

FILOSOFÍA Y SU DIDÁCTICA

AUTORÍA

SANDRA MARICELA CAMPUZANO RODRÍGUEZ
ALEXANDRA CECILIA ASTUDILLO COBOS

Filosofía y su Didáctica

Autores

Sandra Maricela Campuzano Rodríguez

Universidad Estatal de Milagro

scampuzanor@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3124-2470>

Alexandra Cecilia Astudillo Cobos

Universidad Estatal de Milagro

aastudilloc@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7359-6867>

© Ediciones RISEI, 2025

Todos los derechos reservados.

Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición la editorial.

Editorial: *Ediciones RISEI*

Colección Educación en acción: Praxis, currículo y subjetividades

Título del libro: Filosofía y su Didáctica

Autoría: Sandra Campuzano / Alexandra Astudillo (Docentes UNEMI)

Edición: Primera edición

Año: 2025

ISBN digital: 978-9942-596-10-9

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-10-9>

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz

Corrección de estilo: Unidad de Redacción y Estilo

Diagramación y diseño: Unidad de Diseño

Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa

Machala – Ecuador, diciembre de 2025

Este libro fue diagramado en InDesign.

Disponible en: <https://editorial.risei.org/>

Contacto: info@risei.org

Resumen

El libro *Filosofía y su Didáctica* es una obra formativa que articula la historia del pensamiento filosófico con estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la enseñanza de la filosofía en contextos educativos contemporáneos. Su propósito central es resignificar la práctica filosófica como un ejercicio emancipador, capaz de formar sujetos críticos, éticos y democráticos mediante la reflexión racional, el diálogo y la problematización del mundo.

A lo largo de cuatro capítulos, el texto construye un recorrido histórico-conceptual que permite comprender la evolución de la filosofía occidental y latinoamericana, mientras propone recursos didácticos para su enseñanza en los distintos niveles educativos. El enfoque combina análisis teórico, lectura crítica de autores clásicos y contemporáneos, y orientaciones prácticas para el aula.

El capítulo 1 aborda el surgimiento del pensamiento filosófico, destacando el paso del mito al logos como el nacimiento de la racionalidad crítica. Explora la interrelación entre filosofía, ciencia y política en la antigüedad, mostrando cómo las preguntas sobre la verdad, la naturaleza y la organización social configuran un modo de pensar que aún hoy estructura nuestra cultura. Se subraya el valor formativo de los presocráticos como punto de partida epistemológico, así como la filosofía entendida como práctica de libertad y ciudadanía. Se ofrecen estrategias para enseñar filosofía desde situaciones cotidianas, el diálogo y la problematización, promoviendo que los estudiantes “aprendan a filosofar” y no solo memoricen contenidos.

El capítulo 2 examina las tensiones entre fe y razón desde la filosofía medieval hasta la modernidad. La patrística y la escolástica se presentan como intentos de armonizar teología y racionalidad, mientras que los movimientos modernos desplazan el centro del conocimiento hacia el sujeto. El capítulo analiza críticamente cómo estas rupturas impactan la educación, mostrando los desafíos que el pensamiento moderno y posmoderno plantean para la construcción del conocimiento en la escuela actual. La obra enfatiza que comprender estos debates es clave para formar una actitud crítica frente a nociones como verdad, autoridad y certeza.

El capítulo 3 introduce las corrientes contemporáneas, desde la crítica ideológica hasta la hermenéutica, la fenomenología y la filosofía del lenguaje. Asimismo, profundiza en la ética como fundamento de la convivencia y de la práctica pedagógica. El capítulo culmina con propuestas didácticas para promover pensamiento crítico, análisis del discurso, diálogo ético y ciudadanía reflexiva en el aula.

Finalmente, el capítulo 4 desarrolla la filosofía latinoamericana y la pedagogía de la liberación donde se analizan conceptos como identidad, opresión, emancipación, interculturalidad y epistemologías del sur. El libro propone una didáctica filosófica situada, capaz de reconocer la pluralidad cultural y de promover procesos de conciencia histórica, crítica social y transformación educativa.

En conjunto, Filosofía y su Didáctica constituye una herramienta académica integral que une teoría y praxis, orientada a fortalecer la enseñanza de la filosofía como experiencia significativa, crítica y liberadora en contextos educativos diversos.

Palabras clave: Racionalidad; Emancipación; Didáctica; Interculturalidad; Pensamiento crítico.

Contenido

CAPÍTULO I

11

El surgimiento del pensamiento filosófico: fundamentos y praxis educativa

- Introducción—11
- El origen del pensamiento filosófico y su valor formativo—14
- Filosofía, ciencia y política en la antigüedad—18
- De la teoría a la praxis: enseñar filosofía en la escuela—23
- El pensamiento presocrático como punto de partida epistemológico—29
- La filosofía como ejercicio de libertad y ciudadanía—34
- Referencias—40

CAPÍTULO II

43

Fe, razón y conocimiento: diálogo entre la filosofía medieval y moderna

- Introducción—43
- Entre la fe y la razón: el pensamiento cristiano medieval—46
- Dogmatismo, verdad y autoridad: límites del conocimiento en el medioevo—49
- Racionalismo y empirismo: nuevos caminos hacia la verdad—53
- Idealismo y modernidad: el sujeto como centro del conocimiento—57
- Del modernismo al posmodernismo: rupturas, continuidades y desafíos educativos—61
- Referencias—66

CAPÍTULO II

69

Pensamiento contemporáneo, diversidad y ética del conocimiento

- Introducción—69
- El giro crítico: de Marx a la Escuela de Frankfurt—74
- Hermenéutica y fenomenología: nuevas lecturas del ser y del sentido—79
- Filosofía del lenguaje y posmodernidad—84
- La ética como fundamento de la convivencia social y pedagógica—89
- La filosofía contemporánea en el aula: pensamiento crítico y ciudadanía—93
- Referencias—99

CAPÍTULO II

105

Filosofía latinoamericana y educación para la liberación

- Introducción—105
- Filosofía de la liberación y justicia social—117
- Interculturalidad y epistemologías del sur—122
- La didáctica filosófica en América Latina: hacia una pedagogía de la esperanza—126
- Referencias—131

CAPÍTULO I

El surgimiento del pensamiento filosófico: fundamentos y praxis educativa

Introducción

El estudio del surgimiento del pensamiento filosófico no se limita a reconstruir un momento remoto de la historia intelectual, sino que permite comprender cómo las culturas, los pueblos y las comunidades han elaborado respuestas críticas ante sus propias condiciones de existencia. La filosofía nace cuando el ser humano se descubre capaz de interrogar el mundo y cuestionar las verdades establecidas; cuando decide sustituir la explicación mítica por la búsqueda racional, inaugurando una forma de pensamiento que aspira a la autonomía, la claridad y la justicia.

En este sentido, la transición del mito al logos en la antigüedad grecolatina constituye un acontecimiento decisivo: allí emerge la racionalidad crítica, la argumentación lógica y la preocupación por el ser, la verdad y la vida en comunidad. Sin embargo, como muestran las genealogías críticas contemporáneas, esta no es la única fuente de pensamiento filosófico. La filosofía, como ejercicio universal de interrogación y sentido, ha surgido siempre en diálogo con contextos específicos, conflictos históricos y búsquedas de emancipación.

Desde esta perspectiva amplia, resulta pertinente señalar que la filosofía latinoamericana de la liberación ilumina con especial fuerza el carácter histórico, crítico y emancipador del filosofar. Lejos de ser un mero eco de las tradiciones europeas, constituye un proyecto autónomo que “emerge como proceso de emancipación mental y contra-hegemónica” (González, 2025), orientado a superar los mecanismos de dominación económica, cultural y política que han atravesado a América Latina. Su surgimiento evidencia un principio didáctico fundamental para este capítulo: la filosofía siempre responde a necesidades históricas concretas.

Tal como señala Ayerra (2012), la filosofía de la liberación constituye un pensamiento heterogéneo que parte de la realidad latinoamericana y se proyecta hacia la transformación de las estructuras vigentes, articulándose con corrientes como la teoría de la dependencia, la pedagogía del oprimido y la teología de la liberación. Este carácter situado y crítico revela que el filosofar no es ni abstracto ni neutral, sino una praxis, es decir, un ejercicio que articula pensamiento y acción, comprensión y transformación.

El aporte de pensadores fundacionales como Augusto Salazar Bondy evidencia este vínculo entre crítica filosófica y proyecto educativo. Bondy desarrolló una reflexión sobre la “filosofía de la subordinación” que buscaba comprender cómo la dependencia económica y cultural de América Latina afectaba la formación del pensamiento. En sus últimos años, articuló explícitamente esta crítica con una filosofía de la educación orientada a enfrentar los problemas estructurales que limitan el desarrollo humano en la región (Guerrero & Zhdanov, 2025). Esta articulación temprana entre análisis filosófico y proyecto pedagógico ofrece una enseñanza clave para comprender el valor formativo de la filosofía desde sus orígenes: pensar es siempre un acto que puede liberar o someter.

Del mismo modo, la perspectiva decolonial de Enrique Dussel permite releer la historia de la filosofía y sus orígenes modernos desde una sensibilidad crítica que pone en evidencia la exclusión del “Otro” como condición de posibilidad de la modernidad occidental. Como explica Pinton (2025), Dussel muestra que el sujeto cartesiano surge sobre una matriz colonial previa que invisibilizó al mundo no europeo. Este ejercicio genealógico posee un valor didáctico fundamental: enseña que toda racionalidad debe examinar sus condiciones históricas, políticas y culturales, invitando al estudiantado a desarrollar una mirada crítica sobre los discursos canónicos.

Las características generales de la filosofía latinoamericana, como han sistematizado González (2025) y otros autores, no deben ser entendidas como un “desvío” respecto de la tradición occidental, sino como contribuciones significativas a la cultura

universal desde un humanismo práctico y contra-hegemónico. Esta dimensión humanista resuena con los objetivos formativos de este capítulo: comprender la filosofía como una herramienta para formar sujetos críticos, autónomos y capaces de participar activamente en la construcción de lo común.

Asimismo, la filosofía de la liberación latinoamericana ha avanzado hacia una ética intercultural que reconoce la diversidad de saberes y culturas como fundamento de toda reflexión filosófica. Para Demenchonok (2025), este giro intercultural reconfigura la comprensión tradicional de la filosofía, al afirmar que el diálogo es la base de la búsqueda de verdad. En el ámbito educativo, esta perspectiva propone un horizonte humanizador y democrático que contrasta con modelos formativos centrados en la transmisión vertical de contenidos.

La crítica al eurocentrismo desarrollada por autores como Arturo Roig —según analizan Krysh-top y Basmanov (2023)— resulta también instructiva para comprender la relación entre filosofía, historia y poder. Al cuestionar nociones como el “fin de la historia”, esta línea de pensamiento evidencia cómo ciertos relatos históricos universales invisibilizan la experiencia latinoamericana e indígena, reforzando estructuras de dominación simbólica. Tal análisis permite al estudiantado reconocer la importancia de construir narrativas históricas plurales, críticas e inclusivas.

Finalmente, la dimensión espiritual y comunitaria de la liberación —presente en la obra de figuras como Ernesto Cardenal, retomada por Raggio (2023)— recuerda que la filosofía latinoamericana integra la reflexión ética, la experiencia estética y las prácticas comunitarias en un horizonte de transformación integral. Esta visión amplía el campo formativo de la filosofía, mostrando que la liberación no es solo política o económica, sino también espiritual y comunitaria.

No obstante su riqueza, Huetos (2023) advierte que la filosofía de la liberación y la teología liberadora han enfrentado desafíos significativos en las últimas décadas, particularmente por la irrupción de nuevas dinámicas culturales y la consolidación de modelos neoliberales. Aun así, su vigencia para pensar la educación contemporánea es indiscutible: su énfasis en la humanización, la crítica contra-hegemónica y la centralidad del diálogo ofrece claves esenciales para una educación al servicio de la dignidad humana.

De este modo, la introducción a los orígenes del pensamiento filosófico no solo recupera el tránsito del mito al logos y la constitución de la racionalidad crítica en la antigüedad, sino que abre el horizonte para comprender la filosofía como una práctica histórica, situada y transformadora. Desde Grecia hasta América

Latina, la filosofía se revela como un ejercicio de libertad: una búsqueda incesante de sentido que sostiene la posibilidad de formar sujetos críticos, éticos y capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa. Esta perspectiva, que orientará el desarrollo de todo el capítulo, permite articular teoría, historia y praxis pedagógica, subrayando la importancia de enseñar filosofía como una práctica emancipadora desde los orígenes mismos del pensamiento humano.

El origen del pensamiento filosófico y su valor formativo

El origen del pensamiento filosófico en la cultura griega constituye uno de los procesos más influyentes y trascendentales de la historia intelectual de la humanidad. Lejos de surgir como una ruptura tajante con las formas de conocimiento anteriores, la filosofía emergió como una evolución compleja de los modos narrativos, míticos y pedagógicos que configuraban el imaginario helénico. La tradición moderna muchas veces ha mostrado la transición del mito al logos como un corte irreconciliable, como si la racionalidad filosófica hubiese irrumpido de manera súbita en un territorio dominado por la fantasía o la superstición. Sin embargo, esta lectura es históricamente reduccionista. Maspero (2023) observa con precisión que el pensamiento de Platón nació como exégesis de los mitos, y no como negación de ellos. Esta afirmación nos obliga a revisar la interpretación simplificada de la filosofía griega como una superación brusca de los saberes tradicionales, para comprenderla más bien como una continuidad transformadora en la que los relatos míticos se convierten en materia de reflexión crítica. El mito, lejos de desaparecer, se vuelve objeto de análisis y reinterpretación, dando origen a nuevas formas de pensar que profundizan el sentido de las narraciones culturales mediante el examen racional. Así, el nacimiento de la filosofía no se comprende adecuadamente si se la concibe como la sustitución de un discurso por otro; la filosofía antigua es el resultado de un desplazamiento interno, una reelaboración reflexiva de los símbolos que estructuraban la experiencia humana.

Este proceso se hace especialmente patente cuando se analiza la figura de Sócrates, un pensador cuya influencia transformó tanto la filosofía griega como el sentido mismo de lo que significa filosofar. Sócrates no fue un pensador de gabinete ni un teórico sistemático; fue alguien que hizo de la filosofía un estilo de vida, un ejercicio permanente de interrogación y autoconocimiento. Hernández (2024) subraya que Sócrates encarnó la filosofía como modo de vivir y de morir, dado que convirtió el examen de

uno mismo en una tarea ética fundamental. La imagen socrática de una vida sin examen que “no merece ser vivida” constituye uno de los enunciados más potentes de la filosofía antigua, pues sitúa el pensamiento en el centro de la existencia humana. Para Sócrates, pensar no es una capacidad accesoria, sino una actividad esencial que determina la calidad de vida y la autenticidad del sujeto. Esta manera de entender la filosofía como cuidado del alma introduce un elemento formativo que se mantiene hasta nuestros días: la filosofía no se limita a producir conocimientos abstractos, sino que transforma la manera en que las personas se comprenden, actúan y conviven en sociedad.

La profundidad formativa del pensamiento filosófico se despliega aún más en la obra de Platón, cuya influencia en la historia de la educación es difícil de exagerar. Según Álvarez (2012), la filosofía platónica desplazó los métodos arcaicos de educación entre las élites griegas y estableció un modelo formativo que continúa vigente en la actualidad. Este hecho es significativo porque revela que la filosofía no solo introdujo nuevas preguntas metafísicas, sino también nuevas formas de enseñar y aprender. Platón comprendió la educación como un proceso gradual, orientado a la formación integral del individuo, cuyo objetivo último consistía en guiar el alma desde la ignorancia hacia el conocimiento verdadero y la contemplación del bien. Este camino no podía lograrse mediante la simple transmisión de contenidos, sino mediante una práctica reflexiva que involucraba al sujeto en su totalidad.

En este sentido, la obra platónica adquiere un carácter que va más allá de lo conceptual. Fernández (2005) describe los diálogos platónicos como auténticos ejercicios espirituales, destinados no solo a instruir intelectualmente, sino a transformar el ser de quien filosofaba. Platón consideraba que la filosofía era psicagogía, es decir, conducción del alma. Su método dialógico buscaba provocar una conversión interior, un desplazamiento desde un estado de vida inauténtico hacia una vida auténtica caracterizada por el autoconocimiento, la claridad racional y la orientación hacia la virtud. Bajo esta perspectiva, la educación filosófica no es una mera instrucción ni una adquisición de competencias cognitivas: es un proceso de transformación existencial. La filosofía despierta la capacidad de pensar por uno mismo, de interrogar el mundo y de actuar conforme a criterios éticos, elementos que constituyen el corazón de su valor formativo.

A partir de este legado, comprender el origen del pensamiento filosófico implica también reconocer su dimensión pedagógica. Desde la Grecia clásica, la filosofía ha sido inseparable de la educación. No se trata simplemente de una disciplina al margen

de la vida cotidiana, sino de un modo de orientar la existencia hacia el aprendizaje permanente. En este sentido, los aportes de la tradición filosófica antigua continúan ofreciendo claves para la formación contemporánea, especialmente en lo referente al pensamiento crítico. En la actualidad, el pensamiento crítico se presenta como una competencia central en los sistemas educativos, un conjunto de habilidades que permiten al sujeto cuestionar, evaluar y tomar decisiones fundamentadas. Sin embargo, como demuestran Rodríguez-Ortiz et al. (2023), el pensamiento crítico no puede entenderse plenamente sin examinar sus raíces filosóficas. Los autores, tras analizar a 44 teóricos del pensamiento crítico, identifican cuatro modelos principales y muestran que cada uno de ellos se sustenta en tradiciones filosóficas distintas. Esta constatación evidencia que el pensamiento crítico no es una simple técnica, sino una postura epistemológica que emerge de los marcos filosóficos que han guiado el desarrollo del saber humano. Cuando la educación pretende formar pensadores críticos sin vincular estos modelos a sus fundamentos filosóficos, se arriesga a fomentar una criticidad superficial, desvinculada de los criterios que permiten evaluar argumentaciones, cuestionar supuestos y comprender la complejidad de la realidad.

El valor formativo del pensamiento filosófico se hace evidente precisamente en su capacidad para ofrecer los criterios con los cuales se configura el pensamiento crítico. La tradición lógica, la reflexión epistemológica, la hermenéutica, la ética del diálogo y la filosofía política aportan perspectivas que explican por qué pensar críticamente implica más que analizar información o resolver problemas; significa adoptar una actitud reflexiva, deliberativa y responsable ante el mundo. En este sentido, la filosofía se presenta como el fundamento que da coherencia a las prácticas educativas orientadas a la formación de la autonomía intelectual y del juicio ético.

