocida? Coincidimos en que lo importante sería tratar de buscar un momento para la creatividad, luego a ver si la reflexión y el diálogo, la escritura literaria, la imaginación y la creatividad nos permiten construir alternativas posibles frente a uno de los cuatro problemas antes identificados.

Se forman tres grupos. Se les sugiere que con las frases y apoyados en el diálogo creen un texto donde expresen lo que logran entender o sentir por filosofía, ¿qué es filosofía para ustedes?

### **Grupo 1**

Si a un gato no le gusta la filosofía es porque está intranquilo, tuvo una mala experiencia en la vida o porque su mamá gata no le hablaba de Sócrates ni Platón. Eran muy pobres y solo hablaban de religión. Este gato era obligado a hacer tantas cosas al mismo tiempo que del estrés no le quedó de otra sino intentar suicidarse, no lo logra aún, pero ganas no le quedan. Al final su mamá gata lo llamó a comer y se le pasó la joda de querer matarse porque una buena comida lo cambia todo en la vida. (Diario de campo).

### **Grupo 2**

A este gato, no le gusta la filosofía, él estaba con pereza, cansado y hasta triste de tanto y tanto estudiar y no tener ni tiempo ni plata para ir a disfrutar con sus amigos. Un día se montó a su bicicleta y se encontró con el ratón Pérez que le dio 'perez' para pasar el rato, entonces se embolsó tanto que no sabía qué hacer o cómo detenerse. No sabemos que las drogas son malas. Al final se embolsó tanto que quiso ser más grande que los otros gatos, pero de eso no fue capaz porque el accidente le cambió la vida. Al final se dio cuenta de tanto llorar que estaba solo, que no era como quería ser y que debía mostrar otra cara a sus familiares gatos si quería volver a ser como antes, un gato libre y no un gato enfermo. Entonces se puso a bailar reggaetón, solo así fue feliz, hasta ganó un concurso de baile y todo (Diario de campo).

### **Grupo 3**

Al gato que no le gusta la filosofía es porque no puede o porque no quiere, como dijo Sócrates, yo solo sé que nada sé y entonces ninguno sabe; como era muy parlanchín e irreverente sufrió constantes humillaciones en su infancia, no le gustaba ser igual que los demás porque los demás eran depredadores de gatos y ahora que está acabando el colegio lo siguen humillando para que sea lo que no quiere, pero él siempre sueña en otras cosas. Él quiere ser mejor gato, que lo estimen, que lo valoren por lo que es, pero nadie es tan generoso en este mundo, nadie, parece que solo hay más opresores de humanos y de gatos (Diario de campo).

### 3.1.2. ESTRÉS Y PRESIÓN SOCIAL

Asisten 8 estudiantes. 12:40 p.m. Iniciamos recapitulando lo hecho en los últimos encuentros. Se presentan los cuentos elaborados. Se utiliza video para mostrar imágenes e impresiones de lo anteriormente trabajado, se dispone de los materiales a cada estudiante y se les pide que traten de manifestar oralmente o por escrito sus puntos de vista sobre los problemas que priorizaron en las anteriores sesiones (estrés y presión social). Además, se les pasa una tabla basada en las necesidades del desarrollo a escala humana de Max-Neef para que la desarrollen en casa y la traigan el próximo encuentro.

A pesar de que es hora del almuerzo, se logra participar de las diversas actividades. ¿Qué sienten cuando están estresados? ¿Qué esperan ustedes de ustedes mismos? Son las preguntas iniciales para tratar de iniciar conversación. No hay tanta participación como esperaba, sin embargo, se muestran más cercanos a escribir sus respuestas. Noto que los estudiantes llegan cansados.

Momento de la lluvia de ideas. Les pido que voluntariamente las lean. Solo un estudiante participa. Ante eso, se les pide que recuerden lo que hicieron en una interacción anterior y escriban lo que entienden por estrés y presión social, ¿qué entienden por estrés y presión social?

“¿Cómo se sienten ahorita?” Es una pregunta que provoca la participación de algunos. Tratamos de conversar sobre esos sentimientos, “cansancio”, “mucho estrés”, “nos ha ido mal”, “mucho examen” (E1). Se propicia un breve diálogo con un estudiante a partir de la pregunta. “¿Por qué hay tantos exámenes?” (E4), es una pregunta a la que no sé bien qué responder. Sin embargo, les hablo de algunas ideas de lo que es la escolarización y el modelo neoliberal en el que nos encontramos.

Teniendo en cuenta su disposición, proponemos un ejercicio de relajación, una técnica de respiración o un video musical para impulsarles en su participación, optan por el video musical, “El ritmo que nos une”. Escriben mientras juegan o charlan entre sí, tararean la canción (intercalan sonrisas mientras escriben).

Lograron escribir 8 definiciones sobre lo que vivencian y entienden por "estrés":

- “Los pensamientos que siento es (son) alegría y estrés por los talleres. Me estresa cuando no hago las cosas bien y me siento como furiosa”.
- “Me estresa no pasar las materias que más se me dificultan, que las

personas son muy intensas o hablan mucho y me siento muy incómodo y un poco aburrido”.

- “Realmente casi no me estreso, pero esas pocas ocasiones puede ser agobiante las cosas que pueden depender de mí”.
- “Estresarse es saber que no puedes superarte a ti mismo”.
- “Me estresa sacar mal en un examen, perder una guía y me siento triste y frustrado porque a veces me esfuerzo por pasar, pero no se da y termino perdiendo”.
- “Me estresa las personas que hablan entre un grupo para afectar a un compañero o desconocido. Me estresa mi bloqueo emocional, el no sentir nada, ningún tipo de emoción”.
- “Me estresa no poder superarme, en el estrés se siente de todo, ira, tristeza”.
- “Me estresa mucho el afán, que pasen muchas cosas rápido, siento que mi mente se oscurece poco a poco” (Diario de campo).
- De igual forma, lograron escribir 8 definiciones sobre lo que experimentan o entienden por ‘presión social’:
- “Creo que es tener muchas preocupaciones que te cansan de la vida”.
- “Esto es cuando te exigen que seas mejor de lo que hiciste ayer, a mí solo me exigen que sea mejor de lo que fui un día anterior y no ser igual que los demás. Me siento presionado, pero a su vez me siento feliz porque tengo una familia que se preocupa por mi futuro”.
- “A mí me presionan cuando me exigen que tengo que mejorar mi comunicación con las personas de forma física y en frente. Me siento un poco decaído porque se me complica esta mejora y no tengo un buen ritmo sobre estos aprendizajes”.
- “Es saber que no vas a cumplir las metas que tienes para el futuro”.
- “Es cuando te exigen demasiado ser buena persona, sin vicios malos y alguien decente. Esto en parte es una presión por ser mejor en todo ámbito que también llega a estresar”.
- “Cuando exigen que tengo que ser el mejor porque soy el ejemplo de mis hermanos menores y de los grados que están detrás nuestro, por una parte, eso está bien ya que me ayudará académicamente pero mal por otra parte porque no puedo ser quien soy”.
- “Sobre lo que afecta la propia mente, lo que pienso de mí y de mi físico”.
- “Es la exigencia que tengo que ser alguien en la vida que no cometa errores, que es una cosa imposible. Me siento como si hubiera una carga en mí, como si llevara un peso encima” (Diario de campo).

Se termina la interacción transcurridos 60 minutos, varios estudiantes ya habían terminado la escritura de los puntos de vista, se agradece la participación y asistencia (tres estudiantes requieren algo más de tiempo), dejan los libros en el escritorio, despedida con un choque de manos. Se les invita para la siguiente semana hacer la socialización y re-trealimentación de la actividad. Piden que sea el siguiente jueves. “Para no ir a clase de física”.

Apoyando su intención, se continúa posteriormente tal como ellos mencionaron. 12: 45 p.m. Final del almuerzo escolar en jornada única. Asisten 8 estudiantes. Me dicen que están en preparación para pruebas Saber y examen de química. En la mesa están los libros de filosofía, principalmente, obras de Platón y algunos comestibles. Los toman. Todos toman un libro. Se socializa lo realizado la semana anterior y procedemos mediante algunos conceptos clave que se encontraron en lo escrito por los y las estudiantes.

Se emplean como materiales reflexivos: textos argumentativos, escritos por el Dr. Luis Guillermo Jaramillo, “Palabras que acarician... manos que escriben” y “Esperanza de vida: Deseo de otros caminos posibles”; y copias de un Fragmento póstumo de Nietzsche que titularemos con su primera línea “El filósofo es un revelarse del taller de la naturaleza” (verano de 1872-1873).

Se utilizan otros materiales como lápices, hojas en blanco, cinta, marcadores de colores y tablero. Se dejan a disposición de los estudiantes. Se hace grabación del audio de la interacción. Se proponen los siguientes movimientos a manera de orientación preliminar: i) leer documentos, conversar y describir emociones y sentimientos desde su propia experiencia que consideran que se relacionan con el tema del estrés y la presión social; ii) narrar lo que sentimos con los demás (con el Otro) cuando estamos bajo esa situación; iii) reflexionar en conjunto y tratar de dar un concepto (escribirlo en el tablero) de lo que podría comprenderse como “estrés” y “presión social”.

Se propone que pensemos en un sentimiento en común, con el que pueden combatir o aguantar el estrés y la presión social. En común acurdo, manifiestan que sea el amor. A continuación, algunas apreciaciones al respecto.

### 3.1.3. AMOR Y APARIENCIA

Primero observamos fragmentos de la película “Shakespeare enamorado” y pedimos que imaginen si existirían distintas formas de amor. Exponemos algunas ideas de Platón sobre el amor extraídas de su diálogo *El banquete*.

Se animan a expresar sus ideas por medio de la argumentación oral:

- “El amor se lo puede representar de dos formas, bien sea queriendo a una persona o queriéndote a ti mismo, como tú eres, como tú sientes el amor”.
- “El amor viene de otro y el que nos colabora a salir adelante”.
- El amor es saber encontrarse a sí mismo, es encontrar una vida más amable, menos dura, el amor es amar a lo imperfecto que nos da principio y fin”.
- “Hay diferentes clases de amor, amor a las parejas, amor a la familia, amor a los animales, amor a los amigos, amor a salir, amor para uno mismo”.
- “Amor no es cuando te gusta alguien, eso es otra cosa menos fuerte. En ocasiones llega el momento en que no sientes nada por el gusto y alguien te deja de gustar y ya no sientes nada por esa persona, entonces sabemos que no se trataba de amor. Cuando amas quieres lo mejor para esa persona, incluso la priorizas por encima de todo, hasta por encima de ti mismo, hasta de Dios”.
- “Amor creo que es una acción que hace quien ama, da el bienestar y la satisfacción que experimentamos en la vida” (Diario de campo).
- Algo que consideramos que aporta lo suficiente fue que también propusieron una serie de puntos de vista que bien podríamos llamar una “apariencia de amor”.
- “No es amor intentar abusar de los demás, eso es una apariencia de amor, entonces estamos viviendo la era de la apariencia del amor”.
- “El amor no solo es a personas, sino también a un animal, a las cosas, no solo a una persona”.
- “Cuando una persona confía en una persona, es que lo ama profundamente, pero cuando no confía profundamente es que no hay amor, no hay respeto” (Diario de campo).

Al final preguntamos si alguien trajo la “tarea” que consistía en completar con información personal la tabla de necesidades según el desarrollo a escala humana. Solamente 2 estudiantes realizaron el trabajo.

#### **3.1.4. SU CONCEPTO DE FELICIDAD**

12: 30 p.m. Asisten 6 estudiantes. Por medio del diseño y realización de cartografías sociales, tratamos de explorar algunas cualidades de cómo experimentan su educación escolar los jóvenes escolarizados. Para eso se

exploran los lugares donde identifican mayor incremento del problema priorizado (estrés y presión social). En la identificación se van presentando ciertas nociones filosóficas que permiten abrir una conversación inicial con el docente investigador y el grupo de estudiantes. Se forman 2 grupos y se les pide que hagan preguntas para descubrir otros sentimientos vinculados al problema.

“¿Por qué aquí sienten más estrés? ¿Qué suele pasar ahí? ¿De qué manera actúan en ese lugar? ¿Cómo se sienten cuando pasan o están en ese lugar? ¿Qué sensaciones tienen frente a ese sitio? ¿Qué comportamientos y palabras suelen relacionarse a ese lugar? ¿Por qué siempre lloran en los baños o en el pasillo de las escaleras allá abajo?” (Diario de campo).

Luego de un momento para intercambiar diálogos entre estudiantes, se les invita a que mapeen la escuela, identifiquen problemas y se socialice luego lo realizado. Finalmente, se presenta una conversación y relatos de vida sobre lo que han observado en esos lugares donde identificaron mayor relación con el problema del estrés y la presión social. Se les pide que según lo socializado intenten decir qué sentimientos lograron relacionar con lo que se vive en la escuela.

Relacionaron el estrés y la presión social con cuatro sentimientos: felicidad, sufrimiento, angustia, libertad. Llegamos al acuerdo de que este ejercicio creativo les permite conocer un poco más el fondo de las relaciones y el decir de la escuela a través del decir singular/grupal de sus jóvenes estudiantes, pero que requiere de más tiempo. Proponemos seguir indagando lo hallado en las cartografías en otro encuentro.

Aquí las ideas que construyeron los y las estudiantes de manera individual y fueron expresadas mediante su argumentación oral:

- “Lo que entiendo por felicidad es todo aquello en lo que nuestra vida aprendemos a valorar lo que tenemos generando el camino del bien, manteniendo una vida equilibrada... para mí la felicidad consiste en valorar lo que tenemos, buscando el camino del bien para tener una vida equilibrada”.
- “Entiendo que es algo que hace parte de nuestra esencia lo cual nos hace únicos”.
- “La felicidad consiste en cumplir los placeres que las personas tienen y tiene necesidad de hacerlos cumplir”.
- “La entiendo como un estado de serenidad, tranquilidad, satisfacción, que se enfoca en la búsqueda de la realización personal, la razón y la armonía con el mundo” (Diario de campo).

### 3.1.5. SU CONCEPTO DE SUFRIMIENTO

Por eventos y situaciones académicas de las instituciones, continuamos tres semanas después con la socialización de las cartografías. Jueves. 12:40 p.m. 8 estudiantes que han asistido regularmente, forman de nuevo los 2 grupos y se suma un integrante a cada grupo. Retoman por unos minutos el trabajo, mientras se presenta una recopilación de los conceptos de felicidad utilizando gráficos y visualizaciones accesibles.

“Hoy terminaremos de decir los problemas, profe”, sugieren.

Aquí se transcribe una parte de la disertación de los problemas representados por estudiantes en las cartografías sociales realizadas:

**Estudiante 1:** Como ustedes saben en nuestro colegio hay muchos riesgos... un problema muy grande es a la salida, como ustedes saben nosotros salimos a las 6:30 de la tarde, lo cual es muy tarde, y pues, hay mucha gente que se la mira rara y hay ladrones...

**Estudiante 2:** bueno, hay varios riesgos en el colegio... se hacen problemas, a veces con los alimentos, en el restaurante, a veces se acaba la comida... a veces nos regañan mucho y nos dan la comida de mala manera... la inseguridad... la falta de zonas verdes... los chiquitos son bien groseros y son los que botan y botan basura...<sup>37</sup>

**Estudiante 3:** uno de los principales problemas es el baño, aunque la mayoría de los estudiantes le echa la culpa al personal de limpieza, pero el problema es que también somos nosotros mismos los que no cuidamos el baño, por ejemplo, rayan las puertas, dañan las paredes, no cuidan el agua y mejor dicho... también está la salida... uno de los principales problemas es el robo, pero también ha habido casos en los que en la escuela hay venta de droga... una parte que uno no se da cuenta... pero en esa parte venden droga... también el maltrato de las personas...

**Estudiante 4:** el principal problema está en los baños... los basureros... a veces las niñas somos descuidadas porque no cuidamos los baños... el otro problema es el restaurante... la comida sabe estar ahí regada y la comida es fea... la salida... la salida también es un poquito... ¡un poco no, es peligrosa!, porque hay ladrones, hay personas las cuales venden su vicio, sus cosas, entonces pues no están, para eso necesitamos seguridad... la zona verde... a veces se encuentra basura, los chiquitos no hacen caso, las personas a veces son necias, no quieren cuidar el poquito espacio de la zona verde que nosotros tenemos... necesitamos una enfermería... porque a veces muchos estudiantes se sienten mal y de urgencia

---

37. Estudiante hace alusión a los demás estudiantes de menor edad, generalmente de primaria.

tienen que llamar a los papás, sea por un dolor crítico... se necesita papel higiénico en los baños... más aseo... y más seguridad.<sup>38</sup>

Frente a la socialización ya hecha se les indica que intenten dialogar un poco más y luego creen preguntas sobre lo que ellos y ellas han experimentado en esos lugares, siendo protagonistas de la experiencia o lo que han observado o escuchado; esta vez, hacemos la indicación de que lo hagan pensando en una idea contraria a la felicidad.

Los estudiantes formulan los siguientes interrogantes:

“¿Qué es lo contrario a la felicidad? ¿El sufrimiento?” “Es que se sufre siempre, ¿o no?” “¿En qué se parece el sufrimiento de un niño al de un adulto?” “¿Cuál es la forma de expresar el sufrimiento? ¿Se sufre por qué?” “¿Dónde se sufre más en la escuela?” “¿Qué zonas del mapa muestran más sufrimiento?” “¿Qué partes del mapa muestran más sufrimiento según lo que los compañeros han indicado?” “¿Es igual sufrir en un curso que afuera del curso? ¿Sufren igual hombres que mujeres en la escuela?” “¿Qué aspectos del sufrimiento no están representados en el mapa o no nos atrevemos a dibujar?” “¿Qué podría faltar en ese mapa?” “¿Por qué no dicen que los niños más pequeños son los que hacen más problemas?” “¿Por qué destruimos lo poco que tenemos?” “Si rayan los baños con groserías, ¿es que lo hacen porque están sufriendo?” (Diario de campo).

Las concepciones apuntaron a que el sufrimiento, entendido como un sentimiento por parte de los estudiantes, ha sido vivenciado y lo sienten estrechamente vinculado en su cotidianidad. Algunas consideraciones a las que llegaron fueron las siguientes:

- “Sufrimiento significa todo aquello que significa la entrada al camino del mal o la ignorancia, o pensar mal, en el cual quedamos como perdidos en este mundo y no tenemos otra salida que el arrepentimiento”.
- “Pero hay ocasiones en las que se sufre por algo en lo que no somos culpables y tenemos que irnos por el lugar de la ignorancia para encajar con los demás”
- “Es una parte de la humanidad, como doloroso, pero también nos permite ver de lo que somos o estamos hechos y buscar el desarrollo personal”.

---

38. Algunos materiales como fotografías, entrevistas y archivos de audio de las interacciones realizadas se encuentran disponibles en el siguiente canal de YouTube: <https://youtube.com/@juniornino3118?si=f5YsBleCO3VjMsq3>

- “Entre más sufrimiento mayor paz”.
- “Es no saber exactamente cómo lograr ese punto de felicidad y eso nos causa sufrimiento”.
- “Se entiende como el no tener plasmadas las ideas que te llevarán a conseguir la felicidad”.
- “No es posible negar el sufrimiento”.
- “Desear es sufrir” (Diario de campo).

Posteriormente se facilita la retroalimentación de los jóvenes para validar y ajustar los hallazgos según sus perspectivas.

La actividad se basa en el intercambio de las cartografías sociales realizadas, se solicita que lean e interpreten lo que cada grupo hizo y luego traten de representar visualmente las experiencias de los sentimientos (felicidad y sufrimiento) que han relacionado con el problema priorizado (estrés y presión social) para que así consideren lo que está afectando en el presente a los y las jóvenes y que se está presentando en distintos lugares de la escuela.

### **3.1.6. SU CONCEPTO DE ANGUSTIA**

Continuamos el hilo de la conversación en la misma sesión. Están de acuerdo en extender media hora más de trabajo. Se les propone hacer un ejercicio mínimo de escribir desde sus propias palabras lo que sintieron al leer y conocer lo que dicen los demás y al mismo tiempo escribir una pregunta que les haya surgido de las lecturas.

Como docente investigador realizo preguntas que apelen a su singularidad: ¿qué sienten al momento de imaginar esos problemas? ¿Hay relación de esos sentimientos con su vida diaria? ¿Con lo que hacen en la escuela? ¿Tienen un pensamiento o un relato sobre eso, la felicidad, el sufrimiento, a qué otros sentires o inquietudes los lleva? ¿Qué otra cosa podemos decir sobre esos sentimientos?

Algunos conversan, escriben y tachan (borran) constantemente lo que hacen. Sonríen, verifican lo que hacen sus colegas compañeros. Un estudiante se aparta del grupo y escribe muy concentrado. Damos un límite de tiempo, 10 a 15 minutos para escribir una pequeña idea o describir un sentimiento. Solicitan unas aclaraciones, lo hacen porque, según ellos mismos tratan de llegar a ideas más “precisas”.

Formaron equipos para repensar lo escrito. Hay dos equipos, miran cada uno lo que van escribiendo, se ayudan mutuamente, comparten ideas y palabras, no hay rivalidad, sino más bien un compromiso jovial con lo que se escribe.

“Claro, eso es así que nos quieren ver siempre, calladitos y haciendo trabajos”, “mira que eso no es tan cierto”, “mira que eso le pasa a mucha gente”, “afecta y nos afecta todo lo que pensamos, pero a veces no nos afecta para mal”, “... en la escuela estresan mucho, se acuerda ese otro martes tres exámenes en tres horas, parece”, “(...) examen de informática, ¡no!, ¡qué pereza!”, “los viernes siempre es así”, “hay mucha orden y disciplina y regaños por parte de muchos profesores, aunque no todos, pero siempre exigen mucho y a veces no hay tiempo”, “que jornada única, que venir en la tarde”, “que el curso del SENA, que el curso del preicfes”, “(risas), pero más encima trabajar”, “a mí me toca el sábado, parece, ir al camello con mi cucho”, “eso de sufrir por todo es lo que debemos cambiar esa idea”, “así está quedando mejor”, “escribe bien, tonto, (risas)”, “es mucha exigencia todos los días y por eso creo que sufrimos, nos desesperamos, nos angustiamos y nos va mal”, “a mí me parece que exigir está bien pero como exigen aquí y en la casa ya se pasan, es como angustiante...” (Diario de campo).

A continuación, se muestran algunas de las preguntas que formularon directamente los estudiantes donde solicitaban aclaración sobre los sentimientos. Fue interesante observar y escuchar que cada estudiante escribió más de una pregunta y emitió más de un punto de vista a manera de comentario o sugerencia; ahí se iban tejiendo las debidas apreciaciones que apuntan a un decir propio y consciente de lo que se está pensando críticamente:

- “¿Estresarse no es estar mal consigo mismo por culpa de otros?”
- “¿Se puede curar el estrés?”
- “¿Por qué a algunas personas les gusta estresar a los demás?”
- “¿Por qué la gente quiere que uno sea lo que ellos quieren y no lo que uno quiere?”
- “¿Las redes sociales también estresan?”
- “¿Qué pasa cuando está estresado, por qué es tan malo para el cuerpo estar estresado?”
- “¿Lo que pensamos nos estresa o cómo es que se da ahí la relación?”
- “¿El estrés afecta mi forma de ser con el mundo y por qué la gente se deprime tan fácilmente?”
- “¿Entonces es el vivir según el capitalismo lo que nos estresa o qué es lo que nos estresa?”
- “¿Somos más malvados cuando estamos bajo presión o bajo estrés?”
- “¿El estrés se relaciona con la angustia y la desesperación?”

- “¿Quién decide lo que debemos ser?” “No, la pregunta es más bien, ¿quiénes han decidido esto para nosotros?”
- “¿Por qué en Colombia la mayoría vivimos estresados?”
- “¿Se equivocan las gentes mayores al no dejarnos decidir por nuestra propia cuenta lo que queremos ser?”
- “¿Lo que somos entonces es como si estuviéramos en una mala película o en una falsa película?”
- “¿Se puede hacer algo en la escuela que no sea estresarse y solo recibir órdenes?” (Diario de campo).
- Algunas ideas se van conversando, preguntan y emiten puntos de vista a manera de respuestas, por parte de los participantes, mantienen esa disrupción que nos parece que lograba sostener y afirmar una profunda relación con los problemas priorizados y con chispazos o destellos fugaces de una singularidad encaminada al filosofar:
- “El estrés causa desesperación y así tomar conciencia de eso hará que evitemos estar mal con las demás personas”.
- “La presión social causa soledad y fastidio con la vida que tenemos”.
- “Hace que tengamos poco diálogo y que nos fastidien las expresiones distintas”.
- “Sentimos ansiedad, infelicidad, decepción, agresividad, en ambos casos, angustia”.
- “Angustia es cuando uno no se da cuenta que se le acaba el tiempo, es aquel momento en el que se juntan nuestras emociones negativas y sale un dolor profundo, casi que no se siente porque está en el fondo de uno. Yo creo que sale de la ausencia de felicidad, nos angustiamos porque no podemos ser felices y por no tener el conocimiento del hecho que queremos lograr”.
- “Angustia creo que trata de no poder abrir camino a la plenitud de manera espontánea. Es no poder alcanzar un camino y tener siempre pretextos para no lograr los objetivos de nuestras vidas”.
- “El estrés tiene que ver con la forma en que vivimos, todo está hecho para cansarnos y hacernos útiles, pero no para nosotros mismos”.
- “La presión social y el estrés se parecen porque ambos hacen infelices y desesperan a las personas, la tecnología mal llevada y la forma de vida en redes nos estresa como estudiantes”.
- “Cuando una persona obliga a alguien a hacer lo que no quiere es también un problema de presión social”.
- “Sí, somos más malvados y hasta más idiotas con el estrés porque nos obligan a desesperarnos con nosotros mismos y hacer daño a quienes queremos”.

- “Aquí en el colegio estamos bien estresados por todo, en las redes sociales un momento estamos felices y al otro rato estamos estresados, en este país las cosas deben ser igual o hasta peor”.
- “Todos quieren que vayamos a la universidad, pero no tienen en cuenta que con lo que queremos estudiar puede que no consigamos un trabajo estable”.
- “Puede que tomemos decisiones equivocadas si estamos bajo estrés y más en una sociedad como esta que todo quiere vendernos y meternos por los ojos”.
- “Estar presionado por alguien más es como tener una soga en el cuello que te van jalando y jalando” (Diario de campo).

### 3.1.7. SU CONCEPTO DE LIBERTAD

Jueves, 12:40 p.m. Asisten 6 estudiantes. 2 estudiantes solicitan permiso por salud. Se establecen planes para la implementación de una escritura en equipo y socializar el proceso de interacciones.

Se sugiere iniciar un proceso de escritura y ajustar las iniciativas según sea necesario, procuramos establecer una comunicación continua con los 8 participantes que asistieron de manera regular a las interacciones para asegurar la reciprocidad y el compromiso de comunicarles a los jóvenes las novedades resultantes del proceso.

En este caso, intentamos lanzar conclusiones sobre todo el proceso de interacciones, una devolución sistemática de lo acontecido. Se propone pensar en un sentimiento que les haya dejado esta serie de interacciones.

**Profesor:** “... recordemos lo que hemos pensado en estas sesiones, qué pueden decir, pero cada uno, de esto que hemos venido pensando, habrá algún otro sentimiento que se relacione con el problema del estrés y la presión social... quieren decir algo sobre esto que hemos venido haciendo... se supone que estamos filosofando... (risas)”.

**Estudiante 1:** “Para mí... profesor y compañeros... es como un problema que tiene que ver con que la realidad actual parece que es puro (el) consumo desmedido, pero también es la cantidad de plata que una persona pueda llegar a tener, si entonces la filosofía busca ir más allá de todas las cosas, entonces la filosofía es buscar caminos diferentes a la moneda porque en la vida no solo nos debemos preocupar por eso”.

**Estudiante 2:** “... yo pienso que la presión social y el estrés son también problemas que nos afectan y se parecen porque ambos hacen infelices y desesperan a las personas, es como la tecnología o el estrés de los pro-

blemas que tenemos, todo mal llevado y la forma de vida en redes que nos estresa y nos demuestra que la felicidad dura poco”.

**Profesor:** ... a ver, tratemos de ordenar algunas ideas o algo que quieran decir... qué aprendieron...

**Estudiante 3:** “Bueno...yo creo que aprendí a que solo con estar felices, graduarse, ir a la universidad y tener dinero no es por eso que podemos tener paz, en cualquier edad no podremos ser felices siempre, más bien siempre habrá algo que nos haga sentir desesperados, entonces, ¿qué nos ayudará ahí?, ¿nuestras acciones?, yo creo que la filosofía entonces es algo que nos ayuda, porque le ponemos más cuidado a lo que pensamos y en los problemas y el daño que podemos hacer, no solo es algo... que resulta fácil... no sé... es algo como que quieres saber lo que pasa para no pasarla mal”.

**Estudiante 4:** “profe, yo pienso que aprendí, como mis compañeros, a que como humanos somos emoción y podemos estresarnos fácilmente. Apoyo lo que dijo (...), es falso que si estudiamos y trabajamos no viviremos en un mundo sin problemas... Creo que realmente existimos solo en los nuevos caminos, abriéndonos a lo que dicen los demás... aprendí cómo pensar mejor en el amor, hay que amar sin caer en el daño que nos hará. Cuando uno aprende del daño y de las heridas es que encuentra salidas para seguir adelante”.

**Estudiante 5:** “Yo aprendí que, para oprimir a los pobres, que somos nosotros, se les hace pensar que la vida tiene precio y que como jóvenes este no es nuestro tiempo, pero, al contrario... darnos cuenta de que sufrimos por cosas que podemos solucionar es importante también... aprendí a... que necesitamos (estar) en la escuela... más lugares... para decir lo que sentimos... aquí hay muchos problemas que se miran y nadie habla de esos problemas... me pareció muy bueno el taller de los mapas y los libros que usted nos prestaba, profe”.

**Estudiante 6:** “Yo creo que aprendemos como si estuviéramos siempre escuchando, aprendemos como hablamos, aprendemos (lo que) ... como nos comportamos... bien o mal aprendemos... más o menos... con las palabras que decimos”. (Diario de campo).

Y en cuanto a un sentimiento distinto a la felicidad y al sufrimiento, se hacen algunas preguntas para de manera directa para provocar la participación: “¿Qué es la libertad en la escuela?” “¿Te sientes libre?” “¿Cómo vivencias tu libertad?”

**Estudiante 2:** “Yo entiendo por libertad todo lo que está relacionado con la felicidad y a la vez el sufrimiento, ya que somos libres por varios motivos, ya sea porque nos guiamos y hacemos y nos expresamos libre-

mente o también somos libres solo porque queremos, pero en nuestra alma estamos cargando con el peso del sufrimiento”.

**Estudiante 4:** “Para mí es una variedad de la felicidad, es querer ser libre o llegar a serlo, ser libres y buscar la libertad para los demás. Hacer lo que uno desee y se quiera, sin hacerlo porque las demás personas opinen, sino porque es lo que les hace feliz, por ejemplo, jugar microfútbol, yo me siento libre cuando juego”.

**Estudiante 6:** “es como una especie de capacidad humana, para poder elegir lo mejor y vivir de acuerdo a nuestros propios valores y principios, sin estar pendiente por encajar y así tomar buenas decisiones para aumentar nuestra libertad. Nadie puede decirte cómo ser o cómo debes mostrarte, eso es ir en contra de la libertad”.

**Profesor:** ¿Y habrá entonces algo contrario a la libertad?

**Estudiante 2:** “no sé profe... como una especie de esclavitud... ahora ya no se habla de eso... pero sí hay formas de esclavitud... el trabajo... es como si el trabajo fuera una forma alternativa de eso... sí... ahora ya no se cree que se esclaviza por otros, sino que es normal estar cansado todo el tiempo, uno se esclaviza uno mismo... esclavitud a uno mismo para cansarse... aunque el estudio se convierte en una salida, también estar estudiando todo el tiempo es mucho cansancio... es como si estuviéramos saliendo y entrando de la esclavitud”.

**Estudiante 1:** “pero uno también se debe pensar en uno mismo... a medida que crecemos se va dando cuenta lo importante que es pensar en uno mismo”.

**Estudiante 5:** “yo creo que tiene que ver con lo que opinen de uno, a veces hay personas que opinan mal de uno y hay personas que opinan bien de uno, y a veces le hacen más caso a las malas opiniones que tienen y no se dan cuenta que todo mundo no es perfecto y tampoco tenemos las mismas condiciones para ser iguales”.

**Estudiante 6:** “Ser libre es estudiar, no como una exigencia, sino como un deber con uno mismo para salir adelante. A veces hay presión por parte de muchos para salir adelante, pero eso permite también comprender que no somos tan libres como pensamos”. “Uno mismo se presiona”.

**Profesor:** ¿Se sienten presionados en este momento? ¿Se los presiona cuando filosofan?

**Estudiante 3:** No, para nada, aunque es el mismo esfuerzo de pensamiento que en las otras materias (Diario de campo).

### 3.2. LA IFP EN DIÁLOGO CON JÓVENES ESTUDIANTES

¿Hay una relación entre los conflictos existenciales de la juventud y las relaciones de poder presentes en las representaciones que tienen respecto al saber? Ser joven también es continuar con la indagación y describir la propia experiencia del saber-ser desde la pluralidad, saber y vivenciar todo un conjunto de representaciones. Quien enseña en las escuelas debe considerar que los y las jóvenes tratan su libertad desde sus propias experiencias de vida, pero esta también se ve atravesada por residuos de odio y violencia conformada por épocas de enemistad, dominio, hegemonía, oligarquía y miseria.

Por eso el enfrentamiento de la juventud es contra el riesgo y las emociones de lo que podría llegar a ser otro, pregunta constante por el llegar-a-ser, pero a la vez, por el estar-junto-al-otro, afirmando incluso lo misterioso, lo hereje, lo no converso, lo divergente, lo desordenado, lo inadaptado, la risa, el humor, el juego, lo crucial e importante para vivir. Esta actitud de rebeldía, pero que a su vez podría ser de adaptación, en la actualidad se intensifica, como generación y circulación de los imaginarios que transitan en la sociedad, junto con el sensacionalismo propio de la época del rendimiento y la transparencia.

La persona ante los modelos de de-presión y re-presión, propios de una sociedad del rendimiento, dice Han (2021), busca solo la introspección anímica mientras el sistema se encarga de motivarlo como un entrenador personal que lo desinteresa de “cuestionar críticamente la situación social” (p. 24). El taller filosófico podría verse como una salida de esa optimización corporal; no obstante, el decir de los y las jóvenes es tan singular que puede considerarse un pensamiento crítico en crecimiento.