La dimensión formativa de la filosofía se despliega también en su carácter dialógico. Desde el diálogo socrático hasta los enfoques contemporáneos de educación basada en la conversación crítica, la filosofía ha enfatizado que el conocimiento es un proceso compartido. Barwell (2024) afirma que el diálogo, entendido como postura epistemológica, integra elementos como la responsabilidad mutua, la imaginación, la incertidumbre, la humildad y la interdependencia. El conocimiento no se concibe como un conjunto de verdades cerradas, sino como un espacio dinámico en el que los participantes construyen significados desde la interacción respetuosa y crítica. En el ámbito educativo, esta perspectiva tiene profundas implicaciones: enseña a los estudiantes a pensar con otros, a escuchar con apertura y a

reconocer la diversidad de interpretaciones como un elemento enriquecedor del aprendizaje. Desde este punto de vista, la filosofía no solo cultiva el pensamiento individual, sino también las habilidades sociales, éticas y comunicativas necesarias para la vida democrática.

Comprender la filosofía en su origen implica, por tanto, reconocer que su valor formativo se basa en una triple dimensión: es transformación interior, es desarrollo de competencias reflexivas y es construcción colectiva de significados. Estas dimensiones se articulan entre sí y permiten entender por qué la filosofía, desde la antigüedad hasta nuestros días, sigue siendo una disciplina esencial para la formación integral de las personas.

En primer lugar, la filosofía transforma el ser del individuo al fomentar el autoconocimiento, la coherencia entre pensamiento y acción, y la búsqueda del sentido de la vida. Sócrates y Platón mostraron que el pensar no es un ejercicio meramente intelectual, sino un camino hacia una vida más auténtica. Esta dimensión formativa resulta fundamental en un contexto contemporáneo marcado por la dispersión, la superficialidad y el consumo acrítico de información. La filosofía invita a detenerse, a examinar las creencias, a clarificar los deseos y a orientar la acción conforme a valores, favoreciendo una identidad más sólida y una existencia más reflexiva.

En segundo lugar, la filosofía proporciona las herramientas conceptuales necesarias para el pensamiento crítico. Los modelos identificados por Rodríguez-Ortiz et al. (2023) no son simplemente tipologías teóricas; representan modos específicos de pensar que permiten evaluar argumentos, identificar falacias, comprender la relación entre emociones y cognición, analizar problemas desde perspectivas científicas o interpretar fenómenos sociales desde marcos pragmáticos. La filosofía, al ofrecer estos fundamentos, contribuye a la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos complejos del mundo actual, desde la desinformación hasta los dilemas éticos vinculados con la tecnología, la política o la sostenibilidad.

En tercer lugar, la filosofía enseña a dialogar de manera responsable. El pensamiento dialógico, como explica Barwell (2024), requiere reconocer la dignidad del otro, escuchar activamente, construir significado conjunto y aceptar que el conocimiento es un proceso abierto. En la práctica educativa, esta actitud transforma el aula en un espacio de encuentro, de participación activa y de construcción de comunidad. La filosofía fomenta una ética relacional que promueve la convivencia democrática y la resolución pacífica de conflictos, habilidades imprescindibles para sociedades plurales y diversas.

De este modo, el origen del pensamiento filosófico no es solo un capítulo en la historia de las ideas, sino un fundamento permanente para la formación humana. La filosofía surgió en la Grecia antigua como un esfuerzo por comprender la realidad y orientar la vida hacia la verdad y la virtud; hoy continúa siendo una herramienta indispensable para formar personas capaces de pensar, dialogar, decidir y transformar su entorno. Su valor formativo trasciende los contenidos disciplinares y se proyecta hacia la construcción de identidades críticas, éticas y comprometidas con la justicia y el bien común.

Filosofía, ciencia y política en la antigüedad

La relación entre filosofía, ciencia y política en la antigüedad constituye uno de los núcleos más fecundos y complejos de la historia del pensamiento humano. En aquel horizonte civilizatorio no existían las separaciones disciplinarias que caracterizan el saber moderno; por el contrario, la reflexión filosófica, la investigación científica y las prácticas políticas se entrelazaban en una unidad orgánica. Esta interrelación permitía comprender la vida comunitaria, la naturaleza y la racionalidad humana desde una perspectiva integral, en la que el conocimiento no se consideraba aislado de la acción ni de la formación del carácter. La filosofía antigua entendió desde sus orígenes que los seres humanos viven en comunidad y que, para hacerlo justamente, necesitan tanto de la ciencia como de la reflexión ética y política. Por ello, la filosofía operó simultáneamente como fundamento teórico, como guía de acción y como marco crítico para evaluar las decisiones públicas. En este contexto amplio e interdisciplinario, Aristóteles y Platón emergen como polos decisivos en la configuración del pensamiento político clásico, mientras que el mundo romano y la filosofía medieval islámica amplían y reconfiguran estos aportes, mostrando la vitalidad del pensamiento antiguo en tradiciones diversas.

Aristóteles representa una de las figuras centrales para entender esta relación entre filosofía y política. Su noción de *phronesis*, tradicionalmente traducida como “sabiduría práctica”, expresa de manera ejemplar esta integración entre reflexión y acción. La *phronesis* no consiste en un saber teórico desconectado de la vida pública, sino en la capacidad de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente en situaciones concretas. Según Faure (2013), Aristóteles desarrolló un concepto sumamente complejo del *phronimos*, el hombre poseedor de sabiduría práctica, cuya virtud no se limita a comprender principios generales, sino a saber aplicarlos correctamente en el cambiante escenario

político. Esta concepción subraya que la política, para ser justa, requiere del cultivo intelectual y moral del gobernante. A diferencia de modelos contemporáneos que conciben la política como gestión técnica o competencia estratégica, Aristóteles veía la vida pública como una práctica ético-racional en la que las virtudes morales dependían de las virtudes intelectuales y viceversa. La sabiduría práctica solo existe en interacción con la justicia, la valentía, la templanza y las demás virtudes del carácter.

De este modo, Aristóteles afirma que no es posible separar la filosofía de la política, porque la política es la culminación de la ética y constituye la ciencia arquitectónica más elevada del mundo humano. La política es ciencia porque requiere principios; es arte porque exige decisiones prudentes; y es filosofía porque su propósito es dirigir la vida hacia el bien común y hacia la realización plena del ser humano en comunidad. Si la ética se ocupa del bien del individuo, la política se ocupa del bien de la ciudad. Esta integración revela que el pensamiento político no puede ser un mero cálculo utilitario, sino una reflexión sistemática sobre cómo deben vivir los seres humanos juntos, cómo deben organizarse las instituciones, qué constituye una vida buena y cuáles son las finalidades que justifican el gobierno. Aristóteles logra unir, en un mismo marco conceptual, la investigación empírica sobre las constituciones griegas, la reflexión lógica sobre las formas de gobierno y la visión filosófica sobre la virtud y el florecimiento humano. Su filosofía política constituye, así, un puente entre ciencia, ética y praxis comunitaria.

La contribución de Platón a esta relación entre filosofía y política es igualmente decisiva, aunque desde una perspectiva diferente. Si Aristóteles privilegió la observación empírica y la elaboración sistemática de conceptos ético-políticos, Platón entendió la política sobre todo como una tarea pedagógica: el arte de formar gobernantes virtuosos y ciudadanos capaces de vivir de acuerdo con la justicia. En este sentido, su reflexión parte de la convicción de que la corrupción y el desorden político tienen su origen en la ignorancia. La figura del Sócrates platónico adquiere así un papel fundamental en la configuración del pensamiento político clásico. Sócrates, tal como lo presenta Platón, representa la crítica radical al poder injusto, la disidencia filosófica frente a las autoridades y la denuncia de los prejuicios que guían las decisiones públicas. Su postura muestra que la libertad de pensamiento es esencial para una ciudad justa. Sócrates no hace política en el sentido tradicional, pero su cuestionamiento permanente constituye una forma de acción política basada en la persuasión y la búsqueda de la verdad.

Platón amplió esta intuición socrática en su teoría del gobernante filósofo. Tilleczeck (2024) subraya que Platón propone un modelo de entrenamiento político que combina la reflexión ética profunda con el liderazgo práctico. Para que un gobernante sea justo, debe conocer el bien, comprender la naturaleza del alma humana y ser capaz de interpretar críticamente su propia época. La filosofía no es un adorno intelectual, sino la condición misma para gobernar bien. Esto implica que los gobernantes deben ejercitarse en el conocimiento, la templanza y la justicia, y que su formación requiere años de estudio, disciplina interior y disposición para anteponer el bien común al interés personal. Platón concibe la política como una vocación, no como un medio para adquirir poder. En este sentido, su pensamiento anticipa las teorías contemporáneas sobre liderazgo ético, mostrando que el ejercicio del gobierno exige reflexión, autoconocimiento y una relación constante entre teoría y práctica.

Para entender adecuadamente la relación entre filosofía y política en la antigüedad, es fundamental considerar también el aporte del mundo romano, que complejizó y transformó las categorías griegas. Si la tradición griega enfatizaba la acción ciudadana, la espontaneidad política y los actos extraordinarios de participación cívica, el pensamiento romano introdujo elementos decisivos que ampliaron la comprensión de la vida política. Elutka (2024) explica que los romanos otorgaron un papel central a conceptos como la tradición, la autoridad, la fundación, la ley (*lex*) y la promesa. La cultura política romana valoraba la estabilidad institucional y la continuidad histórica, entendiendo que la ciudad debía preservarse más allá de las pasiones del momento o de las acciones impulsivas de los líderes. Estos elementos configuraron una visión política que daba prioridad al orden, a la responsabilidad cívica y a la permanencia de la comunidad. La política, lejos de ser un espacio para la gloria individual, era un deber cargado de solemnidad y de obligaciones hacia la res publica. La autoridad derivaba no tanto de la razón filosófica como de la tradición y de la legitimidad histórica.

La política romana aportó entonces una dimensión institucional que complementa la acción espontánea griega. Mientras que en Grecia la democracia ateniense privilegiaba la participación directa y la retórica deliberativa, Roma subrayó la importancia del derecho, de la institucionalidad y de la disciplina cívica. Estas diferencias muestran que no existe una única manera antigua de entender la política, sino una pluralidad de modelos que dialogan entre sí. La tradición romana permitió conceptualizar la política como un entramado de normas, cargos y procedimientos,

marcando un desarrollo fundamental para el pensamiento jurídico occidental y estableciendo bases duraderas para las teorías modernas del Estado.

La relación entre filosofía y política en la antigüedad no se limitó al mundo griego y romano. En el ámbito islámico medieval, el pensador Al-Farabi retomó y desarrolló profundamente estos temas, aportando uno de los sistemas más sofisticados de filosofía ética y política. Rushanova et al. (2023) señalan que Al-Farabi combinó elementos aristotélicos y neoplatónicos con los principios de la tradición islámica, estableciendo una síntesis que renovó el pensamiento antiguo. Para Al-Farabi, el gobernante debía poseer cualidades morales e intelectuales excepcionales. Denunció, con notable severidad, la ignorancia y la incompetencia de ciertos líderes, insistiendo en que ningún gobernante debería ejercer poder sin conocimiento filosófico y sin virtudes morales. Su crítica fue especialmente contundente hacia los dirigentes perezosos, débiles o incapaces, a quienes consideraba indignos incluso de gobernar pequeñas comunidades. Esta preocupación por la ignorancia como causa de corrupción política muestra la continuidad del pensamiento antiguo: la buena gobernanza no depende solo de la habilidad administrativa, sino del carácter moral y del conocimiento racional del gobernante.

Al-Farabi también elaboró una visión de la ciudad virtuosa que retoma la imagen platónica de la comunidad ordenada según el bien, pero la reelabora a la luz de la noción islámica de profecía y ley divina. Su filosofía demuestra que los dilemas éticos y políticos antiguos no quedaron confinados al Mediterráneo clásico, sino que fueron reinterpretados y enriquecidos por culturas diversas que encontraron en la filosofía una guía para la acción política justa. Esta continuidad histórica revela que la antigüedad no es un bloque homogéneo, sino una tradición dinámica que atraviesa civilizaciones y períodos históricos.

Otro elemento fundamental para comprender la relación entre filosofía, ciencia y política en la antigüedad es la noción de racionalidad. Los antiguos no separaban la reflexión filosófica de la búsqueda del saber científico. Para ellos, la ciencia (episteme) y la sabiduría práctica (phronesis) eran dos dimensiones complementarias del conocimiento humano. Esta complementariedad permitía que la política se concibiera como un arte racional orientado al bien común, pero también como una disciplina que debía apoyarse en el conocimiento de la naturaleza, del alma humana y de las causas que determinan los fenómenos. Pothos y Pleskac (2022) muestran que las raíces de la evaluación racional de las decisiones se encuentran profundamente ligadas a estas discusiones antiguas. Aunque los agentes políticos son seres

finitos y limitados, la filosofía enseñaba que debían esforzarse por deliberar correctamente y buscar lo óptimo dentro de sus posibilidades. La idea de que la racionalidad es una herramienta indispensable para la acción política prudente tiene sus fundamentos en este pensamiento antiguo que comprendía la toma de decisiones como un proceso complejo en el que convergen la razón, la experiencia, el carácter y el contexto social.

Esta visión antigua de la racionalidad contrasta con modelos contemporáneos que separan estrictamente la política de la reflexión filosófica. Hoy, muchas veces se concibe la política como una competencia estratégica, un cálculo de intereses o una gestión técnica. Sin embargo, el pensamiento antiguo recuerda que la política no puede reducirse a procedimientos ni a tácticas, ya que afecta la vida de las personas y requiere discernimiento ético. La sabiduría práctica de Aristóteles, la pedagogía política de Platón, el sentido romano de la institución y la síntesis moral de Al-Farabi ofrecen recursos conceptuales para repensar el papel de la razón en la gobernanza contemporánea. En un mundo donde las decisiones políticas afectan profundamente la vida de millones de personas, recuperar el sentido filosófico de la política puede ayudar a iluminar caminos de responsabilidad y justicia.

Este renovado interés por el pensamiento antiguo no es una tendencia aislada. En las últimas décadas se ha producido un resurgimiento significativo en el estudio contemporáneo de la filosofía política clásica. Faure (2013) señala que existe un creciente deseo de comprender si la *phronesis* aristotélica puede ser recuperada como una categoría útil para el mundo actual. Este interés refleja una preocupación más amplia: cómo aprender de la sabiduría antigua sin caer en una idealización acrítica del pasado. Tilleczek (2024) muestra que incluso pensadores como Hannah Arendt y Michel Foucault recurrieron a la antigüedad para elaborar modelos de acción política basados en el cultivo del carácter, la autocrítica y la relación reflexiva con el presente. Estos autores reinterpretaron la tradición platónica del gobernante filósofo, reconociendo que la política no consiste solo en imponer reglas, sino en cuestionar críticamente las prácticas existentes y orientar la acción hacia la justicia.

La antigüedad se convierte así en un archivo de posibilidades conceptuales que pueden dialogar con los desafíos actuales, pero solo si se las interpreta críticamente. Existen, como muestra Faure, obstáculos cognitivos y prácticos en este intento de diálogo con el pasado. No es posible trasladar las categorías antiguas directamente a los contextos modernos, porque las estructuras políticas, sociales y tecnológicas han cambiado profundamente. Sin embargo, esto no impide que las nociones de virtud, sabiduría

o deliberación prudente sigan siendo relevantes para pensar la gobernanza contemporánea. La tradición antigua aporta marcos interpretativos que pueden enriquecer el pensamiento político actual, siempre que se haga desde una perspectiva reflexiva y contextualizada.

La multivalencia del pensamiento antiguo se observa también en la manera en que diferentes corrientes modernas han interpretado a Aristóteles. Karp (2025) explica que diversos pensadores políticos, como Hayek, Popper, Polanyi y Röpke, han reclamado a Aristóteles como precursor de sus propias teorías, lo cual pone de relieve la riqueza interpretativa de su legado. Estas apropiaciones muestran que la filosofía antigua no es estática, sino un campo vivo de interpretaciones que se adaptan a los problemas de cada época. Esta plasticidad explica por qué la reflexión antigua continúa siendo relevante y por qué su estudio es esencial para la educación contemporánea.

En conjunto, la relación entre filosofía, ciencia y política en la antigüedad revela una comprensión profunda de la vida comunitaria como un proyecto racional, ético y educativo. Los antiguos entendían que la gobernanza no podía reducirse a la fuerza ni a la improvisación, sino que debía estar informada por la reflexión filosófica, la investigación racional y la formación del carácter. Esta visión integral ofrece enseñanzas valiosas para el presente. En un contexto contemporáneo marcado por la polarización, la desinformación y la fragilización de la confianza pública, recuperar las intuiciones antiguas sobre la importancia de la sabiduría, la virtud y el diálogo racional puede ayudar a fortalecer las instituciones democráticas y a orientar la política hacia el bien común.

La antigüedad nos legó la idea de que la filosofía no es ajena a la acción, sino su fundamento más sólido. Comprender cómo los antiguos concibieron la relación entre ciencia, ética y política permite redescubrir la política como una práctica orientada por la razón y la virtud, capaz de mejorar la vida humana en comunidad. Esta interrelación, lejos de pertenecer únicamente al pasado, continúa siendo un horizonte indispensable para la reflexión filosófica y pedagógica contemporánea.

De la teoría a la praxis: enseñar filosofía en la escuela

La enseñanza de la filosofía en la escuela constituye uno de los desafíos más complejos y, al mismo tiempo, más prometedores de la educación contemporánea. Supone pasar de una comprensión puramente teórica de la filosofía a una praxis pedagógica en la que filosofar se convierta en experiencia viva para estudiantes y

docentes. Esta transición de la teoría a la práctica no es un simple ajuste metodológico, sino una transformación profunda en la manera como concebimos el currículo, el aula, el rol del profesor y el lugar del estudiante. En otras palabras, enseñar filosofía en la escuela implica reconocer que, si la filosofía nació históricamente como ejercicio crítico frente a los mitos y las costumbres, hoy su función escolar solo se justifica si permite a los sujetos interrogar críticamente su propio mundo.

La brecha entre lo que se declara en el discurso pedagógico y lo que efectivamente ocurre en las aulas es uno de los puntos neurálgicos de este problema. En contextos como el colombiano, por ejemplo, Peña (2023) muestra que existe un desfase importante entre los objetivos formales que se asignan a la enseñanza de la filosofía y las prácticas docentes realmente implementadas. Aunque en documentos oficiales y lineamientos curriculares se presenta la filosofía como espacio privilegiado para formar sujetos críticos y reflexivos, en la práctica prevalecen modelos de pedagogía tradicional, centrados en la exposición magistral y la memorización de contenidos históricos. En estos casos, el currículo se reduce a un plan de estudio que organiza autores, escuelas y conceptos, pero que deja escaso margen para que los estudiantes piensen por sí mismos, dialoguen o problematizen su realidad. Lo filosófico se diluye en lo meramente historiográfico.

Esta distancia entre intencionalidad y práctica no es exclusiva de un país, sino que refleja una problemática global: la educación filosófica queda atrapada en un dilema entre la fidelidad académica a la tradición y la necesidad de relevancia formativa. La cuestión de fondo es si la filosofía se enseña como un conjunto de contenidos que hay que “cubrir” o como un modo de pensar que debe ejercerse. En este sentido, Hernández y colaboradores (2023) insisten en la importancia de cuestionar la división rígida entre teoría y práctica en educación. Plantean la necesidad de habitar la teoría a través de la práctica, es decir, de comprender que no existe una teoría pedagógica neutra que se aplica mecánicamente, sino que toda práctica de aula es, en sí misma, una forma de teoría encarnada. Esto es especialmente relevante en filosofía: no basta con hablar sobre pensamiento crítico, justicia, verdad o libertad; es necesario que las dinámicas de aula configuren ambientes donde esos principios se experimenten y se ejerciten.

La enseñanza de la filosofía en la escuela, por tanto, requiere clarificar sus objetivos pedagógicos y su sentido formativo. Peña (2023) subraya que el desarrollo del pensamiento crítico suele ser presentado como objetivo central, pero que, en muchos casos, se queda en declaración de intenciones. Para que este objetivo se

concreto, no es suficiente invocar la crítica como palabra clave: es necesario transformar las estrategias didácticas, los criterios de selección de contenidos y, de manera muy especial, los modos de evaluación. En este punto resulta iluminador el campo de la historia y filosofía de la ciencia. Shi (2020) muestra que las aproximaciones explícitas y reflexivas a la enseñanza de filosofía de la ciencia pueden promover una comprensión más profunda de la naturaleza de la ciencia en el estudiantado. Cuando el profesorado hace explícitos los marcos filosóficos que subyacen a las prácticas científicas y los vincula con actividades concretas de aula, los estudiantes dejan de ver la ciencia como un conjunto de datos y fórmulas, y comienzan a entenderla como una forma particular de conocer. Este ejemplo ofrece una clave metodológica importante: la filosofía se vuelve formativa cuando el docente expone intencionalmente los supuestos de fondo de aquello que se estudia y ayuda al estudiantado a reflexionarlos.

Algo semejante ocurre con la indagación filosófica en sentido estricto. Leng (2020), al investigar experiencias de indagación filosófica en contextos escolares, muestra que cuando se implementa un enfoque basado en el diálogo y la pregunta, los estudiantes perciben el aula de manera distinta. Consideran fundamental la existencia de un ambiente seguro y positivo para el aprendizaje; valoran el hecho de poder formular preguntas propias, compartir ideas, ser escuchados y escuchar a los demás. Desde su perspectiva, la experiencia de “pensar juntos”, hacer conexiones, profundizar en los problemas y participar activamente configura una forma de aprendizaje diferente a la clase tradicional expositiva. La indagación filosófica no solo amplía la comprensión conceptual, sino que mejora la inclusión social y la participación, generando experiencias de comunidad de investigación en el aula. Esta investigación confirma que la filosofía, cuando se vive como práctica dialogal, deja de ser un saber distante para convertirse en experiencia formativa concreta.

Para pasar de la teoría a la praxis en la enseñanza de la filosofía es crucial revisar y transformar las estrategias didácticas. Peña (2023) propone la problematización de la realidad como estrategia clave para mejorar el “aprender a pensar” filosóficamente. Problematizar significa partir de situaciones reales y abordarlas preguntándose por sus supuestos, sus implicaciones y sus posibles alternativas. En lugar de iniciar la clase con la exposición de un autor, se puede comenzar con una situación problemática que interpela al grupo: la difusión de noticias falsas, la discriminación en redes sociales, las tensiones entre libertad y seguridad, el impacto de la tecnología en las relaciones humanas, entre otros temas. A partir de allí, se introducen conceptos y teorías

filosóficas como herramientas para pensar mejor la situación, no como contenidos desligados. En este enfoque, la historia de la filosofía deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio que nutre la reflexión sobre problemas significativos.

La incorporación de estrategias lúdicas también resulta relevante. Lejos de trivializar la filosofía, el juego puede convertirse en un dispositivo para explorar preguntas profundas en formatos distintos: dramatizaciones de dilemas éticos, debates estructurados, juicios simulados, creación de relatos filosóficos, laboratorios de conceptos, cafés filosóficos estudiantiles, entre otros. Peña (2023) señala que las estrategias lúdicas, cuando se vinculan a objetivos claros, favorecen la participación y motivación, y crean un clima propicio para el cuestionamiento. Lo lúdico no implica frivolidad; al contrario, puede ofrecer un espacio seguro para el desacuerdo, la experimentación de puntos de vista y la construcción colectiva de sentido.

En la misma línea, la propuesta de Pensamiento Conversacional desarrollada por Chimakonam y Ogbonnaya (2024) en el contexto africano ofrece una perspectiva valiosa para pensar la decolonización de la enseñanza de la filosofía. Estos autores sostienen que el Pensamiento Conversacional puede funcionar como estrategia pedagógica adecuada para una educación filosófica situada en marcos epistémicos africanos, entrenando a las nuevas generaciones para ser críticas, creativas e innovadoras desde sus propias tradiciones. Lo relevante, más allá del contexto específico, es el principio que se desprende: la enseñanza de la filosofía en la escuela debe dialogar con los contextos culturales concretos, reconociendo y valorando los saberes locales y las formas propias de racionalidad. Esto abre una pregunta importante para América Latina: ¿cómo integrar las preguntas y experiencias de los estudiantes, marcadas por realidades como la desigualdad, la diversidad cultural y la violencia, en el aula de filosofía? La respuesta parece apuntar a currículos y metodologías flexibles, capaces de articular las grandes tradiciones filosóficas con las voces, lenguajes y problemas de los territorios.

Ahora bien, toda transformación de la práctica requiere también una reflexión sobre el rol del docente. La figura del profesor de filosofía no puede reducirse al especialista en contenidos ni al transmisor de teorías. Ngene (2023) insiste en la necesidad de que los educadores desarrollen una filosofía de enseñanza explícita, esto es, un conjunto de creencias y principios que orienten sus decisiones pedagógicas. Esta filosofía de enseñanza debe estar en diálogo con la literatura sobre educación y abarcar dominios como la planificación curricular, la evaluación, la mentoría, la pedagogía y la reflexión sobre la propia práctica. Cuando el

profesorado explicita su filosofía de enseñanza, puede identificar con mayor claridad si concibe la filosofía como entrenamiento de habilidades argumentativas, como exploración existencial, como educación para la ciudadanía, o como combinación de todo ello, y alinear en consecuencia sus estrategias de aula, sus criterios de evaluación y su relación con el estudiantado. En términos prácticos, esta reflexión se traduce en decisiones muy concretas: qué tipo de preguntas se privilegian en clase, qué se entiende por “participación”, qué se valora en un ensayo filosófico, qué lugar se concede al silencio, a la duda, a la experiencia personal.

De la mano de esta filosofía de enseñanza, la transición de la teoría a la praxis exige repensar la estructura misma del currículo de filosofía. Organizar los cursos únicamente en función de períodos históricos o escuelas puede fomentar una visión museística de la disciplina. Una alternativa es estructurar el currículo en torno a núcleos problemáticos o preguntas generadoras: ¿qué es una vida buena?, ¿qué significa conocer?, ¿es posible la justicia?, ¿qué es una persona?, ¿qué es la verdad?, ¿cómo se construye el poder?, etcétera. Dentro de cada núcleo se integran autores y corrientes, pero como interlocutores en una conversación y no como compartimentos estancos. En este modelo, los contenidos históricos no se abandonan, sino que se recontextualizan al servicio de preguntas significativas para los estudiantes. Así, la teoría se convierte en recurso vivo para pensar, y la historia de la filosofía se redescubre como diálogo intergeneracional de preguntas más que como catálogo de respuestas.

La metodología de indagación filosófica, tal como la destaca Leng (2020), encaja perfectamente en este tipo de currículo. Al promover comunidades de investigación en el aula, se invita a los estudiantes a formular hipótesis, contrastarlas, revisar sus ideas, escuchar objeciones y construir conjuntamente interpretaciones más complejas. En este proceso, no solo aprenden conceptos filosóficos, sino que experimentan qué significa filosofar: dudar, argumentar, reconocer límites, cambiar de opinión, sostener convicciones con razones. De esta experiencia emerge una comprensión encarnada de la filosofía, que trasciende el aprendizaje memorístico para convertirse en práctica de vida. Los estudiantes “viven” una nueva filosofía en el propio proceso de aprenderla, como señala Leng, trascendiendo una lógica de recepción pasiva del conocimiento.

Un aspecto decisivo para cerrar la brecha entre teoría y práctica es la evaluación. Mientras se evalúe mayoritariamente la capacidad de repetir definiciones, fechas y nombres de filósofos, será difícil sostener prácticas de aula orientadas al pensamiento

crítico y a la indagación. La evaluación, como recuerda Peña (2023), debe ser coherente con los objetivos formativos. Si se pretende desarrollar pensamiento crítico, habrá que diseñar instrumentos que permitan evidenciar la capacidad de analizar problemas, construir argumentos, justificar posiciones, dialogar con otras perspectivas y reflexionar sobre los propios supuestos. Esto puede traducirse en rúbricas para debates, portafolios de reflexión escrita, diarios de pensamiento, ensayos argumentativos, proyectos de investigación filosófica escolar, entre otros. Asimismo, la evaluación formativa es esencial en filosofía, porque el desarrollo del juicio crítico es gradual y exige acompañamiento personalizado.

Todo lo anterior, sin embargo, solo es viable si se reconoce que enseñar filosofía en la escuela implica una tarea de justicia pedagógica. Hernández et al. (2023) proponen la noción de “pedagogical justice” para subrayar que la enseñanza debe contribuir a construir mundos que se puedan habitar colectivamente, y no solo reproducir las estructuras de exclusión existentes. Desde esta perspectiva, la clase de filosofía no puede limitarse a reproducir un canon inaccesible o presentar problemas abstractos desconectados de la realidad del estudiantado. Debe convertirse en espacio donde se interrogan las condiciones de vida, se problematizan las injusticias y se ensayan formas alternativas de pensamiento y de convivencia. La justicia pedagógica requiere que todos los estudiantes, y no solo unos pocos, tengan acceso al ejercicio del pensamiento filosófico, lo cual implica adecuar el lenguaje, diversificar los ejemplos, cuidar el clima de aula y diseñar actividades que permitan múltiples formas de participación.

En síntesis, pasar de la teoría a la praxis en la enseñanza de la filosofía en la escuela requiere un movimiento articulado en varios niveles. En el plano curricular, es necesario clarificar los fines formativos de la filosofía y estructurar los contenidos alrededor de preguntas y problemas significativos. En el plano metodológico, es indispensable incorporar estrategias de indagación, problematización y juego serio que den lugar a experiencias reales de pensamiento filosófico. En el plano docente, se requiere una filosofía de enseñanza explícita que oriente decisiones pedagógicas coherentes con esos fines. En el plano evaluativo, se exige diseñar instrumentos que midan y retroalimenten el desarrollo del pensamiento crítico y no solo la memorización de datos. Finalmente, en el plano ético y político, la enseñanza de la filosofía debe ser asumida como una contribución a la justicia pedagógica y a la construcción de mundos más habitables.

Solo cuando estos niveles se articulan de manera coherente, la filosofía en la escuela puede dejar de ser un espacio marginal

o meramente formal para convertirse en una verdadera praxis transformadora. Entonces, la promesa de la filosofía empieza a cumplirse no solo en el discurso, sino en la experiencia concreta de aula.

El pensamiento presocrático como punto de partida epistemológico

El pensamiento presocrático representa un momento fundacional en la historia de la filosofía occidental y, en particular, en la constitución de la epistemología como reflexión sistemática sobre el conocimiento. Aunque muchas de sus doctrinas puedan parecer hoy ingenuas o primitivas frente al desarrollo posterior de la ciencia y la filosofía, su verdadera importancia no radica solo en el contenido puntual de sus teorías, sino en el tipo de gesto intelectual que inauguran: un modo nuevo de interrogar la realidad y de legitimar el saber. Con estos primeros filósofos griegos se produce una transformación silenciosa pero radical: la pregunta por el origen del mundo, por el orden de la naturaleza y por el sentido de la existencia deja de remitirse de manera exclusiva a los relatos míticos y comienza a formularse en términos conceptuales, argumentativos y racionales. Este giro marca el punto de partida de una manera de conocer que seguirá orientando, con variaciones y críticas, buena parte del pensamiento occidental hasta nuestros días.

Uno de los aspectos decisivos de este cambio es la aparición de la razón conceptual como fundamento del conocimiento. Bowers (1980) subraya que con los presocráticos emerge un tipo de actividad mental diferente del pensamiento antropomórfico ligado a la tradición mítica y a los modos comunales de producción. Los poemas de Hesíodo u Homero explicaban el mundo mediante genealogías de dioses, relatos heroicos y simbolismos que integraban en un mismo tejido lo natural, lo divino y lo humano. Los presocráticos, sin renegar totalmente de ese horizonte, comienzan a preguntar de otro modo: ya no se trata de quiénes gobiernan el cosmos, sino de qué es aquello de lo que están hechas todas las cosas, qué principio o *arkhé* permite comprender la diversidad de los fenómenos, qué leyes regulan el cambio y la permanencia. Esta transformación implica abandonar en gran medida la lógica del relato sagrado para adoptar la lógica de la explicación racional.

No se trata de un simple ajuste de vocabulario, sino de una auténtica reorientación epistemológica. Según Bowers (1980), estos primeros filósofos legitiman de manera duradera el uso del pensamiento racional puro como vía privilegiada hacia el

conocimiento, inaugurando una jerarquía que coloca al pensamiento teórico por encima de la experiencia sensible inmediata. La capacidad de formular conceptos y de articularlos en principios generales hace posible una nueva forma de inteligibilidad. La realidad ya no es solo lo que se presenta a los sentidos, sino lo que puede ser pensado en términos de estructura, orden y necesidad. Este giro conceptual implica también una separación progresiva entre trabajo intelectual y trabajo manual, entre quienes se dedican a la contemplación teórica y quienes realizan actividades materiales. Aunque este proceso se consolidará más tarde, las raíces de dicha división se encuentran, como indica Bowers, en la valorización del pensamiento teórico iniciada por los presocráticos.

Otro rasgo fundamental del pensamiento presocrático es el lugar que otorga a la naturaleza como objeto de investigación racional. Tales, Anaximandro, Anaxímenes y sus sucesores no se contentan con narrar el mundo, sino que buscan explicarlo a partir de principios inmanentes. Se preguntan, por ejemplo, si todo proviene del agua, de lo ilimitado, del aire, del fuego o de los átomos; si el cambio es continuo o si existe un ser inmutable que subyace a las transformaciones; si el orden del cosmos es producto del azar o de una razón que lo dispone. En todos los casos, el movimiento es el mismo: desplazar la atención desde la voluntad de los dioses hacia las estructuras de la naturaleza. Al tomar la *physis* como objeto legítimo de investigación, los presocráticos sientan las bases de lo que posteriormente se convertirá en el proyecto científico: comprender la realidad a través de la búsqueda de regularidades, principios y leyes.

Este enfoque racional sobre la naturaleza no elimina la observación empírica, pero la subordina a la formulación conceptual. Los presocráticos contemplan el mar, el cielo, los ciclos de la vida, los cambios de las estaciones, y a partir de esos fenómenos elaboran hipótesis sobre el principio de todas las cosas. La noción de *arkhé* funciona, en este sentido, como una categoría epistemológica clave: expresa la convicción de que detrás de la multiplicidad de apariencias hay un principio unificador que puede ser pensado. La pregunta por el *arkhé* inaugura, por tanto, un modo de investigación que busca ir más allá de lo dado, más allá de la impresión inmediata, hacia una estructura inteligible que explique la realidad en su conjunto. Desde esta perspectiva, puede decirse que el pensamiento presocrático es el primer gran intento de construir una visión racional del mundo.

La importancia epistemológica de estos pensadores se aprecia también en el desarrollo de formas incipientes de inferencia lógica. Aklan (2024), al estudiar la inferencia de signos en la

epistemología griega e india, recuerda el clásico ejemplo del humo y el fuego: a partir de la observación del humo, inferimos la presencia de fuego, aunque este no sea directamente visible. Este tipo de razonamiento, que se apoya en la experiencia pero la trasciende, permite extender el conocimiento a realidades no observadas de manera inmediata. Los antiguos griegos utilizaron este tipo de inferencia para sostener afirmaciones sobre la estructura del cosmos, el movimiento de los astros o la composición última de la materia. La presencia de tales razonamientos muestra que el conocimiento no se reduce a registrarlo sensible, sino que implica actividad mental, construcción de modelos, asociación de signos, formulación de hipótesis.

La reflexión presocrática sobre el ser, el cambio, el vacío, el movimiento o la pluralidad no solo plantea contenidos novedosos, sino que exige desarrollar un lenguaje y una forma de argumentar adecuados a esas cuestiones. Es significativo que autores como Parménides recurran al poema en forma de “vía de la verdad” para defender que el ser es uno e inmóvil, mientras que Heráclito utiliza aforismos para expresar la idea de que todo fluye. Estas formas expresivas, aunque todavía fuertemente ligadas a tradiciones poéticas, contienen ya un núcleo argumentativo que exige del receptor un trabajo de interpretación y de pensamiento. El discurso se vuelve menos narrativo y más demostrativo; menos descriptivo y más justificativo. En este tránsito se encuentran las raíces de la lógica y de la argumentación filosófica posterior.

El impacto del pensamiento presocrático sobre la epistemología posterior fue profundo. Platón y Aristóteles, por ejemplo, releen y sistematizan cuestiones ya presentes en estos primeros pensadores. La oposición entre apariencia y realidad, entre mundo sensible y mundo inteligible en Platón, puede comprenderse como una radicalización de la convicción presocrática de que el conocimiento verdadero debe apoyarse en principios racionales estables y no en impresiones cambiantes. Bowers (1980) destaca que la dicotomía entre razón y experiencia sensorial, que en Platón se formula con toda claridad al sostener que el conocimiento y la verdad se derivan de la actividad racional sin adulteración por la experiencia sensible, tiene sus raíces en este giro presocrático hacia el pensamiento conceptual. De la misma manera, Aristóteles, al desarrollar una teoría de las causas, de la demostración y de la ciencia, continúa la búsqueda presocrática de principios explicativos, aunque dote de mayor rigor sistemático a las herramientas lógicas y metodológicas.