Todo ese sentipensamiento descrito por el grupo de jóvenes escolarizados, el cual se enrama con la exigencia de repensar-nos para ser y estar de otra manera, quizás representa una elucidación crítica y contundente sobre cómo se ha venido produciendo un régimen de optimización de lo escolar que busca ajustar a las personas a relaciones de poder establecidas en representaciones o imaginarios que no entran a confrontar el origen de las injusticias sociales (Han, 2021). La naturaleza ambigua de los discursos que atraviesan el pensamiento crítico no implica banalizarlo con el servilismo de la competición.

Una vez validados los resultados, sostenemos que este enfoque colaborativo, participativo, que apunta a la reflexividad, asegura que las preocupaciones, finitudes, puntos de vista, inquietudes, interrupciones del sentipensamiento de la juventud, puedan considerarse relevantes para pensar

la cotidianidad de las escuelas y apropiadas para reflexionar activamente sobre sus verdaderas necesidades.

Fals Borda (2015) subraya que resulta relevante identificar, repensar y resignificar las cadenas del pensamiento que impiden su continuidad y lucha. Al investigar colaborativamente en filosofía, al compartir los saberes con jóvenes escolarizados y provocar cuestionamientos a las formas en que se aprende y enseña, también se busca crear herramientas analíticas (categorías, conceptos, teorías, didácticas, etc.) en relación con las necesidades reales de los participantes, impulsadas o co-construidas desde las interacciones.

Cuatro momentos en tanto una actitud epistemológica desde una IFP y el ritmo (o tiempo pensado del proceso de investigación) que se va constituyendo: diálogo entre conceptos previos e intercambio de percepciones de los hechos, cuestionamiento de nociones y contraste a partir de la realidad vivenciada, proceso de reflexión compartida (reflexividad) o reinterpretación de lo existente, entendimiento de la realidad como un compartir del saber que busca avanzar hacia una acción transformadora (Fals Borda, 2015).

Según lo anterior, una IFP reconoce que la historia de las ideas y el diálogo colaborativo entre distintas disciplinas puede ser importantísimo para la creación de dichas herramientas analíticas que pueden utilizarse para ampliar el diálogo de saberes y crear nuevas relaciones para pensar lo político y la educación escolar. Siguiendo la compenetración entre vida y filosofía que sugieren diversos autores como Fals Borda (2015), Nussbaum (2017) y Gabriel (2021), creemos que mediante una IFP es posible crear y referir el conocimiento (científico, filosófico, popular, colectivo) a partir de compartir lo que pensamos con personas que filosofan desde sus experiencias de vida. Hay un influjo mutuo entre epistemología, ontología y pedagogía en una IFP donde se llega a comprender que la acción participativa es parte del entendimiento de la realidad.

No obstante, es válido sugerir que una IFP no está exenta de problemas, es difícil para quien enseña en el actual sistema educativo escolar desanclarse de imaginarios y modelos aparentemente incólumes como es el caso de las teorías del aprendizaje ancladas en el neurocentrismo<sup>39</sup>. El modelo basado en la competición hace que subsistan variados prejuicios sobre el pensamiento filosófico, pero esto afirma que pedagógicamente

---

39. Siguiendo a Markus Gabriel (2019) entendemos por neurocentrismo una ideología que rechaza los aportes de las humanidades y especialmente de la filosofía en los estudios de la mente humana.

es difícil (pero no imposible) entender la realidad concreta al provocar reflexión constante sobre el presente. Se mantienen brechas para fomentar una educación donde parte de los principios sea que los estudiantes lleguen a ser sujetos conscientes de su propia historia, es decir, de las luchas y transformaciones que se han dado desde las ideas. Esto puede llevar a que como investigadores se tienda a idealizar parte del trabajo, a no considerar que una investigación es una experiencia de búsqueda de conocimiento y no tanto de resultados, una búsqueda donde se generan constantes esfuerzos para encontrar ese impulso cualitativo y poder así pensar-nos para encontrar-nos.

¿Es posible superar la vulnerabilidad social? Si es que existe esa clase de superación, la filosofía no podría provocarla, puesto que su que-hacer no figura en acciones intervencionistas, sino que permitiría más bien un despliegue de subjetividades diversas sobre el asunto, lo que quizás permitiría tomar más en serio (construir una otras posturas de pensamientos) y consolidar como realmente fundamental que se mantenga abierta la reflexión, fomentar lo interdisciplinar y un enfoque humanístico sobre este problema. No se puede renunciar a la filosofía ni a las humanidades para comprender la actitud y la actividad crítica que desprende soluciones a un problema.

La investigación en filosofía no evade la multiplicidad de los saberes o las experiencias concernientes a los problemas y posibilidades de la totalidad social (Fernández-Nadal, 2006), es decir, no comparece ante la aparente neutralidad y objetividad incólume del cientificismo, sino que a través del pensamiento filosófico se cultiva un carácter de reflexión indispensable para cuestionar y orientar el significado de los hechos sociales con el conocimiento; permite conectar el ser con el estar en un mundo cohabitado por otras formas de vida, enlaza la libertad creadora con el pensamiento de lo real y con las posibilidades de un tiempo presente.

En conclusión, apostamos por que una IFP puede considerarse como un esfuerzo colaborativo en un proceso de construcción de conocimiento en el que los participantes son co-creadores activos de saber, lo que enriquece la investigación mediante la integración de la teoría con la práctica y la experiencia vivida. La investigación filosófica participativa se convierte en un espacio donde el pensamiento crítico, la acción transformadora, el conocimiento situado y la experiencia de vida se articulan en un proceso colaborativo, reflexivo y emancipador, para provocar una discusión sobre aspectos propios de una filosofía de la educación.

Sin embargo, también habría que sugerir que se tengan en cuentas las siguientes consideraciones: i) quien dirige proporcionaría referencias

concretas y ejemplos desde la filosofía para ampliar puntos de vista y que los participantes puedan comunicar sin riesgo de amonestación sus apreciaciones; ii) deben propiciarse momentos constantes de síntesis reflexiva y dialógica para, iii) repensar lo anteriormente pensado a partir de una recopilación o amplificación conceptual que permita un momento de producción crítico-creativa y retroalimentación de lo realizado.

### **3.3. “¿POR QUÉ LA GENTE QUIERE QUE UNO SEA LO QUE ELLOS QUIEREN Y NO LO QUE UNO QUIERE?”**

La compenetración entre filosofía y educación no es nueva, sino que tiene una larga tradición en la construcción de sus conceptos y principios. Nussbaum (2017), al respecto, señala que las diversas concepciones sobre un sistema escolar han estado en relación

con una tradición filosófica occidental de larga data en materia de teoría de la educación, que abarca desde las propuestas de Jean-Jacques Rousseau en el siglo XVIII hasta las ideas de John Dewey en el siglo XX, pasando por pedagogos tan eminentes como Friedrich Froebel en Alemania, Johann Pestalozzi en Suiza, Bronson Alcott en los Estados Unidos y María Montessori en Italia. Según esta tradición, la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo (p. 39).

Esta correspondencia histórica del pensamiento filosófico occidental con la educación puede cotejarse con la perspectiva antropológica y ontológica de las preguntas fundamentalmente filosóficas que también están presentes en la noción de educación para los pueblos originarios. Preguntarse por la vida, por su desarrollo humano y social, por sus capacidades de autoconciencia, por la responsabilidad consigo y con el mundo, por una mejor vida en comunidad, son parte de los “núcleos problemáticos” de la filosofía y de la educación de una cultura. En palabras de Dussel (2009):

Los numerosos mitos que se ordenan en torno a los núcleos problemáticos indicados se guardan en la memoria de la comunidad, al comienzo por la tradición oral, y desde el III milenio a. C. (en Mesopotamia o Egipto, y desde antes del I milenio a. C., en Mesoamérica y en otras regiones) ya escritos, serán colectados, recordados e interpretados por comunidades de sabios que se admiran ante lo real (...). Nacen así las ‘tradiciones’ míticas que dan a los pueblos una explicación con razones de las preguntas más arduas que acuciaban a la humanidad (p. 16).

Si bien parecen contextos disímiles, los problemas de la filosofía trascienden fronteras y se juntan en un mismo ánimo: educar no tiene por qué implicar una actitud pasiva donde se repitan relaciones y se centre en la transmisión de datos. Ambas perspectivas, al tomar puntos de referencia en la cultura como lugares de enunciación, exhortan desde la filosofía por una creación permanente de sentido y una reorientación de lo humano a través de la educación.

Recordemos la célebre frase de Werner (1971), “la educación es el principio mediante el cual la cotidianidad humana conserva y trasmite su peculiaridad física y espiritual” que, si bien ambiciona una filosofía griega, su ideal educativo, visto como “*Paideia*”, nos permite distinguir que la educación solo cobra intensidad y permite transformación si se da en comunidad.

La razón humana formula, especula, imagina y plantea potentes cuestiones filosóficas independientemente de épocas y fronteras geográficas. Si la base de la reflexión fueran los principales problemas de cada época y las distinciones de cada territorio, la voluntad, la consciencia, la razón, la experiencia y la búsqueda de sentido entrarían como parte de las concepciones filosóficas que los seres humanos han formulado para permitirse cambios.

El conocimiento de sí mismo y del entorno, en la educación del ser humano, permitiría condiciones para una transformación de las subjetividades. La filosofía actúa como una fuerza vital humana que impulsa las intensidades requeridas para el esfuerzo que implica la consecución de tal propósito. Puesto que la educación no obtiene su debida trayectoria sin la constante reflexión hacia lo que es el ser humano y su devenir junto a los demás seres vivos. Vemos entonces cómo los conceptos de educación y la filosofía han trazado un largo trecho en diversas geografías, cosmovisiones y culturas, que las cuestiones fundamentales de la filosofía tienen una vinculación directa con la vida de las personas y las comunidades.<sup>40</sup>

En los albores del siglo XXI, la educación ha tenido en sus proyectos una gran influencia de las ciencias cognitivas; entre estos se propone desarrollar pensamiento crítico y asociar la libertad, el bienestar común, el brindar herramientas para una mejor sociedad. En educación escolar, se promulgan epistemes centradas en el dualismo proceso-resultado, en el énfasis de lo inmediato o en privilegiar el tiempo del objeti-

---

40. Tomamos el concepto de comunidad como lugar de enunciación de un cuerpo, en el que ‘cuerpo’ simboliza tanto una subjetividad singular y una reflexión compartida que permite la cohesión social y el reconocimiento de la diferencia de sus integrantes (Cuevas, 2017; Jaramillo y Aguirre, 2011).

vo del aprendizaje por sobre la temporalidad de la experiencia humana (Videla y Torrejón, 2019). Sin embargo, varias investigaciones (Videla y Torrejón, 2019; Núñez, 2020; Calvo, 2022) manifiestan que este tiempo de los resultados y del rendimiento implica un tiempo vacío de sentido para la escuela. Puesto que esta aspiración a una objetividad-objetivísima<sup>41</sup> que se sobrelleva en las universidades y en escuelas, este tiempo pensado desde los resultados y el rendimiento, implica un tiempo vacío de sentido para la experiencia humana en educación. Un severo desmantelamiento de sus cuestiones y preguntas filosóficas fundamentales que, como señalamos anteriormente, corresponden a dinámicas reflexivas y transformativas sobre lo humano y la comunidad.

El problema educativo hoy está también en los cuerpos, en las subjetividades de las personas, en el manejo del calentamiento global, en la desbordada desigualdad, en la vulneración de los derechos, en las violentas migraciones que hacen de las personas seres en extremo “vulnerables a la manipulación a gran escala” (Froese, 2019, p. 7). Cuando un estudiante manifiesta que se aprende del daño y de las heridas porque así es que la mente o el pensamiento encuentra salidas para seguir su continuidad creadora y transformadora, ¿no está entrando en una relación directa con lo filosófico?

De hecho, el filósofo Maurizio Ferraris (2018) argumenta que cuando se toma verdadera conciencia de las heridas y las desilusiones es cuando el ser humano logra apartarse de la imbecilidad y se abre camino a la inteligencia. O cuando el joven escolarizado que vive en contextos de vulnerabilidad social manifiesta que la filosofía le sirve para buscar caminos diferentes a “la moneda”, es decir, contradecir las aspiraciones mercantilistas, porque el ser humano no le da sentido a la vida solo con eso, ¿no estaría ese sentipensamiento acercándose a los postulados de una filosofía intercultural cuya tesis radica en que los discursos mercantilistas no tienen cómo responder a verdaderas problemáticas humanas?, (Fornet-Betancourt, 2001).

---

41. Este concepto será analizado un poco más a profundidad en el Capítulo 5 de esta investigación, “El pensamiento crítico potenciado desde la enseñanza de la filosofía (o cómo repensarnos por fuera de la competición y la objetividad objetivísima)”. Inicialmente puede tomarse la sugerencia de Fals Borda (2015), quien menciona respecto al concepto de objetividad: “con frecuencia tendemos a absolutizar las leyes y los conceptos, y a convertir las definiciones en dogmas, esto es, a hacer de la teoría un “fetiche” como objeto de culto supersticioso y excesivo” (p. 266). La pretensión de un conocimiento científico basado en dogmas inamovibles implica una visión objetivísima de la teoría, en la cual los principios conceptuales son adoptados para servir al status quo y desprovistos así de actitud crítica. Tal postura limita la dinámica interpretativa y reflexiva en el ámbito educativo, reduciendo las teorías a verdades incuestionables lo que afecta la creación constante de herramientas de análisis e impone una perspectiva naturalista-cientificista en tanto una posible comprensión la diversidad y la complejidad del pensamiento humano.

Si se analiza esta interpretación de la realidad del pensamiento humano en lo educativo, en la cual tanto un filósofo como un joven escolarizado estarían totalmente de acuerdo, encontraremos que representa un problema en relación con algunos núcleos problemáticos de la filosofía: epistemología, ontología, ética, axiología, y ante el cual, nos indica Froese (2009), un pensamiento crítico concebido desde un “paradigma cognitivista-computacional dominante” (p. 9) no alcanza a brindar orientaciones que respondan a verdaderos cambios y hace del epistemicidio una aventura no tan imaginaria, sino que es cruel cotidianidad de la escolarización (Calvo, 2017).

Aquí es donde se recupera el llamado a las humanidades y, en especial, a la filosofía (Froese, 2019; Althusser, 2022; Roco, 2023), puesto que habría que crear relaciones en las que el aprendizaje no quede en almacenamiento y procesamiento de datos, para que el concepto de reflexión por lo humano o diálogo de saberes no quede en instrucción de contenidos, para que la enseñanza no insista en mantenerse cómplice de la producción de trabajadores y trabajadoras para un destino y una comunidad dibujada principalmente por los intereses de un economicismo.

Lo anterior no puede permanecer en una interpretación romántica, sino que puede considerarse como parte de una lucha contra el dogmatismo y el mercantilismo, intensidad intelectual que se desabrocha de lo cognitivo pensado como una teoría que se ofrece sin comprender que la sensibilidad y el entendimiento, y con esto la enseñanza y el aprendizaje, dependen de un cuerpo que se expone desde una lucha epistémica que se da en la exterioridad.

La filosofía que piensa la educación, el filosofar que hace parte de la educación, el pensamiento de los y las estudiantes, serían formas de apoyar orientaciones distintas y virajes epistemológicos para examinar los paradigmas que rigen la teoría educativa (Calvo, 2022), y con esto, repensar filosóficamente el papel de un pensamiento crítico desde una re-conceptualización y una posible transformación de sus prácticas.

La filosofía sobre la que argumentaremos es la que lograría potenciar inicialmente una actitud crítica de los y las jóvenes, sigue la ruta de las preguntas kantianas, pero también el pasar de la pregunta por otros saberes que permitirían comprender que también el no-saber lleva una conexión con la vida, una roca, un animal o una planta; es decir, el deber de ampliar el concepto de amor al prójimo y llegar a saber-darse-tiempo-para-la-vida desde la posible reorientación de esos saberes por medio de la palabra sí puede ser algo posible.

Tomamos el riesgo de proponer una reflexión filosófica desde una hermenéutica que refuta la objetividad-objetivísima de las ciencias positivas, que construye sus valoraciones en los conceptos y las palabras que aprendimos en colectivo en el trabajo de nuestra Investigación Filosófica Participativa. Provocamos así una razón sentipensante que altere una racionalidad que no se logre vivenciar, provocar un pensamiento que cuestione al pensamiento crítico.

### **3.4. “LA FILOSOFÍA NO SIRVE SINO PARA HACER QUE SEAMOS MÁS CAPACES DE SOBRELLEVAR LAS COSAS”**

Escobar (2016) reflexiona sobre los términos sentipensar y sentipensamiento. Al primero lo vincula originariamente al trabajo del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, definiéndolo como “el arte de vivir pensar con el corazón y con la mente”. En cuanto al segundo término, menciona que fue la obra de Eduardo Galeano donde se popularizó, entendiéndose como “la capacidad de las clases populares de no separar la mente del cuerpo y la razón de la emoción” (Escobar, 2016, p. 14).

El sentipensar entonces no se trata de una separación ideológica o de la generación de dicotomías, implica una pregunta al modelo epistemológico dualista, ya sea platónico, cartesiano, tomista, como un cuestionamiento al modelo positivista. Sentipensar suscita un concepto que se vivencia, que se abre a una multiplicidad de saberes, por tanto, a una multiplicidad de mundos posibles (Escobar, 2016). Comprendemos el sentipensamiento a partir de una expresividad más compleja y situada para saber estar y poder vivir de otra manera en relación con el mundo que habitamos.

Al decir, más compleja y situada, nos aproximamos al carácter crítico-emancipador de la interseccionalidad; en las investigaciones de Nuria Sánchez-Madrid (2020) y Mara Viveros (2016) se logra hacer énfasis en una persistencia y sentido inmanente del pensamiento crítico ante las múltiples formas de explotación neoliberal que solo se hacen susceptibles de transformación cuando los sujetos reconocen sus heridas, cicatrices y mutilaciones.

Tanto el economicismo como el militarismo olvidan (o sepultan) la infancia. La condición de ser-niño/ser-niña, de recibir y ejercer un trato a partir del reconocimiento de la sensibilidad propiamente de un niño o niña, se desvanece abruptamente en modelos de pensamiento orientados por estos dos problemas que lastimosamente tienen gran influencia en el modelo de las competencias.

Parra (2023) argumenta que estas lógicas hegemónicas se extienden por los dispositivos de las industrias culturales,<sup>42</sup> principalmente por el cine y la música, donde proliferan discursos degradantes en torno al pensamiento y al cuerpo de las mujeres, lo que puede considerarse como parte de una inserción a un sentido de inteligencia mecanicista y funcionalista, que toma a la educación como un instrumento para propósitos más empresariales y adaptativos al status quo, que para pensar contextos más humanísticos o crítico-creativos.

A partir de lo expuesto en la primera parte de esta investigación, consideramos que en una IFP (Investigación Filosófica Participativa) el sentipensamiento puede ser tomado como un acercamiento al pensar crítico. Los y las jóvenes escolarizados expresan un sentipensamiento, un paso fundamental para dialogar con el amplio espectro de lo crítico. Pensamiento que podría ser susceptible de potenciarse; para que sea verdaderamente reflexivo, este debe mantener su dinámica inquisitiva, potenciarse constantemente.

Afirmamos lo anterior ya que observamos que los y las jóvenes tienen ya desarrolladas las distintas habilidades que se vinculan en la tradición pedagógica al pensamiento crítico: razonabilidad, análisis de información, creatividad, responsabilidad ante su propio contexto (Castillo Cuadra, 2020). Ahora, si ya hay un pensamiento crítico, ¿cuál es su enfoque, su perspectiva, su sentido de vida, de sociedad?

Creemos que es importante seguir construyendo en las escuelas espacios de diálogo y reflexión sobre asuntos y cuestiones filosóficas, Lipman (2003), Hoyos Vásquez et al (2007) respaldan esa postura pedagógica; sin embargo, en esta potenciación también sería parte el encuentro y el disenso con una actitud crítica que supone varias intenciones en tanto lo político y lo ético. Nuestra hipótesis, luego de la experiencia de campo, es que la juventud piensa críticamente su realidad escolar, pero de acuerdo con Lipman (2003), no logran desplegar adecuadamente una

---

42. Por industria cultural se entienden procesos de subjetivación desde las formas más comerciales y mercantilistas de lo cultural que desembocan en la instrumentalización y en la irracionalidad de los totalitarismos políticos y la masificación cultural (Martín-Barbero, 2003). La noción de industria cultural surge en el pensamiento crítico de la Escuela de Frankfurt, particularmente con Horkheimer y Adorno en su obra conjunta *Dialéctica de la ilustración* (1998). En esta obra se logra admitir que la producción cultural se encuentra regularizada dentro del proceso de industrialización capitalista. Bajo la racionalidad instrumental, la industria cultural crea un sistema que regula y homogeneiza los productos culturales mediante la confusión de diversidad y dispersión con la noción de producción en masa, inmolando la singularidad de la experiencia estética y subordinándola a acciones regidas por una mercantilización de la vida.

actitud que ponga a prueba las barreras que impone la escolarización a su pensamiento.<sup>43</sup>

Sobre este aspecto, Calvo (2022) manifiesta que es de suma importancia para comprender la vida de una escuela que las y los estudiantes sean quienes puedan pensar la escuela y la educación desde sus propias historias de vida, experiencias personales, contextos escolares, no-escolares, desde otras racionalidades, juguetonas, distintas, vecinales. Moraña (2018) argumenta sobre la “necesidad de recuperar formas de racionalidad” que no respondan a los intereses como tampoco a las “necesidades cognitivas del capitalismo” (p. 46). Esta posición filosófica por el conocimiento se sostiene en la vinculación de la pregunta por lo humano con lógicas socioculturales que han sido históricamente negadas por modelos de racionalidad dominantes. La génesis de estos modelos, según Moraña (2018), se sitúa en los procesos coloniales, los cuales aún sobreviven por efectos de la modernidad y la globalización entendida por conceptos economicistas.

Este pensar desde lo que implica la historia y la experiencia como latinoamericanos y latinoamericanas, sugiere propiciar nuevas redes de intersubjetividad, así como otras lecturas y creación, resignificación de conceptos encaminados a una posible transformación social (Moraña, 2018).<sup>44</sup> Situación compleja, pero posible, que implicaría la posibilidad de fundamentar desde la ética un pensamiento crítico distinto y repensar la pedagogía a partir de una orientación humanística y filosófica situada más allá del discurso de las habilidades, que también permita debatir activamente sobre la prolongación de un sistema educativo basado en la competición.

### 3.5. “UN GATO ESTRESADO SÍ DEBE EXISTIR”

El concepto de vulnerabilidad está ligado a nuestra propia condición humana (Mèlich, 2022); si el ser humano aspira al saber para vivir, tal como lo propuso Aristóteles y lo ha reiterado Dussel, lo haría para poder convivir con la finitud que lo rodea. Finitud que se encuentra en concordancia

---

43. El problema de cómo potenciar pensamiento crítico desde la filosofía implicaría un cuestionamiento tanto a los conceptos como a los efectos de la escolarización como problema humano y social. Situación que será estudiada en diversos acápites de nuestra investigación.

44. La filósofa Mabel Moraña (2018) ubica el término “colonialismo” dentro de los conceptos clave de la epistemología alternativa que emerge de la obra del peruano José Carlos Mariátegui, precursor de un pensamiento crítico latinoamericano, que inspira el trabajo de autores posteriores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo y otros del ya desaparecido grupo Modernidad/Colonialidad como Santiago Castro-Gómez, además de teóricos de la cultura y las humanidades como Antonio Cornejo Polar y Carlos Arroyo Reyes.

con los saberes, quizás para alcanzar experiencias e inquietudes para la vida por medio del transitar la vida como seres que se distinguen por su errancia y su incompletud.

Ten Have (2016) recomienda un enfoque más crítico y humanístico para pensar tanto el concepto como el lenguaje de la vulnerabilidad humana por fuera de un posible intervencionismo regulatorio, “*implications of vulnerability should be better specified in order to go beyond the requirement of protection*” (p. 72). Si el concepto de vulnerabilidad está presente y resulta en algo inherente a la vida humana, este no se podría separar de la pregunta por lo humano. Ante esta complejidad antropológica, indica Ten Have (2016), no es completamente adecuado pensar este concepto como un apéndice para la resiliencia o la seguridad.

Liedo (2021), siguiendo a Ten Have (2016) y también a Morondo (2016), sugiere diferenciar entre dos conceptos de vulnerabilidad, una ontológica y una social. La primera hace referencia a la finitud y mortalidad de los seres humanos como seres que están en relación con los demás. La segunda acepción busca centrarse en los efectos socioculturales que acallan un posible desarrollo subjetivo de las personas. Esta puede ser tanto inherente como situacional. Inherente porque hace parte de la condición humana y situacional porque fluctúa según las circunstancias en las que viven las personas.

En nuestra IFP pudimos conocer que las dos acepciones sobre vulnerabilidad permiten aproximarnos de manera sensible y reflexiva a la cotidianidad de los jóvenes, en el cómo conviven en sus entornos, así como algunos elementos para repensar su experiencia de vida en la escuela. El pensamiento de los jóvenes da el título a este acápite “un gato estresado sí debe existir”, lo que implica la intensidad de los procesos de subjetivación enfocados en la correspondencia a situaciones llenas de actividades donde se piensa para competir y ganar o perder según un tiempo y espacio determinados por los resultados.

La vulnerabilidad social es pensada desde las circunstancias y elementos del entorno que exponen y amenazan el libre desarrollo en el que viven las personas. De allí que, según Ten Have (2016), personas como niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan considerarse como vulnerables en su cognición y subjetividades. Vulnerables no en tanto una posible detención de su autonomía, sino en relación con su participación dentro del proceso de toma de decisiones.

Por eso se reclama una perspectiva filosófica y también política para abrir la reflexión sobre este concepto enfatizando en aspectos sociales,

simbólicos, culturales y estructurales; situaciones que hacen que una persona sea vulnerable.<sup>45</sup> Así escribe Ten Have:

*The vulnerability of the specific population is determined by social, economic, and cultural determinants such as differences in social status, access to resources, social support, education, employment, income, housing, and characteristics such as age, gender, race, and ethnicity. There are particular conditions that produce vulnerability* (2016, p. 77).

Para este autor, la vulnerabilidad social puede ser vista como la interacción de determinantes culturales y estructurales que generalmente afectan la subjetividad y las formas de relación con los otros y que se encuentran por fuera del control de las personas. El reconocimiento de la existencia animal vinculada a condiciones aparentemente solo vivenciadas por el ser humano, un “gato estresado”, implica abordar ese pensamiento desde otras concepciones ontológicas para que no haya negación de una existencia o de un pensamiento que reclama otras lógicas y representaciones.<sup>46</sup> En este orden de ideas, el concepto de vulnerabilidad no puede verse como un campo *light* de la filosofía; esto es evadir, negar o considerar errado un pensamiento por llegar a considerarse ficticio, fantasioso o imaginario.

Vivenciar el pensamiento reconociendo la vulnerabilidad ontológica y social lleva a la reflexión filosófica del hoy-que es-solo-hoy, a asumir los problemas reales de la existencia del existente, no para responder de manera suave, complaciente, mecánica o intervencionista, a partir de ciertos estándares encaminados a separaciones o jerarquizaciones de lo que vive, sino para asumir el saber desde una experiencia donde se logre aprender desde la vida misma, en un sentido kierkegaardiano, ¿no es eso una migaja de filosofía?

Aprender de algo que podríamos llamar una experiencia filosófica, que también es ética y política, escribe Moraña (2018) parafraseando

---

45. Ten Have (2016) argumenta sobre posibles tensiones entre las interpretaciones filosóficas y el discurso político en cuanto una vulnerabilidad ontológica, ya que concebir la vulnerabilidad como algo inherente a todos por igual, no permitiría diseñar estrategias para intervenir o generar protección especial. Creemos que esa tensión no es completamente negativa, su posibilidad radica precisamente en argumentar filosóficamente sobre la dimensión política bajo términos que aborden problemas humanos en común. De hecho, Silvia López de Maturana reconoce la categoría de “lo vulnerado” como más cerca a esta posición ontológica y social.

46. Los aportes de la fenomenología, el Nuevo realismo, el Realismo especulativo, la Ontología orientada a objetos, son algunas experiencias filosóficas que pueden tomarse en cuenta para reflexionar lo que actualmente se entiende como un ‘pensamiento ontológico contemporáneo’.

a Dussel, implica abordar el concepto de liberación desde una apuesta por controvertir los problemas que se sustentan en el eurocentrismo. Con esta diferencia se intenta rebasar las acepciones que equiparan el concepto de liberación con emancipación, ya que el segundo conduce a centrar el debate desde terminologías europeas, mientras que el primero remitiría a horizontes donde se busca repensar la libertad y la responsabilidad social.

Como ejemplo, está el sentido de liberación que Nussbaum (2017) relaciona para la educación escolar, cuya forma de resistencia está en nuevas orientaciones de lo humano por fuera de la acumulación y el sentido de la vida desde los economicismos. Esto implica un cambio de actitud, una toma de consciencia que radica en el diálogo y la participación que se da en los procesos de investigación, la importancia del preguntar y la indagación constante.

### 3.6. “LA SALIDA DEL COLEGIO TAMBIÉN ES PELIGROSA”

Viveros (2016) identifica que las condiciones de vulnerabilidad social también son un detonante de diversas formas de violencia, las cuales se desprenden desde imaginarios errados sobre la mujer y su condición étnico-racial y de género.<sup>47</sup> Ante el problema de naturalizar dispositivos patriarcales, por ejemplo, la música y el cine comercial de las industrias culturales, estos actúan como un mecanismo de vigilancia y dominación sobre los cuerpos y roles femeninos, asegurando que se ajusten a las expectativas de género impuestas por la sociedad.

En nuestra IFP los jóvenes manifestaban sentirse “muy estresados”, “agotados” y “cansados” en sus actividades escolares. Es posible identificar que sus concepciones remiten al análisis de ideologías dominantes, estas podrían ser: ideologías del disciplinamiento, del control, del rendimiento y de la competición. Antes que una queja, esto puede ser visto como un cuestionamiento de los jóvenes ante el disciplinamiento de los cuerpos y el economicismo.

El disciplinamiento en las escuelas puede entenderse mediante el análisis del concepto de biopoder, biopolítica y anatomopolítica (Flórez y Martínez, 2023). El primer concepto hace referencia, según Flórez y Martínez (2023), al conjunto de formulaciones, regulaciones y técnicas que operan a partir de interpretaciones estadísticas al concepto de vida para

---

47. Viveros (2016) indica que la interseccionalidad como concepto fue extendido en el trabajo de Kimberlé Crenshaw a finales de 1980, buscaba evidenciar “la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las trabajadoras negras” (p. 5), pero también para mostrar al mundo las desigualdades y violencias múltiples e interdependientes que pueden realizarse por designios de una multinacional como General Motors.

administrar las relaciones humanas mediante controles y regulaciones. La anatomopolítica, por su parte, podría remitirse a una serie de técnicas y procedimientos que afectan intencionalmente la corporeidad y la subjetividad humana al pensarlas solamente desde los rasgos de utilidad y docilidad.

Bajo esos planteamientos, la subjetivación se presenta como un mecanismo para producir efectos de estandarización del pensamiento, con el propósito no solo de disciplinar, sino de controlar y regular conductas, identidades y sexualidades (Flórez y Martínez, 2023). ¿La escuela entonces también produce cierta corporeidad y extiende cierta subjetividad acorde a los lineamientos de una sociedad del disciplinamiento, el control y el rendimiento? ¿Qué pensar de la escuela (y de la idea de sociedad actual) cuando los jóvenes reconocen que hay peligro adentro y afuera de ella?

La concepción de escuela que tienen los jóvenes evidencia una profunda grieta en el sentido de lo humano, pero también exterioriza un interés en replicar discursos basados en la competición. Al tiempo se evidencia una afectación psíquica (estrés, presión social) que los mismos estudiantes manifiestan como un problema de la educación escolar que tiene que ver con formas engañosas que desdibujan la realidad humana y social.

Si bien es complejo provocar reflexiones filosóficas en los estudiantes, la experiencia filosófica resulta inicialmente en un espacio dialógico, intercultural y de acogida respetuosa donde se propicia el filosofar, entendida esta acción del pensamiento humano como una salida del tiempo de los resultados, que busca incitar el pensamiento propio, el diálogo como autoconocimiento y responsabilidad con las palabras del Otro, donde se busca explorar tanto posibilidades como tensiones, fruto de la relación de los estudiantes con la multiplicidad de saberes que se vivencian en la escuela.

Para aproximarnos al Otro, una filosofía de la alteridad reconoce que los procesos de subjetivación también se dan desde modelos de control y disciplinamiento propios de una sociedad orientada a la sobreexplotación y la acumulación de resultados. La subjetividad se desarrolla en ambientes de la auto-motivación y la confusión entre el gusto total y el odio total, lo que evade la responsabilidad para el Otro.

Aprendimos de nuestra IFP que los y las jóvenes trazan su libertad desde lo que hallan en su propia experiencia de vida, que no solo gira en optimismos propios de la sociedad del rendimiento, sino en los residuos de odio y violencia conformada por épocas de enemistad, dominio, explotación, hegemonía, oligarquía y miseria, que también son problemas que debe abordar una educación que se pregunta por el Otro. Hay entonces una relación entre los conflictos existenciales de la juventud y las relaciones con el saber. Ser joven es indagar y describir la propia experiencia del saber-ser

desde la pluralidad, saber y vivenciar todo un conjunto de representaciones distintas a lo que generalmente se entiende como el ‘sí mismo’.

Por eso el pensamiento de la juventud está en un frente a frente en cuanto el poder tomar el riesgo de pensar diferente a los cúmulos de información y las ideologías que giran en estereotipos y adaptaciones. Las emociones desplazan la idea neutral y ordenada de una racionalidad que aparentemente no tiene lugar fuera del ‘sí mismo’, ser joven es pensar también ante lo que rechaza y violenta la misma condición de ser, desde un yo-en-nosotros que despeja lucidez para explorar otras epistemologías, afirmando incluso que lo radical y desconocido que está Afuera de sí es también lo misterioso, lo hereje, lo no converso, indio, negro u homosexual.

La actitud de los jóvenes ante sus problemas exige inicialmente que se promueva una actitud crítica hacia relaciones de dominio y experiencias fundadas en la competición. Para filosofar se debe concebir una educación distinta a aquella que se funda en el tiempo de los resultados y en el individualismo, en su lugar habría que pensarla desde un enfoque quizás más ético y crítico, esto es, más filosófico, pero fundado en el autoconocimiento, el diálogo, la cooperación y la solidaridad.