Esta tradición racionalista, que privilegia principios universales frente a lo particular y mutable, informará posteriormente el desarrollo de las ciencias modernas. Aun cuando el empirismo

inglés o las corrientes críticas de los siglos XIX y XX señalen los límites de la razón abstracta y revaloricen la experiencia, lo hacen siempre dialogando con un marco epistemológico que los presocráticos ayudaron a establecer: la idea de que el conocimiento es una empresa teórico-racional que aspira a formular verdades generales sobre la realidad. Incluso posiciones que cuestionan la jerarquía de la razón sobre lo sensible se ven obligadas a definirse frente a ella, lo que confirma el carácter fundacional del giro presocrático.

El interés presocrático por principios subyacentes y explicaciones unificadas prefigura, además, el desarrollo posterior de sistemas epistemológicos cada vez más sofisticados. La pregunta por cómo se origina el conocimiento, en qué se funda su validez y qué criterios permiten distinguir la opinión de la ciencia, atraviesa toda la historia de la filosofía occidental. La reflexión de autores posteriores como Andreas Rüdiger, analizado por Secundant (2025), ilustra la continuidad de este impulso. Rüdiger sostiene que el punto final del conocimiento confiable se basa en una “sensación interna” libre de influencias externas e internas, lo que muestra cómo, siglos después, sigue vigente la preocupación por hallar un fundamento último del conocer. Aunque la solución de Rüdiger difiere notablemente de las propuestas presocráticas, comparte con ellas el mismo impulso originario: la búsqueda de una base sólida, ya sea racional, sensible o autoevidente, sobre la cual edificar el edificio del conocimiento.

Desde una perspectiva pedagógica, la relevancia del pensamiento presocrático como punto de partida epistemológico cobra especial importancia en la enseñanza de la filosofía en la escuela. Introducir a los estudiantes en estas primeras formas de reflexión racional permite no solo presentarles un fragmento de la historia del pensamiento, sino confrontarlos con el momento en que la humanidad decidió preguntar de otra manera. Trabajar en el aula el tránsito del mito al logos abre la posibilidad de discutir qué consideramos conocimiento válido hoy, quién define los criterios de verdad y cómo se legitiman los saberes en diferentes contextos culturales. Al analizar cómo Tales explica los fenómenos a partir del agua, o cómo Anaximandro propone el apeiron como principio indeterminado, los estudiantes entran en contacto con el esfuerzo humano por ir más allá de lo inmediato, por encontrar un orden inteligible detrás de la multiplicidad de experiencias.

Además, el estudio de los presocráticos brinda una oportunidad privilegiada para trabajar la distinción entre tipos de explicación: mítica, religiosa, científica, filosófica. Pedagógicamente puede resultar muy fructífero pedir a los estudiantes que comparen, por ejemplo, un relato mítico de creación con una explicación

presocrática y con una explicación científica contemporánea, identificando los supuestos epistemológicos de cada una. De este modo, se hace visible que toda forma de conocimiento se apoya en decisiones acerca de qué cuenta como evidencia, qué tipo de argumentos se consideran válidos y qué se entiende por verdad. Los presocráticos se convierten, así, en interlocutores para preguntarnos cómo construimos hoy nuestras propias certezas.

Asimismo, la idea presocrática de inferencia a partir de signos, que Aklan (2024) analiza al comparar la tradición griega e india, puede utilizarse didácticamente para introducir a los estudiantes en el razonamiento inferencial. Partir de ejemplos cotidianos —ver nubes negras y anticipar lluvia, percibir humo y suponer fuego, escuchar sirenas y suponer una emergencia— permite mostrar que constantemente vamos más allá de lo visible, elaborando hipótesis sobre lo que no percibimos directamente. Al vincular estos ejemplos con el razonamiento presocrático, el docente puede ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propios procesos mentales y a reflexionar sobre la diferencia entre inferencias justificadas e inferencias precipitadas, tema clave para el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otro lado, la jerarquía epistemológica que se inicia con la valorización del pensamiento racional abstracto plantea preguntas educativas importantes. Si, como señala Bowers (1980), la tradición occidental tendió a privilegiar el trabajo intelectual separado del trabajo manual, y a considerar la razón teórica como instancia superior, el aula de filosofía puede convertirse en un espacio para problematizar esta herencia. Invitar a los estudiantes a debatir si todo conocimiento válido debe ser conceptual y abstracto, o si también las prácticas, los saberes situados y las experiencias corporales tienen valor epistemológico, permite poner en cuestión la unilateralidad de cierto racionalismo. En este sentido, estudiar a los presocráticos no solo significa reproducir el canon, sino también abrir la posibilidad de criticarlo, de confrontarlo con otras tradiciones y de reconocer sus límites.

En definitiva, el pensamiento presocrático constituye un punto de partida epistemológico fundamental porque no solo aportó respuestas iniciales sobre la composición de la realidad, sino que transformó la naturaleza misma de la pregunta. Con ellos, el conocimiento deja de ser sobre todo transmisión de relatos y se convierte en investigación racional; deja de descansar en la autoridad de la tradición para apoyarse en la argumentación y la inferencia; deja de tomar la experiencia inmediata como criterio único de verdad para buscar principios más estables y universales. Esta reorientación, que legitima el pensamiento racional puro como medio privilegiado para acceder a la verdad, sigue

presente en muchos de nuestros enfoques contemporáneos sobre el conocimiento y la ciencia, incluso cuando se los cuestiona o matiza.

Para la educación filosófica en la escuela, reconocer en los presocráticos este giro fundante permite situar a los estudiantes frente a una genealogía crítica de nuestros modos de conocer. Comprender que hubo un momento en que la humanidad decidió interrogar el mundo de otra manera ayuda a los jóvenes a percibir que también hoy ellos pueden, y deben, interrogar críticamente los saberes establecidos. En ese sentido, el estudio del pensamiento presocrático no es un mero ejercicio erudito, sino una invitación a continuar el gesto epistemológico que ellos iniciaron: preguntar, razonar, inferir y buscar, de manera compartida, formas más rigurosas y justas de comprender la realidad.

La filosofía como ejercicio de libertad y ciudadanía

La filosofía constituye, en el ámbito educativo y social, un ejercicio privilegiado para pensar y practicar la libertad y la ciudadanía. No se limita a una reflexión abstracta sobre conceptos, sino que se convierte en una práctica crítica que interroga las condiciones históricas, jurídicas, económicas, culturales y afectivas bajo las cuales se configura la vida en común. En este sentido, filosofar es siempre un acto político y ético: implica preguntarse quién puede moverse, quién puede hablar, quién es reconocido como sujeto de derechos y quién queda relegado a los márgenes. Considerar la filosofía como ejercicio de libertad y ciudadanía significa, entonces, entenderla como una herramienta para cuestionar estructuras opresivas, imaginar alternativas y ensayar modos más justos de convivencia.

Un punto de partida fundamental para esta reflexión es la libertad de movimiento como derecho constitutivo de la ciudadanía moderna. Irene Ortiz Gala analiza las tensiones entre el estatus jurídico de la ciudadanía y el derecho a la libre circulación, mostrando cómo los Estados, en nombre de su soberanía, restringen el movimiento de personas en función de su nacionalidad o situación migratoria (Gala, 2024). Este análisis evidencia una contradicción profunda: por un lado, los discursos democráticos se fundamentan en la igualdad y en el reconocimiento de derechos humanos universales; por otro, la práctica de los Estados establece jerarquías de movilidad, creando ciudadanos de primera y de segunda categoría, así como sujetos prácticamente desprovistos de derechos. Frente a ello, Gala propone, desde la filosofía política, apostar por una defensa radical de la libre circulación, entendida no como un privilegio sino como un derecho

básico ligado a la dignidad humana. Para la enseñanza de la filosofía, esta perspectiva abre un campo de trabajo fecundo: problematizar en el aula las fronteras, las políticas migratorias, los discursos sobre seguridad y pertenencia, y mostrar cómo la ciudadanía puede ser, a la vez, un instrumento de emancipación y un mecanismo de exclusión.

La educación, en particular la educación superior, se configura como uno de los espacios donde la ciudadanía democrática puede ser cultivada de forma más consciente. En el contexto africano, Waghid (2023) propone una reimaginación de la filosofía de la educación superior que se orienta a la realización de la ciudadanía democrática. Su planteamiento subraya que la educación no debe limitarse a transmitir competencias técnicas o conocimientos especializados, sino que debe convocar a docentes y estudiantes a resistir autónomamente, de forma reiterada y corresponsable, los predicamentos de su tiempo, actuando éticamente frente a ellos. En esta concepción, enseñar y aprender se transforman en actos de libertad: pensar, debatir y decidir se reconocen como prácticas emancipadoras, no solo individuales, sino también colectivas. Trasladado al aula de filosofía en la escuela, este enfoque invita a concebir las clases no como un repaso de doctrinas, sino como un taller donde el estudiantado reflexiona críticamente sobre su contexto y ejercita la responsabilidad de participar en la vida pública.

La dimensión narrativa de la ciudadanía ocupa también un lugar central en la reflexión filosófica. Martha Nussbaum señala que, si la ciudadanía democrática implica aprender a vivir con personas que piensan, sienten y actúan desde horizontes muy distintos, entonces toda educación cívica adecuada debe desarrollar lo que ella llama la “imaginación narrativa” (Nussbaum, 2008). Esta capacidad consiste en ponerse en el lugar de otros, comprender cómo las circunstancias moldean las vidas ajenas, reconocer la humanidad común que compartimos con quienes no se nos parecen. La literatura, y en particular la novela moderna, permite ejercitar esta imaginación, al presentar personajes complejos cuyas vidas están atravesadas por conflictos, injusticias, decisiones y vulnerabilidades. Desde la tragedia de Sófocles hasta las narraciones de Ralph Ellison, Nussbaum muestra que la lectura atenta de estas obras no es un mero entretenimiento, sino una escuela de ciudadanía: nos ayuda a comprender el sufrimiento, la exclusión, la dignidad y la lucha de quienes habitan los márgenes o son silenciados. En el aula de filosofía, trabajar con textos literarios como insumos para la reflexión ética y política ofrece así una vía muy potente para formar ciudadanos capaces de juicio, empatía y sensibilidad frente a la diversidad.

El vínculo entre razón, emoción y ciudadanía constituye otro eje vital de la reflexión filosófica. Sterenberg (2024) examina cómo filósofos británicos de los años treinta, como Bertrand Russell y Susan Stebbing, abordaron la relación entre razón y emoción en el contexto de la crisis de la democracia europea. Estos autores percibían que el auge de los totalitarismos no era solo un fracaso de las instituciones, sino también una crisis de la racionalidad pública y del mundo afectivo de los ciudadanos. Por un lado, temían el irracionalismo de las masas manipuladas por la propaganda; por otro, desconfiaban de una visión excesivamente intelectualista que despreciara el papel de las emociones en la vida política. De ahí que plantearan tres preocupaciones interrelacionadas: la necesidad de integrar razón y emoción, la importancia de comprender el papel de las emociones en la ciudadanía democrática y el desafío de educar las emociones de manera adecuada. Lo significativo es que estos filósofos decidieron no quedarse en discusiones académicas restringidas, sino que escribieron obras dirigidas al público general, con el objetivo explícito de regenerar la vida democrática. Para la educación filosófica, esta lección es crucial: formar ciudadanos libres no significa solo entrenar habilidades argumentativas, sino también acompañar procesos de autoexploración y regulación emocional que permitan participar en el debate público sin caer ni en la manipulación afectiva ni en el cinismo.

En este contexto, la ciudadanía puede ser concebida no únicamente como un estatus jurídico, sino como una práctica que articula comunidades e instituciones. Hodge, Daher y colaboradores proponen el concepto de “ciudadanía vinculante” como un puente entre ambos niveles (Hodge et al., 2024). Desde su enfoque, las personas no son sujetos aislados que se relacionan directamente con estructuras impersonales, sino seres intrínsecamente relacionales cuya necesidad de interacción se canaliza en comunidades concretas cuya organización, a su vez, se inscribe en instituciones más amplias. La ciudadanía vinculante reconoce que la libertad y la solidaridad no son polos opuestos, sino principios que pueden y deben integrarse. Esto supone pensar la ciudadanía como un campo en el que las personas son llamadas a participar responsablemente tanto en las decisiones institucionales como en la vida de sus comunidades de referencia. Para la enseñanza de la filosofía, esta perspectiva permite diseñar actividades en las que el estudiantado analice críticamente las normas, los discursos y las estructuras de sus propias instituciones educativas, al tiempo que reflexiona sobre la pertenencia y la solidaridad en los grupos a los que pertenece.

La educación moral y la educación para la ciudadanía en un mundo globalizado presentan retos adicionales. Veugelers (2024) propone una perspectiva crítico-democrática en la que la finalidad de la educación es contribuir a mejorar la democracia, la justicia social, la orientación global y la equidad. En su análisis, la creciente complejidad de los procesos sociales y educativos —atravesados por dinámicas globales, nacionales y psicológicas— exige programas que integren reflexión, inclusión, diálogo, apreciación de la diversidad y deliberación. La ciudadanía, desde esta óptica, no se reduce al ámbito nacional, sino que se abre a preocupaciones globales: derechos humanos, justicia económica, migración, crisis ecológica, desigualdades de género, entre otras. Para la filosofía en la escuela, esto implica incorporar problemas globales al currículo, no como temas “extras”, sino como objetos centrales de reflexión ética y política: ¿qué significa ser ciudadano del mundo?, ¿cómo se articulan las lealtades locales y globales?, ¿qué responsabilidades tenemos frente a quienes sufren las consecuencias de decisiones tomadas lejos de sus territorios?

En la misma línea, Palmer (2024) sostiene que la educación para la ciudadanía global debe conceptualizarse como participación activa en las prioridades cívicas del planeta. Inspirándose en la noción de libertad social de Axel Honneth y en el pensamiento posabismal de Boaventura de Sousa Santos, sugiere que nuestros límites de percepción global revelan también la posibilidad de relaciones regenerativas con el mundo. Frente a un modelo de ciudadanía global entendido como adquisición de competencias “tecnocráticas” para manejar información global, Palmer defiende una concepción que privilegia la conciencia crítica, la sensibilidad ecológica y la disposición a transformar las estructuras que dañan tanto a las personas como al entorno. Desde una perspectiva didáctica, esto invita a proyectos filosóficos escolares vinculados a problemáticas ambientales, en los que los estudiantes puedan analizar los discursos sobre desarrollo, progreso y consumo, y discutir alternativas éticamente sustentables.

La filosofía política contemporánea ha extendido también la reflexión sobre la ciudadanía al ámbito económico. Schemmel y Picot (2024) introducen el concepto de “ciudadanía económica” para explicar por qué el salario mínimo puede justificarse filosóficamente, no solo por sus efectos económicos, sino por el reconocimiento que expresa hacia quienes contribuyen al trabajo social. Desde una teoría del reconocimiento, sostienen que la ciudadanía implica reconocer a los trabajadores como coautores de la cooperación social, y que ese reconocimiento debe manifestarse, entre otras cosas, en una remuneración que no sea degradante. Este enfoque amplía el horizonte tradicional

de la ciudadanía, mostrando que las condiciones materiales de existencia —salario, estabilidad laboral, derechos sociales— son parte constitutiva de la dignidad ciudadana. En las aulas de filosofía, esta propuesta ofrece un excelente material para debates sobre justicia distributiva, derechos laborales, dignidad del trabajo y modelos económicos, vinculando la reflexión teórica con la experiencia concreta de muchos estudiantes y sus familias.

Otra dimensión relevante es la relación entre ciudadanía, justicia y bienestar. Kobayashi (2022), a partir de un estudio empírico en Japón, muestra que las conexiones entre estos tres conceptos son más sólidas desde una perspectiva comunitarista que desde otros enfoques filosóficos. En particular, su análisis revela que las correlaciones más fuertes entre ciudadanía, justicia y bienestar se asocian con indicadores vinculados a las virtudes —responsabilidad, compromiso, cooperación— más que con indicadores hedónicos centrados solo en el placer o la satisfacción inmediata. Esto sugiere que el ejercicio de la ciudadanía no es únicamente un medio para asegurar beneficios individuales, sino una dimensión del bienestar político y moral de las personas. Ser ciudadano en sentido pleno implica experimentar la participación, el reconocimiento mutuo y la contribución al bien común como fuentes de realización personal. Desde una perspectiva educativa, estos hallazgos invitan a concebir la formación ciudadana no como un conjunto de obligaciones externas, sino como una oportunidad para el desarrollo de virtudes que articulan el cuidado de sí con el cuidado de los demás y de las instituciones.

En conjunto, estos enfoques permiten afirmar que la filosofía, entendida como ejercicio de libertad y ciudadanía, es una práctica esencialmente liberadora. A través del análisis conceptual, la crítica normativa, la imaginación narrativa, la reflexión sobre las emociones y la atención a las dimensiones globales, económicas y ecológicas de la vida común, la filosofía proporciona marcos para comprender y transformar la realidad. En el ámbito educativo, esta concepción exige que la enseñanza de la filosofía vaya más allá de la repetición de teorías y se configure como un espacio de experiencia democrática: debates en los que se respetan las diferencias, proyectos que vinculan escuela y comunidad, análisis de casos que interrogan la justicia de las normas, lecturas que expanden la empatía, actividades que cuestionan las desigualdades de movilidad, reconocimiento y bienestar.

Así, la filosofía se convierte en un entrenamiento sostenido para la libertad: enseña a pensar por cuenta propia, a resistir argumentadamente frente a la injusticia, a articular deseos y emociones con principios, a imaginar mundos posibles más justos que el presente. Al mismo tiempo, se convierte en escuela de ciudadanía,

en la medida en que forma sujetos capaces de participar en procesos deliberativos, de comprender la pluralidad de perspectivas, de asumir responsabilidades compartidas y de contribuir a la construcción de comunidades más igualitarias, inclusivas y cuidadosas de la vida en todas sus formas. En esta doble dimensión —libertad y ciudadanía— reside su potencia formativa y su vigencia insustituible en la educación contemporánea.

Referencias

- Akhan, A. K. (2024). Smoke and Fire. Sign Inference in Greek and in Indian Epistemology. *Journal of Indian Philosophy*, 52, 465–484. <https://doi.org/10.1007/s10781-024-09572-w>
- Ayerra, C. M. (2012). Filosofías para la liberación latinoamericana. *Bajo Palabra*, 7, 505-514. <https://doi.org/10.15366/bp2012.7.043>
- Barwell, R. (2024). Diálogo, responsabilidad y educación matemática. *Prometeica*, 31, 392-407. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.31.19568>
- Bowers, C. (1980). Ideological Continuities in Technicism, Liberalism, and Education. *Teachers College Record*, 81(3), 1-18. <https://doi.org/10.1177/016146818008100305>
- Chimakonam, J. O., & Ogbonnaya, L. (2024). Can conversational thinking serve as a suitable pedagogical approach for philosophy education in African schools? *Journal of Philosophy of Education*, 58(3) 361-377. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae039>
- Demenchonok, E. (2025). Latin American Philosophy of Liberation and Intercultural Philosophy of Dialogue. *RUDN Journal of Philosophy* 29(3), 795-818. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-3-795-818>
- Elutka, S. (2024). Athens or Rome? A New Perspective on the Political Philosophy of H. Arendt. *Problemos* 105, 156-167. <https://doi.org/10.15388/problemos.2024.105.12>
- Faure, M. (2013). Can Aristotle's Phronimos return? The revival of interest in Aristotle's phronesis in political philosophy/theory. *Acta Académica* 45(4), 195-235. <https://doi.org/10.38140/aa.v45i4.1423>
- Fernández, A. (2005). Meditación y Chakras en el Banquete de Platón. *Bajo Palabra* 0, 12-19. <https://doi.org/10.15366/bp2005.0.001>
- Gala, I. O. (2024). La ciudadanía y el derecho a la libertad de movimiento: tensiones y privilegios. *Bajo Palabra*, 36, 127-154. <https://doi.org/10.15366/bp2024.36.005>
- González, P. G. (2025). Stages and Features of Philosophy in Latin America. *RUDN Journal of Philosophy*, 29(3), 687-703. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-3-687-703>
- Guerrero, B. O. F., & Zhdanov, V. V. (2025). The Philosophy of Subordination by A. S. Bondy in the Context of the Sovereign Model of Cultural and Economic Development of Peru and Latin America. *RUDN Journal of Philosophy*, 29(3), 751-761. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-3-751-761>

- Hernández, C. A. Z., Sabati, S., & Chang, E. (2023). Toward Pedagogical Justice: Teaching Worlds That We Can Collectively Build. *Educational Theory*, 73(4), 572–592. <https://doi.org/10.1111/edth.12591>
- Hernández, J. L. M. (2024). El legado de Sócrates: La fidelidad al pensamiento. *Carthaginensia*, 40(78), 369–388. <https://doi.org/10.62217/carth.566>
- Hodge, C., Daher, M., Rosati, A., & López, R. (2024). Binding Citizenship as a Bridge between Communities and Institutions: Dialogues between Christian Social Ethics, Political Philosophy and Social Sciences. *International Journal of Public Theology*, 18(3), 324–345. <https://doi.org/10.1163/15697320-20241578>
- Huetos, J. R. (2023). Bleeding Catholicism: Liberation Theology's Demise and the Emergence of Pentecostalism in Latin America. *Religions*, 14(11), 1354. <https://doi.org/10.3390/rel14111354>
- Karp, M. (2025). Hayek on Aristotle: The Debris of a Genealogy of Modernity, via Popper, Polanyi, and Röpke. *Journal of the History of Economic Thought*, 47(3), 317–338. <https://doi.org/10.1017/S1053837225000069>
- Kobayashi, M. (2022). Psychological Examination of Political Philosophies: Interrelationship among Citizenship, Justice, and Well-Being in Japan. *Frontiers in Psychology*, 12, 790671. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.790671>
- Kryshtop, L., & Basmanov, A. V. (2023). History, Its Origins, and End in Context of Philosophy of Liberation. *RUDN Journal of Philosophy*, 27(2), 431–442. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2023-27-2-431-442>
- Leng, L. (2020). The Role of Philosophical Inquiry in Helping Students Engage in Learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00449>
- López-Rá, A. M., Hernández-Rodríguez, J., Rodríguez-Ortiz, A. M., & Cadavid-Izate, V. (2023). Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico. *Sophia*, 35, 211–248. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.07>
- Maspero, G. (2023). Nicea como crisis filosófica de la teología. La transferencia de la fe bíblica de la Iglesia al mundo filosófico helenístico. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 32, 69–96. <https://doi.org/10.15581/007.32.69-96>
- Ngene, N. (2023). Teaching Philosophy in a Teaching Portfolio: Domain Knowledge and Guidance. *Advances in Medical Education and Practice*, 14, 1231–1248. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S428897>
- Nussbaum, M. (2008). Democratic Citizenship and the Narrative Imagination. *Teachers College Record*, 110(13), 143–157. <https://doi.org/10.1177/016146810811001312>

- Palmer, N. (2024). The Regenerative Liminalities of Global Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 59(1), 95–107. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae040>
- Peña, A. B. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Sophia*, 19(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1245>
- Pinton, C. I. (2025). From Ego Conquiro to Ego Cogito: Dussel's Latin American History of Philosophy. *RUDN Journal of Philosophy*, 29(3), 704–719. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-3-704-719>
- Pothos, E., & Pleskac, T. (2022). Rethinking Rationality. *Topics in Cognitive Science*, 14(1), 13–27. <https://doi.org/10.1111/tops.12585>
- Raggio, M. (2023). Ernesto Cardenal: A Latin American Liberation Mystic. *Religions*, 14(5), 655. <https://doi.org/10.3390/rel14050655>
- Rushanova, N., Syrgakbaeva, A., Kulshanova, A., Akhmetova, E., & Mukhamejanova, A. (2023). “Ignorance” in Ethnic Culture in the Philosophy of Al-Farabi. *XLinguae*, 16(3). <https://doi.org/10.18355/xl.2023.16.03.03>
- Schemmel, C., & Picot, G. (2024). Why We Need Minimum Wages: Pay, Recognition, and Economic Citizenship. *American Political Science Review*, 119(3), 1258–1271. <https://doi.org/10.1017/S0003055424001096>
- Secundant, S. (2025). Epistemological Foundations of Andreas Rüdiger's “Synthetic Philosophy”. *Sententiae*, 44(1). <https://doi.org/10.31649/sent44.01.006>
- Shi, X. (2020). Using Explicit Teaching of Philosophy to Promote Understanding of the Nature of Science. *Science & Education*, 29(6), 1427–1450. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00173-z>
- Sterenbergh, M. (2024). Reason, Emotion, and the Crisis of Democracy in British Philosophy of the 1930s. *Philosophies*, 9(1), 22. <https://doi.org/10.3390/philosophies9010022>
- Tilleczek, W. (2024). Training the Philosopher King: Ancient Models of Political Action in Hannah Arendt and Michel Foucault. *Journal of the Philosophy of History*, 18(1), 67–92. <https://doi.org/10.1163/18722636-12341539>
- Veugelers, W. (2024). The Moral and Political Dimensions of Education: Response to Hansen. *Journal of Moral Education*, 53(4), 751–756. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2384809>
- Waghid, Y. (2023). Democratic Citizenship Education Reimagined: Implications for a Renewed African Philosophy of Higher Education. *Ethics and Education*, 18 (3–4), 265–278. <https://doi.org/10.1080/17449642.2023.2260718>

Fe, razón y conocimiento: diálogo entre la filosofía medieval y moderna

Introducción

El diálogo entre fe, razón y conocimiento constituye uno de los ejes más profundos y persistentes del pensamiento occidental. Desde los primeros desarrollos de la filosofía cristiana hasta las formulaciones críticas de la modernidad, esta relación ha sido interpretada de múltiples maneras, pero siempre como una cuestión inevitable para comprender cómo los seres humanos justifican, organizan y orientan su visión del mundo. En la tradición medieval, particularmente en la síntesis tomista, esta relación alcanzó una articulación paradigmática: la razón fue concebida como un camino legítimo para acceder a la verdad, y la fe como una forma de conocimiento superior que no niega la racionalidad, sino que la eleva, la ilumina y la completa. Lejos de ser un vestigio del pasado, este modelo continúa alimentando debates filosóficos, teológicos y científicos actuales, demostrando su sorprendente capacidad para dialogar con los avances del saber contemporáneo.

La experiencia de la Universidad de Navarra ofrece un ejemplo notable de esta vigencia. Como muestra García-Cuadrado (2025), durante décadas allí se ha desarrollado una enseñanza sistemática centrada en la metafísica de inspiración tomista, acompañada de tesis doctorales, ediciones críticas y monografías que continúan enriqueciendo el tomismo contemporáneo. Este esfuerzo académico evidencia que la filosofía medieval no es un corpus muerto, sino una tradición viva que dialoga fecundamente con las grandes corrientes filosóficas clásicas, medievales, modernas y contemporáneas. El tomismo no se presenta aquí como un conjunto cerrado de doctrinas, sino como un marco abierto capaz de acoger nuevas preguntas epistemológicas, éticas y metafísicas que emergen en los contextos académicos actuales.

Este diálogo adquiere una relevancia especial cuando se considera la pregunta central sobre cómo se relacionan fe y razón. La teología cristiana ha concebido tradicionalmente la fe como virtud teológica infundida por la gracia divina, un don que permite al ser humano asentir a verdades reveladas que trascienden pero no contradicen la capacidad racional (Torr, 2023). Sin embargo, esta comprensión clásica se ve interpelada hoy por los desarrollos de las ciencias cognitivas, la psicología social y la neurociencia, que estudian cómo se forman las creencias, cómo influyen en la percepción del mundo y en qué medida estructuran la identidad personal y colectiva. Torr (2023) señala que estos estudios ofrecen perspectivas novedosas sobre el proceso de creer y los mecanismos por los cuales las creencias configuran sistemas de sentido. Esto no minimiza la dimensión teológica de la fe, sino que invita a considerarla en diálogo con modos contemporáneos de comprender la mente humana, sus disposiciones afectivas y sus procesos cognitivos.

Este acercamiento interdisciplinario se complejiza aún más en un contexto científico caracterizado por la fragmentación del saber. En las últimas décadas, iniciativas como la propuesta de “Razón Expandida”, promovida por instituciones como la Universidad Francisco de Vitoria, buscan ofrecer alternativas epistemológicas para superar dicha fragmentación. Noriega y Cambroner (2024) muestran cómo esta propuesta pretende equipar a profesores universitarios con herramientas que permitan integrar un enfoque más amplio en sus disciplinas, reconociendo que la realidad no puede comprenderse plenamente desde saberes aislados. La Razón Expandida concibe el conocimiento como una totalidad unificada, donde cada ciencia aporta perspectivas parciales que deben ser articuladas en diálogo con la filosofía y la teología. En lugar de contraponer fe y razón, este

enfoque propone que ambas formen parte de un horizonte cognitivo más rico, que permita trascender los límites disciplinares sin renunciar al rigor propio de cada campo.

La reflexión moderna sobre la razón también aporta elementos decisivos para este diálogo. Huber (2023) revisa críticamente el intento kantiano de unificar la razón desde la dimensión práctica, señalando que las ideas prácticas no pueden ser objeto de conocimiento demostrativo, pero tienen un papel indispensable en la orientación moral de la acción. Desde esta perspectiva, incluso la filosofía moderna más crítica reconoce que la razón humana encuentra límites en su capacidad para fundamentar ciertos principios y que requiere recurrir a la fe o la esperanza para sostener la racionalidad de la vida ética. Esta reinterpretación muestra que el conflicto entre fe y razón no es inherente a la modernidad, sino que emerge de lecturas reduccionistas que olvidan la complejidad del pensamiento crítico moderno.

Al abordar estas cuestiones desde el campo educativo, se hace evidente que la relación entre fe, razón y conocimiento no puede entenderse plenamente sin considerar el papel de la historia y la filosofía de las ciencias. Mocellin y Labarca (2024) argumentan que la enseñanza de conceptos científicos requiere integrar su desarrollo histórico y sus fundamentos filosóficos, pues solo así los estudiantes pueden comprender la naturaleza conceptual del conocimiento científico y sus transformaciones. Este enfoque pluralista en pedagogía científica demuestra que la ciencia no es un saber ahistórico ni puramente empírico, sino que emerge de diálogos continuos entre razón, experiencia, valores e interpretaciones metafísicas. En este sentido, el aula puede convertirse en un espacio privilegiado para explorar cómo la fe, la razón y la ciencia se influyen mutuamente en la construcción de marcos de comprensión del mundo.

Finalmente, los avances científicos contemporáneos, especialmente en física cuántica y estudios ecosistémicos, requieren renovar el diálogo entre filosofía y teología. Axpe (2025) muestra que los desafíos epistemológicos y ontológicos planteados por estas disciplinas obligan a reexaminar categorías clásicas como causalidad, sustancia y finalidad. Lejos de invalidar la reflexión medieval, estos desarrollos la reactivan, invitando a repensar el sentido de la naturaleza, la creación y la realidad última desde perspectivas que incorporan la complejidad y la interdependencia de los sistemas naturales. La física cuántica, en particular, introduce nociones que desafían los marcos ontológicos tradicionales y abren nuevas rutas para el diálogo entre ciencia y teología de la creación.

En síntesis, el diálogo entre filosofía medieval y moderna en torno a fe, razón y conocimiento no constituye un conflicto entre tradición y progreso, sino una oportunidad para comprender de manera más profunda la unidad dinámica del saber humano. La tradición tomista ofrece un marco sólido capaz de acoger perspectivas contemporáneas; los estudios modernos sobre creencia iluminan la dimensión humana de la fe; y los desarrollos científicos actuales exigen modelos interdisciplinarios que integren múltiples niveles de explicación. En conjunto, estas perspectivas convergen hacia una comprensión más amplia e integral de la racionalidad humana, donde fe y razón no son esferas opuestas, sino dimensiones complementarias de la búsqueda de la verdad.

. Entre la fe y la razón: el pensamiento cristiano medieval

La relación entre la fe y la razón constituye uno de los ejes más profundos y persistentes del pensamiento cristiano medieval, un problema que atravesó no solo los debates teológicos sino también la configuración de las instituciones educativas, las disputas filosóficas y las prácticas espirituales del mundo cristiano occidental. Desde los primeros siglos, esta pregunta adquirió una dimensión existencial y académica a la vez: ¿cómo armonizar el asentimiento a las verdades reveladas con el uso de la razón natural? ¿Se trata de dos caminos hacia el conocimiento mutuamente excluyentes o, por el contrario, pueden complementarse para ofrecer una comprensión más plena de la realidad? Okunade (2023) muestra que, en el corazón del pensamiento medieval, esta pregunta no era un mero dilema intelectual, sino un interrogante que estructuraba el modo en que los teólogos concebían la revelación, interpretaban la Escritura y comprendían el papel del intelecto humano en el acceso a la verdad divina.

La tensión aparece ya en los orígenes del cristianismo latino. Tertuliano, uno de los escritores cristianos más influyentes de los siglos II y III, formuló la célebre pregunta: “¿Qué tiene que ver Atenas con Jerusalén?”. En ella condensaba la sospecha cristiana hacia las filosofías paganas, especialmente hacia el racionalismo griego que dominaba la enseñanza en las escuelas clásicas. Para Tertuliano, esta pregunta apuntaba a distinguir estrictamente entre la sabiduría cristiana revelada y la sabiduría humana adquirida, sugiriendo una distancia infranqueable entre fe y filosofía (Okunade, 2023). No obstante, esta postura no representó el consenso medieval. Más bien funcionó como un polo en un amplio espectro de posiciones que caracterizaron el desarrollo del pensamiento cristiano.

Durante la Edad Media, las escuelas de pensamiento cristiano se diversificaron de manera significativa, dando lugar a perspectivas que concebían la relación entre fe y razón desde ángulos muy distintos. Por un lado, algunos teólogos consideraban ambas facultades como incompatibles; para ellos, fe y razón eran “dos líneas paralelas que nunca podrían encontrarse”, una visión según la cual el intento de conciliación solo conduciría a la distorsión de la verdad revelada (Okunade, 2023). Por otro lado, otros pensadores del periodo consideraban que esta aparente brecha era más una construcción humana que un conflicto real. Desde esta perspectiva, la razón debía ser entendida como un don divino que, correctamente orientado, podía conducir a una comprensión más profunda de la fe. Esta posición dio lugar a la famosa metáfora según la cual fe y razón constituyen “dos alas sobre las cuales la teología prospera y se sostiene en la comprensión de conceptos y creencias religiosas”, una imagen que buscaba conciliar el esfuerzo intelectual con la apertura al misterio revelado (Okunade, 2023).

Uno de los debates más intensos que puso a prueba esta conciliación fue el protagonizado por los *Latin Averroístas* de París en el siglo XIII. Filósofos como Siger de Brabant y Boecio de Dacia defendían lecturas particularmente radicales de la obra de Averroes, especialmente en lo que respecta a la eternidad del mundo y la unidad del intelecto. Según Passos (2024), estos pensadores llegaron a sostener que la razón filosófica podía demostrar conclusiones incompatibles con la fe cristiana, lo que parecía llevar a una separación absoluta entre las verdades de fe y las verdades de razón. Frente a estas tesis, Tomás de Aquino se erigió como uno de los principales interlocutores críticos, proponiendo una solución que integraba la filosofía aristotélica, recibida a través de los comentarios árabes, con los principios doctrinales del cristianismo. Aquino reconocía la validez de la razón filosófica y la utilizaba para demostrar ciertos principios fundamentales, como la existencia de un Primer Motor; sin embargo, sostenía con firmeza que otras verdades, como la creación *ex nihilo* o la inmortalidad personal, pertenecían al ámbito de la revelación y no podían ser demostradas filosóficamente. Así, Aquino no buscaba anular la razón, sino situarla en su justo límite epistemológico.

La síntesis tomista representó uno de los momentos más altos del pensamiento medieval y un punto de referencia ineludible para los debates posteriores sobre la relación entre fe y razón. El pensamiento de Aquino se caracterizó por una afirmación de la racionalidad como instrumento válido para la defensa y clarificación de la fe. En su obra, la razón no aparece como un

adversario, sino como colaboradora de la fe. Esta distinción permitió situar a la teología en un horizonte de diálogo con la filosofía sin caer en reduccionismos: ni en un fideísmo cerrado que rechazara toda actividad intelectual ni en un racionalismo excesivo que pretendiera abarcar los misterios divinos con herramientas conceptuales insuficientes. La idea de que algunos artículos de fe eran demostrables racionalmente, mientras otros debían ser afirmados por revelación, permitió articular una visión compleja y equilibrada que se convertiría en uno de los pilares de la escolástica medieval.

Sin embargo, el pensamiento medieval no se limitó al esfuerzo escolástico por armonizar fe y razón mediante argumentaciones lógicas y precisiones conceptuales. Junto a esta tradición racionalista floreció también una rica tradición mística, la cual exploraba dimensiones más profundas de la experiencia religiosa, que no podían reducirse al discurso filosófico. Liu (2023) muestra cómo Bonaventura, el Doctor Seráfico, desarrolló una detallada teoría espiritual caracterizada por seis etapas que conducían al creyente hacia la unión con Dios: Sentido, Imaginación, Razón, Inteligencia, Comprensión y Chispa de Conciencia. Esta estructura contemplativa evidencia que, para muchos pensadores medievales, la razón representaba solo uno de los niveles posibles del conocimiento religioso, siendo superada por formas más elevadas de intuición y experiencia interior. La mística cristiana no niega la razón, pero reconoce que esta debe ser trascendida para acceder a realidades que exceden la capacidad del intelecto discursivo. Así, el pensamiento medieval articuló una visión plural del conocimiento religioso, donde la teología escolástica y la espiritualidad mística se complementaban como caminos distintos hacia el misterio divino.