A propósito, Nussbaum (2017) argumenta a favor de que el pensamiento crítico en educación escolar cuestione los marcos economicistas que fundan teorías de aprendizaje en relación con la mercantilización de la vida y, con ello, orientan la educación hacia la rentabilidad. Su perspectiva de educación y desarrollo humano aspira a minimizar el impacto negativo respecto a la responsabilidad con el Otro que ha tenido una educación despreocupada por la pregunta por lo humano y más preocupada por “las presiones que reciben las escuelas para formar el tipo de alumno que rendiría bien en un examen estandarizado” (p. 40).

Para esta filósofa, en la visión de una educación escolar pareciera cómodo encaminarse a cierta “pedagogía chata” que reniega de la filosofía y se ampara en logros financieros de culturas desarrolladas económicamente (p. 40), cuyo objetivo educativo sería el de corresponder a criterios de aprendizaje y enseñanza que saturan de información a los estudiantes bajo la apariencia del ‘ser competente’. De ahí que se piense al pensamiento a partir de su rendimiento en pruebas, buscando la estandarización del conocimiento y la adaptación a una monocultura del saber (Santos, 2019).

Un aspecto a considerar ante ese problema puede comenzar por situarse en una filosofía intercultural transformadora y afirmar que es posible desencajar la misma concepción de la filosofía y con ella de educación escolar del economicismo. Transformar la filosofía hoy, dice Fernet-Betancourt (2001), exige un diálogo con las culturas, esto es, atreverse a filosofar

en un mundo que se ha transformado interculturalmente y que ha empezado a cuestionar la pretensión de hegemonía de una cultura basada en el desarrollismo económico.

### 3.7. CRISIS Y DESAFÍOS EN LA ESCUELA POR-VENIR

Junto al sentipensamiento mostrado por los jóvenes, sin duda cobra vigor la crítica que elabora Lipman (2003) al concepto de pensamiento crítico que generalmente se toma desde un paradigma de la competición que no permite atacar problemas como la simulación de saber, la desigualdad y la falta de empatía y de reflexión conjunta sobre el presente que también son parte de los problemas humanos que invisibiliza la escolarización.

Su crítica al conformismo y a la simulación de saber es contundente: *“Ennis’s twin targets –belief and action- represent a misreading of the nature of education characteristic of the popular confusion between education and schooling. It is schooling, not education, that insists that we be conventional and conform in our thought as well as in our behavior”* (Lipman, 2003, p. 47). Una posición psicologista del pensamiento crítico no permitiría ver la diferencia entre educación y escolarización.

Esa confusión que se ha vuelto popular, sugiere Lipman (2003), es posible que remita a un desconocimiento real de la comprensión de los problemas humanos y sociales, puesto que conceptos como diálogo y cuestionamiento se basarían en enfoques conformistas que no provocan rompimientos paradigmáticos con el modelo escolarizante. La autocomplacencia y los conformismos remiten a un vaciamiento de la actitud crítica.

Un paradigma naturalista-cientificista considera el aprendizaje desde el tiempo del objetivo y no desde la temporalidad de la experiencia; como hemos dicho, se apoya en una epistemología de los resultados y la eficiencia, cuya ontología del aprendizaje se retroalimenta solo para fines de respuesta a una prueba estandarizada, que se mueve en el desinterés por las dimensiones políticas y éticas del pensamiento, ¿pueden considerarse fenómenos de una crisis del modelo escolarizante?

Si bien podríamos situar esta posible crisis en la educación escolar en estas primeras décadas del siglo XXI, no en vano los profesores en la escuela reiteran el adagio, “vivimos en el siglo XXI, pero tenemos una educación del siglo XX y una escuela del siglo XIX”. Esto podría indicarnos dos situaciones que conciernen a una reflexión pedagógica radical: en primer lugar, reconocer que un problema de la educación escolar también radica en la “llenura” de opiniones y respuestas que no permiten que el estudiante se formule las preguntas necesarias para así generar una aspiración

al saber basada en el cuestionamiento y la confrontación lógica (Zuleta, 2020). Por otra parte, el saber filosófico, en términos kantianos, permitiría reconocer problemáticas dentro de los diversos tipos de conocimiento y así afirmar elementos para una discusión “filosóficamente noble” (Zuleta, 2020, p. 53); a pesar de eso, ¿por qué se tiende a separar a la filosofía de las instituciones escolares?

¿No es acaso este ejercicio de discusión filosófica lo que precisamente falta en un modelo orientado por la competición el cual adoptan la mayoría de escuelas en Colombia y que parece todavía permanecer en un estado de vigencia? ¿Qué actitud toman las disciplinas ante la contradicción, el cuestionamiento y la problematización que implica la experiencia filosófica? ¿Qué quedaría del sentido de la competición, la linealidad y el ordenamiento ante la solidaridad o la cooperación? ¿Con esta confusión entre conocimientos y normatividades, ideal para repetir relaciones, qué piensa realmente la escuela de la infancia y la juventud?

Estas preguntas llevan a asumir grandes desafíos, antes que sobrellevarnos en una cobardía en común; es parte de la enseñanza poder ver lo tenaz y lo potente del pensamiento frente a los riesgos que siempre están por venir. Recordemos que una verdadera actitud crítica en la pedagogía no puede quedarse solamente con el discurso de la desesperación (Giroux, 1990).

Entre los desafíos, podemos destacar primeramente el intentar romper con la proyección de una “educación para la renta” (Nussbaum, 2017), donde se considera a la enseñanza como una simple transmisión de conocimientos enfocada al rendimiento de pruebas estandarizadas y al aprendizaje como un proceso mecánico, repetitivo y desinteresado por las problemáticas reales de los contextos. Otro desafío también sería participar de la construcción de conceptos y teorías que engranan la educación, no extender la falsa creencia de que la educación mejoraría solamente con tener salones repletos de nuevas tecnologías, mayores apoyos económicos para la docencia, mecanismos digitales, ayudantes de docencia o mayores recursos para la investigación; si bien todo esto es importante, nos parece que no es el centro o el verdadero fondo de los problemas educativos. Más bien, hay que considerar que una educación crítica es aquella que crea alternativas ante el epistemicidio de la escolarización; podría proponerse cuestionar la fragmentación de los saberes y la actitud epistemológica prepotente de las relaciones pedagógicas verticales (Calvo, 2017).

También es relevante comprender que las escuelas pueden crear condiciones para la transformación humana, que también es social, a partir de las fuerzas creadoras y cuestionadoras que nos caracterizan como seres

humanos. Aquí cabe aclarar que la educación no es por entero una propiedad individual y su posible esencia radicaría en la creación de estancias y devenires que se comprometen con la vivencia individual desde lo colectivo y la vivencia en comunidad.

Este lugar de enunciación no tiene por qué proponerse principios según atribuciones del economicismo. El deber de la educación es que el ser humano se realice junto a su comunidad y que la comunidad se realice junto al ser humano; inicialmente, se buscaría participar del desarrollo espiritual que se configura a partir de una aspiración a ser-en-con-junto, entendiendo la peculiaridad humana como espíritu o mente, como *Geist*, como conocimiento de sí mismo en relación a la comunidad que busca seguir aprendiendo (Gabriel, 2023).

Este perseverar en la pregunta por lo humano, implica también que la escuela provoque una Nueva Ilustración que despliegue una “cooperación masiva” (Gabriel, 2023, p. 125) e interdisciplinaria entre los diversos saberes para una transformación epistemológica y ontológica, situación que inicia con la reflexión sobre los valores humanos y las intensidades que se abren al otorgar la misma importancia a las humanidades que a las ciencias tecnológicas, con lo cual se entrelace una reflexión verdaderamente crítica sobre el sentido de lo humano. Para Gabriel (2023), no es posible mantener el error de la actual problemática moderna que consiste en mantener separado el pensamiento ético y filosófico del progreso tecnocientífico (Gabriel, 2023).

Para este cambio de mentalidad y de paradigma, los desafíos también serán filosóficos. Puesto que habría que reflexionar sobre lo moral; es decir, saber y vivir en relación con lo que debemos o no hacer como seres humanos, consiste en afirmar que: “existen convicciones objetivamente acertadas sobre lo que debemos hacer o renunciar a hacer” (Gabriel, 2023, p. 121). Que el pensamiento remite a un universalismo y con ello a comprender que todo lo pensado puede ser cognoscible en cada contexto particular, por tanto, parte de representaciones válidas para todos los seres humanos. Y que hay que resignificar filosóficamente el humanismo y la prevalencia de un pensamiento ético ante las reflexiones de la sociedad y en la autopercepción que puede darse en la concepción de dichas convicciones.

Aquí se busca provocar un giro al paradigma naturalista que piensa al pensamiento crítico en una educación escolar tradicionalista. Defendemos la participación de las escuelas en la co-construcción de conceptos propios del devenir humano como la reflexión, el diálogo, el cuestionamiento, el pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad, no como respuestas derivadas de la llenura de conocimiento que se da con cúmulos de infor-

mación, incluso procedentes de las universidades y sus especialistas, sino mediante la posibilidad de crecimiento experiencial y de desaprendizaje para un nuevo aprendizaje, el cual se afirma con la pregunta sobre lo que pensamos y por qué y para qué lo pensamos.

Recordemos que Lipman (2003) considera adecuado y parte de una actitud crítica para quienes emitan conceptualizaciones y teorizaciones sobre el pensamiento crítico, que se debe distinguir entre educación y escolarización. Hemos dicho que esta última busca una actitud conformista, convencional y creyente. Mientras que la primera busca que seamos razonables, críticos y creativos, que nos cuidemos entre todos y todas y que nos mantengamos escépticos dentro del ejercicio de un buen juicio, reconociendo que hay engaños y manipulaciones, puesto que el pensamiento crítico, según Lipman (2003), también puede ayudarnos a decidir en qué no seguir creyendo.

## PENSAR UNA EDUCACIÓN ESCOLAR CRÍTICA

*Cuando pienso, ya dejé de ser individuo,  
pensar es lo mismo que ser universal.*  
Ludwig Feuerbach

### 4.1. PENSAR LA NOCIÓN DE CRÍTICA EN EDUCACIÓN ESCOLAR

Autores como Foucault (2015) y Barthes (1971) proyectan como tarea investigativa el volver a pensar los problemas de la crítica. Toda noción de ‘crítica’ se encuentra sometida a vigilancia y desprende relaciones de poder. Para estos autores hay un disciplinamiento de lo humano, por tanto, de la crítica y de otros conceptos que anteriormente ahondaban la relación del ser humano con el mundo. La noción de ‘crítica’ se presenta ahora como un cuestionamiento hacia dichas relaciones de poder y a las formas de sometimiento del pensamiento, pero también como una búsqueda de sí y del Otro en el lenguaje.

La crítica (del latín *criticus* y del griego *krinein*) en educación, no puede llegar a ser una crítica conformista, a saber, “conforme a los intereses de los jueces” (Barthes, 1971, p. 14). Crítica es crítica porque abre al pensamiento a lo que hacemos como humanos y a lo que hacen las instituciones y los lenguajes. Esto permite: distinguir, separar, desdoblar, encontrarse. Pero también una crítica puede ser subversiva porque habla del lenguaje profundo, del lenguaje que nos hace humanos, que nos lleva a una multiplicidad de campos de sentido, en lugar de “servirse de él” para intereses solipsistas. La crítica distingue entre educar y escolarizar (Calvo, 2017). La actitud crítica identifica que hay confusión entre educación y escolarización (Lipman, 2003).

Así, en tiempos de una banalización de los conceptos filosóficos y de discursos que motivan a sujetos de consumo<sup>48</sup>, la noción de crítica puede

---

48. En el economicismo se busca banalizar los conceptos filosóficos, esta banalización se entiende en relación a una pérdida de la posición de preeminencia ocupada por el lenguaje del sujeto o de las comunidades, para socavar la subjetividad específica destinada al concepto y promover aquellos significados que resultan más acordes a intereses mediáticos y empresariales, principalmente (Lluch, 2023).

llegar a ser crítica cuando aspira a ser filosóficamente subversiva, porque busca una versión por debajo de una lógica intelectual reposada que no permite o que no enseña la posibilidad de contradecir, dialogar, inspirar, desplegar, deconstruir y resignificar, lo que proviene de la tradición cultural hegemónica, del encantamiento de los sabios o de las beligerancias de una razón instrumental.

#### **4.2. PENSAR EL PENSAMIENTO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR**

Feuerbach (1995) afirma que la naturaleza del pensar es la salida de la unicidad del individuo, es decir que el pensar es compartir el pensamiento con otros. La causa de que el ser humano comunique lo que siente, que pueda compartir la expresión de sus sentimientos con otros, dice Feuerbach, está en el pensamiento. Así escribe el filósofo que también inspiró a Marx:

“Al comunicar los pensamientos, lo mismo que los cuerpos transparentes dejan pasar la luz, transmitimos los pensamientos de otro sin cambiarlos ni deformarlos, y no nos excluimos mutuamente, ni hay nada interpuesto entre tú y yo que impida que tú te infundas en mí” (Feuerbach, 1995, p. 81).

El filósofo sugiere con lo anterior que el pensamiento es inseparable del ser humano, es más, distingue que sin pensamiento no sería posible entrar en ese “movimiento íntimo y libre” del alma que permite el encuentro con el pensamiento de los demás. Si se despoja a un ser humano de sus pensamientos este perdería el sentido de su vida (Feuerbach, 1995, pp. 80-82). Esta profunda vitalidad que imprime la filosofía al concepto de pensamiento y que quizás no nos lleva considerar: ¿Qué es el pensamiento crítico? ¿Qué sentido tiene el pensar crítico y cómo se comprende ese sentido en la actualidad? Pareciera sencilla una respuesta, pero no es así, más bien resulta común encontrar en varias investigaciones que el pensamiento crítico viene cobrando importancia para una educación del siglo XXI. Pero, ¿cuál es la noción de sociedad del siglo XXI y qué sentido de educación se está relacionado con pensamiento crítico?

En nuestra IFP los estudiantes manifiestan entre líneas que el cansancio y la presión constante parecen preexistir a partir de fulguraciones de los dispositivos de disciplinamiento, control y rendimiento en su formación escolar. En este contexto, el sujeto que piensa exterioriza la mayor parte del tiempo su pensamiento para responder a las pruebas escritas, exigir un comportamiento dócil, una razón cansada, un cuerpo desanimado, unas relaciones mediadas por el interés, una concepción de lógica basada en el autoengaño, ¿es esta la manera en que adquiere sentido el pensamien-

to crítico en el ámbito de lo educativo? ¿Se propicia ese “movimiento íntimo y libre”, que relaciona Feuerbach con la naturaleza del pensar?

El modelo por competencias, a pesar de quienes defienden una aparente neutralidad o alejamiento,<sup>49</sup> como resultado de las sociedades del disciplinamiento, el control y el rendimiento, promueve el aprendizaje bajo una confusión conceptual de lo que es el ser humano o la sociedad, confundiendo con “sujeto competente”, “sociedad de mercado” y con esto aboga por extender un paradigma naturalista y computacional para explicar el pensamiento crítico.

Esta ambigüedad conceptual que persiste en las teorías de aprendizaje orientadas por el sentido de competición puede que no logre responder filosóficamente a preguntas como, ¿qué es la crítica?, y por tanto, ¿qué es pensamiento crítico?, ¿quién es un pensador crítico y cuál es su relación con la realidad? Al contrario, sigue proyectando dichas vacilaciones y quietudes conceptuales con una extraña apariencia de neutralidad.

El pensamiento siempre está relacionado con algún objeto en el mundo, objeto que también puede ser inmaterial, extravagante, difuso, invisible, puesto que el pensamiento no puede nacer de la nada. Harman (2016), amplía filosóficamente el concepto de objetos para incluir no solo entidades físicas, sino también conceptos y fenómenos, los cuales están en la realidad con absoluta independencia de la cognición del sujeto. Esto implica un desajuste al paradigma del antropoceno, puesto que el ser humano ahora comparte la misma importancia que un mosquito o una banana; esto es un nuevo reconocimiento de la subjetividad, donde la noción de sujeto pone en cuestión las pretensiones de una objetividad interesada y de una aspiración a la trascendencia que se impone a otras formas inmanentes de subjetividad.

---

49. Pareciera que el término “competencia” adquiere en el ámbito educativo una especie de *katarsis* o intento de purga de su sentido de competición. Hay incluso autores que buscan sanearlo por completo del influjo de los discursos economicistas o de los valores de la ganancia y la acumulación. Es como pretender quitarle al cielo su carácter de celestial y al infierno su carácter de infernal. Apoyamos más bien una perspectiva crítica ante el término, siguiendo a Maturana (1999) y Deleuze (2014), coincidimos en que no hay una sana competición ni que la idea de competencia en educación debe quedarse como un concepto solidificado. Sostenemos que sería inadecuado hablar de competencia desligándose abruptamente del lexema que abre el significado de esta palabra, esto es la competición y no la solidaridad o reciprocidad. Competir es también caer en las lógicas del deseo capitalista: “Esfuézate por ser el mejor”, “trabaja duro”, “trabajando duro serás igual de rico que el otro”. Repensar la educación es repensar también sus enunciados, discursos y conceptos en la creación de relaciones posibles. Al contrario de los propósitos de una ciencia hegemónica positivista o de los valores del mercado, creemos que con esta problematización se abrirían investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales, humanas y, por su puesto, de la educación.

La filosofía recompone desde la reflexión ontológica esa línea de investigación que parecía apropiada por el positivismo y el psicologismo, esto es, la conformación de un nuevo marco conceptual para pensar la relación con los objetos.<sup>50</sup> Para Harman (2016), hay que salir de esa monótona conceptualización del tiempo y el espacio, cuestionamiento que desde una Ontología Orientada a Objetos, piensa al tiempo y al espacio no como dimensiones en sí, sino más bien, dice Harman (2016), como tensiones que entran a coexistir con lo existente, que es también la esencia y el *eidós*.

Cabe considerar lo que Morton y Boyer (2023) proponen sobre el pensamiento y su relación de coexistencia con objetos. Las manifestaciones del pensamiento no tienen solo la cualidad de idealidad, sino que representan en sí la concreción de esa relación; los pensamientos a la vez son entidades que revolotean, se estacionan y hasta corren de un lado a otro, de pensamiento en pensamiento, independientemente de un sujeto que pretende tener un dispositivo (cerebral, anímico) para encender o apagar la realidad.

De hecho, Morton (2020), siguiendo a Harman, así lo escribe: “la existencia de un objeto es inevitablemente un asunto de coexistencia” (p. 56). Dicha coexistencia implica el reconocimiento de una autonomía propia de los objetos, lo que políticamente pareciera romper con toda concepción de jerarquías y dicotomías, puesto que los objetos no son emanaciones de un objeto superior, final o divino.

#### 4.3. UNA UTOPÍA: LAS ESCUELAS DEL SIGLO XXI

Algo que debe perdurar en las prácticas pedagógicas de docentes en ejercicio o en formación es la reflexión sobre el *ethos* de la escuela y de sus propias clases. Sabemos que el *ethos* remite a la reflexión ética, que es profundamente filosófica puesto que indaga por el encuentro entre el sí mismo y los Otros. Sin embargo, en una educación para la renta (Nussbaum, 2017) o en los modelos escolarizados guiados por el sentido de la competición, la ética será pensada desde los discursos y conceptos del poder empresarial (Gabriel, 2021). La reflexión sobre el *ethos* de las escuelas aspira así a las instrucciones, a las pruebas, a lo estandarizado, a la verifi-

---

50. La OOO sugiere que este problema de seguir marcos naturalistas para explicar la relación con los Otros y la coexistencia con quienes habitan el mundo, que en parte ha sido abordado en diversos acápites de la presente investigación, remite a explorar otras preguntas esenciales en relación con las posibilidades de la dimensión filosófica y estética, así encuentra imaginaciones, visiones y pensamientos en la poesía de Shelley, de Blake, en los monolitos indígenas, en el fenómeno natural llamado “la Niña” y así en la improbabilidad e impotencia de la mente humana en tanto un pronosticar beneficios y excesos de un objeto (Morton, 2020).

cación, a las jerarquías, al tiempo de los pronósticos y los resultados. ¿No será esa forma de pensar la ética un encaminarse a los ‘tiempos oscuros’ que señala el filósofo Markus Gabriel, a una crisis tanto de representaciones como de valores humanos?

De hecho, Han (2015) pretende generar consciencia sobre el impacto que los cúmulos de información y otros ámbitos de la globalización digital tienen en las representaciones del Otro, de las cosas y las instituciones. En la actual sociedad, parafraseando a Han, las representaciones del cuerpo humano giran en torno a una optimización corporal que se rige por los parámetros de la lógica del capitalismo financiero o neoliberalismo, que serían principalmente: i) el control generalizado por medio de la autoexplotación y ii) regularizar la reflexión sobre los valores humanos hacia las esferas de la sobreexposición (exhibir, comprar, vender).

Siguiendo este cuestionamiento, podríamos especular que la educación escolar en Colombia, en lo que va de estos primeros decenios del siglo XXI, se encuentra profundamente marcada por ideologías colonialistas, también se precipita hacia elementos y espacios de una sociedad del control y del rendimiento tal como lo describe Han. ¿Podría ejercerse en la escuela una explotación que ya no se hace a través de los dispositivos de control, sino a través de la complacencia y el exceso de positividad característico de unos valores ligados a la acumulación y al ‘me gusta’?

Si efectivamente es así, siguiendo los planteamientos de Han (2015), la responsabilidad por lo distinto y la reflexión ética, en las instituciones sociales, quedarían en parte dentro de una mercadotecnia, en la que se busca extender representaciones donde todo acto conlleve hacia la utilidad y la eficiencia en las relaciones humanas. Por eso creemos que, para hablar de escuelas del siglo XXI y no caer de lleno en esa mercadotecnia de la existencia, se requiere una actitud distinta ante conceptos como saber, hacer, ser, así como una actitud crítica ante un aprendizaje y una enseñanza orientados por la competición que parece sustancia incólume en las relaciones del actual sistema de educación escolar.

En el libro *Borradores para una filosofía de la educación* (Hoyos Vásquez et al., 2007), se presenta la idea de una actitud filosófica como algo imprescindible y a la vez utópico para enseñar y a aprender filosofía. Pero esta utopía la entendemos como la búsqueda de otro tiempo, no el tiempo lineal de los objetivos y los resultados, de allí la compleja inquietud que viene cuando se avizora una idea como el *ethos* de la escuela. Este repensar el tiempo y la reflexión en las escuelas, según los autores, se incorporaría más adecuadamente a una práctica pedagógica si se deja fluir el sentido de libertad y se toman con la respectiva seriedad aquellas cuestiones funda-

mentales, que muchas veces son también sensibilidades y expresividades que con su responsabilidad abierta al diálogo permiten “alivianar” lo que somos a partir de preguntas que interrogan tanto el ser como las perspectivas de mundo: ¿cómo y por qué creemos lo que creemos?, ¿cómo y por qué sentimos lo que sentimos?, ¿cómo y por qué realizamos así nuestras prácticas y nuestra vida?, ¿cómo y por qué se entrelazan o se repelen el pensar, el sentir y el actuar?

#### 4.4. LA ESCOLARIZACIÓN COMO PROBLEMA FILOSÓFICO

Se dice que la filosofía nace cuando el ser humano se hace las preguntas fundamentales, cuando entra a meditar concienzudamente sobre los núcleos problemáticos de la existencia humana y del mundo que lo rodea (Dussel, 2009). Las preguntas convocan al diálogo, interpelan el rostro, mueven el decir. Hay variadísimas clases de preguntas. Ortiz Ocaña (2019) lo explica siguiendo un experimento hecho por Humberto Maturana, el cual radica en observar la pérdida de un ojo en una salamandra, de lo que pueden surgir diversos tipos de preguntas, preguntas anatómicas: ¿se ha regenerado el nervio óptico de la salamandra?, preguntas lingüísticas: ¿qué se ha regenerado en la anterior pregunta?, preguntas históricas: ¿cuándo se equivoca la salamandra?, de tipo pedagógico: ¿aprende la salamandra a corregir su puntería? preguntas engañosas: ¿qué presupone objetivamente sobre esto?, preguntas por el conocimiento: “¿en qué consiste el acto cognoscitivo si el sistema nervioso opera haciendo correlaciones sensomotoras?” (Maturana, citado en Ortiz Ocaña, 2019).

Esto nos lleva a relacionar, en la enseñanza de la filosofía, la amplitud del preguntar con el concepto de diálogo; así se vislumbra el sentido de camino, tránsito, un a través de, (*diá*), así como un sentido racional o comunicación del pensamiento (*lógoi*). Según Soares (2007), Platón relacionaba el diálogo con la idea de lo bello y lo divino, la palabra y el camino, a saber, compartir el pensamiento del presente con un fondo de cuestiones epistemológicas, ontológicas y éticas. Mediante el intercambio dialógico e intersubjetivo, los antiguos griegos conformaron un trayecto o *méthodo* para alcanzar la sabiduría, Sócrates y Platón son figuras clave en esta parte de la tradición filosófica.

Desde la virtud socrática, el filosofar con jóvenes está vinculado con la imaginación, el aprendizaje activo, el cuestionamiento, el diálogo y la exploración de sí mismo apoyándose en el arte de la pregunta (Nussbaum, 2017). Esta experiencia de conocimiento por medio de la pregunta desplegaría posibilidades pedagógicas en el aula. Pero, ¿qué entendemos

por reflexión, diálogo, racionalidad y cuestionamiento de un pensamiento crítico en el aula? ¿Por qué estas preguntas parecieran tan sobreentendidas en educación escolar?

De allí que hayamos afirmado antes, apoyados en las ideas de Lipman (2003) y también de Calvo (2017), que la crítica en educación debe proponerse distinguir entre educar y escolarizar, que las escuelas no solo emanen instrucciones y pronósticos, sino que también se forje una concepción de ser humano, educación y tiempo, que permita reflexionar profundamente en las diferencias y tensiones que se presentan entre educación y escolarización. Esto lo podemos clarificar inicialmente siguiendo la obra de Lipman (2003), *Thinking in education*, en la que se cuestionan propuestas cognitivistas que no logran distinguir en sus esquemas de pensamiento crítico una diferencia entre educación y escolarización. Aquí el creador del programa de FpN<sup>51</sup>, sugiere la relevancia de ejercer esta distinción para comprender efectivamente lo que es un pensamiento crítico en las escuelas.

A falta de esta distinción, sugiere Lipman, también se desconocerían rasgos de una verdadera actitud crítica, con lo que se asumirían en las aulas, no rasgos de un pensamiento propio, autónomo y reflexivo, como sugiere un pensamiento filosófico, sino simulaciones de saberes y adaptaciones a esas simulaciones. La reflexión sobre la práctica pedagógica es un cuestionamiento a las teorías que sostengan u orienten los horizontes reflexivos de las mismas prácticas (Lipman, 2003).

Confirmamos con nuestra experiencia filosófica participativa que, en cuanto conceptualización y potenciamiento de un pensamiento crítico, no bastaría solamente con seguir al pie de la letra los textos de algún programa o modelo ya establecido,<sup>52</sup> sino que se requiere más que todo el

---

51. "Filosofía para Niños". Resaltamos de este programa la vinculación entre los términos reflexión (*reflexivity*) y cuestionamiento (*inquiry*), lo que hace un llamado al pensamiento filosófico; sin embargo, esto ha sido poco traducido a contextos como el latinoamericano. Este trabajo sobre los conceptos, Lipman (2003) lo considera relevante, no solo para teorizaciones e inclinaciones metodológicas, sino para abrir debates, posturas y espacios sobre el papel de la lectura, la escritura, el uso de textos filosóficos y el desarrollo de empatía mediante el análisis de problemas de la cotidianidad.

52. En el ámbito académico es ampliamente conocida la obra literaria-argumentativa que sirve como hilo conductor del Programa de Filosofía para Niños escrita por el propio M. Lipman; si bien sirve como modelo para la enseñanza de la filosofía en contextos escolares y ha tenido una gran acogida en distintas partes del mundo, resaltamos el trabajo que se viene haciendo, pero al mismo tiempo consideramos la advertencia de Nussbaum: no es suficiente con presentar a los estudiantes un cúmulo de contenidos maravillosos pero enfocados al rendimiento de pruebas que buscan medir el saber, el hacer y el ser de un estudiante desde el resultado en una prueba estandarizada (Nussbaum, 2017, p. 110-111).

encuentro con el tiempo de la subjetividad: esencia o sustancia de educación, familiaridad con las situaciones existenciales de cada persona, relación desinteresada por el bienestar en común, aliento compartido, dudas e inquietudes compartidas, aprendiendo y a la vez siendo parte del *kairós* o tiempo de la oportunidad.

Todo lo anterior exigiría menos instrucciones y más reescrituras, versiones distintas, “vitalidad” y “responsabilidad” por parte de quien enseña, pero también el contexto educativo donde se despliegan las relaciones posibles (Nussbaum, 2017, pp. 110-111).

#### **4.5. EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO PROBLEMA FILOSÓFICO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR**

En la educación escolar brotan las primeras verdades (Jaramillo, 2016). Esta afirmación nos conduce tanto a los conceptos y perspectivas, como a representaciones y marcos de racionalidad que se conjugan a partir de nuestro contacto constante con la realidad. En la escuela, según el profesor Luis Guillermo Jaramillo, en lugar de poseer una posición funcionalista y paternalista, que trataría de insertar a los estudiantes a una sociedad o mantenerlos en constante motivación prometiéndoles siempre lo mejor, lo que se busca es “abrir espacios a partir de un saber compartido, para que los escolares vivencien procesos de formación que les invite a tomar decisiones por sí mismos” (Jaramillo, 2016, p. 130). La escuela entonces, antes que un conjunto de saberes establecidos, plantea una relación decisiva para con la vida: el devenir contundente de llegar a ser mediante la pregunta, donde se pone en juego por primera vez el riesgo de saber y comprender lo que somos ante los demás.

Gabriel (2023) indica que las explicaciones de las humanidades, las ciencias sociales, las artes y la misma filosofía no pueden resultar menos importantes que las explicaciones provenientes de las ciencias naturales. En su más reciente obra, *El ser humano como animal*, el profesor Gabriel (2023) explora su comprensión del papel que tenemos como humanos, la práctica de la libertad y el autoconocimiento, afirmando que estas no pueden depender en su totalidad de las cosmovisiones científicas. Nuestra condición como animales espirituales no puede explicarse desde los discursos científico-naturalistas.

Ahora bien, si no se trata de una educación enfocada solamente en el conocimiento científico, sino de un aprender a encontrar sentido desde lo que vivimos, ¿qué problemas atraviesan a la educación escolar y la relación del estudiantado con la verdad y lo que damos por verdadero? Ten-

gamos en cuenta que “la búsqueda de la verdad es un acontecimiento más fundamental que la teoría” (Lévinas, 2020, p. 61) y que el problema de la verdad, la verdad como un problema, corresponde a un asunto de índole filosófica que parece tener lugar en la educación escolar, sobre todo si se habla de una escuela atravesada por unas teorías educativas que poco o nada reflexionan sobre problemas humanos que no pueden explicarse por entero desde ciertos discursos.

Para Gabriel, el actual “escenario de crisis” del ser humano se caracteriza por un peligroso sentimiento vinculado al dominio y al autoengaño donde abundan noticias falsas, propaganda e “ideologías conspiranoicas” (2023, p. 11). Este escenario evidencia a su vez una crisis del concepto de pensamiento crítico y de racionalidad, ya que nos remite a un problema de fondo epistemológico y ontológico, la relación de lo humano y lo social con las palabras, los conceptos, las ideologías y, cómo estas pueden invocar y propiciar distintos imaginarios, pero también mediante su reinterpretación, convocar a nuevas posibilidades de habitar el mundo (Rivera Cusicanqui, 2020).

Una tesis que no podemos esquivar es que en la escuela se dan las primeras experiencias filosóficas en sí, es decir, el cuestionamiento y caminos de reinterpretación de lo somos y pensamos, complementándose este posible estudio conceptual e ideológico que afecta al cuerpo como parte de una “praxis filosófica” que hacemos a partir de lo que vamos-viviendo (Londoño y Rojas, 2020, p. 173).

Creemos que es en la escuela donde se nos presentan las primeras comprensiones sobre lo humano y lo social, como un deseo por el saber, pero también como un reconocimiento de la vulnerabilidad, de lo frágiles que somos y del peligroso borde al que nos vamos aproximando como sociedad si no proyectamos otras orientaciones para habitar este mundo. Esto implicaría un acercamiento al autoconocimiento, al autocuestionamiento, pero también a la digresión, la incomodidad, el caos, la diversidad y la comunicación de lo que pensamos.

A continuación, presentamos de manera gráfica algunas tendencias ideológicas (control, rendimiento y disciplinamiento) que se establecen como dispositivos de subjetivación en el ámbito escolar, modelan experiencias de saber, articulan regímenes de vigilancia y sobreexposición de los cuerpos, así como regímenes de competiciones que jerarquizan el conocimiento.

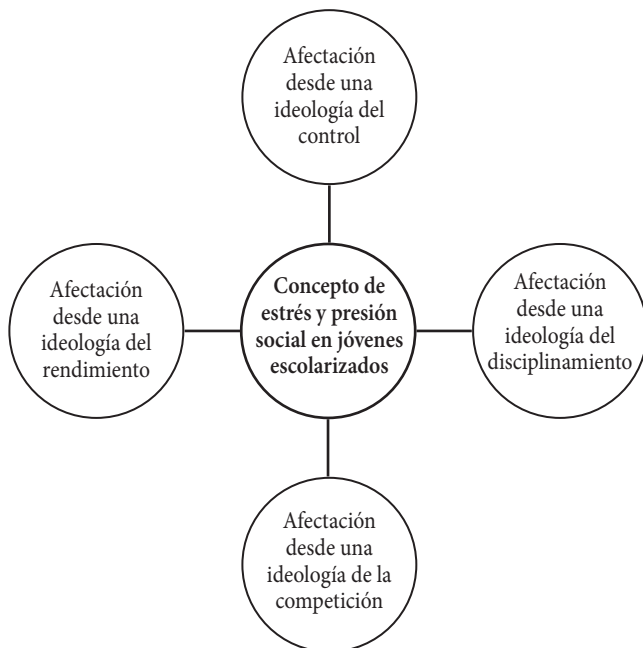


Figura 1. Identificación de las ideologías que afectan la cotidianidad de los jóvenes escolarizados. Elaboración propia.

## POTENCIANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO

*Las actuales tendencias homogeneizantes del mundo, que paradójicamente tienden a crear un ethos de incertidumbre, invitan a enfrentar estos problemas con entereza y originalidad para buscar la reconstrucción de otro mundo según un orden ético firme o con la articulación de un ethos alterno.*

Orlando Fals Borda

### 5.1. ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y RACIONALIDADES

La racionalidad moderna, dice Habermas (2017), se puede explicar parcialmente siguiendo tres enfoques: el instrumental, que puede estar siendo afianzado por el economicismo, en el que se defiende una concepción antropológica centrada en la eficiencia y la utilidad; el comunicativo, donde la noción de ser humano se expresa mediante la intersubjetividad y valores que permiten la ampliación democrática en la construcción del conocimiento; y el crítico, que sugiere un cuestionamiento a las relaciones y estructuras de conocimiento.