La interpretación histórica de estas tensiones ha sido objeto de debates contemporáneos. Passos (2024) analiza cómo pensadores modernos, como Leo Strauss, interpretaron el conflicto entre los Averroístas Latinos y la escolástica cristiana, subrayando que las lecturas contemporáneas deben atender a la complejidad metodológica del pensamiento medieval. No se trata simplemente de oponer razón filosófica y revelación divina, sino de comprender cómo los pensadores medievales reconstruyeron los límites de ambas facultades y elaboraron soluciones originales a los desafíos epistemológicos que planteaban sus fuentes greco-árabigas y su marco doctrinal cristiano. La cuestión de cómo armonizar la razón natural y la revelación no puede reducirse a un esquema simplista de conflicto o complementariedad, sino que debe entenderse dentro de un tejido filosófico, teológico y cultural profundamente rico.

El pensamiento cristiano medieval, en conclusión, no buscó eliminar la tensión entre fe y razón, sino sostenerla como espacio fértil para la elaboración intelectual, la clarificación doctrinal y la búsqueda espiritual. Esta tensión productiva dio lugar a modelos complejos y variados que configuraron la teología escolástica, alimentaron debates filosóficos que marcaron la historia intelectual de Occidente y engendraron tradiciones místicas que enriquecieron la comprensión cristiana de Dios. Desde el conflicto retórico de Tertuliano hasta las disputas escolásticas de París y la profundidad contemplativa de Bonaventura, el medievo cristiano desarrolló un conjunto de aproximaciones que muestran que la fe y la razón no son facultades destinadas al enfrentamiento, sino dimensiones complementarias que, en su diálogo, abren caminos inéditos hacia la verdad.

Dogmatismo, verdad y autoridad: límites del conocimiento en el medievo

La Edad Media no fue simplemente una larga noche de ignorancia entre el esplendor clásico y el despertar moderno, como durante mucho tiempo lo sugirió cierto relato simplista de la historia de las ideas. Más bien, constituyó un período de profunda reconfiguración del conocimiento, en el que las herencias filosóficas y científicas del mundo grecorromano fueron reinterpretadas, seleccionadas y reorganizadas a la luz de una nueva matriz de sentido: la cosmovisión cristiana. En este marco, el problema de la verdad se articuló inseparablemente con el problema de la autoridad; y el problema de la autoridad, a su vez, estableció los límites de lo que podía conocerse, investigarse y enseñarse legítimamente. La relación entre dogma religioso, verdad filosófica y autoridad institucional define, en buena medida, la forma específica que adoptan los límites del conocimiento en el medievo.

Un caso paradigmático de esta transformación del saber se encuentra en la obra de Isidoro de Sevilla, figura clave de la transición entre la Antigüedad tardía y el mundo medieval cristiano. En sus obras enciclopédicas, especialmente en las *Etimologías* y *Sobre la naturaleza de las cosas*, Isidoro no se limitó a recopilar fragmentos dispersos del saber antiguo: los reorganizó deliberadamente bajo un horizonte cristiano explícito (Huang, 2024). Su tratamiento de la astronomía en el libro III de las *Etimologías* es ilustrativo. En la sección *De astronomia*, Isidoro llevó a cabo un doble movimiento. Por un lado, estrechó el ámbito de la astronomía separándola claramente de la astrología, que fue calificada como supersticiosa e incompatible con la fe cristiana. Por otro lado, sustituyó el tratamiento matemático y geométrico de los

fenómenos celestes por un enfoque etimológico y textual. De este modo, transformó la astronomía desde una investigación empírico-matemática en un ejercicio fundamentalmente hermenéutico.

Esta sustitución metodológica tiene un alcance más profundo que el de una simple preferencia intelectual. Como muestra Huang (2024), Isidoro reafirmó de manera explícita la primacía de la Escritura sobre la filosofía natural pagana cuando se trataba de describir la estructura del cosmos. Utilizando el modelo aristotélico-ptolemaico de esferas concéntricas, no lo presentaba como resultado de la matemática o la observación, sino como confirmación del orden providente de la creación divina. La descripción del mundo físico se ponía así al servicio de una teología de la creación y de una catequesis implícita: el cosmos aparecía como un gran libro en el que se leían la sabiduría y la voluntad de Dios. Esta operación isidoriana se convirtió en un modelo que marcaría profundamente las enciclopedias latinas medievales posteriores.

En este contexto, la autoridad se vuelve un principio epistemológico clave. La teología medieval no concebía la autoridad simplemente como un respaldo externo de doctrinas, sino como el fundamento mismo de la inteligibilidad y de la verdad. El problema recurrente era, como sintetiza la discusión teológica y filosófica posterior, si la razón filosófica o la revelación divina constituían la fuente última de verdad, coherencia y sentido (Penaskovic, 2022). Esta tensión estructuraba el campo entero del conocimiento medieval, delineando con precisión qué cuestiones podían ser sometidas a examen racional y cuáles debían ser recibidas como verdad revelada, sin posibilidad de revisión crítica.

Reconocer la autoridad de la fe no era, en este horizonte, un gesto meramente devocional o una renuncia a la inteligencia. Era el presupuesto constitutivo sin el cual la empresa racional misma carecía de cimientos. La Escritura, interpretada en el marco de la tradición de la Iglesia, se consideraba la expresión directa de la sabiduría divina; cuestionarla en su núcleo implicaba socavar el fundamento de todo conocimiento teológico legítimo. Desde esta perspectiva, la razón debía operar dentro de fronteras ya establecidas: podía aclarar, defender, sistematizar, pero no revisar el contenido esencial de los dogmas. Esta estructura jerárquica de las fuentes de verdad marcaba los límites de lo que era pensable y enseñable sin incurrir en sospecha de herejía.

Sin embargo, sería erróneo interpretar esta centralidad de la autoridad como simple negación de la razón o como clausura completa del pensamiento filosófico. La historia intelectual

medieval revela una paradoja más compleja. Mientras Europa latina desconfiaba de la filosofía pagana como autoridad última sobre la verdad, no renunció a apropiarse de sus herramientas conceptuales y de buena parte de sus contenidos, aunque los subordinara en última instancia al horizonte cristiano. Kirabaev (2024) muestra cómo esta paradoja alcanza su punto más agudo en la recepción medieval de Averroes (Ibn Rushd) y de la falsafa árabe.

El Averroísmo latino, desarrollado en el siglo XIII por autores como Siger de Brabante y Boecio de Dacia, se basaba en la interpretación averroísta de Aristóteles y llegó a plantear tesis sumamente problemáticas para el equilibrio medieval entre fe y razón. Entre ellas destacaba la doctrina de la “verdad doble”: la idea de que las conclusiones de la filosofía podían ser verdaderas en su propio orden, incluso si parecían contradecir las verdades de la fe (Kirabaev, 2024). Esta posición afirmaba de facto una independencia de la razón respecto a la revelación, permitiendo, por ejemplo, sostener filosóficamente la eternidad del mundo mientras se reconocía teológicamente su creación temporal por Dios. Lo paradójico es que, mientras la falsafa árabe-musulmana no se concebía a sí misma como sierva de la religión, en el contexto latino el Averroísmo fue leído y debatido precisamente en relación con el lugar subordinado que debía tener toda filosofía respecto de la verdad revelada.

Este contexto pone de relieve que los límites del conocimiento medieval no eran solamente teóricos, sino también prácticos e institucionales. La doctrina cristiana trazaba zonas infranqueables: la naturaleza íntima de la divinidad, el misterio trinitario, la encarnación del Verbo, la gracia, el pecado original. La razón podía aproximarse a estos misterios por analogía o por vía negativa, pero no podía pretender una comprensión plena ni un juicio crítico independiente. De igual modo, ciertos modelos cosmológicos o antropológicos eran aceptables solo en la medida en que no contravinieran el marco doctrinal. No obstante, dentro de estos límites estrictos se dio una intensa actividad intelectual que buscó usar todos los recursos de la lógica, la metafísica y la filosofía natural para articular un sistema coherente de pensamiento.

La tarea del intelectual medieval, en este sentido, no consistía tanto en descubrir verdades nuevas como en interpretar, comentar y organizar de manera sistemática las verdades ya reveladas. El género del comentario se convirtió en el vehículo principal de la reflexión filosófico-teológica. La creatividad no se medía por la originalidad de los contenidos, sino por la profundidad con que se armonizaban fuentes diversas y se resolvían aparentes

contradicciones. El horizonte cognitivo estaba configurado por una hermenéutica dogmática: comprender lo que ya se sabía (por revelación) más que explorar territorios conceptuales radicalmente inéditos.

La transformación metodológica que acompaña este proceso se ve nítidamente en el caso ya mencionado de Isidoro de Sevilla. Como explica Huang (2024), al sustituir los procedimientos matemáticos y geométricos tradicionales de la astronomía por un enfoque etimológico y hermenéutico, Isidoro no solo cambiaba de método, sino que redefinía qué significaba “saber” sobre los astros. El objetivo ya no era calcular trayectorias con precisión o perfeccionar modelos geométricos, sino interpretar el lugar de los cielos en el orden simbólico de la creación. La astronomía se convertía en un capítulo de la teología natural, un espacio donde se reafirmaba la sabiduría de Dios al ordenar el cosmos. La verdad astronómica ya no era principalmente cuantitativa, sino cualitativa y simbólica.

Esta prioridad del significado sobre la medición refleja un giro más amplio: la verdad se concebía menos como correspondencia empírica y más como coherencia con un marco revelado y con una tradición interpretativa. Desde esta perspectiva, muchas de las restricciones que la modernidad leerá como “dogmatismo” eran, para el pensamiento medieval, condiciones necesarias de posibilidad de un conocimiento seguro. Sin un punto de apoyo firme el conocimiento se percibía como amenazado por la incertidumbre y el error. Dentro de esta lógica, la investigación racional no debía suprimirse, pero sí ser cuidadosamente regulada y orientada.

No obstante, la autonomía relativa de la razón filosófica seguía generando tensiones, especialmente allí donde las conclusiones de la reflexión aristotélica parecían rozar los límites del dogma. Kirabaev (2024) muestra que la doctrina de la verdad doble, aunque condenada por la Iglesia, cristalizaba un problema difícil de resolver: si la filosofía y la teología producen en ocasiones resultados divergentes, ¿qué estatuto otorgar a cada uno? La respuesta oficial privilegiaba, sin duda, la verdad revelada; pero al mismo tiempo seguía permitiendo que la razón operara en un ámbito parcialmente independiente. Esta dualidad hacía del medioevo un espacio inestable en el que la razón era, simultáneamente, necesaria y sospechosa, valorada y vigilada.

La autoridad institucional de la Iglesia desempeñaba, en este contexto, un papel decisivo como guardiana del dogma y, por tanto, de los límites del conocimiento permitido. Las condenas de tesis filosóficas, la censura de textos, los procesos por herejía y el

control de la enseñanza en universidades y escuelas no eran meros detalles anecdóticos, sino mecanismos mediante los cuales se regulaba la producción intelectual. Los “límites del conocimiento”, en consecuencia, no eran solo el resultado de decisiones individuales de filósofos y teólogos, sino el efecto de una estructura de poder que definía lo que podía decirse, investigarse y enseñarse sin riesgo de sanción. La autoridad no funcionaba sólo como criterio teórico de verdad, sino como instancia práctica de control.

En este sentido, el dogmatismo no debe entenderse únicamente como una actitud rígida de rechazo a las preguntas, sino como el marco dentro del cual esas preguntas podían ser formuladas. El medioevo cristiano construyó una arquitectura conceptual donde la verdad era, en gran medida, “dada” por revelación y tradición, y el conocimiento consistía en explorar, ordenar e interpretar esa verdad. La razón humana tenía un lugar importante, pero circunscrito; las ciencias particulares se desarrollaban, pero integradas en una jerarquía epistemológica que culminaba en la teología. Incluso las aperturas más audaces del pensamiento medieval aparecen, vistas desde este ángulo, como intentos de ampliar el espacio de la razón dentro de un edificio todavía dominado por la autoridad revelada.

Comprender este entramado de dogma, verdad y autoridad permite evaluar con mayor justicia el legado medieval. Lo que a primera vista puede aparecer como simple “límite” o “freno” al conocimiento, formaba parte en realidad de una concepción coherente de la racionalidad, de la verdad y del lugar del ser humano en el cosmos. Al mismo tiempo, reconocer esa configuración histórica nos invita a interrogarnos sobre nuestras propias estructuras de autoridad y nuestros dogmas contemporáneos que, aunque se presenten como neutrales, siguen estableciendo límites a lo pensable y lo decible. El estudio del medioevo, así entendido, se convierte no solo en reconstrucción del pasado, sino en ejercicio crítico para pensar los modos en que hoy también articulamos poder, verdad y conocimiento.

Racionalismo y empirismo: nuevos caminos hacia la verdad

La búsqueda de la verdad ha sido uno de los motores más persistentes del pensamiento filosófico y científico occidental, pero esta búsqueda no ha sido homogénea ni lineal. Ha estado marcada por rupturas, reformulaciones, tensiones metodológicas y profundas transformaciones en las herramientas que la humanidad ha considerado legítimas para aproximarse al conocimiento. El tránsito desde los modos narrativos y míticos hacia formas racionalizadas de explicación, seguido por los debates entre

racionalistas y empiristas en la modernidad, representa apenas una parte de la compleja genealogía que ha dado forma a los criterios con los que hoy entendemos la noción de verdad. Sin embargo, los desarrollos recientes en teoría social, epistemología jurídica, pensamiento histórico y prácticas de justicia transicional muestran que la discusión contemporánea sobre la verdad ha adoptado una amplitud que desborda ampliamente los paradigmas clásicos.

Comprender los nuevos caminos hacia la verdad requiere, en consecuencia, explorar de manera integrada tanto los desarrollos epistemológicos antiguos como las tensiones modernas y las transformaciones contemporáneas que redefinen lo que significa conocer en un mundo plural, marcado por la complejidad social, tecnocientífica y política. En este sentido, la figura del historiador Tucídides representa un antecedente significativo para comprender cómo la búsqueda de la verdad se transformó desde prácticas discursivas hacia formas más sistemáticas y rigurosas de investigación. Su obra no solo inaugura un modo particular de entender la investigación histórica, sino que también ofrece claves sobre la relación entre verdad, método y narración que continúan siendo relevantes en el mundo contemporáneo.

Según Iglesias-Zoido (2022), el modo en que Tucídides estructura su *Historia* constituye un ejemplo paradigmático de investigación rigurosa, en donde cada término utilizado para designar la verdad responde a operaciones conceptuales precisas. Tucídides no concebía la verdad como una revelación sagrada ni como un relato derivado de la tradición oral, sino como el resultado de un proceso de búsqueda que debía apoyarse en testimonios, cartas, intervenciones directas y estrategias discursivas orientadas a eliminar la fabulación o la distorsión interesada de los hechos. La verdad, para él, era aquello que podía resistir la prueba de una investigación minuciosa; de ahí que la metodología tucidídea, aunque anterior al nacimiento de la epistemología moderna, anticipara el rigor empírico que siglos más tarde defenderían los empiristas.

La propuesta tucidídea revela un aspecto central para la comprensión moderna del conocimiento: la verdad no es un objeto dado, sino un horizonte hacia el cual se avanza mediante procedimientos, criterios y prácticas. Esta idea abriría paso a discusiones más complejas sobre cómo validar el conocimiento, discusiones que en la modernidad cobrarían la forma del gran debate entre el racionalismo y el empirismo. Sin embargo, la discusión contemporánea ha revelado que ambos enfoques, aunque fundamentales, ofrecen visiones parciales sobre la complejidad de la producción de verdad en la vida social.

En el ámbito jurídico, por ejemplo, se observa una tensión constante entre la necesidad de fundamentar decisiones en criterios de racionalidad formal y la inevitable presencia de elementos contextuales, valorativos y relacionales. Como señalan Ramírez, Mosquera y Calambás (2023), las decisiones judiciales no se basan solamente en evidencias objetivas sino también en presupuestos epistemológicos y morales que, aunque no siempre explicitados, estructuran profundamente los procesos de interpretación de la verdad jurídica. Esta constatación tiene implicaciones profundas para la epistemología contemporánea: incluso en campos que se pretenden altamente racionales, la verdad se construye desde marcos interpretativos que incluyen componentes de relativismo epistemológico, jurídico y moral.

Los operadores judiciales no interpretan la verdad desde una neutralidad absoluta, sino desde horizontes gnoseológicos constituidos por tradiciones jurídicas, contextos sociales, concepciones de justicia y criterios institucionales. Esto muestra que, lejos de ser una entidad objetiva y universal, la verdad jurídica emerge de un equilibrio complejo entre racionalidad argumentativa, normatividad y valoración contextual. De esta manera, el ámbito jurídico funciona como un laboratorio privilegiado para observar la interacción entre racionalismo y empirismo, pero también para advertir la presencia de elementos interpretativos que desafían la pretensión de un conocimiento plenamente objetivo.

El hecho de que la verdad requiera ser interpretada y que esta interpretación esté condicionada por factores históricos y sociales genera la necesidad de enfoques epistemológicos más amplios e integradores. En este sentido, la propuesta de Pabón (2023) sobre el diseño autónomo territorial constituye una innovadora comprensión de cómo se puede articular la búsqueda de verdad en contextos marcados por múltiples tradiciones de conocimiento. Este enfoque surge de la intersección entre el giro ontológico y el giro espacial de la teoría social crítica.

Esta propuesta sugiere que alcanzar la verdad requiere integrar diversos sistemas de conocimiento: el saber ancestral de las comunidades latinoamericanas, los enfoques decoloniales, las teorías críticas contemporáneas, los desarrollos del diseño y las epistemologías situadas. Ya no es posible sostener que la verdad proviene exclusivamente de la razón universal ni de la experiencia sensible individual; la verdad emerge, más bien, como un proceso plural que necesita reconocer la coexistencia de múltiples formas de racionalidad. La verdad se convierte en un punto de encuentro entre narrativas históricas, saberes territoriales, métodos científicos y prácticas comunitarias.