Siguiendo a Nietzsche, la racionalidad también puede verse como una herramienta de la vida para la vida, en la que se estacionan diversos elementos para relacionarse con el conocimiento y la acción. Con esto, la noción de racionalidad sugiere una multiplicidad de relaciones, por tanto, no sería posible hablar de una sola racionalidad, sino de racionalidades, donde la razón no es una-única como modelo y unidad, sino que se manifiesta de maneras diversas según la época y las diversidades socio históricas.

Pareciera que, en educación escolar, el pensamiento se relaciona y exterioriza a través del lenguaje, las artes, las diversas expresividades y manifestaciones de la cultura, pero también estableciendo aperturas y tensiones con las relaciones de poder que la determinan. Foucault (2006) menciona que desde el siglo XX, las ciencias sociales y las humanidades han buscado alejarse de las pautas racionalistas y empiristas que conforman el paradigma de la modernidad.

Desafortunadamente, como hemos visto en los primeros capítulos de esta investigación, en los contextos escolares se concibe la noción de

racionalidad desde un paradigma imperante, el cual podría ser más instrumental que comunicativo o crítico, puesto que la reflexión sobre lo humano desemboca en el ideal de progreso industrial, en valores de índole empresarial. Sin embargo, los y las jóvenes que participaron en nuestra IFP reconocen que el pensamiento es el fundamento de la condición humana. Creemos firmemente que poseen un pensamiento crítico en crecimiento, en el que el conocimiento no solamente es presentado desde una lógica que en apariencia solo puede explicarse mediante la adopción de una perspectiva empirista y matematizable.

A continuación, presentamos cuatro puntos de vista que consideramos se pudieron exteriorizar desde el sentir de los jóvenes que participaron en nuestra IFP. Quizás puedan servir de brújula conceptual para repensar la racionalidad, el pensamiento crítico y la educación escolar, desde la mirada pluralista a la que creemos invitaría la enseñanza de la filosofía.

### 5.1.1. RAZÓN Y MITO

Para Hinkelammert (2020), la racionalidad moderna se caracteriza por sus atributos de instrumentalización, por someter las subjetividades a ilusiones trascendentales interesadas, que no solo se interesan por una dislocación metafísica de la razón, sino que buscan mantener relaciones de dominio en las que se representa al ser humano, a la naturaleza y a las cosas, mediante el cálculo de utilidades. Esto, según el pensador alemán, termina siendo el punto de partida para la actual crisis que vive el planeta, ocasionada, en parte, por los designios de una modernidad capitalista.

Con el concepto de ilusión trascendental interesada, entendemos dos acepciones: primero, que el entendimiento humano no solo aspira a ideas tangibles que se encuentran disponibles para la observación y con esto a la imagen colonial y eurocéntrica de lo trascendental. Segundo, el adjetivo que empuja hacia un posible interés se establece como la pretensión de instaurar un pensamiento hegemónico basado en categorías que velan la reflexión antropológica con la representación de un sujeto calculador y aparentemente neutral, esto es, elevan el ser a una imagen de *homo economicus*, cuya subjetividad actuaría en función de intereses materiales, a valores ligados al consumo y la acumulación.<sup>53</sup>

---

53. Lo trascendental pensado desde categorías coloniales y eurocéntricas remite a establecer jerarquías y dicotomías entre subjetividades. Lo blanco, lo católico, lo romano, el latín, el capitalismo, el machismo, el racismo, el clasismo, no solo se imponen e invisibilizan su influencia en los imaginarios sociales, sino que sino que, filosóficamente, no se cuenta con he-

Esta racionalidad instrumental, siguiendo a Hinkelammert, haría del pensamiento crítico una especie de verificación del criterio de verdad a partir de la referencia a juicios de verdadero/falso en función de relaciones que poco o nada cuestionan la influencia del economicismo en lo social. Bajo estos términos, esa pretensión no puede por entero describir lo que compone un pensamiento crítico, ya que como hemos visto, esta axiológica del mercado no resulta por entero adecuada para repensar y recrear las categorías que permiten abrir la reflexión sobre lo humano. El carácter mítico de la racionalidad humana contradice la racionalidad instrumental, puesto que reconoce que el pensamiento es pensamiento en cuanto sale de sí mismo sin intenciones de dominio, se exterioriza en un espacio mítico (no-cronológico), donde el ser humano se repiensa en relación a los demás y encuentra posiciones para reafirmar la vida (Leff, 2011).

Lo mítico entonces no refiere a una falsedad o superchería, los mitos, sugiere Dussel (2009), manifiestan referentes conceptuales que permiten al pensamiento construir un punto de vista que le es pertinente para darle sentido a su vida reinterpretándose en lo social. A diferencia de la racionalidad instrumental, que busca centrar al sujeto en la individualidad y la competición, la racionalidad mítica implica suscitar la reflexión por lo social y evocar un sentido distinto para el porvenir humano y planetario.

En términos de Kierkegaard, no hay que olvidar que, ante todo, como humanos, somos seres espirituales, reflexión indiscutible para una educación escolar tocada por el propósito que encierra, por ejemplo, una filosofía neoexistencialista y de la diferencia: es posible devolver a los seres vivos su identidad perdida, “promover los derechos de una subjetividad libre como el viento” (Lévinas, 2020, p. 15); puesto que aún es posible, con actitud crítica, pensar los diferentes pensamientos.

Un sentido filosófico de la alteridad reconoce que el pensamiento humano es mucho más que una secuencia de códigos binarios o una lectura de procesos físico químicos (Gabriel, 2021). Cuando Lévinas dice que la conciencia de sí mismo es un camino de retorno, es porque antes de ese regreso se han presentado innumerables encuentros y aventuras en relación con el Otro, para que así se tenga una mínima respuesta ante la responsabilidad de compartir la encarnación de la subjetividad (Lévinas, 2021).

---

rramientas intelectuales para establecer diálogos, controversias, cuestionamientos, debates, etc., en espacios diferentes al tradicional academicismo universitario. Una ilusión trascendental interesada opera desde las visiones de una ciencia que se contenta con los conceptos de neutralidad interesada y objetividad-objetivísima.

### 5.1.2. RAZÓN Y DIÁLOGO

A partir del proceso de reflexión de nuestra IFP creemos importante posibilitar las experiencias de vida de las y los jóvenes como parte de un pensamiento filosófico en crecimiento, que puede potenciarse mediante espacios que permitan el filosofar. Es de suma importancia dar lugar a la reflexión sobre el contexto histórico y cultural de las personas. Esto implica una salida al academicismo que se imparte en la enseñanza de la filosofía como trasmisión de datos, fechas y conceptos de una historia de la filosofía.

Tal vez pueda resultar provechoso que una investigación filosófica participativa pueda desplegarse mediante observación participante, debates, dinámicas de grupo y talleres que involucren la lectura, la escritura y la reflexividad (reflexión junto al Otro) que se pueden tomar a partir de una investigación participativa (Alberich, 2008), para provocar la reflexión colectiva y el aprendizaje dialógico significativo para y desde la vida.

Una reflexión filosófica por parte de los jóvenes escolarizados sobre estos temas requiere de una contextualización de las preguntas y temáticas filosóficas que se pretenden abordar, los estudiantes pueden entender a profundidad un problema si se dialoga entre pares sobre ejemplos concretos. Esto nos encamina a un diálogo filosófico como el momento posible para desplegar dudas, inquietudes y controversias. Sin embargo, quien dirija un diálogo filosófico, tal como lo ejemplificaría la figura de Sócrates, debe tener claridad (o fuertísimas dudas existenciales que inviten a más diálogo) sobre los temas o cuestiones que está tratando de sostener (Pineda, 2021), puesto que no se trata de generar abismos entre saberes, sino que haya un tejido, pero también una fuerte autocrítica y procesos que reconozcan la maleabilidad del pensamiento.

Santos (2019) critica una racionalidad abismal que divide el conocimiento en dicotomías rígidas, como la separación entre civilización e incivilización, o entre lo humano y lo natural. El “dilema del pensamiento crítico eurocéntrico”, dice el sociólogo portugués, “ha sido siempre no saber distinguir los contextos” (p. 347). La razón humana debe superar estas dicotomías y promover una comprensión más integrada de la realidad, donde el conocimiento no se use como herramienta de explotación sino como un medio para la emancipación.

Así mismo, creemos importante seguir afianzando interacciones posibles mediante la conversación, entendida esta, inicialmente, como un compartir lo que somos y pensamos, así emerge como una composición dialógica que permita explorar caminos de cuestionamiento a los proble-

mas, profese la discusión sobre las relaciones existentes y amplifique resonancias de diversos puntos de vista<sup>54</sup> o que extiendan un diálogo de saberes.

Un diálogo de saberes, según Leff (2004; 2011), es esencial para confrontar y superar la hegemonía de un monismo epistemológico, para reconocer que la racionalidad humana está profundamente vinculada a la interacción entre diversas lógicas, tradiciones, cosmovisiones e imaginarios sociales.

### 5.1.3. RAZÓN Y EROTISMO

En educación escolar, no solo se busca entender el conocimiento, sino experimentar lo que reclaman sus cuerpos ante el acto de conocer, expresar la singularidad en cuanto percepción de sus cuerpos y los sentimientos que desde esa existencia encarnada otorgan a sus contextos. “La vida es contenido desde un cuerpo que narra historias, habita palabras y piensa en acción” (López Galván y Jaramillo, 2018, p. 94).

Lo anterior indica que educarse sería también poder narrar el cuerpo a partir de la propia experiencia de vida. Describir racionalmente el cuerpo se articula como una salida al academicismo mediante una erótica de la racionalidad. Eros, decían los griegos, se refiere al principio creador emparejado con la vida. Bataille (2015), lo considera como la actividad genética propia del ser humano; en palabras del filósofo francés, el erotismo es “el desequilibrio dentro del cual el ser se cuestiona a sí mismo, conscientemente” (p. 341), para así lograr una expresión que profundice en sus experiencias vitales, utilizando un lenguaje más familiar, que sugiera más preguntas, más inquietudes por lo que existe.

Una erótica de la racionalidad implicaría reconocer que el cuerpo se hace pensamiento, “conscientemente” dice Bataille, lo que nos da a entender que el ser humano piensa porque su cuerpo le permite explorar el mundo con sensibilidad propia, distinta a los estereotipos que no exploran cambios en su propia racionalidad (López Galván y Jaramillo, 2018).

Desde una perspectiva sociocrítica, esta visión resulta también en una crítica al economicismo, puesto que pone en evidencia cómo el sistema capitalista no solo controla la economía, sino que también legitima sus estructuras de poder a través de la cultura masificada y las representaciones

---

54. En cuanto posibles interacciones cabe mencionar que, dentro de la conversación, el diálogo explora relaciones horizontales no-impositivas, esto es llegar al papel del docente (Freire, 1990), donde aprendemos en conjunto, donde quien enseña es un aprendiz más de la vida que se comparte junto a los otros. Para afianzar lo anterior, puede recurrirse a grupos focales, grupos de discusión, análisis del discurso, mapas sociales, entrevista a profundidad, observación participante, lluvia de ideas, historias de vida (Alberich, 2008).

de las ideologías (Martín-Barbero, 2003). La industria cultural, al producir necesidades basadas en el consumismo, busca ejercer mecanismos para crear también satisfactores, lo que genera una falsa conciencia en las masas tanto del sentido de lo social como de lo popular.

En este contexto, la toma de conciencia no como auto consuelo o auto engaño, sino para construir, crear y articular otras relaciones de poder en beneficio de las mayorías empobrecidas y excluidas se profundiza filosóficamente. Esto implica la creación de desplazamientos, subversiones, reivindicaciones teórico-prácticas, así como generación de nuevos conceptos que trastocan la relación de lo humano con la realidad (Fisher, 2024).

Creación de relaciones posibles donde el deseo se exprese como confrontación a la noción de banalización de la vida basada en el dominio de la vida cotidiana. El deseo poscapitalista, pensar de otra manera las fuerzas o vínculos de lo humano con la vida, permite desalinearse los procesos de subjetivación de los intereses mercantilistas y solipsistas del sistema económico vigente. La búsqueda por superar el devenir del capitalismo suscitaría ideas y relaciones para afirmar la riqueza de cosas que el capitalismo busca borrar o banalizar, cosas que han existido en la realidad humana y no-humana durante miles de años: solidaridad, cooperación, duración, persistencia, libertades.

Estas nuevas lógicas para pensar el deseo por fuera del realismo capitalista, para Fisher (2024), se erigen como un acto de resistencia política, como una forma distinta para repensarnos como especie humana, invitando a la creación de nuevas posibilidades de repensar la existencia y el sentido de lo social desde una perspectiva filosófica más amplia donde el deseo (lo que impulsa el *continuum* de la vida) no se empareje a los criterios de dominación y explotación de los modelos económicos preexistentes.

La estrategia ideológica del capitalismo radica en extender simulaciones de individuación, conjunto de procesos vinculados a la subjetividad y al deseo que permite el desarrollo del individuo; simulaciones de individuo y de individualidad cuyos discursos giran en torno al sometimiento, tanto del deseo como de la subjetividad, mediante la idea de que

no hay algo así como la clase... solo hay individuos... algunos han hecho más dinero que otros... a algunos les ha ido mejor que a otros porque han trabajado más duro que otros. Si quieres que te vaya así de bien, también deberías trabajar duro (Fisher, 2024, pp. 159-160).

Lo anterior no solo muestra un concepto de ser humano (y con ello de deseo, de subjetividad, de trabajo) que implica relaciones desde una economía basada en el dominio y la explotación del otro, sino que también

busca manifestar que se está tratando de esconder o velar que el poderío de los medios de producción sigue siendo de una minoría que aparentemente ha trabajado “más duro” que los demás, es decir, ha orientado su deseo y subjetividad a una noción de trascendencia cuyo deber moral es saltarse o superar a todo lo otro que sufre en el mundo.

#### 5.1.4. RAZÓN Y JUVENTUD

Una IFP con jóvenes puede mostrar tanto el entendimiento como la expresividad de ese pensamiento crítico en crecimiento. La racionalidad emerge mediante la disposición de los estudiantes, no mediante la imposición de un acto, sino a partir de una manifestación voluntaria de la expresión, oralidad, traza, escritura, condición que permite no solo un análisis profundo y detallado de la realidad, sino también la sugerencia de otros espacios y prácticas que puedan resultar efectivas para amplificar el sentipensamiento de los y las jóvenes.

Sería fundamental dialogar desde las particularidades de cada existencia para entender cómo se está entendiendo algo, cada línea que se piensa, se escribe y reescribe puede ser parte de los desafíos que enfrentan las personas jóvenes desde su pensamiento y esto, nos parece, implicaría un tiempo distinto al tiempo de los resultados.

Para Gabriel (2021), la pregunta por lo humano puede concebirse como un acto fundamental en la actual época del sin sentido y la crisis de valores, esto para enfrentar y revitalizar el devenir de una actitud crítica y ética ante el realismo capitalista (Fisher, 2016), de las verdades parciales, de ideologías como el pronosticismo de los cúmulos de información<sup>55</sup> que aumenta el peligro de adornar el pensamiento crítico con una especie de maquillaje cibernético de la auto superación, pero que, al final, la carencia de alternativas al solipsismo, desemboca en la representación de un sujeto despreocupado por repensar lo social y los problemas propios de cada contexto.

Lo anterior parecería un ejercicio imprescindible y constante para la educación escolar, el encontrar otro sentido a la relación con el pensamiento de los y las jóvenes, cómo sienten y piensan las cosas, pero ese sentido difícilmente lo encontraremos en aquella racionalidad que espera

---

55. Gabriel (2021) define el pronosticismo como el conocimiento formal que aspira a mediciones y pronósticos, situación que ejerce gran presión en la escuela y en las prácticas pedagógicas de docentes. Este concepto tiene una fuerte ligadura con la escolarización, en la medida en que el aprendizaje y la enseñanza son vistos como simples resultados que serán medidos bajo términos y fines económicos.

promover solamente los valores del mercado.

El concepto de juventud, sostienen Murcia y Jaramillo (2005), se encuentra más arraigado en la cultura académica que el de adolescencia. Este se puede entender como parte de las categorías sociales que conlleva un reconocimiento de la libertad y la identidad. Lo que implica un llegar-a-ser, conocer los imaginarios sociales y las condiciones que participan en ese conocimiento. Juventud se diferencia de juvenilización, puesto que este último concepto implica tapar la subjetividad con la dinámica del consumo.

Comprender el ser joven implica un escenario de interacción que permite la autoexploración y el intercambio de experiencias personales, contribuyendo al desarrollo de la identidad y al sentido de pertenencia en un contexto que parece totalmente contrario al panorama economicista, esto es, un ambiente de solidaridad, camaradería ante la pregunta por la amistad, confianza ante los deseos incontenibles que buscan su expresividad. Es así como el juego se torna en una posibilidad ontológica en educación, puesto que se relaciona de manera directa con el sentir de la juventud, con sus experiencias de vida y con el saber que tienen del mundo, para repensar así los conceptos que orientan su existencia.

Desde una perspectiva filosófica, la juventud puede verse como un microcosmos ontológico de la sociedad, donde los y las jóvenes experimentan dinámicas de inclusión y exclusión que reflejan las tensiones epistemológicas, así como una axiológica que se ampara en la exploración de la vida en sociedad (Murcia y Jaramillo, 2005). No se es joven de manera solitaria, se es joven porque se busca exteriorizar lo que se desea y lo que se piensa en un tiempo presente.

La racionalidad para los jóvenes también puede ser sinónimo de una experiencia distinta a la competición, lúdica desinteresada, lúdica lejana a la rentabilidad, puesto que en el juego, que es encuentro con los saberes y las potencialidades de los demás, se llega a asociar la razón humana con trayectorias hedonistas, epicureístas y estoicas, diversión, salida de lo rutinario, espacio para compartir mediante el juego, búsqueda de lo placentero, pero al mismo tiempo reconocimiento de sus errores y debilidades.

Morton y Boyer (2023) así lo indican, el ser joven exterioriza una diversidad epistémica difícil de emparejar con las propuestas desesperanzadoras del militarismo o el neoliberalismo, ser joven implica tanto una lucha como una resistencia a partir de un “exceso epistémico jugueteón” (p. 38). El ser joven sabe que está siendo aplastado y devorado por los discursos del fanatismo y la deshonestidad, por eso se apoya en una racionalidad jugueteona que afirma no la seriedad teleológica, sino la jovialidad de saber-nos en la condición de vulnerabilidad, que busca comprometerse con

lo superficial, esto es, saber que hay “juguetes epistémicos” (p. 35) con los que insaciablemente se busca corresponder al impulso que defiende la vida.

La realidad acoge lo humano, tanto lo sensible como lo inteligible, es por la realidad que está por fuera de lo humano y la pluralidad que nos sobrepasa que es posible no solo el pensamiento, sino la compenetración dialógica y la multiplicidad conceptual.

## 5.2. EXPERIENCIA FILOSÓFICA

Un pensamiento crítico se encontraría profundamente vinculado a una actitud crítica, que no solo es fundamental para el estudio de los conceptos relevantes en la filosofía como tal, sino que también es una actitud en sí (valores, disposiciones, aperturas), que permite razonar filosóficamente sobre diversos aspectos que atraviesan la vida humana. Un pensamiento crítico se vincula entonces, y de manera profunda, a una experiencia filosófica (Gabriel, 2021).

Apoyamos la idea de que enseñar filosofía ha tenido gran importancia para el desarrollo del pensamiento humano en la sociedad. Enseñar filosofía actualmente implica impulsar y fortalecer una actitud crítica ante los diferentes problemas de índole social, económica, política y cultural. Para eso, consideramos importante que los estudiantes puedan involucrarse en el proceso filosófico (en una experiencia filosófica en cuanto tal) donde exploren desde su pensamiento propio elementos clave de la filosofía a través de: debates, análisis crítico de problemas humanos y la perseverancia en el diálogo como punto de partida de la reflexión personal. Así, un estudiante con diversas ‘habilidades de pensamiento’ para que llegue a conocer y vivenciar la amplitud de un pensamiento crítico podría inicialmente participar de una experiencia filosófica, de una experiencia crítico-creativa que pone en cuestión lo más íntimo y al mismo tiempo lo que buscamos exteriorizar.

La enseñanza de la filosofía va más allá del entendimiento (incluso memorización) de los conceptos filosóficos; la reflexividad (pensar junto al otro y compartir lo que pensamos) implica también la posibilidad de conocer lo que pueden pensar (y están pensando) filosóficamente los jóvenes desde sus experiencias diversas y cotidianas. Esta enseñanza puede llevar a ambientes de aprendizaje que sostengan un posible fundamento ético (diversidad de pensamientos, complejidad de lo humano y responsabilidad con lo social) en relación a la concepción de crítica.

Sugerimos con lo anterior que en educación escolar se tenga en cuenta la creación de nuevas redes de intersubjetividad (Moraña, 2018), de

exteriorización de un pensamiento viviente (Kohn, 2021), de pensamiento mestizo (Rivera Cusicanqui, 2020), puesto que resulta importante el fortalecimiento de las relaciones donde los sujetos participen de la creación y se inserten así en una trama de significados co-creados y compartidos como parte de una experiencia filosófica.

Al promover habilidades, pero también el diálogo y la preocupación por el reconocimiento del otro, la liberación y la alteridad, se configuran redes que posibilitan el respeto por los derechos, pensamientos que afirman la creación de alternativas colectivas, donde la igualdad y la solidaridad operan como puntos que expandan más allá del espacio educativo la preocupación por el estar-siendo-junto-a los demás.

Reconocer-nos como seres vulnerables y que están siendo atravesados constantemente por el vacío, la incompletud y el error, es parte de una experiencia reflexiva sobre el sí mismo que poco o nada se lleva ante la optimización corporal y los valores del mercado que se encuentran en boga. Sin embargo, es importante preguntarse, en la actual mercantilización de la vida (Fisher, 2016), la hipertecnologización de la existencia y la optimización corporal (Han, 2018), ¿qué se puede concebir colectivamente como una experiencia filosófica y qué elementos brindaría una reflexión sobre la propia existencia a la educación del ser humano?

Apostamos para que un ‘pensar filosóficamente’ sea parte de las interacciones humanísticas que se suscitan en la enseñanza de la filosofía. Para eso sugerimos como parte de esa experiencia filosófica: i) involucrar a los participantes para identificar y priorizar problemas de su vida cotidiana, ii) planificar actividades donde sea posible la dialogicidad y el cuestionamiento a formas de dominio y explotación, iii) provocar escritura reflexiva para apoyar diálogos y iv) retroalimentación de lo vivido, aprovechar la lluvia de ideas y los relatos de vida con los estudiantes para la formulación de nuevos interrogantes. Así, esta experiencia dejaría de ser una característica del mundo académico universitario y se profesaría como un lugar posible dentro de la vivencia de jóvenes escolarizados.

### **5.3. CUESTIONAMIENTO OCLUSIVO Y CUESTIONAMIENTO FILOSÓFICO**

Estanislao Zuleta (2020) proyecta a la filosofía como la posibilidad de conformar, apoyándose en las diversas artes, un camino o pasaje que busca la salida o las alternativas a la adaptación y domesticación de la existencia. Para el filósofo colombiano, la experiencia de la filosofía le permite al ser humano tener tanto capacidad como una actitud para participar del autoconocimiento que requiere la vida y el deseo de saber. Esta se encuentra en estrecha

relación con la crítica, entendida como una actitud de sospecha “organizada, exigente y rigurosa” (Zuleta, 2016, p. 118), cuyo compromiso radicaría tanto en el sí mismo como en una fuerte responsabilidad con el Otro.

Esto invita a pensar la realidad que se cuestiona cuando decimos “cuestionamiento”. Sin embargo, cierto enfoque naturalista se ha venido constituyendo para explicar los procesos mentales reduciendo el pensamiento a procesos físico-químicos donde poco o nada la filosofía o las humanidades logran hacer parte de ese referente teórico y metodológico.

Ante la carencia de dialogicidad con otras disciplinas, el monismo del naturalismo extiende una concepción de pensamiento que resulta oclusiva, no permite el paso a algo nuevo, puesto que sospecha de la actividad reflexiva, crítica y creativa, a manera de una especie de subproducto y conjetura al pensamiento, como algo que se explica solamente mediante la relación con datos de índole empirista.

A ese sustrato ideológico se le conoce como neurocentrismo; la asunción sin más de esta ideología implicaría un error filosófico en tanto la concebibilidad del sentido de lo humano que, según el filósofo Markus Gabriel (2019), llevaría a adaptarse a un esquema mentalista sin dialogicidad ni desdoblamiento, que tiende a rechazar y a desdibujar las dimensiones social y espiritual de la pregunta por lo humano como accesorias o inoportunas.<sup>56</sup>

Este rechazo a la reflexión desde la diversidad, la negación a propiciar aprendizajes sorprendentes, verdaderamente cuestionadores, puede tornarse en una perspectiva de pensamiento oclusiva, puesto que lleva consigo un concepto de la reflexión y el cuestionamiento donde no se vislumbran tan fácilmente otras o nuevas distinciones, descripciones o exploraciones de lo humano. A nuestro modo de ver, esto constituye un taponamiento del pensar desde una existencia auténtica; al contrario, se procuran adaptaciones a un monismo epistemológico basado en lo que Gabriel (2019) denomina la asunción de los errores filosóficos del materialismo y el empirismo.

El problema, según Gabriel (2019), radica en asumir perspectivas de conocimiento que aparentemente poseen una exclusividad ontológica y epistemológica para pensar problemas humanos y sociales. En la era di-

---

56. Al contrario, estamos de acuerdo con enriquecer el diálogo filosofía y ciencias cognitivas para repensar nuestras ideas sobre educación, creemos en el principio de no claudicar, sino en afirmar ese diálogo y desdoblamiento, esto es, posibilitar una llegada o entrada a ser verdaderamente Otro en todos los ámbitos de la educación. La dialogicidad entre las diferentes ciencias cognitivas con las humanidades, y especialmente con la filosofía, permite comprender que como seres humanos hemos nacido para aprender y compartir lo que aprendemos, que es posible hacerlo en sintonía con la diversidad y la búsqueda constante de alternativas para enriquecer ese arduo sendero (López de Maturana y Calvo, 2014).

gital, amparados en los cúmulos de información, argumenta Gabriel, estos errores se extienden de sobremanera generando vocabularios mentalistas y representaciones que llevan a un reduccionismo, e incluso a una crisis de valores que se fundamenta en el sobrentendimiento y en posible manipulación y engaños. Esa hipótesis le lleva a preguntarse si frente al taponamiento de la pregunta por lo humano, ¿habrá algún tipo de interés? ¿A quiénes interesa que no se propicien reflexiones o diálogos interdisciplinarios por la condición humana?

Ante ese panorama de crisis, Londoño y Rojas (2020) exponen que la enseñanza de la filosofía resulta un verdadero inconveniente para ideologías hegemónicas que harían parte de los contextos educativos debido a su naturaleza disruptiva y provocadora. La crisis de lo humano también se representa en la crisis de conceptos clave para poder pensarla: amor, angustia, libertad, presión, sufrimiento, reflexión, cuestionamiento, actitud, crítica, pensamiento crítico, son algunos conceptos.

Resulta entonces determinante mencionar que en la actualidad educativa persisten elementos de una “crisis global” (Duch, 1997, p. 13), que podríamos relacionar con lo que distintos filósofos hallan como una “crisis del ser humano”, una profunda crisis de valores que desdican no solo de los proyectos humanos, sino del amplio conocimiento científico que se ha conseguido como humanidad (Gabriel, 2021, p. 9). La brutalidad con la que se ha explotado la Naturaleza, la creación de sistemas económicos fatales para la comprensión de lo humano, la autodestrucción, la desigualdad, la codicia, el desinterés por lo colectivo. ¿No merecen estos problemas un cuestionamiento distinto, una reflexión desde un pensamiento distinto?

Al respecto, Silvia Rivera Cusicanqui será directa: la crisis que viven hoy nuestras sociedades es “una crisis de valores y una crisis epistémica” (2020, p. 93). De allí la relevancia de la sugerencia pedagógica de Marcuse (1993) y Gabriel (2021), la cual coincide en empezar a propiciar un cuestionamiento filosófico sobre la realidad en la que coexistimos.

Para la educación escolar, igualmente sería: comprender y vivenciar la importancia de la experiencia filosófica, vivenciar el cuestionamiento de los conceptos que sirven para explorar las proyecciones de los imaginarios y las representaciones de lo que somos y aspiramos a ser como parte del sentido que otorgamos día a día a nuestra condición como seres humanos.

En tiempos de crisis, se necesita encontrar ambientes, espacialidades, nuevos ámbitos, nuevos valores en los que se puedan desplegar otros rumbos éticos y reflexivos ante la pregunta por lo humano y lo no-humano. Filosofar, dice Forner-Betancourt, implica situarse en un “horizonte de esperanza” de una filosofía “pluricromática, pluriforme y plurivisional” (2001,

p. 174), lo cual articula un desafío conceptual y una puesta en marcha de alternativas críticas al proyecto civilizatorio de la globalización capitalista.

Esto implicaría, según Fornet-Betancourt (2001), principalmente, abrir comprensiones a otros sentidos sobre la reflexión y el cuestionamiento, para eso, sugiere: i) la exigencia de un diálogo constante que problematice conceptualmente la filosofía eurocéntrica como los discursos de una política económica de la globalización capitalista, ii) repensar los valores humanos y sociales a partir de la interacción que se apoya y reconoce la diferencia ya no desde el conflicto económico entre culturas, y iii) explorar nuevas nociones y categorías que abandonen la neutralidad y logren hacer frente a actitudes erradas como el racismo, el clasismo y el nacionalismo, puesto que el pensamiento humano no puede explicarse solamente desde un punto de vista científico-naturalista.

#### **5.4. DE LA REFLEXIÓN A LA REFLEXIVIDAD**

La hipótesis a considerar es que si hay una crisis de lo humano preexiste entonces una crisis del pensamiento crítico. Si solamente concurren aspectos cientificistas y economicistas sobre nuestra relación con la realidad, se desfigura el saber de las humanidades y se otorga así un papel privilegiado a concepciones naturalistas y positivistas como a una concepción del pensamiento humano desde normativas psicologistas que poco o nada entran en diálogo con otros saberes.

En diversos modelos educativos también se debe tomar conciencia de que el problema anteriormente descrito no lograría mantener abierto el debate ante dificultades que trastocan los discursos, entre estas, carecer de conceptos para afrontar situaciones complejas que se vivencian en la experiencia del aprendizaje y la enseñanza, como el problema de la verdad, el problema mente-cerebro, el problema de una posible brecha explicativa o el problema de una crisis en los valores humanos y de una crisis planetaria, tal como se ha mencionado. Abordar la reflexión por lo humano en educación haría parte de una discusión pedagógica contemporánea, que bien se podría proponer como parte de una alternativa epistemológica y ontológica respecto a lo humano, que reconoce y explora la diversidad de saberes.

El mismo hecho de pensar permite comprender que no hay solo un camino para recorrer en la aventura tan inesperada que es la vida humana. Pensar es un llamado a lo distinto, porque hay desdoblamiento, diálogo y la posibilidad de compartir algo (ideas, palabras, gestos, simbologías, caos, ruidos, sombras, intermitencias, sugerencias, afectos), con eso resuena un cuestionamiento, una generación de preguntas por lo que sería una objeti-

vidad objetivísima o una noción de objetividad que se considera a sí misma irreductible e incuestionable, cuya pretensión de trascendencia configura una objetividad interesada en demoler y sepultar relaciones horizontales entre los sujetos y los objetos.

Con esto también comienza la negación del pluralismo epistemológico, para con ello remitirse a concebir la mente y el pensamiento humano a partir del conocimiento reduccionista del naturalismo y los modelos científicistas que se autoproclaman como autoridades epistemológicas y ontológicas (Gabriel, 2019; Harman, 2016). Ejemplo de ello, dice Gabriel, es la neuromanía y la darwinitis que pretende instaurarse como perspectiva epistemológica en diversos campos de la investigación científica y social, cuyo interés por lo humano o la exploración de la realidad se reduce significativamente para dar paso a un interés que puede ser de índole empresarial, militarista, ideológicamente conservador y poco pacifista que, al contrario de como se creería, resulta en algo un inadecuado para la propia proyección de lo humano que suscita la actividad científica.

Por su parte, Harman (2016) se cuestiona si como parte de una negación del pluralismo ontológico, que sería también sobreentender y sobredimensionar el conocimiento que se tiene de la realidad, implicaría no contar con herramientas conceptuales o no poder participar de la creación de nuevas categorías para repensar y resignificar las relaciones con toda la diversidad, pero también con la sorpresa y el misterio de existencias-otras.

Esta pretensión de explicar el devenir de la mente humana, la multiplicidad de los saberes e incluso las relaciones y los valores humanos por medio de modelos y métodos de las ciencias naturales, según la teoría de los campos de sentido de Gabriel y la Ontología Orientada a Objetos de Harman, puede considerarse filosóficamente errada. Para entender esta relación con la pluralidad, puede considerarse parte de la preocupación y el compromiso por lo social en la actividad investigativa hecha por Bourdieu (2003) y también por Fals Borda (2015), quienes sugieren dar el paso de la reflexión a la reflexividad, pensar-nos desde el proceso vivencial-racional que como seres humanos somos capaces de recorrer y reconocer.

La reflexión parte de una acción práctica con otros (Fals Borda, 2015). Esto implica tanto poder repensar como intentar reconfigurar una noción de objetividad a partir de la experiencia colectiva, de compartir el conocimiento y permitir así distintos puntos de vista sobre un asunto y el carácter de dialogicidad y desdoblamiento para comprender la reflexión humana como parte imprescindible de toda situación histórica y social de grupos, comunidades e individuos.

Para Fals Borda (2015) los problemas de la mente humana y sus relaciones con la realidad establecen una alianza con el misterio del mundo natural como las condiciones fundamentales de la existencia humana. Cuando se reflexiona con otros se afianza la compenetración entre pensar y ser, se afirma que el conocimiento es conocimiento porque nace de la ignorancia. La materia, su movimiento, lo Otro, sus relaciones, provocan reflexión, que puede enunciarse como la vivencia mental del tiempo donde es posible dilucidar entre el ser y el pensar, entre el pensar y actuar, entre el ser y el no-ser, entre lo pensado y lo no-pensado.

Si la reflexión remite a la capacidad de someter a juicio y evaluar una situación de manera individual, la reflexividad permitiría reconocer y resignificar los alcances y límites de la propia claridad de pensamiento. La reflexividad, como momento para compartir el pensamiento, permite vislumbrar destellos, luminiscencias, pero también lo lejano, las sombras, lo que no es tan claro ni ordenado, para así considerar posibles afectaciones tanto en el sujeto como en el mundo que la recibe.

A propósito, las investigaciones inspiradas en el pensamiento filosófico que surgen actualmente surcan el trabajo inventivo de conceptos y categorías para concebir un pensamiento que entre en diálogo con lo que está más allá de lo humano, repensar la relacionalidad (y la creación de relaciones posibles) con base en la diferencia de lo viviente, teniendo en cuenta que “los pensamientos y las vidas crecen por medio de captar diferencias en el mundo” (Kohn, 2021, p. 139), pero no en un concepto de diferencia intrínseco o personalista en términos de una posible materialidad que se investiga, sino en repensar-nos ética, política y filosóficamente desde los pensamientos vivientes que coexisten con el pensamiento humano en el mundo.

### 5.5. INTERCRITICIDAD

El pensamiento crítico no puede perder de vista su orientación hacia la pregunta por lo humano y lo que rodea a lo humano. Hemos señalado que apartar al pensamiento crítico de la reflexión filosófica es apartar de su vista el objeto propio que lo hace verdaderamente crítico, el fundamento o núcleo problémico que interroga a la realidad desde la existencia. La reflexión filosófica, siguiendo a Kusch (2012), muestra la “doble vectorialidad en el pensar” (p. 63), esto es, no separación, sino diversidad de orientaciones, tanto a una objetividad que basa su trama ontológica en la perspectiva de las cosas prácticas, como a una objetividad de tipo emocional o más bien, contemplativa, que permite mantener las relaciones entre humanos y no-humanos.

Para Kusch (2012), esto representa dos aperturas del existente hacia los saberes. Relaciona conceptos epistemológicos de las investigaciones de Averroes y Heidegger, con perspectivas antropológicas de cosmovisiones andinas, puesto que en esta confluencia se teje una concepción del pensamiento humano que también se ocupa en gran medida de lo que no aparece de inmediato ante la mano o ante la observación. El filósofo argentino denomina a esto como la dimensión de la “no a-manualidad”, que también se considera parte fundamental de la cognición humana y esta exige una “significación filosófica” (p. 66). Significación y propósito filosófico, puesto que buscaría una creación de conceptos que permitan comprender y describir el verdadero carácter del pensamiento humano.

Esto nos lleva a reevaluar si el pensamiento crítico respondería a una sola forma de racionalidad, generalmente descrita como moderna y matematizable. Si el criterio de objetividad que persigue o que le sirve para desglosar sus habilidades se compenetra única y exclusivamente con esa forma de racionalidad que concibe al conocimiento como algo concerniente al enfoque científico-naturalista.

Ante ese problema, extendemos el concepto de intercrítica<sup>57</sup> para repensar la noción de crítica que apoyaría una reflexión sobre conceptos, prácticas y diseños metodológicos y didácticos que se apoyan en ella (lectura crítica, pedagogía crítica, educación crítica, por nombrar algunos). Amparar una noción de crítica no debería implicar una visión excluyente o hegemónica ni del conocimiento ni del mundo. Esto sería algo “inauténtico”, que consistiría en “conformarse con la utilidad del mundo” (Kusch, 2012, p. 69), en asumir equivocadamente que una objetividad naturalista lleva a una verdadera praxis o que la objetividad contemplativa conduce solamente al estadio de lo religioso.

Una noción de crítica desde una multiplicidad de campos de sentidos y desde el atreverse a repensar las relaciones existentes para proponerse acompañar la creación de nuevas relaciones posibles, no para caer en un relativismo o nuevamente en una neutralidad, que bien resultaría en extremo útil para los estándares cognitivos de la utilidad, sino en una crítica verdaderamente cuestionadora que asuma sus categorías a partir de afirmar una diversidad epistémica y ontológica. De allí, partiría otra noción de crítica

---

57. Apostamos con este concepto para que en las prácticas pedagógicas se discuta más sobre la noción de crítica desde las miradas y puntos de vista de las diversas disciplinas que conforman las ciencias de la educación, puesto que, generalmente, tiende a sobrentenderse este concepto. Ya sea por considerar su significación apartándose de la reflexión filosófica o por mantener una visión hegemónica sobre la objetividad ‘útil’ para presentar resultados, pero que haría aún más confusa la relación entre actitud crítica y problemas humanos.

desde la diversidad epistemológica y ontológica orientada desde múltiples campos de sentido, desde las ciencias, las artes y las humanidades, para repensar y quizás transformar tanto las representaciones dañinas que postulan solo dominación sobre la realidad, así como una posible subversión de los valores humanos.<sup>58</sup>

Resulta relevante ante esto último el concepto de ‘Nueva Ilustración’ de Gabriel (2023), quien lo relaciona de manera directa con la crítica a los modelos naturalistas y cientificistas para repensar la convivencia entre seres humanos y demás seres vivos. Gabriel desconfía de una ciencia en singular que pretenda saberlo todo y por tanto imponerse socioeconómicamente mediante soluciones tecnocráticas en la reflexión por los principios y valores humanos (p. 126).

Esta nueva búsqueda de luces sobre las cuestiones humanas también es exteriorizada por Nussbaum (2017), quien manifiesta que el cultivo del pensamiento crítico y la reflexividad humana permiten una educación democrática o “educación para una ciudadanía más integradora” (p. 26), la cual se fundamentaría en dos pilares: i) demostrar el carácter fundamental de las artes y las humanidades en una educación que aspira a potenciar un pensamiento crítico en lugar de permanecer en los criterios de neutralidad aparente y objetividad incólume, y ii) que la educación, antes que lucrar, prepara a las personas para darle sentido a sus vidas sin recurrir a los discursos de la renta, por eso la importancia de una experiencia filosófica.

## 5.6. RESPONSABILIDAD CON LA VIDA Y OTREDADES

Hay una idea bastante inquietante que comparten un filósofo y un poeta, Feuerbach y Rimbaud; ambos mencionan que cuando pensamos somos otro y estamos siendo a la vez en el pensamiento de otro. “Pero yo puedo ser, y lo soy realmente en cuanto pienso, otro yo” (Feuerbach, 1995, p. 82). Extraña coincidencia con la visión del poeta de que somos realmente cuando somos pensados.

Esta prolongación de la subjetividad por medio de las relaciones de alteridad, que no están sujetas al criterio de renta, muestra como espacio fundamental para pensar lo humano a las posibilidades de las artes y las humanidades. El pensamiento crítico entonces se ocupa también de lo “inútil”, entendido como todo lo que posee el misterio, el carácter sagrado y comunal que no puede comprenderse siguiendo una racionalidad basada

---

58. Siguiendo a Nietzsche, la transvaloración inicia con pensar desde la experiencia personal (que es también encuentro con lo distinto, con otras subjetividades y otras relaciones), nuevas versiones de los valores humanos, sub-versiones para una nueva tabla de valores.

en la observación y la verificación (Kusch, 2012). Filosofar sobre lo “inútil” es adentrarse en diversas inversiones y contradicciones ante esa aspiración a la acumulación y a la explotación de los otros. Buscar salidas a esto último, según el filósofo italiano Nuccio Ordine, es lo que permite todavía comprender la fragilidad de la vida y la responsabilidad para con el Otro que exploran las artes y las humanidades.

La educación, así pensada, puede tener un fondo más ético y político, es decir, en términos que bien pueden atribuirse a pensamientos freireanos: no es posible abandonar una educación como práctica de la libertad, donde los sujetos pueden modificar su comprensión del mundo y repensarse como personas con una personalidad, con una trayectoria relacional íntimamente congruente con el decir filosófico de la vida.

No en vano, ese “amor por la sabiduría” que se abre en un pensamiento ético distinto, permite enfatizar una investigación educativa desde la premisa del amor, que también es deseo y cuerpo, como fundamento de la tierra, en relación posible con una ética, pero también con una estética, una ecología, epistemologías y una ontología donde se propague el misterioso fuego de la vida, porque la vida es el misterio y una verdadera filosofía también puede propagarlo (Matul, 2024).

### 5.7. TÍPICIDAD E HIPOSUBJETIVIDAD

¿Qué es lo típico, lo común, lo realmente cotidiano que se vive en las escuelas? Cuando hacemos referencia al concepto de tipicidad lo tomamos a partir de dos acepciones; primero, a partir de la literatura del realismo latinoamericano, donde se presenta como un recurso estilístico utilizado principalmente para construir la psicología de los personajes en relación a posibles tipos sociales o colectivos específicos que distinguen el espíritu de una época o *Zeitgeist* (Cabra, 2021). Segundo, la tipicidad puede entenderse como la posibilidad de expresar la intimidad, lo que se experimenta como seres humanos en determinada realidad social, política y cultural.<sup>59</sup>

Reconocer que las singularidades, en su tiempo más vívido, que también es el tiempo del aprendizaje, no siempre se dan como una expre-

---

59. Según Cabra (2021), la tipicidad como recurso estilístico del realismo literario latinoamericano permitió reconocer y reflexionar sobre problemas sociales como la injusticia, las desigualdades y las violencias presentes en la sociedad latinoamericana del siglo XIX y XX. La intención de esto no era mostrar la experiencia de vida de las élites o de las clases privilegiadas, sino abordar los problemas humanos desde los puntos de vista o pensamientos de marginados, oprimidos, campesinos o estudiantes, lo que permitió elaborar una idea de crítica política y dar lugar a distintas formas de denuncia en las artes literarias.

sión de lo que los especialistas entienden por pensamiento crítico, reflexivo o filosófico, implica también romper la idea conservadora de trascendencia. La tipicidad, la libertad de ser en un tiempo/espacio en común, en este caso el tiempo/espacio que se vivencia en las escuelas, tiene que ver más con lo caótico y lo desordenado, lo íntimo desconocido que se despliega, lo que resuena, lo que se mueve, lo enteramente disruptivo.

Aunque sus muros, pupitres, uniformes, busquen no solo la uniformización y homogeneidad, sino también la implantación de ese orden restrictivo y competitivo del economicismo y el militarismo, el silencio perpetuo, la uniformidad de pensamientos, la aspiración a sujetos perfectos, puede que erradamente represente una apariencia de la escuela, o una versión disciplinante del sistema escolar.<sup>60</sup> El ruido, el movimiento y las disrupciones se manifiestan mucho más que las expresiones, muchas veces serias, neutrales, objetivísimas a las que los especialistas al parecer están habituados para pensar el pensamiento crítico.

El exceso de pruebas estandarizadas y evaluaciones que verifican conocimientos fragmentados, tampoco da claridad respecto a la tipicidad en educación escolar. Reconocer y afirmar la pregunta por lo humano parece distinto a los discursos y enunciados que intentan dilapidar el caos o sepultar las disrupciones que sí logran advertir de las peculiaridades tan significativas que se vivencian en las escuelas. No obstante, el reconocimiento de este caos que es parte del aprendizaje no debe conllevar a generar mayor disciplinamiento, coerción, amenazas o repetición, sino a considerarlo como parte de los elementos que permiten discutir sobre lo que pensamos de la realidad cotidiana de las escuelas (Calvo, 2017).

En relación al pensamiento crítico, la pregunta por la tipicidad permite desbordar figuraciones arquetípicas, aparentemente provistas de una razón cualificada, con habilidades competentes y correspondientes a una actitud neutral, dócil y sumisa, cuya aspiración a la trascendencia puede describirse como blanca, cristiana, capitalista y políticamente conservadora (Morton y Boyer, 2023). Estas representaciones e imaginarios, envueltos en el solipsismo de los valores del mercado, resultan predisuestas al control social, a propagar valores conformistas y perspectivas de saber regidas por la mercantilización de la vida.

---

60. En nuestras conversaciones con el profesor Carlos Calvo en Chile, logramos explorar situaciones concretas que pueden verse como la real cotidianeidad de las escuelas, estas tienden a la irreverencia, a lo inoportuno, a la duda, al movimiento constante, el caos florece y se manifiesta, pero es recibido en la escolarización como algo que tiende a velarse, a ocultarse, el exceso de pruebas y el disciplinamiento del cuerpo no son más que estrategias para mantener ese re-velamiento (perspectiva oclusiva) ante la realidad del aprendizaje y la enseñanza.

Lo anterior implica reconocer que nuestra propensión a aprender también es caótica (Calvo, 2017), diversa y compleja, puesto que se desea aprender porque el saber-ser, el saber-conocer, el saber-hacer y el saber-estar de una persona no se representa mediante un ordenamiento o verificación de datos, ni el cuerpo del Otro debe concebirse como algo que se disponga a mantenerse silenciado o disciplinado. Este desconocimiento de la cotidianidad escolar afecta la concepción de educación, en la medida en que, epistemológicamente, no permite conocer la realidad vivida ni propiciar verdaderas posibilidades creativas y de transformación; ontológicamente, solo se llegan a concebir relaciones con el otro y con los objetos de manera interesada, en búsqueda de ganancias.

A estos estereotipos ultraconservadores de la razón interesada y que aspiran a consolidarse en una imagen de pensador crítico podemos relacionarlos con el concepto de “hipersubjetividad” de Morton y Boyer (2023), quienes lo vinculan con diversas formas de concebir la trascendencia, específicamente la trascendencia humana, pensada en este siglo XXI dentro de los marcos axiológicos de las grandes corporaciones.<sup>61</sup>

La tipicidad, en relación con la exploración de la subjetividad humana como hiposubjetividad, permite ver y describir algo más allá de la dominación y la explotación característica de una hipersubjetividad que no reconoce o sigue denigrando<sup>62</sup> de la experiencia de vida de pobres, marginados, criminales, vulnerables u otros grupos que habitan en los márgenes de la sociedad. El pensamiento que indaga sobre lo humano no solo emula lo agradable, refinado y ordenado, sino que entra también a reconocer el decir de “la verdad ingrata, tiránica y desconsoladora” que hace parte de la idea tanto de individuo como de sociedad (Cabra, 2021, p. 267).

---

61. Cabe anotar este error filosófico de pensar la trascendencia desde marcos economicistas, en relación a lo que algunos economistas, profesores universitarios y personajes de lo mediático, anotan sobre la figura del actual presidente de Argentina, Javier Milei, al considerarlo un ejemplo de pensador crítico con grandes habilidades cognitivas que le permiten romper las normas establecidas y proponer ideas radicales y no convencionales. Siguiendo los estudios filosóficos de Morton y Boyer (2023), este personaje sería más bien una figura concreta de una hipersubjetividad, donde se manifiestan elementos de un discurso trascendente a partir de sostener esa idea de trascendencia mediante la provocación de violencia estructural y vulneración de derechos básicos, a millones de personas a quienes se los somete no solo al control social, sino a una nefasta experiencia de una dominación estandarizada. Al contrario, creemos que una actitud crítica puede cuestionar el hecho de que la trascendencia de unos pocos “elegidos” siga ejerciéndose a través del sufrimiento de miles de personas.

62. Puede relacionarse lo anterior con el concepto de “aporofobia”, los discursos que buscan la negación de clases sociales, los extremismos mediáticos.

Para el contexto escolar colombiano, es importante repensar y reformular una propuesta que aporte a la enseñanza de la filosofía desde sus investigaciones más recientes, hemos visto que repensar los conceptos de pensamiento crítico y de enseñanza de la filosofía, desde estas mínimas experiencias encaminadas a una Investigación Filosófica Participativa, orientada por supuesto desde la IAP, podría favorecer nuevas reflexividades sobre la transformación social y, por qué no, permitir una pretensión filosófica: abrir y reconocer la reflexividad y el sentipensamiento de las personas jóvenes como partícipes de un espacio educativo y filosófico.



## UN DIÁLOGO ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN DESDE LA FRONTERA

*La educación incluye y trasciende la noción de escolaridad.*  
Henry Giroux

*Como seres humanos que vivimos en el siglo XXI  
–orientado por el positivismo y el capitalismo–  
heredamos una cosmovisión que todo lo separa y que después  
no consigue recomponer ni menos recuperar la sinergia  
entre sus elementos constitutivos porque los yuxtapone  
de acuerdo a un orden que simula el estado original,  
que es dinámico y cambiante y no estático ni fijo.*  
Carlos Calvo

### 6.1. UNA EDUCACIÓN QUE CUESTIONA LA ESCOLARIZACIÓN: UNA MANERA DE *DISOÑAR*<sup>63</sup> LA ESCUELA

La enseñanza de la filosofía y su aspiración a educar, concebido este concepto, según Calvo (2017), como la creación de relaciones posibles, también puede verse afectada por la escolarización (la repetición o adecuación a relaciones preestablecidas).<sup>64</sup> Hemos dicho que filósofos como Lipman (2003) y Gabriel (2021) consideran importante que se piense crítica y éticamente al pensamiento crítico. Así, podría esclarecerse una distinción entre lo que es educar y escolarizar (Calvo, 2014; 2017). Esto es, una reflexión y un cuestionamiento sobre los paradigmas que sostienen las nociones de crítica, de pensamiento y de educación;

63. En Calvo (2017) es un concepto utilizado por campesinos/as de La Cocha en Pasto, Colombia, que sostienen que uno debe *disoñar* lo que anhela, es decir, diseñar anímica y simbólicamente tanto la vida como los propios sueños.

64. Calvo (2017) logra argumentar sobre dicha diferenciación y sugiere que podría resultar clave para los procesos transformadores intelectuales, experienciales y relacionales de la escuela en Latinoamérica. Quien pretenda enseñar, sea filosofía o cualquier disciplina, pensaría primero lo conveniente de poder diferenciar entre el educar y el escolarizar para sugerir así la pregunta por el *cómo* se manifiesta el sentido de la experiencia y el tejido de relaciones.

para eso, Lipman señala la importancia de una actitud que entre a contrariar el conformismo y la simulación.

Para analizar esta problemática, pueden tomarse como ejemplo los discursos mediáticos de la filosofía que proponen desarrollar o fortalecer un pensamiento crítico, que incluso sitúan como relevante una filosofía para jóvenes ya que parece propio de los y las jóvenes interesarse y aprender filosofía, tal como lo expresan profesionales en filosofía convertidos en anunciadores, quienes mediante su faena en redes sociales buscan “divulgar y fomentar el pensamiento crítico” (Aprendamos juntos, 2024). No obstante, estos discursos solo quedan en la rimbombancia de una versión *light* o *fitness* de la filosofía, tal como puede observarse en las promesas de fomentar el pensamiento crítico mediante cierta concepción mercantilista de la filosofía, ya que esta solo aparece siempre y cuando se adquiera el producto (talleres virtuales, conferencias, libros digitales, gorras y camisetas, entre otros productos de un *shopping* intelectual de la filosofía).<sup>65</sup>

Tras el aparente interés de divulgación filosófica, hay una relación basada en la compra y venta directa, donde el centro de todo el proceso no sería realmente el fomento de un pensar crítico, sino lograr la promoción de sus portales o de sus tiendas filosóficas virtuales (tal como el caso del renombrado portal “filosofers.com”). Bajo esa consideración, nuestro punto de vista es que esta mercantilización de la filosofía no entraría en diálogo con la realidad de jóvenes escolarizados en contextos de vulnerabilidad social, por ejemplo, sino que entraría de manera directa a banalizar el concepto de pensamiento crítico.<sup>66</sup>

---

65. Proponemos el concepto de “*shopping* intelectual” para describir la tendencia a comercializar, por medio de una relación literal con ideas humanísticas, artísticas y principalmente filosóficas, una propuesta aparentemente crítica o ética que queda en solo en rotulaciones sinérgicas con el mercado, pero despreocupadas por lo colectivo. Tendencia que puede verse en varios influenciadores y youtubers que han propuesto seguir esa extraña combinación de neoestoicismo, actitud *fitness*, lecturas casuales y que predicán el éxito corporativo, mensajes de las series por *streaming* junto a frases filosóficas. El problema educativo en esto es que reproduce relaciones convenientes al sentido de competición. Filosóficamente, nos parece que no abarca un desglose conceptual, no alcanza a proponer relaciones conceptuales críticas con una ética desde la alteridad ni a vislumbrar un cuestionamiento a lo hegemónico ni al modelo de competición basado en la mercantilización de la vida (Fisher, 2016; Han, 2018).

66. No obstante, resaltamos en este punto que hay experiencias de divulgación supremamente interesantes en el ámbito de la generación de contenidos en las redes sociales o desde las nuevas tecnologías, tómesese como ejemplo de un contenido digital que no coloca a la filosofía dentro de fines de lucro, el trabajo divulgativo de los profesores Diego Pineda, Darío Sztajnszrajber, Carlos Liria, Esther Pineda González, en sus respectivos canales de YouTube, o el blog *K-punk.org* del también filósofo y profesor Mark Fisher.

Con la anterior declaración, queremos indicar que la enseñanza de la filosofía, si no se detiene a reflexionar sobre una actitud crítica del pensamiento crítico, si no piensa filosóficamente el pensamiento crítico, puede verse fácilmente como una mercancía dispuesta a repetir relaciones preestablecidas, o más precisamente, como una divulgación de la filosofía de manera escolarizada en contextos informales (digitalizados o no), en los que se evidenciará el impacto de la escolarización; según López de Maturana (2022): prepotencia e intransigencia disimuladas, operatividad antes que reflexión, flexibilidad disciplinante, encantamiento por la acumulación y el rendimiento.

El propósito de “Enseñanza de la filosofía con jóvenes escolarizados” es posibilitar un encuentro humanístico entre la escuela y la educación. Promover otros sentidos que potencien la reflexión sobre el pensamiento crítico, llevada incluso hacia las cotidianidades, ya que es ahí donde el valor del pensamiento sigue siendo comprendido como un adaptarse a los criterios mercantilistas. Esto se puede considerar un mínimo aporte en cuanto a una transformación de la escuela escolarizada, de allí nuestro subtítulo “Potenciando el pensamiento crítico en contextos de vulnerabilidad social”, pero esto requiere cierto desajuste a la concepción desacertada de la enseñanza de la filosofía como una mercancía que puede adquirirse con tarjeta de crédito o pagos a cuotas o ponerse una camiseta con algún retrato y una frase de un filósofo.

Imaginamos que esta mercantilización de la filosofía no es algo que logre un aparente potenciamiento del pensamiento crítico, pero evidenciamos con esto desde nuestra experiencia en la docencia escolar, que la enseñanza de la filosofía quedaría como un mero producto de exhibición, que el cauce del pensamiento caería en disposiciones terciadas por el mercado, el autobombo y el sensacionalismo de lo digital.

¿No es esto un entrar de lleno a la banalización? Esta consiste también en asumir el disfraz de una ética solipsista, consolidando solamente una versión *light* de la filosofía y con ello, de su enseñanza, la cual buscaría para la educación dejar todo tal como está, incluyendo al statu quo del pensamiento crítico que se contenta sencillamente en mantener la ambigüedad del concepto y no adentrarse en las relaciones que entran en el abordaje de lo humano, en la creación de conceptos desde su misma subversión, los virajes epistemológicos desde lo social o el rompimiento con la pasividad teórica de la que hablaban Nietzsche, Marx, Baudrillard, Arendt y Zuleta, por ejemplo.

Nuestro propósito, al contrario, como una acción importante para la educación escolar, sería sugerir elementos críticos que permitan dejar de ver como parte de una exhibición a la filosofía, como un mero ejercicio de

lectura literal para adaptarse sin más a las relaciones preestablecidas; y con esto, generar una reflexión más humana de la escuela, ojalá sin el afán de corresponder a los intereses de un capitalismo cognitivo.<sup>67</sup>

De manera inicial, podemos considerar importante el debate sobre lo anterior, y con esto ir argumentando que la educación se proyecta en nuestra propuesta de enseñanza de la filosofía a partir de la co-construcción de conocimientos en sintonía con la alteridad y la liberación, pero sobre todo desde la transformación de los saberes, la reconstrucción de valores humanos y los cambios subjetivos posibles para conocer-nos, para saber andar en medio de una pluralidad de sentidos, donde se logre una afirmación de la existencia mediante el encuentro con la pregunta, pero también con la respuesta del otro/otra que puede ser violenta, marginal o política. Esto sería para el pensamiento crítico “la eventualidad de la crítica y la re-creación de otras relaciones” (Niño, 2020, p. 183). Un repensar filosóficamente el pensamiento crítico.

Estos últimos conceptos nos remiten a cuestionar (no como las grandes estrellas de un *shopping* intelectual que se preocupan en sus sugerencias por la venta de productos académicos, sino como auténticos profesores y profesoras que enseñan filosofía), si verdaderamente estaríamos dispuestos a seguir considerando al pensamiento crítico como fracción operante y de adaptabilidad dentro de una mercadotecnia del conocimiento o preguntarnos, ¿cómo convertir estos problemas en un verdadero proyecto filosófico?

---

67. Se presenta en esta investigación el concepto de capitalismo cognitivo como la producción de relaciones de saber en contextos formales de educación, las universidades y las escuelas, principalmente, donde se delimita la existencia de lo humano a partir de los elementos y funciones que siguen el modo de producción capitalista. Donde el producto adquiere más relevancia que el proceso, la mercancía se impone a la fuerza de producción, donde la medición de resultados y el fracaso académico se contenta con el rendimiento efectivo, el cumplimiento con el estándar, antes que con la exploración del conocimiento de los sujetos y en asumir posibilidades de transformación social (Niño-Arteaga, 2020). En este tipo de relaciones de saber, el economicismo se asume como carácter capitalista de la existencia, conceptualizaciones del mercado como parte del sentido de la vida y su conjunto de valores. Este economicismo recurre al disciplinamiento de las subjetividades, en el que los sujetos experimentan lo sensible desde la ilusión o apariencia de libertad mediada según los intereses del mercado arropados por la sensacionalidad de los discursos especializados. Capitalismo cognitivo y economicismo se unen en la misma concepción de libertad, para eso hemos expuesto el concepto de *shopping* intelectual, donde no solo se extiende relaciones de compra, venta y endeudamiento como valores humanos y principios para lo educativo, sino que se busca reconfigurar “el aparato educativo atendiendo a las cuantificaciones del mercado global” (Niño-Arteaga, 2020, p. 187). De allí que consideremos relevante un desajuste/reajuste epistemológico ante conceptos claves para el pensamiento crítico como actitud crítica, cuestionamiento, reflexividad, mente, cognición, el cual puede partir de la indagación filosófica; según Zuleta (2020): si no se vivencia filosóficamente el concepto creado, el desarrollar el pensamiento crítico puede convertirse en un inhibir el pensamiento crítico.

## 6.2. FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN. CREAR ALTERNATIVAS AL *SHOPPING INTELECTUAL*

La educación se concibe entonces como un proceso en el que se buscan disposiciones, disipaciones, ambientes, transformaciones, pero también una fuerza en común para acrecentar la propensión a aprender (Calvo, 2017). El proceso educativo requiere de fuerzas distintas, espirituales, dialógicas, grupales, para propiciar una experiencia pedagógica ética donde se reconozca el valor de la pregunta sobre la complejidad del ser humano (López de Maturana, 2022). Estas aproximaciones al concepto de educación pueden relacionarse con una concepción de la filosofía que piensa la realidad situándose en la realidad. En la introducción al libro *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Giroux (1990) argumenta que la educación no tiene como menester claudicar en su compromiso con la transformación social y el pensamiento crítico, para eso sugiere apoyarse en un “lenguaje de la crítica” como un “lenguaje de la posibilidad” (p. 14), los cuales el pedagogo norteamericano transcribe desde la filosofía y las visiones humanistas que apoyan el trabajo pedagógico de Freire.

Estos dos lenguajes, de crítica y de posibilidad, implican que la educación no abandone su relación con los ideales político-humanísticos encaminados a eventualidades de cambio social. “La educación representa tanto una lucha por el sentido, como una lucha respecto de las relaciones de poder” (p. 16). Si esta búsqueda de sentido se asume desde un deseo de saber que responde a la realidad y la cotidianidad de las personas, pareciera una posibilidad que bien podría atribuirse a cierto decir de la filosofía, lo que implica concebir la construcción de sentido como parte de una lucha intelectual y concreta para que los propósitos del pensamiento pedagógico se vinculen también a la esperanza de un cambio de las subjetividades.

Si la pedagogía implica la realización de senderos teóricos y prácticos en relación a emergencias de cambio en la educación, la filosofía no buscaría arrancar la reflexión ética y política del lenguaje de la escolaridad, sino al contrario, sus investigaciones sugerirían o provocarían que las escuelas puedan seguir actuando en función de la reflexión sobre el sentido de lo humano. No tanto adaptarse a las relaciones preestablecidas de la escolarización, puesto que mediante la enseñanza de la filosofía quizás se generarían espacios y experiencias para expresar aquel lenguaje de crítica, de liberación y de esperanza, que bien podría relacionarse con la situación coyuntural de lo pedagógico.

El acto creativo frente a los conceptos, el no deberles complacencia a discursos especializados, esa fuerza inventiva que Deleuze y Guattari (2006) sitúan como actividad propia de la filosofía, pueden considerarse como parte de la emergencia de otras formas teóricas a partir de la interacción con la diversidad de pensamiento que está contenida en las experiencias de vida de las personas. Este rompimiento con la idea de llevar al proceso educativo teorías neutrales ante los problemas humanos, el contentarse con llegar a ser intelectuales que no toman la palabra cuando se atenta de diversas maneras contra la justicia y la libertad humana, situación que también fue advertida por Blanchot (2003), convoca a un llamado a consolidar una pedagogía ética y a vislumbrar preguntas y respuestas ante la injusticia.

Esta actitud crítica sobre un futuro donde prime la esperanza no es ingenua. Tampoco debe confundirse con un optimismo ante criterios de innovación y tecnologización que emergen del capitalismo cognitivo, todo lo contrario, el criterio de esperanza que retomamos de la pedagogía crítica de Freire, la fuerza inventiva y creativa como compromiso intelectual, permite que la filosofía incursione activamente en la educación siguiendo los principios de “reflexión crítica” y “lucha colectiva” (Giroux en Freire, 1990, p. 19), esto es, poder vivenciar en lo educativo el sentido filosófico a partir de otra comprensión de lo radical, que quizás permitiría una reorientación de las preguntas fundamentales de la filosofía hacia un enfoque radical para lo pedagógico, así como virajes epistémicos dentro de las aspiraciones democráticas y teorizaciones que se atrevan a afianzar la responsabilidad axiológica que tiene la educación ante lo social.

“Estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que solo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la educación bancaria” (Freire, 1990, p. 29). Lo crítico, filosóficamente concebido, implica por tanto el despliegue de esa “sensibilidad crítica” y de la “curiosidad epistemológica” que se relaciona directamente con la vigencia de los postulados de Freire y su cuestionamiento a una escolarización vestida de educación que opera en términos de negocio y de verticalidades.

Apoyándonos también en autores latinoamericanos como Kusch (1999) y Dussel (2016), proponemos que la relación activa entre educación y filosofía no puede dejar de fijarse en el mundo exterior, puesto que este pensar la realidad está íntimamente relacionado con la noción de experiencias de vida. Experiencia que, según Larrosa (2009) se encuentra orientada profundamente por tres principios filosóficos: principio de reflexividad,

principio de subjetividad y principio de transformación.<sup>68</sup> Estos principios son acordes tanto a la transformación de una consciencia subyugada como a la creación de relaciones posibles.

El primer principio concibe al pensamiento como un acontecimiento de ida y vuelta, lo que sucede está en el afuera, lo que el yo piensa, siente y lo que lo afecta, siempre se sitúa por fuera de él y eso implica una conexión directa con esa exterioridad, por eso Larrosa sugiere que en educación apela a reconocer una experiencia desde la primacía de la ética. El segundo principio radica en comprender que lo humano se caracteriza por lo incompleto, por la fragilidad y la vulnerabilidad, cada expresión de lo humano implica rasgos diferenciales y únicos, porque la subjetividad humana no es algo que se produzca en serie, por eso resulta de suma importancia reconocer en la educación la imaginación y la creatividad vinculada a la estética. El tercer principio implica reconocer el movimiento propio del pensamiento y la existencia, el cambio, la transformación de ideas, de representaciones, de imaginarios, incluso de escrituras y de lecturas, para propiciar transformaciones epistemológicas y ontológicas sobre lo que se concibe y vivencia como ser humano y sociedad.

¿Cuáles son los fundamentos éticos, estéticos, epistemológicos y ontológicos de una educación que reconoce tanto la creación de relaciones posibles, como la incompletud, la errancia y la vulnerabilidad humana? Con esta aproximación de la filosofía a la educación creemos que cobra gran importancia una crítica esencial de sí mismo como parte del autococonocimiento (Gabriel, 2021), se desplegaría un análisis crítico que permita virajes hacia la imaginación, la fuerza inventiva y el desajuste/reajuste conceptual que exige la filosofía (Deleuze y Guattari, 2006).

Comprender el sentido de la educación y de la escolarización a partir de una diferenciación esencial resulta vital para desarrollar pedagogías que se interesen por el discernimiento político, por la ética y la estética, por realzar así la reflexión por las epistemologías y la diferencia ontológica que servirían de orientación para esa perspectiva crítica que busca desenmascarar pretensiones de opresión, el embeleso de la gerencialidad educativa y el acomodamiento en la enajenación que, desafortunadamente, siguen trastocando los procesos de enseñanza en las escuelas (López de Maturana,

---

68. Si bien Larrosa (2009) expone junto a estos tres principios de índole filosófica otros principios basados en condiciones de “singularidad”, de “irrepetibilidad”, de “pasión” y de “incertidumbre” (pp. 38-43), consideramos que estos podrían conceptualizarse dentro de los tres principios que se exponen arriba, ya que son principios que se tejen con el sentido de experiencia y existencia y permiten argumentar y ser contra-argumentados desde un pluralismo epistemológico.

2022). Creemos que pensar filosóficamente estas problemáticas suscitaría, desde la reflexión crítica y la potencia de lo colectivo, antes que la desesperación, una esperanza de cambio. Enseñar filosofía es abrirse a otros modos de pensar la filosofía.

### 6.3. ÉTICA Y EDUCACIÓN. RESPONSABILIDAD DESDE LA PLURALIDAD

En esta relación se propone analizar el concepto de ética en educación. Para Dussel (2016) la ética es directamente una disciplina filosófica (del griego *ethos*), está vinculada a la “cotidianidad existencial” pero también la posibilidad de cuestionar “el sistema en vigor dentro del cual se vive” (p. 24). La noción de ética de Dussel implicará entonces un sentido de crítica ante lo que se nos presenta,<sup>69</sup> pero también ante lo que desconocemos. No solamente una relación descriptiva ante una idea de consciencia moral, es decir, actitud íntima basada en el cuestionamiento o elemento negativo de lo cogitante. Para Dussel ese es el fundamento de una “ética crítica” (p. 24), puesto que el repensar la noción de crítica, según el filósofo argentino, se elaboraría mediante juntanzas conceptuales con un pensamiento ético.