Esta concepción ampliada de la verdad permite comprender mejor fenómenos complejos como los procesos de justicia transicional. En contextos marcados por el conflicto armado, la violencia estructural o las violaciones masivas de derechos humanos, la verdad no puede reducirse a la mera recopilación de hechos verificables en términos empíricos. Como indica Mora (2024), el acuerdo de paz entre el Estado colombiano y las FARC muestra que la verdad es, ante todo, un proceso colectivo que necesita ser estructurado institucionalmente. La verdad transicional busca reconstruir la memoria histórica, reconocer a las víctimas, generar reparación y propiciar garantías de no repetición. En este contexto, la verdad se presenta como un acto ético que involucra participación, reconocimiento y justicia, y no solamente como una constatación empírica o una deducción racional.

La verdad transicional se construye a través de testimonios, documentos, investigaciones judiciales, informes historiográficos, archivos institucionales y experiencias de comunidades afectadas. Se trata de un proceso híbrido que combina elementos racionales, empíricos, narrativos y hermenéuticos, mostrando de manera drástica que la verdad es siempre un fenómeno interpersonal y social. La epistemología contemporánea ha tenido que reconocer que, en estos procesos, la verdad pertenece tanto al ámbito de los hechos como al ámbito de los significados, y que las víctimas poseen un conocimiento singular que no puede ser sustituido por análisis externos.

En suma, los caminos contemporáneos hacia la verdad requieren superar las oposiciones tradicionales entre racionalismo y empirismo. Aunque ambas perspectivas han sido fundamentales en la historia de la epistemología, no son suficientes para comprender la complejidad del conocimiento en las sociedades actuales. La verdad aparece como un proceso en el cual convergen: métodos investigativos rigurosos, procedimientos empíricos, esquemas racionales de argumentación, marcos interpretativos culturalmente situados, procesos sociales de reconocimiento, y estructuras institucionales que garantizan transparencia y participación.

El desafío de la epistemología contemporánea consiste en integrar estas diversas dimensiones sin reducirlas a una sola forma de racionalidad. La verdad no puede ser entendida como un resultado estático ni como una esencia universal atemporal, sino como un proceso dinámico, situado, plural y profundamente conectado con las prácticas sociales que la producen, la sostienen y la transforman. Este reconocimiento invita a docentes, investigadores y estudiantes a plantear una comprensión más amplia de los procesos de formación del conocimiento, donde

la educación filosófica debe fomentar la capacidad de integrar perspectivas diversas, desarrollar pensamiento crítico situado y reconocer el carácter ético de toda búsqueda de la verdad.

De esta manera, el estudio de la verdad se convierte también en un ejercicio de ciudadanía epistemológica: una práctica de responsabilidad cognitiva orientada no solo a comprender el mundo, sino a transformarlo mediante la adopción de métodos rigurosos, la apertura al diálogo interdisciplinario y el compromiso ético con quienes participan en los procesos de construcción del conocimiento. Esta visión amplia permite entender por qué la verdad sigue siendo un horizonte imprescindible en el pensamiento humano, incluso en un mundo donde la complejidad y la multiplicidad de perspectivas parecen desafiar cualquier noción unitaria de conocimiento.

Idealismo y modernidad: el sujeto como centro del conocimiento

La modernidad constituye una de las transformaciones más profundas en la historia del pensamiento occidental, no solo porque modifica los criterios con los que se valida el conocimiento, sino porque reconfigura radicalmente la posición del ser humano en el mundo. Con el advenimiento del idealismo, de las revoluciones científicas y del giro antropocéntrico, surge una noción completamente nueva de sujeto: un individuo autónomo, racional y soberano que ocupa el centro mismo de la producción epistemológica. Esta afirmación del sujeto como fundamento del conocimiento y como punto de referencia de la realidad sustituye estructuras previas basadas en la autoridad divina, la tradición o la comunidad, instalando en su lugar la certeza interna del “yo” como principio incuestionable de verdad. Desde esta perspectiva, el sujeto moderno ya no depende de una instancia trascendente que legitime el conocimiento; es su propia razón la que se erige como fundamento último de la inteligibilidad del mundo.

Este giro hacia la subjetividad, que se articula desde Descartes hasta Kant y se radicaliza posteriormente con el idealismo alemán, no solo reformula la epistemología, sino que reorganiza todas las dimensiones de la vida social. La idea de que el sujeto es una entidad autónoma, capaz de auto-gobernarse y auto-producirse, permea profundamente las estructuras sociales de las sociedades modernas. En consecuencia, la subjetividad deja de ser un dato recibido por tradición o por nacimiento y se convierte en una tarea: el sujeto moderno debe construirse a sí mismo, reflexionar sobre su experiencia, orientar sus decisiones y asumir la responsabilidad por su propia identidad.

Sin embargo, este proyecto teórico y cultural no se ha desarrollado de manera homogénea ni ha estado exento de tensiones. En las sociedades de modernidad tardía, caracterizadas por la desinstitucionalización, la fragmentación social y la aceleración vital, la carga reflexiva exigida al individuo ha adquirido proporciones inéditas. Turnbough y Santiago (2024) muestran cómo la individualización contemporánea, intensificada por el capitalismo neoliberal, ha producido un escenario donde los jóvenes adultos enfrentan crisis de orientación, incertidumbre vital y vulnerabilidad emocional. En este contexto, proliferan dispositivos culturales —como la autoayuda, el coaching y la literatura del “desarrollo del self”— que pretenden ofrecer recursos para gestionar la subjetividad. Estos discursos, aunque presentados como herramientas de autoconstrucción, revelan que la modernidad tardía ha desplazado a los individuos la tarea de encontrar sentido, estabilidad y propósito en un mundo donde las instituciones tradicionales (familia, iglesia, comunidad, Estado) han perdido gran parte de su capacidad de constituir horizontes de sentido.

El énfasis en el trabajo reflexivo sobre sí mismo, entendido como una obligación permanente de introspección, control emocional y autooptimización, configura una forma particular de subjetividad que responde a las exigencias del mercado laboral, de las lógicas meritocráticas y de la configuración neoliberal del éxito. Como señalan Turnbough y Santiago (2024), este proceso aparenta empoderamiento, pero a la vez produce cargas individuales excesivas: el sujeto debe responsabilizarse de su bienestar, de su estabilidad afectiva, de su empleabilidad, de su resiliencia y de su capacidad de prosperar incluso en condiciones estructurales adversas. La reflexividad moderna, en su versión neoliberal, deja de ser un ejercicio crítico y se convierte en un mecanismo de autogestión funcional a un orden económico que externaliza responsabilidades y normaliza la vulnerabilidad individual.

Este giro subjetivo no puede comprenderse sin analizar los supuestos que históricamente han constituido al sujeto moderno. Baudoin (2023) muestra que la modernidad ha construido un modelo hegemónico de humanidad: el monohumanismo. Este paradigma define un sujeto universal que, en apariencia, representa a toda la humanidad, pero que en realidad responde a características concretas: blancura, masculinidad, heteronormatividad, racionalidad instrumental, simetría corporal, belleza normativa y poder económico. Este sujeto-referencia de la modernidad no es un ideal neutro ni accesible a todas las experiencias humanas; constituye más bien un estándar de humanidad que excluye, margina o devalúa a quienes no encajan en sus parámetros.

La crítica al monohumanismo revela las tensiones internas del proyecto idealista: la modernidad proclama la universalidad del sujeto racional, pero en la práctica este sujeto ha sido históricamente un sujeto particular. La ficción universalista del idealismo ha operado durante siglos como legitimación epistemológica y política de estructuras de dominación que niegan humanidad plena a cuerpos racializados, feminizados, empobrecidos o disidentes. La literatura y el arte contemporáneo, como muestra Baudoin (2023) en su estudio sobre Giuseppe Caputo, desempeñan un papel fundamental en la desestabilización de este paradigma, al mostrar que las formas de ser, sentir y conocer que quedan fuera del sujeto moderno no solo existen, sino que pueden enunciar realidades y verdades irreducibles a los modelos de racionalidad hegemónica.

La modernidad, al elevar al sujeto al centro del conocimiento, generó simultáneamente espacios de autodeterminación y estructuras de exclusión. Por un lado, permitió el desarrollo de nociones como autonomía, libertad, dignidad y derechos individuales. Pero, por otro lado, estableció límites estrictos sobre quién podía ser reconocido como sujeto digno de estas prerrogativas. Los cuerpos no normativos, los pueblos indígenas, las mujeres, los esclavizados, los pobres y los no europeos fueron históricamente colocados fuera del círculo del sujeto moderno. No se trataba solo de exclusión política, sino de exclusión epistemológica: ciertos grupos fueron considerados incapaces de producir conocimiento legítimo o de participar plenamente en la racionalidad universal.

En este marco, el trabajo reflexivo sobre sí mismo se convierte también en un dispositivo de disciplinamiento. Bajo la lógica neoliberal, el sujeto debe gestionar su emocionalidad, dirigir su energía, reinventarse constantemente, adaptarse a fluctuaciones laborales, y autorregularse en función de estándares de productividad y autoeficiencia. La crisis subjetiva contemporánea no es un fenómeno meramente psicológico; constituye una expresión de tensiones estructurales en la forma en que la modernidad organiza la vida personal y social. El sujeto es autónomo, pero al mismo tiempo está expuesto a fuerzas impersonales que determinan su trayectoria vital: mercados, algoritmos, instituciones debilitadas, precariedad laboral, desigualdad estructural.

Resulta significativo que estas tensiones entre lo personal y lo impersonal estén generando nuevas reflexiones filosóficas. Franck (2025) muestra que la noción misma de persona, concebida como un dispositivo destinado a proteger la vida humana, contiene elementos de dominio y exclusión. La persona no es simplemente un sujeto individual con derechos inherentes: es

un concepto jurídico-político construido históricamente para delimitar quién merece protección, reconocimiento y validez. Esta noción ha permitido grandes avances en la protección de derechos humanos, pero también ha sido utilizada para excluir formas de existencia no reconocidas como “personas plenas”. La modernidad idealista, al privilegiar el sujeto racional individual, invisibiliza las dimensiones colectivas, relacionales e impersonales que constituyen la vida humana.

Franck (2025) invita a pensar más allá de la primacía absoluta del sujeto personal. Según él, existe una tensión constitutiva entre la afirmación del sujeto individual y la realidad de la interdependencia humana, donde lo impersonal emerge como dimensión fundamental de la existencia. Las estructuras impersonales participan activamente en la constitución del sujeto, a pesar de que la modernidad tiende a invisibilizarlas para enfatizar la autonomía individual. Este reconocimiento abre la posibilidad de construir nuevas formas de subjetividad que reconozcan simultáneamente la agencia personal y la trama impersonal que sostiene la vida común.

A la luz de estas reflexiones, se vuelve evidente que el idealismo moderno no puede ser simplemente rechazado, sino reinterpretado críticamente. La modernidad proporcionó herramientas cruciales para la emancipación humana: la afirmación de la dignidad individual, el reconocimiento de derechos, la autonomía moral, la capacidad reflexiva. Pero también instaló un universalismo excluyente y un modelo de sujeto que funciona como filtro de validez epistemológica y social. El desafío contemporáneo consiste en conservar los aportes emancipadores del idealismo sin reproducir los mecanismos de exclusión que lo acompañaron históricamente.

Esta tarea implica descentrar al sujeto moderno como único referente epistemológico, reconociendo la pluralidad de modos de conocer, sentir y vivir que existen en las diversas culturas y formas de vida. Implica también comprender que la subjetividad no se reduce a la reflexividad individual, sino que se constituye en diálogo constante con estructuras colectivas, relaciones afectivas, marcos culturales e instituciones impersonalizadas. Asimismo, implica cuestionar la ficción de la autosuficiencia del sujeto soberano, reconociendo que toda forma de vida humana es esencialmente vulnerable, interdependiente y situada.

Finalmente, implica abrir espacios epistémicos y políticos para voces históricamente silenciadas. Como sostiene Baudoin (2023), dismantlar el monohumanismo requiere escuchar otras narrativas que desbordan la hegemonía del sujeto moderno, permitir que cuerpos, identidades y experiencias marginalizadas

produzcan conocimiento en igualdad de condiciones. Solo así será posible construir una noción más inclusiva, plural y justa de subjetividad y de conocimiento.

La deconstrucción crítica del idealismo moderno no busca eliminar la centralidad del sujeto, sino liberarla de sus limitaciones históricas. La tarea consiste en repensar el sujeto no como entidad aislada, autónoma y soberana, sino como nodo de relaciones, como actor situado en una red de interdependencias que constituyen la realidad humana. En este proyecto, la filosofía se convierte en una herramienta indispensable para imaginar nuevas formas de existencia, de conocimiento y de convivencia que superen tanto el individualismo radical como los dispositivos de exclusión heredados de la modernidad.

Del modernismo al posmodernismo: rupturas, continuidades y desafíos educativos

La transición del modernismo al posmodernismo constituye una de las transformaciones culturales y epistemológicas más profundas del siglo XX y sus efectos continúan influyendo en la manera en que concebimos la educación, la literatura, la verdad y las prácticas pedagógicas. Este tránsito no puede entenderse únicamente como la sustitución de un paradigma por otro, sino como un proceso complejo en el que conviven rupturas abruptas, continuidades insospechadas y elaboradas reinterpretaciones de supuestos filosóficos que habían definido gran parte de la cultura occidental desde la Ilustración. Tanto en el ámbito de las artes como en el pensamiento científico, filosófico y educativo, la posmodernidad introduce un cuestionamiento radical sobre las grandes narrativas, los fundamentos universales del conocimiento y la estabilidad del sujeto cognoscente. Aunque este cuestionamiento ha sido interpretado por algunos como un ataque a la racionalidad moderna, el análisis más matizado sugiere que la posmodernidad opera simultáneamente como crítica y como heredera de los ideales modernistas, produciendo un entramado epistemológico híbrido que redefine nuestro modo de comprender la realidad.

Una manera privilegiada de observar este desplazamiento entre paradigmas es el análisis literario. Harvey (2013) examina minuciosamente *The Crying of Lot 49* de Thomas Pynchon para mostrar cómo la obra se ubica en una frontera borrosa entre modernismo y posmodernismo. Algunos críticos han interpretado esta novela como tardíamente modernista, pues aún conserva la preocupación tradicional por la búsqueda de un significado profundo y una estructura subyacente que organice la experiencia.

Sin embargo, un análisis textual más fino evidencia que el mundo narrativo que habita la protagonista es esencialmente posmoderno: fragmentario, ambiguo, saturado de signos y carente de un centro estable de sentido. Según Harvey (2013), esta doble interpretación revela precisamente la complejidad de la transición entre los dos períodos: no existe una línea clara que separe modernismo y posmodernismo, sino una zona de indeterminación donde elementos de ambos coexisten, dialogan, se contradicen y se transforman mutuamente.

Este tipo de ambivalencia literaria refleja de manera más amplia la dificultad de establecer fronteras precisas entre períodos culturales o epistemológicos. El modernismo, profundamente influido por la confianza ilustrada en la razón, mantenía la convicción de que era posible alcanzar conocimiento objetivo mediante métodos rigurosos, explorar la interioridad humana para comprender la condición humana universal y reconstruir el mundo mediante la innovación técnica y artística. La posmodernidad, por el contrario, insiste en que no existe un fundamento estable que asegure la verdad, que los sujetos son fragmentarios, situados y múltiples, y que los discursos son constructos atravesados por relaciones de poder. Sin embargo, este contraste no implica una cancelación total del modernismo: los pensadores posmodernos siguen operando dentro de estructuras conceptuales heredadas de la modernidad, aun cuando las critican. En otras palabras, la posmodernidad no destruye la modernidad, sino que la reconfigura.

Esta tensión se vuelve evidente cuando analizamos la educación contemporánea, especialmente en cuanto a cómo se incorporan nuevas metodologías y tecnologías en los procesos de enseñanza. Aunque parezca que las transformaciones recientes responden a una sensibilidad posmoderna que privilegia la flexibilidad, la multiplicidad de recursos y la descentralización del conocimiento, estos movimientos conservan ciertos principios centrales del proyecto educativo modernista. Tuarez y Oviedo (2023) muestran que la incorporación de las TIC en la enseñanza no representa solo un cambio instrumental, sino también una adaptación epistemológica que busca integrar conocimientos con habilidades para generar egresados capaces de afrontar los retos del mundo contemporáneo. Este objetivo es muy similar al ideal modernista de formar sujetos capaces de intervenir en la sociedad con herramientas de conocimiento sólido, pero actualizado con un enfoque posmoderno que reconoce la diversidad de medios de aprendizaje y la naturaleza cambiante del saber.

Así, aunque las transformaciones tecnológicas suelen asociarse a una ruptura posmoderna con el pasado, en realidad

constituyen también una continuación del ideal de progreso que caracterizó a la modernidad. Las TIC se presentan como un medio para ampliar el acceso al conocimiento, fomentar nuevas formas de interacción y potenciar la autonomía del estudiante, pero este impulso se vincula a una visión modernista de la educación como camino hacia la emancipación a través de saberes metodológicamente organizados. La posmodernidad interviene introduciendo sospechas sobre la existencia de métodos universales, pero a la vez ofrece una gama de recursos que revitaliza el potencial pedagógico.

Los desafíos educativos que emergen en este contexto combinan tensiones modernas y posmodernas. Desde la perspectiva del estudiante, el uso de herramientas digitales, plataformas virtuales y metodologías como la clase invertida suele generar entusiasmo y facilitar el aprendizaje activo. Los resultados presentados por Tuarez y Oviedo (2023) indican que los estudiantes encuentran en estas herramientas una vía significativa para comprender conceptos, desarrollar habilidades y participar más activamente en su formación. Sin embargo, detrás de estas conclusiones positivas se ocultan interrogantes importantes: ¿qué tipo de aprendizaje se está promoviendo realmente?, ¿estas metodologías fomentan pensamiento crítico o simplemente adaptan a los estudiantes a entornos funcionales donde prima la inmediatez?, ¿la pluralidad de recursos educativos fortalece la capacidad de discernir o diluye la consistencia epistemológica?

La posmodernidad suele ser asociada con el rechazo de las metas educativas tradicionales: menos énfasis en contenidos universales, menos confianza en verdades objetivas, mayor atención a la subjetividad y la identidad. No obstante, esta caracterización no capta la totalidad de la situación educativa actual. Lo que realmente define este periodo es la coexistencia de múltiples expectativas: se espera que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, una competencia tradicionalmente asociada con el racionalismo ilustrado; pero también se pretende que aprendan a navegar entre múltiples fuentes de información, interpretaciones diversas y perspectivas culturales diferentes, competencias más asociadas al paradigma posmoderno. El docente, por su parte, se encuentra entre la necesidad de ofrecer claridad conceptual y la exigencia de promover apertura hermenéutica, entre la estructura y la fluidez, entre la certeza metodológica y la experimentación plural.