Una ética crítica entonces implica una salida de sí mismo y apertura a nuevas relaciones entre lo íntimo y lo público (Mèlich, 2022), un trasegar constante, donde incluso la filosofía no se convierta en conocimiento absoluto, ni quien enseña filosofía se convierta en un centro extraordinario, el cual oscila entre intelectual y predicador porque aspira a una aparente superioridad por su relación con un tipo de saber (universitario, académico) que encuentra posible para repensar el espacio público en el que lanza sus ideas más íntimas (Blanchot, 2003). A esta posición ética del pensamiento la llamaremos inicialmente una responsabilidad desde la pluralidad.

En educación, esta responsabilidad puede tomarse como toma de consciencia crítica. Siguiendo tanto a Freire (1990) como a Fisher (2024), pensar la responsabilidad desde la pluralidad implica la construcción de un nuevo sujeto político, afianzar el significado de una otredad que busque la compenetración sin dejar de lado las tensiones y conflictos entre seres humanos y todas las otras formas de vida. Esto implicaría abordar el ser desde la noción de lucha, transformación y reflexión, el ser humano como el ser

---

69. Respecto a las posibles relaciones de lo ético y lo ontológico, Dussel sugiere que, si la ontología permite claridad terminológica, con ello se suscitarían investigaciones que profesen nuevos abordajes para una relación desinteresada basada en la alteridad. Aclara que es necesario diferenciar constantemente los conceptos, hacer trabajo filosófico, puesto que constantemente emergen categorías que permiten ampliar la comprensión del ser, del mundo y la moral. (Dussel, 2016, p. 30-32).

que lucha por llegar a ser, por un acercamiento y alejamiento hacia el conocimiento, un aprender y un desaprender indeterminado y fugaz, ya que luchar por ser, luchar por llegar a ser, se daría en el tiempo del otro/otra.

A propósito de esta toma de consciencia, o más bien, intensidad del conocimiento como aprender y desaprender en relación a la otredad, Fisher (2024) argumenta:

La toma de consciencia interviene sobre el objeto, sobre el mundo mismo, que ya no es aprehendido como una opacidad estática cuya naturaleza está decidida de antemano, sino como algo que puede ser transformado. Esta transformación requiere conocimiento; no va a ocurrir solamente a través de la espontaneidad, el voluntarismo y la experiencia de eventos de ruptura o en virtud de la marginalidad (p. 24).

Este presente antropológico y humanístico correspondiente también a una ética en educación, piensa las relaciones humanas donde deviene la fragilidad del rostro, del cuerpo. Pero los conceptos de la ética en los discursos intelectualistas del siglo XXI, según Federici (2022), operan siguiendo demarcaciones del mercado laboral, en el que los cuerpos son pensados como máquinas al servicio de la reproducción de la fuerza de trabajo.

Esta narrativa de los cuerpos desde el disciplinamiento y la explotación, el trabajo pensado como mercancía, nos resulta cuestionable. De hecho, Federici se propone “repensar”, “rehacer”, “reivindicar” el cuerpo a través de una actitud crítica que intenta recuperar la creatividad de las experiencias de saber por medio de un entretreído con la vivencia, pero al mismo tiempo, una reflexión sobre las fuerzas y mecanismos que llevan como carga la explotación e instrumentalización de los afectos y el sentido de la vida humana.

Así lo escribe Federici (2022): “Si pretendemos idear estrategias de cambio, tenemos que identificar el universo de políticas antagónicas y relaciones de poder mediante las cuales se constituyen nuestros cuerpos y reflexionar sobre las luchas que se han desarrollado en oposición a la norma” (p. 18). La filósofa italoamericana sustenta que los conceptos éticos, de manera desafortunada, vienen siendo pensados por intelectuales cuya orientación responde desde la planificación economicista y que el punto de inflexión de este proceso se da en los dispositivos del ordenamiento social, principalmente, en la escuela, donde se tienden a imponer estos discursos especializados. ¿Es importante una ética de la educación, una pedagogía ética, un repensar y recrear filosóficamente desde un pensamiento plural? ¿Cómo repensar los conceptos de la ética en la educación escolar?

López de Maturana (2022) no titubea en decir que sí es posible y esto implica un nuevo nacimiento conceptual que reconozca la diversidad del pensamiento humano, es decir, una educación orientada por una ética filosófica, humanista, popular, que repiensa la educación por fuera de la imposición, la dominación, el sometimiento y la fabricación a partir de una sola visión de mundo. ¿Cómo pensar entonces una educación escolar en sintonía con esta potencia ética?

La relación de la ética con la educación escolar, según Jaramillo (2018), propone que la escuela debe ser pensada “como expresión de la vulnerabilidad humana (en ella habita la fragilidad), lugar de posibilidades donde el bien, el bien perfecto, es posible a pesar de la maldad o defectos que podamos encontrar en su interior” (p. 101). Pensar la fragilidad de lo humano y del pensamiento se abre a un proceso educativo orientado por la ética y la transformación, pero esto no involucraría quedar solo en explicación teórica o en la propiciación de una apariencia sólida de un saber imbuido de las respuestas de quien enseña. El proceso verdaderamente educativo, mas no escolarizante, se mueve en la inquietud constante que involucra aprender y enseñar reconociendo como apertura radical a la vulnerabilidad humana.

Esta responsabilidad desde la pluralidad implícita en lo educativo se hace explícita cuando se logran reconocer las implicancias éticas de todo proceso formativo, estas son: rescatar el sentido de la vida de las aspiraciones solipsistas de la acumulación, preguntar y responder mediante la confianza en los otros/otras, comprender que la enseñanza de cualquier disciplina se mueve a través de una lógica de la alteridad en la que cobra más relevancia la reflexión sobre el desarrollo humano que la estandarización del pensamiento o la eficiencia (López de Maturana, 2022, p. 25-26).

#### **6.4. ESTÉTICA Y EDUCACIÓN. PENSAR-NOS EN EL DESBORDAMIENTO REFLEXIVO**

La filósofa Luciana Cadahia (2017) indica que el dispositivo estético está profundamente vinculado con un pensamiento crítico. Para pensar la estética habría que salir de una preeminencia del estudio de las representaciones y llegar más bien al estudio de las disposiciones estéticas, que aluden al estado de ánimo o las experiencias sensibles que determinan cada modo de ser de las personas.

Larrosa (2009) declara que una experiencia ética en la educación escolar se potencia a partir de la inventiva y la creación poética, “educar es crear poesía en tanto renueva y abre posibilidades” (Larrosa en López

de Maturana, 2022, p. 42). Autores como Ordóñez (2011), Fisher (2024) y Deleuze (2002) apoyan la posibilidad creadora y transformadora en cuanto invención de conceptos desde la experiencia. Perspectiva que se abre al acontecimiento de la potencia inventiva y constructo esencial de una expresividad, sin embargo, ratifican que la reflexión/acción estética no es consecuencia de un discurso basado en la individualidad, sino que se nutre de los diversos campos de los saberes humanos, principalmente de la ciencia, la historia y la filosofía.

Esta potencia inventiva es clave para pensar una estética que exprese el modo de ser humano en la realidad, pero también la intimidad y la exterioridad como parte de ese acontecimiento. Sin embargo, ¿qué se piensa actualmente por acontecimiento? A continuación, se facilitan algunas consideraciones sobre el concepto de acontecimiento y más adelante se propone el concepto de desbordamiento reflexivo como parte de la relación estética y educación.

Ordóñez (2011) argumenta que la historia concibe al acontecimiento como algo que ocurre y puede ser discernido entre el interés general y sus elementos en el tiempo. Para esta perspectiva, el acontecimiento es algo que permite analizar los elementos y circunstancias de un hecho en el transcurrir del tiempo. La ciencia busca describir y explicar el acontecimiento. En la cosmología, por ejemplo, un acontecimiento puede ocurrir sin la intervención humana.

La filosofía expone el concepto de acontecimiento como algo distinto a lo que sucede. Lo que ocurre no implica un acontecimiento, no es un hecho de interés general como diría la historia, ni puede ser parte de un experimento, como llegaría a sostener la ciencia. El acontecimiento desde la filosofía es parte de una verdadera experiencia del cuerpo (Deleuze, 2002). Si bien estas nociones de acontecimiento se clasifican y sirven para clasificar el destino investigativo en esas disciplinas, la filosofía vinculará los conceptos de acontecimiento y experiencia.

Sin embargo, para Ordóñez (2011), en filosofía, el acontecimiento es algo que expresa las virtudes del caos y la experiencia solo es un componente de la complejidad humana que no debería caer en una analítica o en una hermenéutica. Enunciado que nos lleva a considerar que Ordóñez (2011), quien sigue algunos planteamientos de Deleuze sobre la intensidad y de Nietzsche sobre las relaciones de fuerzas, desconoce que la hermenéutica también supone relaciones de fuerzas e intensidad, lo cual nos permitiría entrar en consensos y divergencias con otras fuerzas (Cárcamo, 2020), situación clave y la cual consideramos más que importante en una compenetración entre estética y educación.

Vemos entonces cómo la estética comparte con la historia, la ciencia y la filosofía, una posición crítica y creativa que emana a través del lenguaje. Pero la estética, inicialmente, puede ser pensada como filosofía que busca problematizar el lenguaje de la sensación desde el desbordamiento reflexivo y no de su control o encausamiento. La metáfora deleuziana de la llovizna como acontecimiento nos muestra que esta noción de estética como expresividad no formalista ni determinista del acontecimiento alcanza a comprender que no se puede enunciar mediante el lenguaje humano toda la intensidad de la exterioridad, lo que sería apertura epistemológica y diferencia ontológica.

Allí radicaría la posibilidad de que la intensidad y las singularidades sean parte de aquella resistencia para no caer en un historicismo, en un cientificismo o en un esteticismo del conocimiento, situación que Ordóñez (2011) advierte, pero al mismo tiempo reduce el pensamiento de Deleuze, al concebir la estética como parte de una “geografía del conocimiento”<sup>70</sup> (Ordóñez, 2011, p. 135), precisamente porque la estética no buscaría ubicarse, lanzar coordenadas u otra serie de datos, sino más bien crear encuentros y disrupciones como parte de un desbordamiento reflexivo (desbordamiento que exige en un mismo movimiento tanto composición como desprendimiento).<sup>71</sup>

Desbordarse no es sinónimo de incontrolable, ni de queja, como tampoco de incontinencia, es un salir de sí y al mismo tiempo de los cauces de información que nos circundan, es parte de un acontecimiento estéti-

---

70. La aplicación del concepto “geografía del conocimiento”, al igual que el concepto de singularidades “presubjetivas” nos parece incompleta para explicitar la metáfora deleuziana sobre la llovizna. Sin embargo, nos sugiere esta limitación, que un error de la filosofía académica es concebir la noción de “crítica” mediante una contra-respuesta a Platón, pero manteniendo una orientación platónica; que se buscaría separar las sensaciones de las ideas o las sensaciones de la razón. Consideramos inadecuado que la noción de “crítica” se proponga solamente a invertir, de manera un tanto ingenua, el platonismo, sin antes comprender que este viraje conceptual, atribuido generalmente a Nietzsche en su transvaloración, es al mismo tiempo encuentro y disrupción de lo pensado o, en términos de Deleuze (2014), una doble afirmación de la vida. Bajo esos supuestos, nos parece problemática la noción de “pre-subjetivo”, entendido este como lo posible determinado en la creación de sentido, pero desde un antes o por fuera de la subjetividad, ¿no remite ese concepto así pensado a la neutralidad objetiva a la que también se oponen tanto Nietzsche como Deleuze? Una problemática en la invención de conceptos que exige la filosofía resultaría precisamente en un volver al platonismo contentándose con decir “inversión del platonismo” (Ordóñez, 2011, p. 135).

71. El desbordamiento reflexivo es pensado en esta investigación a partir de una interpretación a la noción de sentido de Deleuze, en sintonía con la noción de “experiencia” de Humberto Maturana. Sintonía que reclama para el cuerpo la generación de ideas, es decir, su autopoiesis y no tanto la repetición de cúmulos de información tal como requiere el modelo de la escolarización de índole economicista y neurocéntrica.

co y pedagógico. Llevado este concepto a la enseñanza de la filosofía, el desbordamiento reflexivo pondría en cuestión el concepto de “cúmulos de información” que parece ser parte de la pasividad crítica en esta época de la posverdad. ¿No se basan los cúmulos de información en lo ilustrativo y lo narrativo, pero también en la reproducción de una “sensacionalidad” que se dispara de manera directa hacia el sistema nervioso? ¿No es acaso lo ilustrativo y lo narrativo la base de operación de los “cúmulos de información”?<sup>72</sup> ¿Por qué Deleuze admite que las sensaciones permiten dicha superación?<sup>73</sup> Según Deleuze (2002), el arte permite superar lo ilustrativo y narrativo teniendo como centro las sensaciones. Aquí podemos repensar la distinción entre los conceptos de sensación y sensacionalidad.

La sensacionalidad para Deleuze (2002) implica algo fácil, inmediato, que pertenece a un “cliché” (p. 41), este carácter fácil de la sensacionalidad puede distinguirse como reproducción de sensaciones violentas, es decir, violencia de lo representado, que es también violencia de la guerra. La sensación pertenece al cuerpo que se manifiesta en un ir y venir constante. La sensación no se separa de la reflexividad, por eso la distinción con la violencia de la sensación. Cada obra de arte es la manifestación de un cuerpo y del devenir de un cuerpo. ¿Qué cuerpo se manifiesta en la sensacionalidad? ¿Acaso en los cúmulos de información hay presencia de una violencia sensacionalista?

El arte es objeto del pensamiento crítico, puesto que le presenta al ser humano tanto imágenes como posibilidades de soñar y jugar con la libertad. Mediante ese ejercitarse en los instantes de libertad, el pensamiento va despertando y formando una fuerza capaz de transformar el mundo sensible en una obra libre (Cadahia, 2017). Reiteramos la importancia del desbordamiento reflexivo ante la negación de la diferencia dentro de ima-

---

72. En este punto es válido diferenciar entre figura y figuración (Deleuze, 2002). Figura como algo que se relaciona a la sensación, la forma atribuida a una sensación. Figuración como cualidad del objeto que permite acceder subjetivamente a la forma objetual que se busca representar.

73. Superación que Deleuze relaciona con un ir y venir de las sensaciones en una “pluralidad de dominios constituyentes” (p. 44). No obstante, en educación es prudente concebir que este concepto de sensacionalidad opera en dominios ya constituidos y no constituyentes. Donde creemos valioso, para que sea efectiva una crítica a la sensacionalidad y un reconocimiento de las sensaciones, elaborar rupturas con lo violento ya establecido y advertir cómo lo ingenuo se tiende peligroso si se lleva a la experiencia de vida sin el desbordamiento reflexivo que estamos proponiendo en este subtítulo. “Pille profe, un niño imitando al Hombre araña, no es igual que un adulto imitando a un asesino o violador. Igual que la agresión de las canciones de metal, que todo mundo dice que es satánico y no sé qué más cosas no puede ser igual que una canción de reggaetón que dice que las mujeres son solo para sexo, ¿cuál le parece más violenta, Profe?” (Diario de campo).

ginarios sensacionalistas.

Nuestra hipótesis es que sin desbordamiento reflexivo la violencia de la guerra se interioriza fácilmente mediante la sensacionalidad. ¿No es esto un llamado a reflexionar desde la estética y no solo conformarse con el consumo de sensacionalidad? ¿No implica esto una exigencia del cuerpo en la actitud crítica, es decir, un deseo de salir del cauce de los datos y la sensacionalidad en cuanto la creación de conceptos?

### **6.5. EPISTEMOLOGÍAS Y EDUCACIÓN. PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO Y EPISTEMOLOGÍA DE LA JUVENTUD**

Según Larrosa (2009), el lenguaje de la educación está atravesado por distintas epistemologías y sus discursos, entre estos se encuentran “fórmulas prestadas de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas, de esos saberes que lo hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible, manipulable (p. 43). Pero también señala que hacen falta otras epistemologías que brinden una comprensión más filosófica de la singularidad, la incertidumbre, la pasión, el atrevimiento y el encuentro que se manifiestan en la educación.

Esta creación conceptual se apoya en un proceso de singularidad que implica intensidad de pensamiento; según Deleuze y Guattari (2006), no se puede conocer algo si no se ha participado antes de su creación. Por eso es importante en educación tratar de no caer en un monismo epistemológico, tal como se mencionó anteriormente, debemos repensarnos en la educación a partir de una responsabilidad desde la pluralidad, puesto que la educación que aspira a la transformación resulta en un campo atravesado por un pluralismo epistemológico.

Recordemos que, según Maturana (1999), afirmar un pluralismo epistemológico es más complejo de lo que parece, puesto que sería lograr desde la propia experiencia la capacidad reflexiva de distinguir y aprehender desde lo que somos corporalmente, teniendo al frente otra experiencia u otras experiencias que pueden presentarse como pensamientos, incluso como ilusiones o afecciones. Nos parece que las experiencias de conocimiento van más allá de los laboratorios y los muros académicos.

Una perspectiva pluralista propone reconocer y valorar la multiplicidad de campos de sentidos que emergen desde la coexistencia con la cultura y la diversidad de saberes tanto científicos como no científicos, que coexisten en nuestras sociedades. Esto implica un diálogo constante entre diferentes formas de saber, como los saberes indígenas, populares, feministas y alternativos, en conjunto con los saberes académicos, promoviendo así un enfoque humanístico que respete y articule estas diversidades en lu-

gar de imponer una única forma de conocimiento dominante.

Inspirándose en Paulo Freire y también en Fals Borda, Boaventura de Sousa Santos (2019) considera la epistemología como una práctica de libertad donde prima la participación de las personas, orientada a la liberación de los sujetos oprimidos a partir del reconocimiento de su diversidad y las posibilidades expresivas e investigativas desde la reflexión desde un *locus* de enunciación compartido. En lugar de ser una mera reproducción de la ideología dominante, la educación que sigue una epistemología naciente y busca superar el pensamiento abismal puede ser un espacio para el cuestionamiento crítico y la construcción de nuevas alternativas epistemológicas, así como creación de relaciones que impacten las problemáticas humanas y sociales.

Afirmamos con esto que tanto una epistemología infantil (López de Maturana, 2021) como una epistemología de la juventud pueden resultar en realidad potentes para la comprensión de esa multiplicidad de campos de sentido que son pensados a partir de las experiencias de vida de niños, niñas y jóvenes. Cuando resaltamos que son relevantes, es porque estas experiencias no solo sirven de referencias teóricas, sino que, Según Soares (2007), manifiestan la capacidad de preguntarnos por la vida y la existencia desde un transitar dialógico e intersubjetivo, desconocido, complejo, que todavía busca interrogarse por lo humano e incluso por lo no-humano.

Es decir, que no solo se hace posible una producción de conocimiento sino también, como hemos dicho siguiendo a Feuerbach (1995), un compartir el conocimiento con los otros, lo que implicaría repensar desde otras posturas un fondo discursivo, un acercamiento a los saberes mediante la palabra, por tanto, a lo que se comparte como una filosofía emparejada con la vida, una vuelta a lo íntimo y también a lo social, ya que la actitud filosófica radica en encontrar el autoconocimiento en ese transitar, “donde el pensamiento se encauza y expresa mejor a través de una práctica reglada que permite examinarnos a nosotros mismos en el encuentro e intercambio con los otros” (Soares, 2007, p. 21).

## **6.6. ONTOLOGÍA Y EDUCACIÓN. SABER-ESTAR-SIENDO-HOY**

Para Ocampo-González (2021), en educación escolar cada vez se viene haciendo más urgente cuestionar y reconfigurar los fundamentos ontológicos que guían las prácticas pedagógicas. Al decir fundamentos ontológicos se hace referencia a las narrativas y representaciones de lo que nos rodea como seres humanos. Comprender la realidad filosóficamente permite crear un espacio para la emergencia de nuevas subjetividades y cuestionar formas de ser basadas en relaciones de dominio.

La relación entre ontología y educación radica en impulsar una sensibilidad distinta y una actitud crítica, cuestionadora y dialogante, que se apoye en lo ético y lo político, para estar atentos y poder recibir la emergencia de identidades múltiples y fragmentadas que pueden resistir y transformar las prácticas educativas y sociales desde el poder repensar y reinterpretar lo que estamos-siendo-hoy. Además de este llamado a la reflexividad, autores como Santos (2019), argumentan que la ontología se percibe en educación como una teoría y a la vez una metodología, concebida para repensar los conceptos generales de lo real, así como el vocabulario relacionado con una ciencia y disciplina del conocimiento. Con esto, es posible repensar las relaciones y a la vez abogar por a creación de nuevas relaciones posibles (Calvo, 2017), como ser humano y naturaleza, sociedad y saberes, lo humano y lo no-humano, escuela y sociedad.

Con Foucault (2006), quien estudia el concepto kantiano de Ilustración, se plantea que la ontología se encuentra vinculada a un tiempo presente, como una indagación sobre la naturaleza del ser y las cosas en el contexto actual, indagando en el significado de la existencia humana y no humana en el presente que habita, ya que la reflexión ontológica sobre el presente o una ontología del presente, manifiesta la pregunta que interroga lo humano y lo social ampliando las posibilidades de la filosofía.

A partir de ese repensar y creación de relaciones, Quijano (2015) menciona que esta apertura a la multiplicidad y al diálogo permite también repensar el territorio como una cosmovisión multidimensional donde se logren visibilizar, extender y compartir saberes y conocimientos susceptibles de articularse en los propósitos de una educación que entra a cuestionar el orden de las cosas. Una reflexión ontológica dentro de una práctica pedagógica puede contribuir a una comprensión más compleja y pluralista de las subjetividades que emergen en las aulas y fuera de ellas; al apoyarse en la ética, no se limita a categorías tradicionales ni a estándares economicistas, sino que busca reconocer la multiplicidad y la alteridad en la configuración subjetiva de identidades. Al apoyarse en la política, toma en cuenta la racionalidad humana como algo dinámico que explora e interpela el sentido de lo humano, y extrínseca relación a lo social.

Saber-estar-siendo-hoy<sup>74</sup> nos enseña que como seres humanos nos encontramos en una continua e inagotable transformación que aborda

---

74. Tomamos esta apreciación a partir del concepto “estar-siendo-ocurriendo” del Dr. Carlos Calvo, asumiendo que es posible darse un nuevo tiempo mediante poder pensar-nos con el tiempo de un “hoy” aún pendiente por pensar (y vivenciar). Alejarse, detenerse, crear pausas, leer-nos, escribir-nos. Consolidar nuevos criterios para pensar la educación, compartir el sentido y la coherencia difusa, intensa, alterada, titilante, sin pronósticos, de la condición humana.

también lo conceptual, puesto que pensar-nos, comprendiendo la inmanencia del presente, es al mismo tiempo aspirar a un buen vivir en común (Quijano, 2015), donde se incorporen múltiples campos de sentido entre la unidad que implica la escuela y los saberes que aún se encuentran palpitando de manera periférica.

En conclusión, en pro de extender el debate, tal como sugiere el filósofo Markus Gabriel, reconocemos que antes que procesos físico-químicos, somos pensadores y pensadoras de pensamientos.

### **6.7. POST-SCRIPTUM PARA QUIEN ENSEÑA FILOSOFÍA. ESBOZO DE UNA PEDAGOGÍA A ESCALA HUMANA PARA PENSAR LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA**

Hemos reflexionado libremente a partir del abrigo provocado por el sentipensamiento de los y las jóvenes, afirmamos en lo escrito hasta este acápite el impulso teórico y vital de estar-siendo-juntos para tratar así de presentar algunas trenzas o juntanzas de saber sobre el concepto de pensamiento crítico.

Se va consolidando con este proceso de interacción que debe haber preocupación por lo que concebimos por afecto, entendimiento, libertad humana, lo que la filósofa Martha Nussbaum (2017) propone dentro de los propósitos de la educación, para que esta reflexión sobre lo que el ser humano puede llegar a ser sea parte de la clave para ampliar la experiencia de un vivir más democrático en los jóvenes de todas las culturas.

No obstante, logramos concebir que al especular sobre conceptos como libertad y pensamiento, sobre lo que implica vivir con otros pensamientos y encontrar el decir o la expresividad desde la experiencia personal, se abre una posibilidad de “cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico” (Nussbaum, 2017, p. 29), abrir-nos al cuestionamiento por lo que el ser humano es social y culturalmente, en contextos donde se reconozcan las diferencias y se afirme un trato digno y responsable frente a los innumerables sufrimientos que esta sociedad presenta.

Horkheimer y Adorno (1998) argumentan que la noción de relaciones sociales bajo la lógica del consumo moderna se degrada a diversión como negocio, vaciando así las actividades fundadas en el tiempo del ocio como la poesía, el arte o la filosofía, de su contenido inyectivo, mientras que los individuos, atrapados en redes subjetivas del consumo, pierden su capacidad de exploración crítica de la realidad.

La poca reflexividad sobre estos aspectos hace que emerja la dispersión, engaño y manipulación del espectáculo consumista como herramientas de control y vigilancia. El arte se separa de una verdadera

experiencia estética y se torna en experiencia de negocio. Al volverse el arte descaradamente un negocio, la industria cultural proclama la producción de “porquerías” que legitiman tanto una ideología hegemónica como un círculo vicioso “de manipulación y de necesidad” (Horkheimer y Adorno, 1998, p. 166).

Esto no solo banaliza la vida cotidiana al convertir el arte en una forma de entretenimiento despolitizado, sino que también reduce la experiencia estética a una simple identificación con las formas de vida impuestas por el poder. ¿Habría entonces sumisión a los preceptos de una ideología dominante?, donde cualquier forma de disonancia o creatividad tiende a ser eliminada para ajustarse al estándar de una existencia alienada y desprovista de todo conflicto humano, ¿no se banaliza así el sufrimiento y elimina poco a poco la capacidad de conmoción y responsabilidad con lo social?

Con relación al pensamiento crítico, a lo anterior lo hemos llamado en esta investigación como el poder ir más allá de las habilidades y reflexionar sobre el sentido de crítica desde un pensamiento que se orienta en lo filosófico, esto es, vislumbrar rumbos para encontrarse con la multiplicidad del sí mismo en los pensamientos de otros. Pedagógicamente, como profesionales que aspiran a participar de una educación crítica para la ciudadanía y la democracia, maestros y maestras, aclara Nussbaum (2017) no es posible para quien enseña filosofía apartarse de “la posibilidad de lograr que las aulas de las escuelas primarias y secundarias funcionen según la pedagogía socrática” (p. 110), es decir, tanto la formación como la democracia se dinamizan mediante el preguntarse desde la misma vida por el sentido de lo que sabemos y de lo que no sabemos.

Extendimos el diálogo que considera a la educación como algo distinto a la escolarización. Así, la educación escolar entra en relación con la búsqueda de principios para afrontar cómo concebiremos la vida y las relaciones que nos desborden como seres humanos, para eso es importante darnos cuenta de que el pensamiento crítico permite explorar dichos principios de manera empática y solidaria en “cualquier comunidad en que se respeten la mente del niño y las necesidades de una democracia en formación” (Nussbaum, 2017, p. 111).

Filosóficamente, la importancia de la escuela no radicaría tanto en los contenidos e instrucciones que puedan desarrollarse, sino más en la apertura hacia experiencias basadas en el diálogo, el encuentro con lo que se piensa y con lo que piensan los demás, en armar conversaciones, en fluctuar en el debate, en reencontrarse en la controversia y la diferencia, en el poder concebir el conocimiento humano de manera conjunta.

Sin embargo, en contextos como el colombiano, esta relación puede que haya sufrido de ciertos obstáculos. Según Prada (2024), esto se debe en parte a que este contexto es heredero de una versión decimonónica de la escuela, donde los modelos epistemológicos del naturalismo y el positivismo ubican a la educación a una serie de presiones que privilegian ideas adecuadas a una idea de ciencia enteramente naturalista (Gabriel, 2019), permitiendo así un posible desconocimiento ante las posibilidades de las humanidades y otros saberes, entre ellos, el saber filosófico (For-net-Betancourt, 2001).

El filósofo Enrique Dussel (2016) expresa la relevancia de afirmar el pensamiento crítico en correspondencia con una razón práctica. Logra cuestionar la idea de Hegel respecto a un saber absoluto como “acto cognitivo supremo” (p. 33) y más bien proporciona nociones desde la filosofía para lograr diferenciar lo práctico y a la vez lo racional de una razón instrumental que asume que la razón humana debe aspirar a ser neutral, objetiva, matematizable, científicista. A este error filosófico (de creer que la racionalidad es prácticamente algo “indolente”<sup>75</sup>), se le ha denominado en esta investigación como la pretensión interesada hacia una objetividad-objetivísima.

Error que no solo explaya formas de control social, sino que no logra repensar conceptos ni categorías para cuestionar los modelos de conocimiento que dependen en gran parte de los discursos economicistas, militaristas y científicistas, principalmente ante el sentido de lo ético, lo individual y lo social. Para pensadores y pensadoras como Gabriel (2021) y Rivera Cusicanqui (2020) estamos vivenciando actualmente una profunda crisis de valores humanos que requiere de una auténtica reflexión ética, esto es, verdaderamente filosófica.

Moraña (2018) coincide al decir que, ante el influjo de los discursos economicistas y de la competición que se aproximan como referencias para pensar lo social, “la ética ha llegado a constituirse en uno de los problemas mayores de nuestro tiempo” (p. 397) porque exige una lógica distinta que permita re-describir lo humano en relación al ser del individuo y al ser de la comunidad, por tanto, implica no evadir la realidad emocional que circula en el *ethos*, reconocer y asumir pedagógicamente la profunda relación que existe entre afecto y pensamiento.

---

75. Santos (2019), argumenta que las lógicas abismales de la modernidad capitalista han renegado del afecto y las emociones en cuento un ideal de racionalidad, esto es, una racionalidad indolente, jerarquizada, que sigue en el proyecto colonial de generar abismos entre saberes y perpetuar una monocultura blanca, neural, objetiva, militar, científica, que busca en lugar de emancipar, respaldar tácita o abiertamente los ideales de la empresa colonial moderna.

El pensamiento crítico concebido filosófica, mas no económicamente, como algo racional, nos dice Moraña, no tiene por qué desprenderse de su “potencial cualidad emancipatoria y subversiva” (p. 355), que permite repensar y resignificar el concepto de razón humana junto a las múltiples redes intersubjetivas que atraviesan el ser en el encuentro entre pensamiento y afecto.

El pensamiento crítico que va más allá de las habilidades también busca reconocer y propiciar otras formas de ser y estar en un mundo habitado por diversas formas de vida que nos permiten incluso pensar y ser pensados. Desajustar el concepto de razón del influjo del economicismo parte de un reconocimiento incesante de la diversidad, fluctuante e impersonal, que se cuestiona la incidencia del economicismo y las políticas neoliberales en la constante construcción de los valores humanos. Porque si algo enseña la filosofía, desde su enseñanza, es la búsqueda de sentido, así como el soportar desde la propia utopía, que siempre resulta impropia porque permite luchar consigo mismo por una convivencia más humana con lo radicalmente otro, para que el ser humano pueda seguir de pie ante las ausencias, los problemas de la vida diaria, el dolor de la muerte, la falta de oportunidades y las distintas formas de violencia que también hacen parte de la experiencia humana, pero toda esta resistencia se relaciona profundamente con el flujo de la educación.

Esta desobediencia al mercado que bien puede considerarse un principio crítico del pensamiento crítico, lleva como fundamento la propensión humana a aprender y enseñar desde nuestras propias experiencias de vida, desde la complejidad, el caos, los innumerables afectos, las posibilidades de resignificación, pero también desde la afirmación de lo que realmente nos mantiene dispuestos a compartir lo que pensamos, la palabra, el tacto, incluso las ‘chifladuras’ y la incertidumbre que implica pensar y trasegar por lo que queremos llegar a ser (Calvo, 2014).

Esto pudiese comprenderse como otra llamada a pensar la finitud (la finitud como seres humanos), como fundamento del concepto de vulnerabilidad (Mèlich, 2022), pero también de una intersubjetividad filosófica. ¿Para qué filosofar? ¿Puede la educación ser repensada por la filosofía? ¿Una filosofía puede ser repensada desde la educación?

El inconveniente de no filosofar sobre lo que somos y aspiramos llegar a ser, de no lograr compartir lo que sabemos y no sabemos, entre esto el provocar o suscitar una reflexión axiológica o por los valores humanos, señala Gabriel (2021), es que fácilmente se generan representaciones e imaginarios propagados por las ideologías de las grandes corporaciones, tanto digitales como financieras. Así, tanto las verdaderas

necesidades como los valores humanos se mantienen en el desconocimiento, no se afianzan prácticas para la libertad y se naturalizan errores sobre el sentido de la existencia humana.

Se ha denominado a esto como una perspectiva oclusiva, que interesa a un modelo corporativo puesto que ignora aspectos fundamentales de lo intersubjetivo y de la libertad social. Este hilo de argumentos economicistas no analiza una génesis filosófica y más bien rehace constantemente una disposición mercantil hacia los sistemas de valores que atraviesan la realidad humana, mientras dispone de categorías para perpetuar discursos y sepultar cuestionamientos; con esto, busca llevar la reflexión por lo humano a campos de sentido donde no importe tanto una verdadera transformación ecológica y social, sino alimentar los discursos que sustentan la perspectiva corporativa de ecología y sociedad para mantener las mismas adaptaciones (Morton y Boyer, 2023).

Quizás allí se encuentre el argumento que funda el rechazo a la enseñanza de la filosofía a lo largo de los gobiernos conservadores y neoliberales, puesto que es indudable que en una perspectiva crítica de la filosofía lo que se buscaría antes que un exceso de individualismo o consumismo, sería la afirmación de la solidaridad o la responsabilidad; antes que la falta de actitud crítica en el pensamiento crítico, se comprendería que la condición de vulnerabilidad ontológica y social que corresponde a toda forma de pensamiento llevaría a generar mayor reflexión y diálogo intersubjetivo que se traduce en otros valores encaminados hacia resignificar lo colectivo, en lugar de que el afán de acumular proliferare como valor supremo para el pensamiento.

Deducimos con los pocos senderos dibujados en esta investigación, que es posible exigir el lugar y la importancia de la experiencia filosófica en la educación escolar. Esto ya ha venido trabajándose en diferentes latitudes y en diferentes épocas, pero parecería más bien, ya no un sutil, sino a la manera de Nietzsche, un estruendoso requerimiento de una actividad sensible, escéptica y vital en la actual época de crisis en valores, basado en el más simple de los ejemplos de una filosofía antigua: como si antes que el calco o la simulación de saber, fuese el cuestionamiento de sí mismo y de lo que nos rodea lo fundamental en cuanto eso que la filosofía sigue llamando la búsqueda de la verdad.

A continuación, nos arriesgamos a presentar algunos principios que pueden servir para seguir repensando la educación escolar, esta vez desde las posibilidades de un desarrollo a escala humana (Max-Neef, 1993), que permitan explorar la distinción entre educación y escolarización, en relación a posibilidades de la enseñanza de la filosofía.

En lugar de jerarquizar, estandarizar o fraccionar, tanto el conocimiento como la experiencia de lo humano, tan en boga en las escuelas por diversas taxonomías y clasificaciones que enfatizan en una idea de racionalidad objetividad-objetivísima y con ello en perspectivas oclusivas para la reflexión (ontológica, epistemológica, axiológica), el desarrollo a escala humana, propuesto por Max-Neef (1993), se centra en integrar las necesidades humanas (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creatividad, identidad, libertad), con la búsqueda de una reflexividad conjunta frente a la construcción de sentido de la vida humana y la compenetración con la vida no-humana.

Esta invitación a la reflexividad, al acercamiento a procesos de cambio, a otras redes intersubjetivas, implica repensarnos desde lo colectivo y sostener conceptos como lo humano, lo social, la libertad y el conocimiento científico, a partir de las preguntas que no lancen evasiones, espectáculos o simulaciones de saber ante los problemas del mundo de la vida. La racionalidad y la condición humana pensada así tendrían un sustento más para buscar ir más allá de las concepciones y prácticas que apuntan a un pensamiento de orden superior pero cercenado por los valores del crecimiento económico.

En el contexto educativo, esto se traduciría inicialmente en comprender a cabalidad a los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje, y cómo articular los saberes verdaderamente 'con' y 'desde' los contextos para así conocer las maneras en que se experimentan las teorías y las prácticas educativas. El pensamiento crítico como parte de una actitud filosófica ante la adversidad, como una respuesta no violenta con la vida ni con la existencia del Otro, una posibilidad de encontrarse a sí mismo por fuera de los estándares de la competición y el tiempo de los resultados.

Para suscitar esta exploración, anotamos tres principios: El primero consiste en repensar la educación a escala humana, esto es, un cuestionamiento directo a los intereses de la escolarización. Se enfatiza en el protagonismo real de las personas en su propio desarrollo, en reconocer su diversidad y autonomía. El pensamiento desde la diversidad y la autonomía implica una actitud donde se logren valorar las diferencias individuales y permitir a los estudiantes tomar decisiones intersubjetivamente para reconocer desafíos y problemas humanos que trastocan y fortalecen su proceso de aprendizaje.

Segundo, resignificar una experiencia filosófica en educación. Establecer una profundización democrática en el concepto de desarrollo se traduce en prácticas participativas y decisiones que permitan tomar fundamentaciones en pedagogías y filosofías críticas, teniendo en cuenta las

inquietudes y experiencias de quienes asumen diariamente el juego de las representaciones en educación, que son los y las educadoras como facilitadores de procesos democráticos.

El tercer principio es contar con herramientas intelectuales para pensar-nos en relación a una nueva ética para la humanidad. Esta complejísima relación se debe abordar desde un enfoque holístico en el currículo, integral y no fragmentado, donde el tiempo pueda ser el tiempo de la experiencia del aprendizaje y no tanto el de los resultados, donde el bienestar sea pensado a partir de una integración orgánica con la naturaleza y las tecnologías. Max-Neef (1993) llama a esto una alfabetización ecológica y ética en el uso de la tecnología.

Concepto que guarda mucha relación con el concepto de “alfabetización filosófica” (Kohan, 2024), donde se entiende esta alfabetización como un repensar la relación del ser humano con el mundo a partir de la palabra. Alfabetizar de nuevo la palabra y el mundo, la manera en que pensamos y nos relacionamos. Una educación de la pregunta y el decir que viene con la pregunta, la pregunta por la vida, la escucha, los derechos, el amor, la angustia, el saber, el no-saber, la pregunta fundamentalmente filosófica.

Esto ubica como parte de los desafíos de la escuela por-venir el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, las diferencias, la reconciliación, la solidaridad, el respeto hacia la vida no-humana, el reconocimiento de la diversidad de saberes y cómo todos contribuyen a la realización del ser y lo social, el vivir realmente el tiempo de la vida, de la niñez, de la juventud, a través de la empatía y del compartir lo que somos con el Otro/ Otra. Así, se pueden construir vínculos para repensar y resignificar valores fundamentales para pensar lo humano desde la crítica, la creatividad, la igualdad y la solidaridad.

Les enseñan así, la escuela y sus estudiantes, a los especialistas, que habría que darse más tiempo para pensar el pensamiento crítico y entender que se requiere de otra forma de tiempo para expresar lo que queremos decir con ‘crítica’, con ‘pensamiento’. Como diría el filósofo Walter Kohan, para que ya no aparezcan como una palabra cansada, gastada, estresada, presionada, sino más bien alegre, juguetona, disruptiva, profunda, como el juego de un niño, como un niño-niñeando a filosofar.



## CONCLUSIONES

Una Investigación Filosófica Participativa (IFP) nos permitiría en el campo de lo educativo volver a la reflexividad como parte de una ética que se acerca al devenir de la pregunta y con ello a una actitud que busca expresar la subjetividad a través de las intersecciones, trayectorias y hendiduras que se dan entre diversos campos de sentido.

La enseñanza de la filosofía con jóvenes escolarizados se fundamenta en la dinámica horizontal del aprendizaje, vivencia de un conocimiento disperso y plural que exige búsqueda constante, pero también el tiempo necesario para esa búsqueda cuya expresión, antes que coherente y orgullosa, sería más bien disímil, oscilante, quebradiza, compleja.

Este reconocimiento de la vulnerabilidad como condición humana supone entonces una ética que se fundamente desde el sentido de la tierra, una estética creadora desde el sentipensar de los cuerpos y el diálogo, es decir, una reflexión epistemológica sobre la propia condición humana y una ontología que reconozca los quiebres de la razón, las pasiones, las singularidades, las situaciones, lo diferente, las tensiones y las sombras, pero sin caer en la desesperanza.

Una IFP permitiría abrir espacios para construir reflexividad, cuestionamientos no oclusivos sino filosóficos, abriéndose a la intercrítica y a la responsabilidad con la otredad como rasgos que permiten repensar el pensamiento crítico desde otras formas de racionalidad. Se ha destacado la importancia del autoconocimiento y cómo los procesos de subjetivación y objetivación que realiza cada ser humano dependen en gran medida de las representaciones, imaginarios, conceptos y ficciones que atraviesan la vida. Sin embargo, la producción de estas ya no corresponde de manera privilegiada a la acción creativa de la filosofía, la literatura o las artes, sino a las tramas que circulan desde la influencia del economicismo actualmente masificadas en el contexto de las redes sociales y las aplicaciones digitales.

Presentamos mediante notas de campo que la juventud es objeto de prescripciones, mediciones y modelaciones en la educación escolar, puesto que se les exige adaptarse a ciertas concepciones ideológicas que ellos no han concebido o alcanzado a reflexionar. La priorización del estrés y la presión social como problema que afecta su subjetividad, impulsa a que

se produzca una crítica filosófica a las representaciones provenientes del mundo de la competición y la influencia del economicismo en educación.

Cuando los estudiantes manifiestan que se sienten desbordados, estresados y cansados en sus procesos de formación, exteriorizan también cómo orientan al pensamiento los conceptos que determinan las relaciones en la actual era del rendimiento y la optimización corporal, pero que también obedece a la legitimación de las relaciones verticales amo-esclavo, patrón-trabajador, jefe-obrero, experto-ignorante, donde se extiende la actual crisis de los valores (provenientes de una representación de lo humano adaptada para el mercado).

Ir más allá de las habilidades de pensamiento implica una actitud crítica que asuma importante el cuestionamiento de lo que creemos saber y llegar a ser como parte de una verdadera experiencia de aprendizaje. El potenciamiento del pensamiento crítico también tiene que ver entonces con acciones que pongan en tela de juicio los idearios inmediateistas repletos de representaciones e imágenes encaminadas al espectáculo y al endeudamiento, que confronten desde las ideas una imagen de lo humano como simple consumidor y espectador.

En enseñanza de la filosofía con jóvenes escolarizados habría que permitir la ampliación del debate *desde* lo que se vivencia directamente como pensamiento crítico, para así encontrar caminos de reflexividad y toma de conciencia desde un fondo situado y ético, que comprenda que ir más allá de las habilidades implica reflexionar sobre nuestro papel como seres humanos ante la actual crisis en valores que se vivencia en la realidad social y, por tanto, educativa.

Mostramos algunas reflexiones que hacen parte de la actualidad de las investigaciones filosóficas para propiciar el debate sobre los alcances y límites del concepto de pensamiento crítico en relación con una educación escolar que no prescinde del llamamiento de la filosofía. No obstante, resulta difícil afianzar la enseñanza de la filosofía en instituciones de carácter autoritario, empresarial, militar, o donde el disciplinamiento es el centro de las prácticas pedagógicas. Hay que consolidar que, en filosofía, específicamente en la enseñanza con niños, niñas o jóvenes, no se trataría de ninguna manera de evangelizar o adoctrinar para intereses donde incluso puede estar la guerra o de formar pequeños genios por entero competentes para los designios del mercado.

Desde esta propuesta participativa enfocada en las posibilidades del filosofar en plural, de hacer filosofía desde el impulso de lo colectivo, se busca despejar el problema de una educación orientada a la competición, comprender cómo la enseñanza de la filosofía puede ser vista como una posibi-

lidad para re-pensar-nos desde el cuestionamiento, la reflexión, el diálogo, el autoconocimiento, elementos que hacen parte de un pensamiento crítico.

Esta mirada a los procesos creativos y reflexivos, así como a la co-construcción de conocimiento en filosofía, antes que adaptarse a una idea de competición o individualismo, se propone cuestionar la posible asimilación de epistemes y valores ligados a un sentido mercantilista de la vida para el pensamiento crítico.

La capacidad de preguntarnos por la vida y la existencia involucra un transitar dialógico intersubjetivo, es decir, donde se confeccionen espacios para compartir y cuestionar el saber. Desde un fondo discursivo y, por tanto, social, el taller filosófico puede verse como un ejercicio de desescolarización del aprendizaje y de enseñanza de la filosofía, esto es, brindar a la educación escolar encuentros con la actitud filosófica que radica en el autoconocimiento, en crear y expresar el pensamiento a través del examen de nosotros mismos en el intercambio, no de valores del mercado, sino del conocimiento que implica la indagación por lo humano y sus diferencias.

La tesis sugiere que se desplieguen desde la educación escolar investigaciones que consigan participar del debate sobre la distinción entre educación y escolarización, así como generar otras concepciones para profundizar en el papel que tienen las humanidades en ese posible potencial de un pensamiento crítico. Esto implica un diálogo entre un pensamiento y otros-pensamientos, que trastoca la experiencia formativa de quien investiga. La colaboración exige participación y viceversa, en este sentido, filosofar junto a otros y configurar un impulso teórico para que se desarrolle ese carácter dialógico y se confronten ideas, sentires, puntos de vista, mediante una búsqueda conjunta que acerca a otras relaciones y formas de crear conocimiento.

Se presentó el filosofar como la esencia de una experiencia filosófica requerida para la enseñanza de la filosofía con jóvenes escolarizados, a partir de promover una actitud crítica hacia las relaciones y la construcción de saberes fundadas en la competición. El pensamiento crítico como parte de una actitud filosófica ante la adversidad, como salida reflexiva para asumir los problemas de la vida y crear posibilidades no violentas con la vida ni con las otras existencias radicalmente distintas a la humana. El pensamiento crítico como una posibilidad de pensar el pensamiento, de encontrarse a sí mismo, de compartir el saber y el no-saber, por fuera de los patrones, el sesgo y el tiempo de la competición y de los resultados.

Concluimos diciendo que los seres humanos son pensadores y pensadoras de pensamientos y, para potenciar realmente un pensamiento crítico, se debe concebir primero una educación distinta a aquella que se funda

en la escolarización, en los valores de la competición, el individualismo y la aspiración a una perfección interesada, en su lugar, se debería pensar el pensamiento desde un enfoque crítico fundado en el autoconocimiento, el diálogo, la cooperación, la solidaridad... la filosofía.

## ANEXOS

### ANEXO 1. EL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO-REFLEXIVO

Cómo se llevó a cabo el proceso de entrada, describir la clase, los recursos, las palabras, los conceptos, las voces. Desde el inicio se propuso la tarea de investigar en conjunto, ¿qué problemáticas viven como jóvenes? Como investigador pienso apoyarme en la IAP orientada hacia la reflexión y problematización de una filosofía de la vida, llevaré recursos bibliográficos, materiales para las actividades, metodológicamente se empieza a conformar un diario de campo.

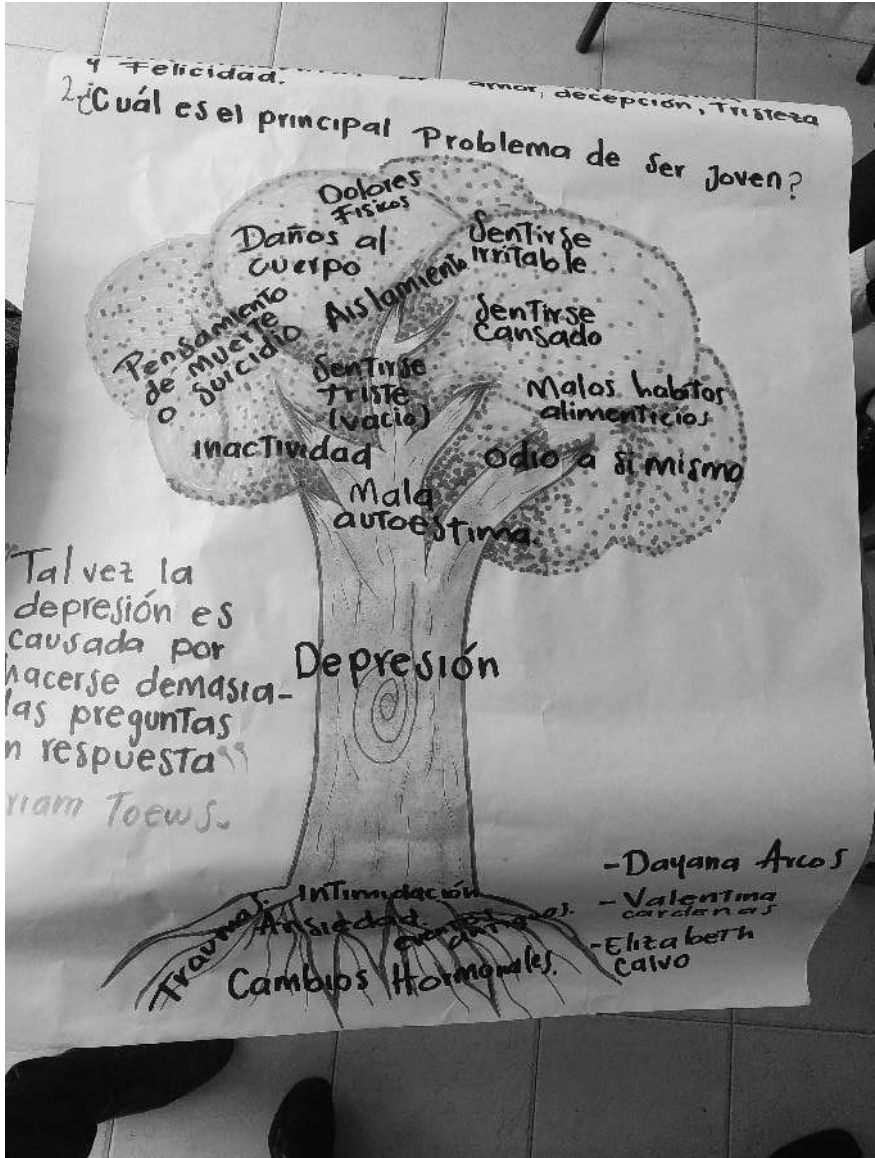
- Participantes: 22 estudiantes de grado 10° y 11°, junto con el investigador filósofo
- Edades: entre 16 y 20 años
- Géneros: 10 se definen como mujeres y 12 se definen como hombres
- Estratos: 1 (9 estudiantes), 2 (8 estudiantes) y 3 (5 estudiantes)
- Estudiantes con padres con educación superior: 0
- Estudiantes con padres con educación técnica y/o tecnológica: 1
- Estudiantes con padres bachilleres: 13
- Estudiantes con padres que no terminaron la escuela: 8
- Estudiantes que viven con sus padres: 21
- Estudiantes que no viven con sus padres: 1
- Familias de estudiantes trabajan en: comercio independiente (6), atienden locales comerciales (5), venta de frutas y verduras (5), venta informal de mercancías (5), fuerzas armadas (1).
- Barrios en los que viven: La Pradera, Sarasty, Rumichaca, San Felipe, Centenario, Balcones de la Frontera, La paz, el Charco.
- Ubicación: I.E. Tomás Arturo Sánchez (calle 15 N° 10-22), Ipiales, Nariño, Colombia.
- Recursos disponibles: fotocopias, marcadores, papel bond, video beam.
- Metodologías y técnicas que se usarán para la interacción: Diagnóstico participativo, taller educativo, encuestas (solo para datos demográficos de los participantes).
- Cronograma actividades: 3 encuentros de 1 hora de clase, septiembre 1 al 16, (se amplió hasta el 12 de octubre debido a situaciones del colegio, como formaciones y reuniones programadas), el lugar fue un salón de clases aleatorio brindado por los directivos, hora: 1:00 a 2:00 p.m.

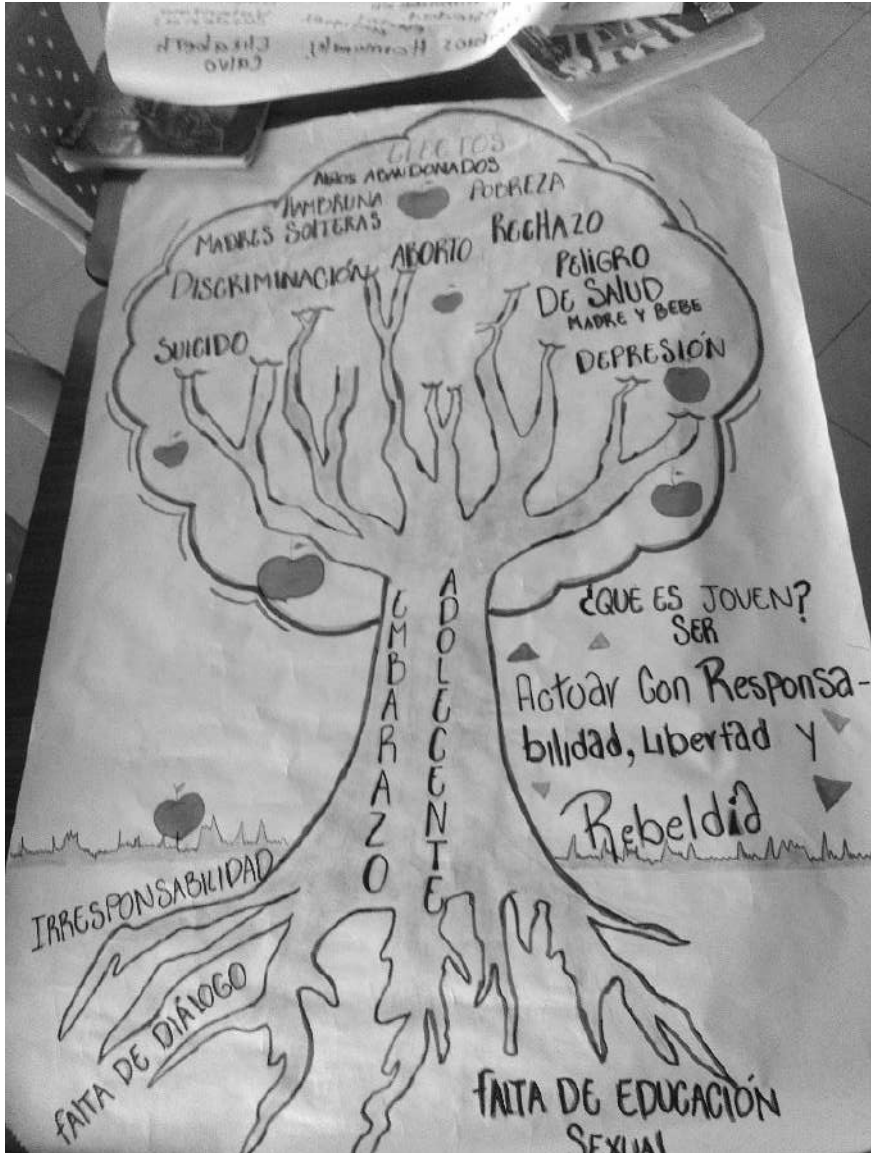
- Descripción preliminar: grados 10 y 11 asisten en jornada única de 6:30 a.m. a 2: 30 p.m. Las clases de filosofía se imparten por 2 dos docentes, uno en los grados 10 y otro en los grados 11. Se hizo una invitación general, que aceptaron 22 participantes hasta el final de las tres sesiones. Se conformaron 4 grupos de trabajo.
- Difusión del trabajo realizado: publicación en redes sociales.

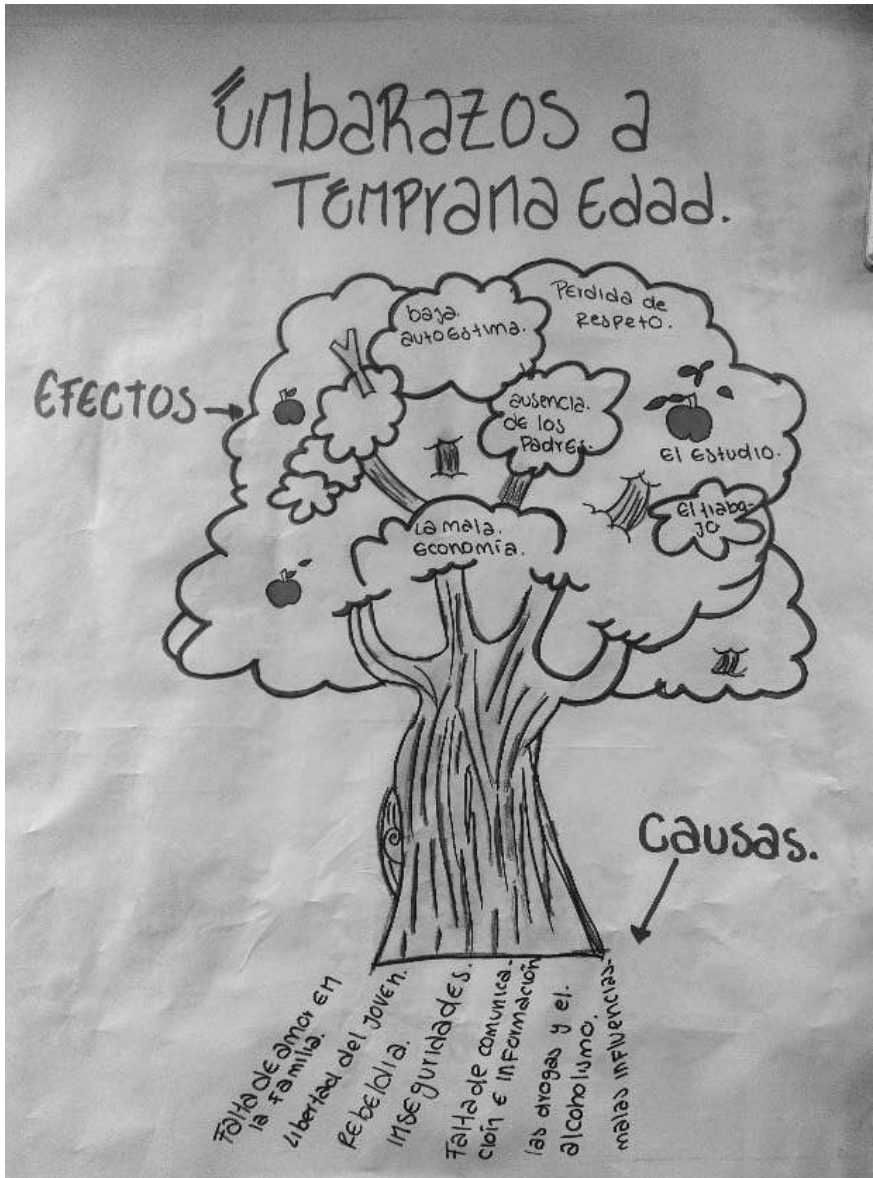
La reflexión hacia el afuera debe conjurarse con la paciencia, los estudiantes lo intuyen, algunos grupos decidieron tomarse un poco más tiempo para darle “estilo” a su creación antes de presentarlo al grupo completo. Intentaré priorizar lo que dijeron, escribieron y dibujaron cada uno de los grupos.

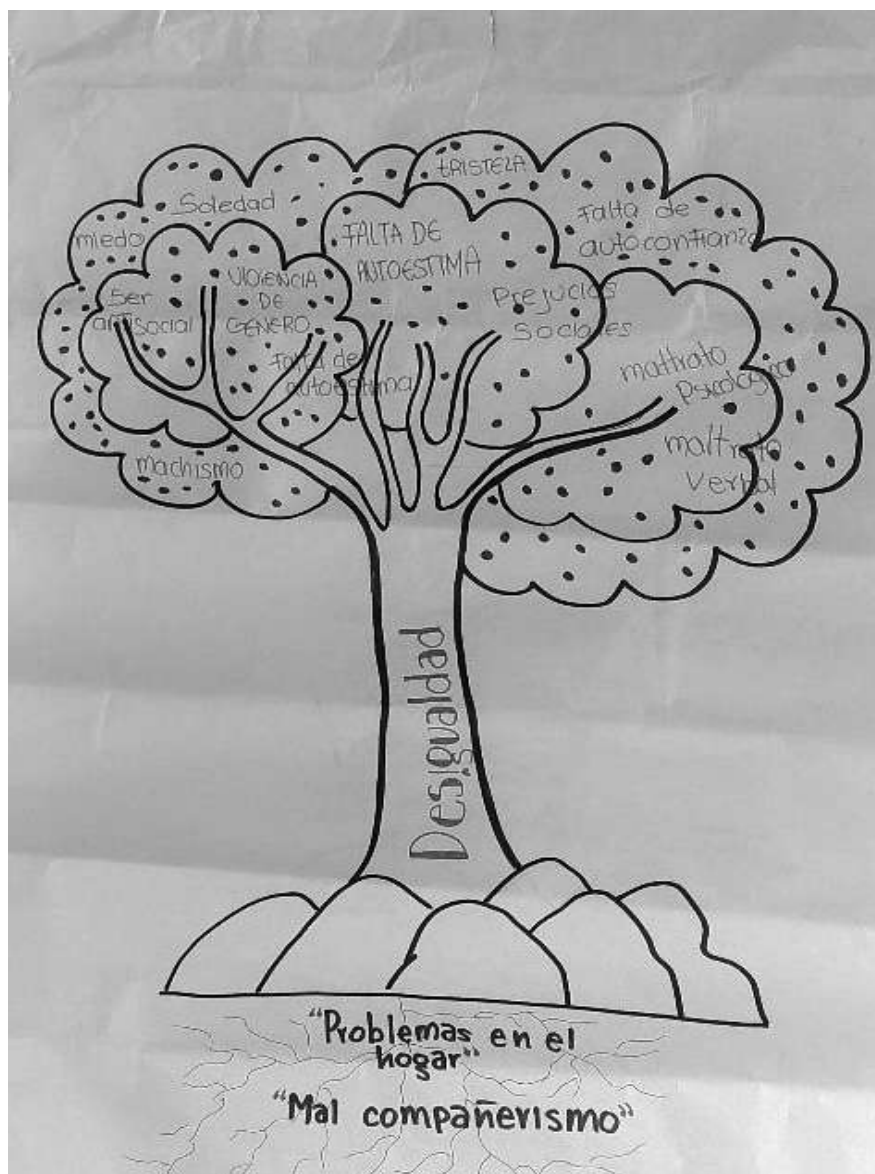
Las evidencias del trabajo realizado. Los conceptos y categorías, los problemas que se exploraron. ¿Qué podemos hacer si despojas a la juventud de sus preguntas filosóficas? Tiempo y búsqueda.











La puesta en escena del taller, se intenta priorizar el decir de los participantes y visibilizar las problemáticas. Descripción de la actividad de interacción. ¿Qué se hizo? ¿Cómo se llevó a cabo? ¿Qué dijeron los equipos de investigación?

Fue una elección personal participar del trabajo, ya que se hizo una invitación general. Se propuso un diálogo filosófico con los estudiantes, se les mostró un adelanto de la investigación que se ha realizado respecto a la enseñanza de la filosofía y lo que desde esta propuesta se logra concebir como pensamiento crítico (en relación a los hallazgos de las tendencias denominadas como liberación y alteridad); ¿para qué filosofar?, fue la pregunta para movernos en el diálogo. A manera de cuestionamiento tanto del concepto como de quien piensa el concepto “filosofar”. Fue una bella introducción porque hay una especie de ilustración esperanzadora, pero también una sinuosa confusión, la que se propaga con el abrirse a lo que es la filosofía y el filosofar.

Al final, se les solicitó a los estudiantes una lluvia de ideas respecto a cómo se vive en contextos de vulnerabilidad social. Como docente investigador les presenté una lectura para que relacionen sus intervenciones con lo que desde la filosofía se entiende por contextos de vulnerabilidad social. Luego, se hizo la pregunta ontológica: *¿consideran que ustedes viven en contextos de vulnerabilidad social?* Se buscó que filosofen, pensar desde el grupo, albergar contradicciones, llegar un poco más allá de la información, encontrarse en la reflexión junto a los demás.

Pensar sobre sí mismo para encontrar algo distinto fue la recomendación inicial.

Se hizo la última acción: en una especie de mesa redonda aleatoria y acompañados de sus objetos, cada uno presentó su concepto de ser joven en una sola línea o frase, en relación a los problemas encontrados por sí mismos, en ese momento confrontaron los problemas e identificaron algunas características y afectaciones que consideraron como estudiantes y como jóvenes. “Ser joven es vivir con sabiduría y alegría”, “Es la mejor etapa de la vida”, “¿Ser o no ser joven? esa es la cuestión”. Se provocó un espacio para el diálogo que mostró que como jóvenes sienten rechazo, viven experiencias de exclusión y discriminación, parafraseando a una estudiante, son conscientes de que es difícil realizarse como persona en esta sociedad, puesto que tiene muchas exigencias y a veces no se tienen la suficiente fuerza para afrontarlas, sin embargo, cada uno de ellos es consciente que deben afrontar y resistir lo anterior de alguna u otra manera.

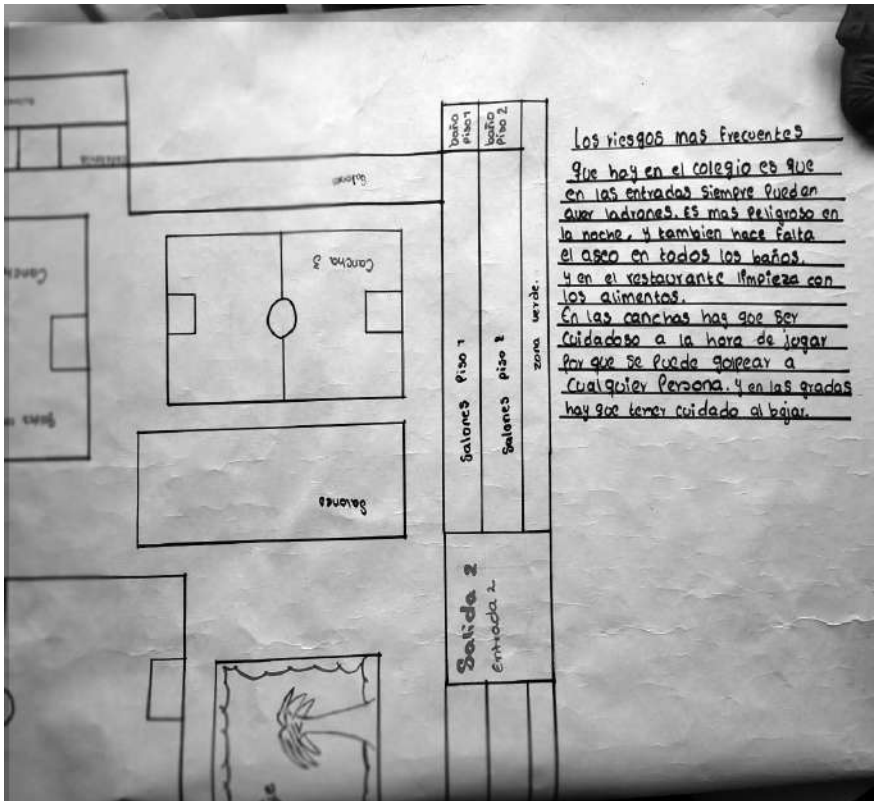
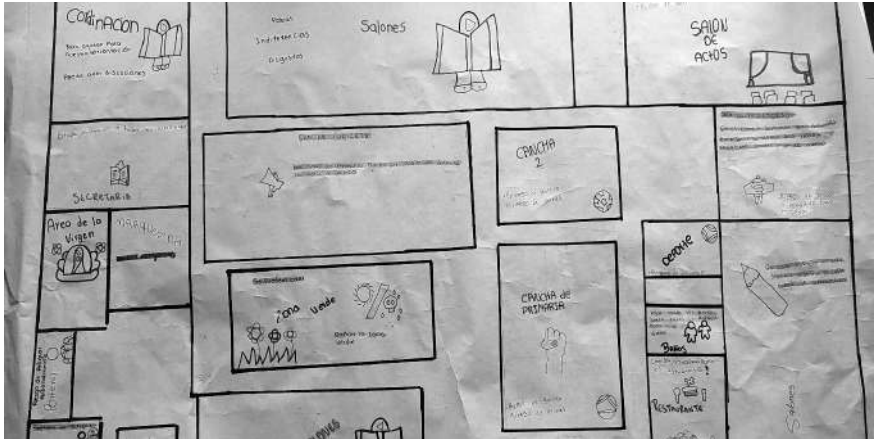
La priorización fue a través de ejemplos de vida o conocidos que hayan tenido un fuerte impacto en su diario vivir. Coincidieron en que

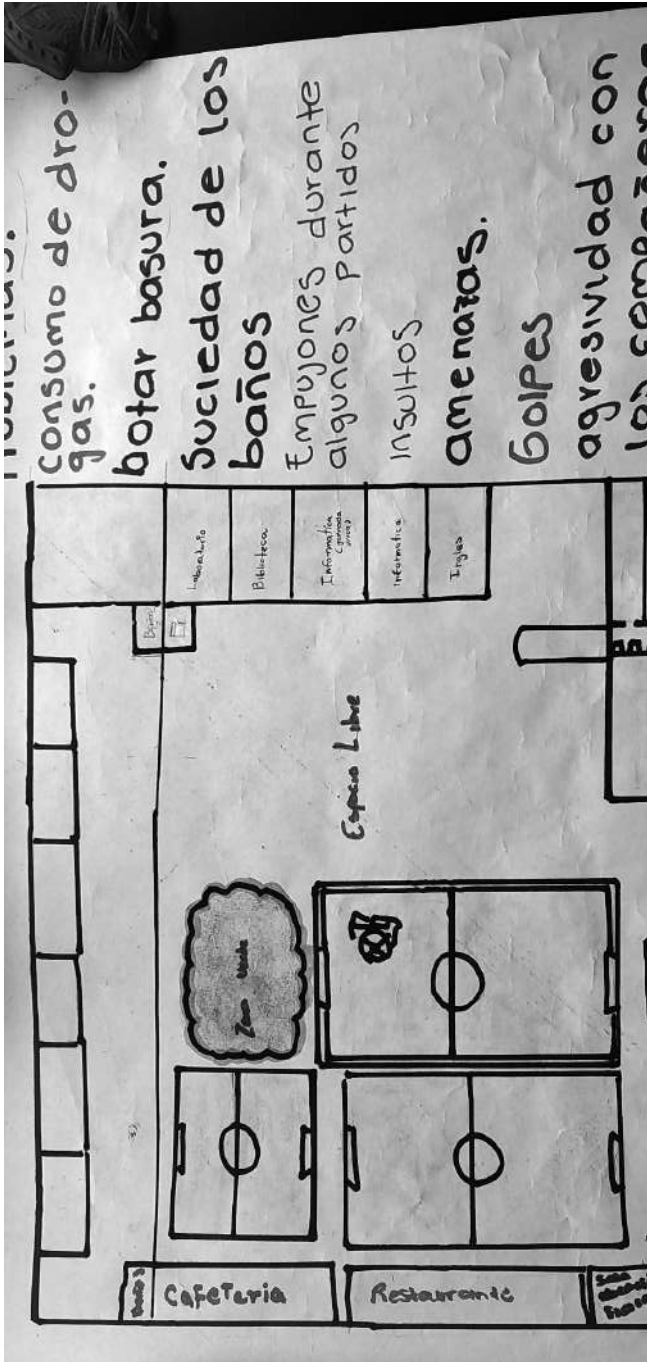
la “Depresión/Estrés-cansancio/presión social” como el problema que más afecta a la juventud.

Por qué de la elección desde la reflexión colaborativa de llamarle “estrés y presión social” al problema priorizado a través del diagnóstico participativo:

Aunque llamaron primero “depresión” al problema, en conjunto con los demás grupos, se identificaron como posibles causas de esta a los traumas infantiles, la intimidación y la violencia en la vida cotidiana, la ansiedad y los cambios (emocionales, hormonales, físicos) en la persona, “el hacerse demasiadas preguntas sin respuesta”, jornadas de estudio muy largas, el “estrés del Icfes” y del “Sena”, “el camello”, “los padres”, “es que exigen muchos resultados”, “cuando muchos de nosotros y compañeros deben también trabajar o participar de labores en la casa”. Resultante de esto el grupo identificó daños emocionales y físicos, pensamientos suicidas, tristeza, vacío, “odio a sí mismo”, mala alimentación, irrespeto, mal trato, agresividad.

**ANEXO 2. CARTOGRAFÍAS SOCIALES Y REFLEXIÓN FILOSÓFICA**





**ANEXO 3. FORMATO DIARIO DE CAMPO PARA INTERACCIONES**

**Universidad de Nariño - Doctorado en Ciencias de la Educación**

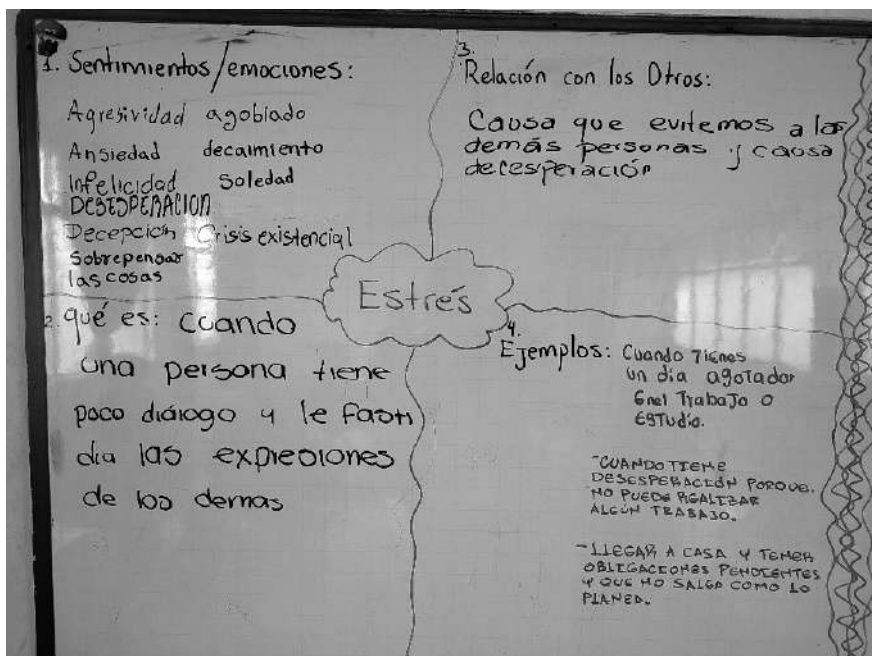
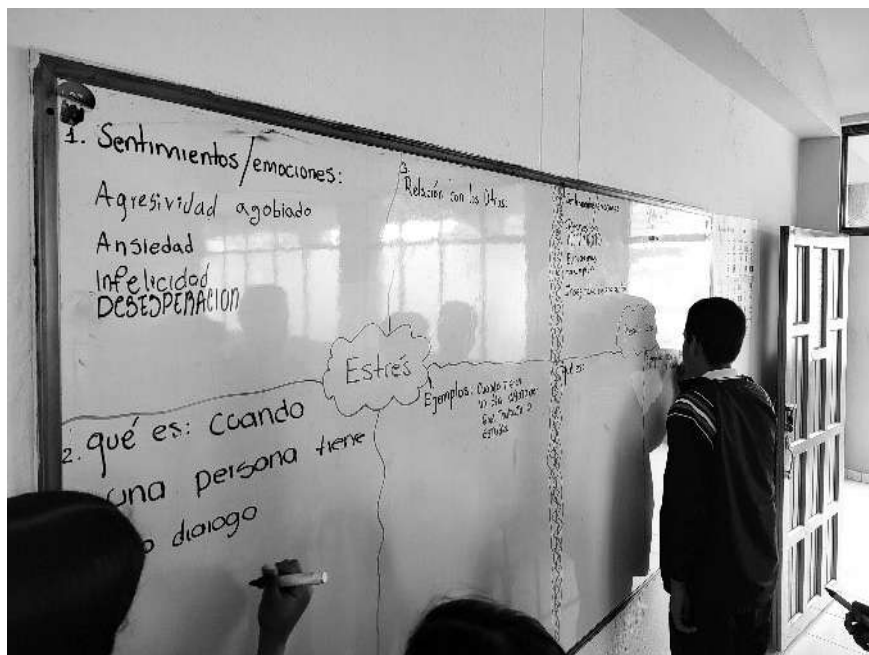
N°:	Proyecto:	Objetivo:
Fecha:	Lugar:	Hora de inicio: Hora de finalización:
Acción a realizar:		N° Asistentes:
¿Quiénes asisten?:		Temática:
Descripción acciones realizadas:	Percepciones y observaciones:	
Ideas y conceptos dialogados:	Pensamientos expresados por estudiantes:	
Reflexión:		

UNIVERSIDAD DE NARIÑO-DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Código de campo N°:	
Proyecto: <i>Enseñanza de la filosofía con jóvenes escolarizados...</i>	
Fecha:	Hora de inicio: 1:00 p.m.
Lugar: I.E.T.A.S.	Hora de finalización: 2:15 p.m.
Acción a realizar: <i>definir conceptos</i>	N° Asistentes: 8
¿Quiénes asisten?: <i>Estudiantes grados 10 y 11</i>	Temática: <i>Definición conceptos "estrés" y "presión social"</i>
Descripción acciones realizadas: 1) <i>se da bienvenida</i> 2) <i>Se escucha canción</i> 3) <i>Lectura filosofía contemporánea</i> 4) <i>Escritura (definición conceptos)</i> 5) <i>Lectura individual</i> 6) <i>Preguntas y conclusión</i>	Percepciones y observaciones: <i>Estudiantes llegan cansados, luego del almuerzo escolar. Se hace llamado y voluntariamente asisten 8 estudiantes. En la canción bajan la cabeza, están preocupados por la evaluación de Química. Dos estudiantes solicitan permiso porque no quieren regresar química.</i>
Ideas y conceptos dialogados: - <i>Ser joven</i> - <i>filosofía en la escuela</i> - <i>para qué la filosofía</i> - <i>Estrés</i> - <i>presión social</i>	Pensamientos expresados por estudiantes: <i>"Las pruebas nos dan mucho estrés"</i> <i>"angustia" "no comprenden lo duro que es estudiar"</i> <i>"cansancio"</i> <i>"No pefe, que pereza este día".</i> <i>"Nos ha ido mal" "El profe de química rajó a todo el curso".</i> <i>"el 10-1 es el peor del colegio".</i>
Reflexión: <i>Luego de la invitación quedaron 20 estudiantes en asistir, pero solamente asistieron 8. Estuvieron relacionando algunos sentimientos que logran identificar cuando están estresados, angustia y desesperación, ¿puede verse el estrés conectado a la angustia? ¿la escuela también angustia y desespera a los estudiantes? ¿por qué y para qué? No desearon hablar tanto hoy. Se les invitó a escribir y así sí participaron. Leemos en voz alta. Ante sus inquietudes les cité a filósofos (frases y paráfrasis) de Platón, Schopenhauer, Nietzsche, Aristóteles, Rilke, Barba Jacob (Aetas). Solo un estudiante quiso participar hablando. Se mantuvo lo escrito como recurso para recolección de datos.</i>	



**ANEXO 5. ACTIVIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA PARA RELACIONAR CONCEPTOS, SENTIMIENTOS Y EMOCIONES CON EL PROBLEMA PRIORIZADO**



Algunas referencias y elementos para nuestra propuesta de taller filosófico con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social fueron tomados del trabajo del filósofo colombiano Diego Pineda. Recomienda el profesor que esta enseñanza se haga por medio del lenguaje. Se debe contar con materiales que suponen la capacidad de leer, escribir, observar y escuchar. Específicamente, Pineda (2021) sugiere el uso de textos argumentativos y narrativos con una clara intención filosófica. En general, presenta cuatro elementos que pueden favorecer la enseñanza de la filosofía en el contexto educativo y que bien podrían exteriorizarse y que fueron expuestas y ampliadas en el Capítulo “del taller educativo al taller filosófico”. Exponemos las ideas de Pineda como orientadoras de los posibles “momentos” para un taller filosófico: Punto de partida desde el texto narrativo-argumentativo. Construcción de Preguntas. Momento de la discusión filosófica. Momento de Síntesis reflexiva y socialización de pensamientos. Para ello hemos recomendado el canal de YouTube en el cual se exponen materiales y registros audiovisuales realizados por estudiantes<sup>1</sup>.

Necesidades /Cualidades humanas	Subsistencia	Protección	Afecto	Entendimiento	participación	Ocio	creatividad	Identidad	Libertad
Estar	respeto - higiene - alimentarse	un techo - comunidad	Abrazos - Besos -	Categorías Sociales, valores, vidas	Estar en grupos	Escuchar música, leer	Una idea de los países de México	respeto de sí mismo y de los demás	Estar bien
Pensar	medicina - biología	Psicología	Comprender	Profesores - colegas	política - Participación	E.J. Física - deportes	Objetos	los valores	Estar en paz
Compartir	familia	familia - amigos	familia - amigos	- Profesores - amigos	- Sociedades - países	- amigos - familia	compañeros y amigos	familia y amigos	Familia, amigos y conocidos

Necesidades /Cualidades humanas	Subsistencia	Protección	Afecto	Entendimiento	participación	Ocio	creatividad	Identidad	Libertad
Estar	Respirar - Higiene - Alimentarse	Vivienda - Comunidad	Estar en comunidad en las personas que se brindan apoyo	Respeto - valores - No discriminación	diálogo - respeto	Estos hábitos se negan	Es estar en un buen estado mental y emocional	Se necesita un espacio de expresión y comunicación	El ser humano se debe a sí mismo y a los demás
Pensar	Medicina - biología	Psicología	En la ciencia se enfrenta el cambio y la adaptación	Los colegas y universidades te hacen mejorar	En comunidad se hacen cosas buenas	Pensar es no dejarse llevar por los sentimientos y estar bien	Entender a los demás = empatía	Respetar a los demás = respeto y derechos	Entender la capacidad de elegir y vivir
Compartir	Familia	Familia - amigos	Compartir con su amor y en familia aporta el afecto	Las enseñanzas de otra persona	Me comunico con otras personas	Compartir = más personas que me ayudan	Compartir = compartir pensamientos y sentimientos	Los valores compartidos son importantes	La acción de compartir es un acto de libertad

1. <https://www.youtube.com/@juniornino3118>

El trabajo participativo de los estudiantes se basó en la interacción estructurada y activa para identificar y comprender las necesidades del entorno desde un enfoque crítico. Mediante técnicas como la escritura, lectura, el foro, la conversación, encaminados a la reflexión filosófica, los estudiantes lograron integrar perspectivas diversas para construir un marco de análisis colectivo.

Este proceso permitió abordar los problemas sociales de manera integral, considerando tanto las manifestaciones visibles como las causas estructurales subyacentes. La dinámica grupal fortaleció procesos como la escucha activa, la expresión de un pensamiento crítico y la corresponsabilidad ante el decir de los demás, se trató de acciones contextualizadas ante las problemáticas identificadas.

Desde una aproximación a la perspectiva del desarrollo a escala humana, los estudiantes identificaron con precisión dimensiones fundamentales como la afectividad, la identidad, la libertad, el ocio y la participación, vinculándolas con las problemáticas priorizadas. Este análisis se sustentó en la reflexión crítica y la integración de saberes interdisciplinarios. La identificación de estas necesidades permitió proponer discusiones sobre alternativas orientadas al fortalecimiento del bienestar humano y repensar así lo colectivo. Este ejercicio facilitó no solo el aprendizaje conceptual, sino también la interiorización de principios humanistas y transformadores, esenciales para abordar problemas sociales desde una perspectiva crítica que solo surge expresándose desde las experiencias de vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abud, J. (2023). Sócrates en el aula: La enseñanza de la filosofía como diálogo y crítica. *Aitías, Revista de estudios filosóficos del centro de estudios humanísticos de la UANL*, 3(6), 319–337. <https://doi.org/10.29105/aitas3.6-46>
- Alberich, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales: Desde la Investigación a la Intervención Social. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 13(1), 131-151.
- Alderete, G. (2019). *Investigación acción y pensamiento crítico en estudiantes de Huancayo*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Althusser, L. (2022). *La filosofía como arma de la revolución: Respuesta a ocho preguntas*. Siglo XXI Editores.
- Álvarez-Marco, A. (2021). Formas de investigar en Filosofía para Niños. *Aportes*, 31, 35-42.
- Aprendamos juntos 2030. (2 de febrero de 2024). *La filosofía es de los jóvenes. Nerea Blanco, filósofa y divulgadora*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=R33yVHR7WYI>
- Arias, C.; Carreño, A. y Mariño, L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 66, 237-261.
- Arias, M. y Bonelo, E. (2023). Comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación media. En Rosas, A. y Arias, M. (eds.) *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (pp. 61-86). Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.03>
- Aristóteles (2003). *Metafísica*. Austral.
- Artidiello, M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar la escuela. *Ciencia y sociedad*, 43(3), 24-37.
- Barthes, R. (1971). *Crítica y verdad*. Siglo XXI.
- Bataille, G. (2015). *La Felicidad, El Erotismo y La Literatura. Ensayos 1944-1961*. Adriana Hidalgo editores.
- Bedetti, M.; De la Fuente, L.; Giordano, P.; Morales, L. y Pérez, G. (2011). Vinculación entre investigación participativa y prácticas de filosofía con niñ@s. En: IV Jornadas de investigación en Humanidades. Homenaje a Laura Laiseca. Agosto, 2011. Bahía Blanca, Argentina.
- Belmonte, S. (2018). *Posibilidades didácticas de las redes sociales virtuales para el desarrollo del Pensamiento crítico en estudiantes de educación media*. [Tesis doctoral]. Universidad del Magdalena.
- Blanchot, M. (2003). *Los intelectuales en cuestión. Esbozo de una reflexión*. Tecnos.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Cabra, J. E. (2021). El problema de la tipicidad y su relación con el discurso hegemónico de la antropología en La cara de la miseria de José Antonio Osorio Lizarazo. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 7(11). pp. 260-275. DOI: <https://doi.org/10.14483/25009311.17556>
- Cadahia, L. (2017). *Mediaciones de lo sensible. Hacia una nueva economía crítica de los dispositivos*. FCE.

- Calvo, C. (2014). ¿Qué pasaría si dejáramos que los niños y niñas aprendieran? *Polis*.
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela auto-organizada*. Universidad de la Serena.
- Calvo, C. (2025). *La perfecta imperfección de la educación, no de la escuela*. Nueva Mirada.
- Calvo, M. (2022). Experiencias educativas juveniles: el desafío de interpelar y sentipensar a la educación inclusiva. En Dubrovsky, S. y Ocampo, A. (Comp.). *En torno a lo político de la inclusión*. CELEI.
- Cárcamo, R. (2020). *Filosofía en diálogo*. Prometeo.
- Castillo Cuadra, R. (2020). El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14).127-148.
- Castro, P.; Marimbio, J.; Cavieres, H.; Inzunza, J.; Alarcón, M.; Palma, E.; Contreras, P. y Tapia, S. (2007). El Diagnóstico Participativo como Herramienta Metodológica en la Asesoría Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5),163-171. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025024>
- CEPAL/CELADE (2000), *Juventud, población y desarrollo: problemas, posibilidades y desafíos*, Santiago de Chile. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0e9fa1fe-658f-44ea-8d43-9981b6a0bb0b/content>
- Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação*, 40(1), 27-36.
- Cifuentes, J; Torres, J. (2019). Reflexiones en y para la enseñanza de la historia de la ética. *Hallazgos*, 16 (31), 167-186, <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.07>
- Ciurlizza, M. y Chimpen, S. (2016). *Modelo Dialéctico, para superar las deficiencias en la Capacidad de Pensamiento Crítico de los estudiantes del quinto año de Educación Secundaria, de la Institución Educativa Virgen de la Medalla Milagros del Distrito de Motupe – Lambayeque*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Cruz Vélez, D. (2015). *El misterio del lenguaje*. Universidad Nacional de Colombia.
- Cuevas, P. (2017). “Descolonizar la educación popular-resignificar la comunidad”. En: *Polifonías de la educación comunitaria y popular*, Universidad Pedagógica Nacional.
- Deleuze, G. (2002). *Francis Bacon: Lógica de las sensaciones*. Arena.
- Deleuze, G. (2014). *Conversaciones*. Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Delgado, G. (2012). Conocerte en la acción y el intercambio. La investigación: acción participativa. En *Investigación feminista epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- D’Hoest, F. (2016). *El aprendizaje: del signo a la ficción. Un ensayo de filosofía pedagógica*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Díaz, C.; Ossa, C.; Palma, M.; Lagos, N. y Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (27), 275-296. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.17163/soph.n27.2019.09>

- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Trotta.
- Dussel, E. (2009). “Primera época. La filosofía de algunos pueblos originarios”. En: Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (eds.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino” (1300-2000). Historias, corrientes, temas y filósofos*. Siglo XXI.
- Echeverría, E. (2015). *Filosofía para niños*. Ediciones SM.
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *Revista de antropología iberoamericana*, 11(1), 11-32.
- Espinosa, I. y Pons, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2), 47-70.
- Fals Borda, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI/CLACSO.
- Federici, S. (2022). *Ir más allá. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón.
- Fernández, M. y Sañudo, M. (2014). Expresando la existencia: el pensamiento crítico por medio del arte, la ética y la filosofía. *Innovación educativa*, 14(66), 91-101.
- Fernández-Nadal, E. (2006). Investigar en filosofía: ¿por qué?, ¿para qué? *Huellas. Búsquedas en Arte y Diseño*, 5, 102-107. [http://bd.apps.sid.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/1233/fernandezhuellas5.pdf](http://bd.apps.sid.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1233/fernandezhuellas5.pdf)
- Ferraris, M. (2018). *La imbecilidad es cosa seria*. Alianza.
- Feuerbach, L. (1995). *Abelardo y Heloísa y otros escritos de juventud*. Comares.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista*. Caja negra.
- Fisher, M. (2024). *Deseo postcapitalista*. Caja negra.
- Flórez, L. y Martínez, L. (2023). *Biopoder y Escuela: Crítica de la Normalización Escolar*. UPTC.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Desclée de Brower.
- Foucault, M. (2006). *Sobre la Ilustración*. Tecnos.
- Foucault, M. (2015). *¿Qué es la crítica? Siglo XXI*.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Froese, T. (2019). “Sobre la necesidad de una ecología cognitiva de la educación”. En: Videla, R. (ed). *Pasos para una ecología cognitiva de la educación*. Universidad de La Serena.
- Gabriel, M. (2018). *Sentido y existencia*. Herder.
- Gabriel, M. (2019). *Neoexistencialismo*. Pasado y presente.
- Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros*. Pasado y presente.
- Gabriel, M. (2023). *El ser humano como animal. Por qué no encajamos del todo en la naturaleza*. Pasado y presente.
- Gili Gal, E. (2021). *El maestro de filosofía en la Antigüedad grecorromana: Un estudio de la filosofía como educación y de la educación como filosofía a partir*

- de Michel Foucault [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://deposit.ub.edu>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- González, F. (2012). *El maestro de escuela*. EAFIT.
- Gonzales, R. (2018). *Enseñanza de la filosofía en Colombia – entre la práctica tradicional y nuevos espacios contemporáneos*. [Tesis de Maestría en educación]. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, S. (2023). *Enseñar a transgredir: Metal feminista, a través de la investigación-acción participativa, como herramienta artística de liberación y pedagógica en el aula*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/89687>
- Guadarrama, P. (2017). Investigar en filosofía. *ISLAS*, 163, 132–171. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/260>
- Habermas, J. (2017). *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz.
- Hamilton, S. (1982). The social side of school: Ecological studies of classrooms and schools. *Elementary School Journal*, 84(4), 313-334. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221532.pdf>
- Han, B. (2015). *Psicopolítica*. Herder.
- Han, B. (2018). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Han, B. (2021). *La sociedad paliativa*. Herdrer.
- Harman, G. (2016). *El objeto cuádruple. Una metafísica de las cosas después de Heidegger*. Anthropos.
- Hegel, G. (2015). *Escritos pedagógicos*. FCE.
- Hinkelammert, F. (2020). *Cuando Dios se hace hombre, el ser humano hace la modernidad. Crítica de la razón mítica en la historia occidental*. Arlekin.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.
- Hoyos Vásquez, G., Serna, J., Gutierrez, E. (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. Siglo del hombre/RUDECOLOMBIA.
- Hoyos Vásquez, G. (1999). Medio Siglo de Filosofía Moderna en Colombia. Reflexiones de un participante, *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 3. URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/30659>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Jaramillo, L. (2016). El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 128-137.
- Jaramillo, L. (2018). Ética, educación y alteridad: la exposición del otro en la escuela. *Revista de investigaciones de la Universidad católica de Manizales*, 18(32), 96-106.
- Jaramillo, L., y Aguirre, J. (2018). La ausencia de una verdadera humanidad. *Folios*, 47, 227-235.
- Jaramillo, L., y Aguirre, J. (2011). El no-lugar de los sentidos: por un pensamiento crítico-situado en educación. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 303-316.
- Kant, I. (2015). *Lecciones de antropología. Fragmentos de estética y antropología*. Comares.
- Kant, I. (1989). *Sueños de un visionario explicados mediante los ensueños de la metafísica*. Universidad de Cádiz
- Kenny, A. (2018). *Breve historia de la filosofía occidental*. Paidós.

- Kohan, W. (2024). “Niñeces. Memoria y posdictadura. (Conferencia). Feria Internacional del Libro, Santiago, Chile, 16 de abril de 2024.
- Kohn, E. (2021). *Cómo piensan los bosques*. Abya-Yala.
- Kusch, R. (1999). *América profunda*. Biblos.
- Kusch, R. (2012). *La negación en el pensamiento popular*. Las Cuarenta.
- Larrosa, J. (2009). “Experiencia y alteridad en educación”. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (eds.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens/CLACSO.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2011). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de las ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI.
- Lévinas, E. (2020). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Lévinas, E. (2021). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Liedo, B. (20 21). Vulnerabilidad. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 20, 242-257.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Londoño, C., y Rojas J. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153–176. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910>
- López, M. (2018). *Filosofía con niños y jóvenes*. Noveduc.
- López de Maturana, S. (2022). *Pedagogía ética: lanzarse a la errancia*. Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. y Calvo, C. (2014). Los jardines infantiles y los ambientes activos modificantes. *Polis (Santiago)*, 13(37), 95–110. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000100006>
- López Galván, R. y Jaramillo Echeverri, L. (2018). Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy. *Nómadas*, 49, 87-101. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a5>
- Lluch, E. (2023). *El espíritu del economicismo*. PPC.
- Machuca, H. (2018). Desarrollo del Pensamiento Crítico a partir de una estrategia pedagógica fundamentada en los Estándares Intelectuales aplicada en filosofía para los estudiantes de 11 A del Instituto Técnico Padre Manuel Briceño Jáuregui Fe y Alegría. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 11(1), 31-54. Disponible en: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0001.01>
- MacIntyre, A. (2021). *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Paidós.
- Mamián, D. (2009). El pensamiento andino. Por la senda de Juan Chiles. *Mopa Mopa*, 1(19), 133–160. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5089>
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- Mèlich, J. (2022). *La condición vulnerable*. Fragmenta.
- Marcuse, H. (1993). *Razón y revolución*. Alianza.
- Marques, A. (2021). Aprendizagem filosófica na formação de professores. *EDU-*

- CAÇÃO E FILOSOFIA, 35(73). <https://doi.org/10.14393/revedfil.v35n73a2021-50899>
- Matul, D. (2024). “Mirando el universo-vida. Cultura Maya”. Conferencia vía Zoom realizada por el proyecto PRIMA.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, reflexiones y algunas aplicaciones*. Nordan-Comunidad.
- Morales, L., y Bedetti, M. (2022). La enseñanza de la filosofía en el nivel secundario en Argentina: contextos socio-histórico-políticos. *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, 43(126). <https://doi.org/10.15332/25005375.7601>
- Moraña, M. (2018). *Filosofía y crítica en América Latina. De Mariátegui a Sloterdijk*. Metales Pesados.
- Morondo, D. (2016). ¿Un nuevo paradigma para la igualdad? La vulnerabilidad entre condición humana y situación de indefensión. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 34, 205-221. <http://dx.doi.org/10.7203/CEFD.34.8916>
- Morton, T. (2020). *Magia realista: objetos, ontología y causalidad*. Open Humanities Press.
- Morton, T. y Boyer, D. (2023). *Hiposujetos. Cómo convertirse en humanos*. Holo-bionte ediciones.
- Muñoz, C., y Morales, C. (cords.) (2009). *La antigua Grecia. Sabios y saberes*. Universidad de Antioquia.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 175-212. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692715X2005000200007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692715X2005000200007&lng=en&tlng=es).
- Nietzsche, F. (2015). *Obras completas IV*. Tecnos.
- Niño-Arteaga, Yesid. (2020). Educación, filosofía y libertad humana. *Trazos pedagógicos a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta. Ánfora*, 27(48), 169-194. DOI: <https://doi.org/10.30854/anf.v27.n48.2020.67>
- Núñez, P. (2020). “Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria”. En: Dussel, I., Pulfer, D. y Ferrante, P. (comp). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe.
- Nussbaum, M. (2017). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Ocampo-González, A. (2021). Ontología de la educación inclusiva: devenires neo-materialistas. *Revista Educação (UFES)*, 46 (1), 1-22.
- Ojeda, P. y Zúñiga, C. (2020). El diagnóstico participativo para la elaboración del plan de formación ciudadana. *Sophia Austral*, (26), 259-285. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200259>
- Ordóñez, L. (2011). Arte y acontecimiento. Una aproximación a la estética deleuziana. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 31(1), 127-152. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/41b644c0-f63b-480a-9d39-8947dc955d6d/content>
- Ortiz Ocaña, (2019). Concepción de Maturana acerca del conocimiento, la conciencia, el pensamiento y la inteligencia humana. *Revista de Psicología GEPU*, 10(1), 136-162.
- Páez, J., y Urrego, A. (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica

- en Colombia, una aproximación al estado del arte. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 116, 167-191.
- Paredes, D. (2024). ¿Cómo han cambiado las pruebas estandarizadas la enseñanza de la filosofía? (entrevista). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QYLd3Kj7c4E>
- París-Albert, S. (2017). Filosofía para hacer las paces con niñas y niños. Un estímulo para la creatividad. *Convergencia*, 24(75), 65-85.
- Parra, F. (2023). La politicidad de la experiencia vivida: reflexiones desde la filosofía y la interseccionalidad. *Cuestiones de Filosofía*, 9 (33), 101-125. <https://doi.org/10.19053/01235095.v9.n33.2023.15428>
- Pineda, D. (1992). Filosofía para niños: un acercamiento. *Universitas Philosophica*, 10(19). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vnphilosophica/article/view/11779>
- Pineda, D. (2021). La implementación de “Filosofía para niños” en las aulas. <https://www.youtube.com/watch?v=26b5iHxfczU>
- Platón (2014). *El banquete*. Gredos.
- Prada, M. (2024). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, 69, 177-198
- Prada-Londoño, M. y Delgado, C. (2019). Investigar en filosofía como experiencia erótica y amistosa. *Franciscanum* 171, 99-129.
- Prieto, F. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de Filosofía*, 74, 173-191.
- Prieto, F. (2024). Didáctica y enseñanza de la filosofía en el globo. Análisis comparativo de estados del arte 1990-2022». *Franciscanum* 181, Vol. 66 (2024): 1-38.
- Quijano, A. (2015). “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder. En Bialakowsky, A.; M. Cathalifaud; P. Martins (comps.). *El pensamiento latinoamericano: diálogos en alas. Sociedad y Sociología*. Teseo.
- Reis, C. y Formosinho, M. (2020). The sisyphic destiny of philosophy (of education). *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12, 34-49.
- Rivera Cusicanqui, S. (2020). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*.
- Roco, F. (2023). *De la verdad a la interpretación*. Universidad de La Serena.
- Rosero-Morales, J. (2020). Filosofía intercultural: Dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 49-62, <https://doi.org/10.5281/zenodo.3931046>
- Sánchez, F. y Cárdenas, C. (2021). Filosofía para Niños: una investigación educativa con relación a la identidad cultural. *Revista Ethika+*, (3), 213-232. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61209>
- Sánchez-Madrid, N. (2020). “Malestar, precariedad, exclusión. Nuevos sujetos materiales, nuevas poéticas de la ciudadanía. En: Cadahia, L. y Carrasco-Conde, A. (eds.). *Fuera de sí mismas. Motivos para dislocarse*. Herder.
- Santos, B. (1991). Una cartografía simbólica de las representaciones sociales Prolegómenos a una concepción posmoderna del derecho. *Nueva Sociedad*, 116, 18-38.
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.

- Schopenhauer, A. (2020). *Sobre a filosofia e seu método*. Hedra.
- Soares, L. (2007). "El camino del diálogo en la filosofía antigua". pp. 19-42. En: Schujman, G. (Coord.) (2007). *Filosofía. Temas fundamentales y aportes para su enseñanza*. Biblos.
- Ten Have, H. (2016). *Vulnerability: Challenging Bioethics*. Routledge.
- Toheri, Winarso, W. y Abdul Haqq, A. (2020). Where exactly for enhance critical and creative thinking: The use of problem posing or contextual learning. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 877-887. <https://doi.org/10.12973/eujer.9.2.877>
- Torres-Carrillo, A. (2019). Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social. *Realis*, 9(1), pp. 217-243.
- UNESCO (2011). *La filosofía una escuela de la libertad*. UNESCO.
- Vargas, J. (2019). *Estrategias didácticas activas en la enseñanza de la filosofía para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo.
- Videla, R., y Torrejón, A. (2019). "¿Tiempo objetivo de aprendizaje o temporalidad de la experiencia de aprendizaje en la escuela? Aproximación ecológica de la cognición". En: Videla, R. (ed). *Pasos para una ecología cognitiva de la educación*. Universidad de La Serena.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Werner, J. (1971). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. FCE.
- Zea, L. (2005). *La filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI.
- Zuleta, E. (2016). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ariel.
- Zuleta, E. (2020). *Arte y filosofía. Invitación a la búsqueda*. Ariel.



**L**a presente investigación aborda el campo de la enseñanza de la filosofía en educación escolar. Por medio de una Investigación Filosófica Participativa con jóvenes escolarizados en la ciudad de Ipiales, Colombia, se busca explorar y describir filosóficamente la manera en que comprenden y vivencian el pensamiento crítico.

Apoyándose en los principios de la filosofía de vida de Fals Borda, en el trabajo en terreno con jóvenes cuyas cotidianidades giran en contextos de vulnerabilidad social, trenzamos un ejercicio de comprensión a través de la reflexión filosófica, reinterpretación, cuestionamiento e inventiva conceptual fundamentada en la tradición filosófica occidental, el pensamiento crítico latinoamericano, postulados de la pedagogía crítica e investigaciones en el campo de la enseñanza de la filosofía.

Se busca demostrar de que la enseñanza de la filosofía puede potenciar un pensamiento crítico en educación escolar, a la vez que reconoce y afirma el sentipensamiento de jóvenes a partir de sus propias experiencias de vida. Se concluye que filosofar a partir de los problemas humanos puede considerarse como una posible acción de fortalecimiento del pensamiento crítico, ya que se busca una crítica de sí mismo y una responsabilidad para con el Otro desde la misma experiencia de vida de los estudiantes.



Yesid Niño Arteaga (Ipiales, 1986). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Nariño-RUDECOLOMBIA), Magíster en Etnoliteratura y Licenciado en Filosofía y Letras. Profesor Hora Cátedra vinculado a la Unidad de Formación Humanística de la Universidad de Nariño. Sus investigaciones se centran en la reflexión sobre educación, crítica a la escolarización, la relación entre pensamiento crítico y pensamiento filosófico, la enseñanza de la filosofía, las epistemologías y la crítica literaria.

Nueva  
**Mirada**  
EDICIONES

ISBN 978-956-9812-65-1