Este cruce entre modernismo y posmodernismo genera dilemas profundos en el ámbito escolar. En la modernidad, la educación se concebía como la transmisión de saberes acumulados en estructuras relativamente estables. En la posmodernidad, por

el contrario, se cuestiona la noción misma de canon, así como la autoridad del conocimiento científico. Esto plantea preguntas difíciles: ¿puede la educación renunciar a ofrecer criterios de verdad?, ¿cómo formar ciudadanos críticos si el concepto de verdad se disuelve en relativismos extremos?, ¿es posible enseñar filosofía, historia o ciencias sin un marco común de referencia? La posmodernidad, al enfatizar la multiplicidad de narrativas, en ocasiones parece poner en riesgo el proyecto educativo mismo, pero su aporte reside en recordarnos que ninguna educación puede pretender neutralidad absoluta o universalidad hermética.

La educación contemporánea se convierte así en un espacio híbrido donde los ideales modernistas de racionalidad, progreso, orden y universalidad coexisten con los cuestionamientos posmodernos respecto a la autoridad, la identidad y la estabilidad del conocimiento. Este espacio híbrido exige al docente una capacidad reflexiva que le permita no caer ni en el dogmatismo modernista ni en el relativismo posmoderno. Implica, además, reconocer que las herramientas tecnológicas no son soluciones mágicas sino mediaciones que requieren análisis crítico, decisiones informadas y evaluaciones pedagógicas profundas.

En este sentido, la posmodernidad ofrece una oportunidad pedagógica: al desestabilizar las narrativas únicas, invita a los estudiantes a reconocer la complejidad del mundo actual. Pero al mismo tiempo, reclama que los educadores construyan puentes entre esta multiplicidad y la necesidad humana de orientación, sentido y coherencia. La tarea educativa ya no es únicamente transmitir contenidos, sino enseñar a navegar entre fragmentos, reconocer la validez de múltiples voces y articular criterios para decidir entre ellas sin caer en la arbitrariedad.

En última instancia, la transición del modernismo al posmodernismo no implica un abandono total del proyecto educativo moderno, sino su relectura en un contexto donde el conocimiento se multiplica y se descentraliza. Esta transición exige una visión integral que permita sostener valores educativos fundamentales —búsqueda de verdad, rigurosidad intelectual, formación ética— al mismo tiempo que incorpora herramientas, sensibilidades y lenguajes adecuados a una cultura marcada por la diversidad y el cambio constante.

En síntesis, una educación verdaderamente integral en el umbral entre modernidad y posmodernidad debe ser capaz de:

- mantener el compromiso modernista con la formación sistemática,
- integrar la pluralidad posmoderna de perspectivas,

- emplear herramientas tecnológicas como mediadoras y no como fines,
- fomentar discernimiento crítico en medio de la multiplicidad de discursos,
- reconocer la incertidumbre como parte constitutiva del conocimiento,
- y construir criterios compartidos sin caer en absolutismos.

Solo así será posible formar estudiantes capaces de pensar de manera crítica, creativa y situada en un mundo donde las certezas se han vuelto frágiles, pero donde la necesidad de comprender y actuar responsablemente sigue siendo indispensable.

Referencias

- Axpe, M. R. (2025). Una creación eco-sistémica: Diálogo entre física cuántica, filosofía de la naturaleza y teología de la creación. *Carthaginensia*, 41(80), 833–856. <https://doi.org/10.62217/carth.677>
- Baudoin, M. (2023). Un mundo huérfano de Giuseppe Caputo: Una poética anticanónica que rompe el modelo de “monohumanismo” y del “sujeto-referencia” de la modernidad. *Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 1(35), 87–98. <https://doi.org/10.56992/a.v1i35.445>
- Franck, J. F. (2025). La persona como “dispositivo” y la primacía de lo impersonal. *Prometeica*, 32, 1–10. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2025.32.19654>
- García-Cuadrado, J. (2025). El tomismo en la Universidad de Navarra (1964–2014). *Scripta Theologica*, 57(3), 685–718. <https://doi.org/10.15581/006.57.3.685-718>
- Harvey, L. R. (2013). To cry from within or without? Pynchon and the modern-postmodern divide. *Orbit: A Journal of American Literature*, 2(1). <https://doi.org/10.7766/orbit.v2i1.47>
- Hernández, C. A. Z., Sabati, S., & Chang, E. (2023). Toward pedagogical justice: Teaching worlds that we can collectively build. *Educational Theory*, 73(4), 572–592. <https://doi.org/10.1111/edth.12591>
- Huang, Z. (2024). The astronomy of Isidore of Seville: Transforming an area of knowledge from late antiquity into the early Christian Middle Ages. *Journal of Astronomical History and Heritage*, 27(2), 290–302. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1440-2807.2024.02.04>
- Huber, J. (2023). The predicament of practical reason. *Kantian Review*, 28(3), 459–466. <https://doi.org/10.1017/S1369415423000201>
- Iglesias-Zoido, J. C. (2022). El camino tucidídeo hacia la verdad: en la Historia de Tucídides. *Historia* 396, 12(3), 163–192. <https://doi.org/10.4151/07197969-vol.12-iss.3-art.609>
- Kirabaev, N. S. (2024). The paradox of Averroes. *RUDN Journal of Philosophy*, 28(4), 1187–1199. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2024-28-4-1187-1199>
- Liu, Y. (2024). A comparative study of medieval religious spirituality: Bonaventure’s theory of six stages of spirituality and Śaṅkara’s sixfold practice theory of Advaita Vedānta. *Religions*, 15(1). <https://doi.org/10.3390/rel15010039>
- Mocellin, R. C., & Labarca, M. (2024). For a dialogue between the teaching of chemistry and the history and philosophy of chemistry: The case of the concept of “chemical element”. *Substantia*, 8(1), 81–89. <https://doi.org/10.36253/substantia-2324>

- Torres Mora, Á. G. (2024). Acuerdo de paz con las FARC y proceso de justicia transicional en Colombia: Derechos a la verdad y a la justicia. *Jurídicas CUC*, 20(1), 378–403. <https://doi.org/10.17981/juridcuc.20.1.2024.18>
- Noriega, M. L., & López Cambronero, M. L. (2024). An expanded reason university course for professors: A case study for interdisciplinary and transdisciplinary dialogue between reason and faith. *Church, Communication and Culture*, 9(2), 381–392. <https://doi.org/10.1080/23753234.2024.2396407>
- Okunade, A. A. (2023). Is the conflict between faith and reason real or imaginary? *Pharos Journal of Theology*, 104(1). <https://doi.org/10.46222/pharosjot.10423>
- Pabón, J. A. R. (2023). La tetraléctica de la espacialidad: Una propuesta de fundamentación teórica para el desarrollo del diseño autónomo territorial aplicado al urbanismo comunitario. *Kepes*, 20(27), 495–529 . <https://doi.org/10.17151/kepes.2023.20.27.17>
- Passos, E. S. (2024). Leo Strauss, the Latin Averroists and the eternity of the world. *History of Political Thought*, 45(1), 39–57. <https://doi.org/10.53765/20512988.45.1.39>
- Penaskovic, R. (2022). Book review: Clooney, X. Francis: Western Jesuit scholars in India: Tracing their paths, reassessing their goals. *Theological Studies*, 83(3). <https://doi.org/10.1177/00405639221136964>
- Ramírez, D. F. P., Mosquera, H. A. D., & Calambás, M. C. S. (2023). El relativismo jurídico: Toma de decisiones por el operador judicial entre verdad y justicia. *Novum Jus*, 17(3). <https://doi.org/10.14718/novumjus.2023.17.3.5>
- Torr, L. O. (2023). Estudio de las creencias y del proceso de creer como reto teológico. *Carthaginensia*, 39(75). <https://doi.org/10.62217/carth.491>
- Tuárez, A. C. P., & Oviedo, M. C. (2023). Aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Biología en la educación secundaria. *Minerva*, 4(10), 49–55. <https://doi.org/10.47460/minerva.v4i10.95>
- Turnbough, M. L., & Santiago, J. (2024). Cultura de autoayuda y trabajo sobre sí mismo/a en tiempos de crisis e individualización de la vida social: Las experiencias de las personas jóvenes adultas. *Revista Española de Sociología*, 33(2), Article a221. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.221>

Pensamiento contemporáneo, diversidad y ética del conocimiento

Introducción

El pensamiento contemporáneo se desarrolla en un escenario marcado por una constatación decisiva: el conocimiento ya no puede entenderse como un edificio único, homogéneo y cohesionado desde un solo centro, sino como un entramado de múltiples sistemas epistemológicos que coexisten, se cruzan, se ignoran y, con frecuencia, entran en tensión abierta. Esta imagen plural del saber implica una ruptura importante con la tradición hegemónica del pensamiento occidental, que durante siglos tendió a presentarse como modelo universal de racionalidad, relegando otras formas de conocimiento a la categoría de superstición, folclore o simple opinión. La actual crisis civilizatoria ha hecho evidente que esta concepción estrecha del conocimiento ha producido no solo exclusión epistémica, sino también formas de vida insostenibles.

En este contexto, la crisis climática planetaria se revela como un síntoma y, al mismo tiempo, como una prueba radical de la disociación moderna entre conocimiento y vida. Valim y Salcedo (2025) sostienen que el modelo de desarrollo hegemónico,

basado en una racionalidad instrumental que separa saber y cuidado, ha conducido a una situación en la que el amor por el conocimiento se ha distanciado del amor por la vida. La lógica extractivista y antropocéntrica que ha guiado gran parte de la ciencia y la tecnología modernas ha ignorado, durante demasiado tiempo, las relaciones de interdependencia entre seres humanos, otros seres vivos y los territorios que habitan. Frente a ello, el pensamiento indígena contemporáneo se presenta como una fuente filosófica y ética insustituible: su concepción relacional del mundo, su énfasis en el cuidado y su reconocimiento de la agencia de la naturaleza proponen una forma alternativa de articular conocimiento y vida, conocimiento y responsabilidad, conocimiento y sustentabilidad (Valim & Salcedo, 2025).

La pregunta que se abre para el pensamiento contemporáneo, y que este capítulo quiere explorar, es cómo transitar desde una epistemología centrada casi exclusivamente en los marcos occidentales hacia un pluralismo epistemológico genuino. No se trata de sumar “colores” a un paisaje que permanece en esencia monocromático, ni de añadir “perspectivas alternativas” como anexos decorativos a un canon que sigue intacto. Se trata de reconocer, como plantea Zheng (2025), que múltiples formas de saber poseen legitimidad ontológica y epistemológica: diferentes pueblos, lenguas y tradiciones no solo expresan lo mismo con acentos distintos, sino que elaboran mundos, categorías y modos de inteligibilidad que no se dejan reducir al molde hegemónico.

Desde esta perspectiva, cuestiones aparentemente técnicas, como el multilingüismo, adquieren una dimensión filosófica decisiva. Zheng (2025) muestra que las ideologías monolingües no son nunca neutrales: refuerzan un “pensamiento abismal” que separa lo que cuenta como conocimiento legítimo de lo que se considera ruido, localismo o saber “no científico”. Las barreras lingüísticas no solo dificultan el acceso a la educación en inglés para muchos estudiantes de contextos periféricos; también impiden que epistemologías del Sur Global entren en condiciones de igualdad en las conversaciones globales sobre ciencia, ética y política. El monolingüismo así entendido se convierte en una forma de injusticia epistémica: lo que no se formula en la lengua dominante tiene menos posibilidades de ser escuchado, citado, enseñado o financiado.

Este problema se vuelve especialmente agudo cuando observamos cómo se produce investigación en y sobre el Sur Global. Kaur y colaboradores (2023) advierten que en muchos proyectos de investigación sociojurídica, los marcos conceptuales, los métodos y las prioridades siguen siendo definidos por instituciones del Norte global, mientras que las comunidades locales

quedan relegadas a fuentes de “datos” o “casos de estudio”. En estos contextos, la injusticia epistémica no es un accidente, sino una posibilidad estructural: se minimiza la agencia de los sujetos investigados, se instrumentalizan sus experiencias y se legitima una visión del mundo que no surge de su propia historia ni de sus propios conflictos. Cuando la ética de la investigación se concibe de manera unilateral, se corre el riesgo de justificar incluso prácticas encubiertas o extractivistas en nombre de derechos humanos o del progreso científico (Kaur et al., 2023).

Frente a estos desafíos, Mormina e Istrate (2021) proponen una epistemología de la diversidad articulada en torno a tres pilares: justicia cognitiva, pluralismo epistémico y accesibilidad real. La justicia cognitiva exige reconocer la legitimidad de múltiples sistemas de conocimiento, sin subordinarlos automáticamente a la ciencia occidental. El pluralismo epistémico implica valorar distintos modos de saber como fuentes válidas de comprensión. La accesibilidad se refiere no solo al acceso a información, sino a la creación de condiciones materiales, lingüísticas e institucionales para que estos saberes múltiples puedan entrar en diálogo, influir en decisiones y orientar políticas. Participar en un taller o curso no basta si las agendas, los criterios de calidad y los indicadores de éxito siguen definidos desde y para el Norte global. La pregunta “¿capacidad para qué? ¿capacidad para quién?” (Mormina & Istrate, 2021) obliga a repensar las prácticas de “desarrollo de capacidades” para que no repliquen estructuras coloniales bajo un nuevo lenguaje tecnocrático.

Todo esto conduce a una reformulación necesaria de la ética del conocimiento y de la epistemología social. Kirmayer (2024) subraya que saber y creer no son procesos puramente individuales, sino fenómenos enraizados en sistemas sociales, redes de confianza, instituciones y comunidades epistémicas. Las formas de autoridad, los estilos de razonamiento, los hábitos de pensamiento y los modos de legitimación no son neutrales: son producidos históricamente y reproducidos mediante prácticas sociales específicas. La pandemia de COVID-19, la crisis climática y la proliferación de teorías conspirativas muestran de manera dramática que la confianza en la ciencia y en las instituciones no puede darse por hecha: depende de ecologías de información saludables y de instituciones civiles capaces de sostener un diálogo público bien informado, respetuoso y plural (Kirmayer, 2024). Una epistemología social responsable no se limita a describir quién sabe qué, sino que formula exigencias normativas: demanda condiciones para que el conocimiento se produzca y circule de manera justa, abierta y responsable.

La descolonización del conocimiento se inscribe en este horizonte como una de las tareas más urgentes del pensamiento contemporáneo. Descolonizar no significa simplemente añadir autores del Sur al programa de estudios, sino interrogar críticamente los supuestos ontológicos, epistemológicos y axiológicos que han orientado la producción de conocimiento. En el campo de la educación ambiental, por ejemplo, Alhinai (2025) muestra que existe una tensión histórica entre el conocimiento científico occidental y el conocimiento ecológico tradicional. Mientras el primero ha tendido a considerar el segundo como “saber local” subordinado, un enfoque pluriversal busca una relación de enriquecimiento mutuo: la educación ambiental puede convertirse en un espacio donde el conocimiento científico y el conocimiento ancestral dialoguen en términos de igualdad, reconociendo que ambos tienen algo indispensable que aportar a la comprensión y cuidado de los ecosistemas.

Algo similar ocurre en el ámbito del arte y las prácticas curatoriales. Mattei (2022) analiza cómo el activismo curatorial y el feminismo decolonial en América Latina han cuestionado de manera frontal la infrarrepresentación de mujeres de color en el arte contemporáneo. Estas prácticas no son solo gestos simbólicos de inclusión, sino intervenciones epistémicas: al modificar quiénes aparecen, quiénes son exhibidos, qué historias se cuentan y desde qué cuerpos se miran las obras, se transforma el paisaje de lo que cuenta como conocimiento estético, político y social. Curar una exposición puede convertirse, así, en un acto de descolonización del saber, del ver y del sentir.

Para pensar esta complejidad, se requieren también herramientas filosóficas capaces de captar conexiones no evidentes. Hunt (2025), retomando a Michel Serres, propone un pensamiento analógico que reconoce patrones de saber y de ser que reaparecen a través del espacio y del tiempo. Este enfoque, cuando se une a una ética de la escucha, permite atender a la multiplicidad de voces y perspectivas que conforman el paisaje geopolítico actual. Hunt (2025) sugiere que nuestras culturas contemporáneas oscilan en un continuo de “empatía selectiva” y “disonancia empática”: somos capaces de conmovernos profundamente por ciertos sufrimientos mientras permanecemos indiferentes frente a otros, según marcos culturales, mediáticos y geopolíticos. Una ética de la escucha, en este sentido, se vuelve parte de la ética del conocimiento: implica preguntarnos a quién escuchamos, a quién ignoramos, y qué estructuras de poder determinan nuestra sensibilidad.

Esta reflexión se conecta con discusiones recientes sobre la diversidad de pensamiento en contextos institucionales, incluyendo ámbitos tan sensibles como la seguridad nacional. Wright (2024) señala que la promoción de diversidad demográfica no garantiza por sí sola diversidad genuina de pensamiento. Cuando la inclusión se gestiona de forma superficial, sin cuestionar las lógicas de poder ni los marcos estratégicos dominantes, la diversidad puede ser cooptada para legitimar las mismas agendas militaristas o coloniales que supuestamente se buscaba transformar. Esto muestra que la ética del conocimiento no puede separarse de un análisis crítico de cómo se organizan y distribuyen el poder y la voz en cada institución: quién define los problemas, quién decide las soluciones aceptables, quién se beneficia y quién asume los costos.

El problema no se limita a la política o a la seguridad. Disciplinas como el marketing social también exhiben profundas asimetrías epistemológicas entre Norte y Sur Global. Cateriano-Arévalo y colaboradores (2022) destacan que, incluso en un campo orientado explícitamente al cambio social, las oportunidades de formación, participación en asociaciones profesionales, acceso a conferencias y publicación académica están fuertemente concentradas en el Norte. Esto implica que las prioridades, los marcos teóricos y los ejemplos de “buena práctica” se definen desde contextos que no experimentan las mismas problemáticas que el Sur, perpetuando así brechas de conocimiento y de impacto. Aquí vuelve a hacerse necesaria la propuesta de Mormina e Istrate (2021) de un enfoque de desarrollo de capacidades centrado en valores, donde la investigación no se mida solo por productividad o indicadores bibliométricos, sino por su contribución a la justicia social, la equidad y la pertinencia local.

Para responder a esta complejidad, la metodología misma de la investigación debe ampliarse. Holden y colaboradores (2024) defienden la importancia del pluralismo metodológico, especialmente en campos como la conservación ambiental, donde es necesario derivar “contrafácticos” y escenarios alternativos para evaluar el impacto de políticas y acciones. Integrar métodos cualitativos, cuantitativos, narrativos, históricos y participativos no es un lujo, sino una condición para captar la densidad de los fenómenos que estudiamos. En contextos de cambio climático, por ejemplo, los datos ecológicos deben dialogar con las memorias históricas, los saberes locales, las prácticas culturales y las estrategias de sobrevivencia de las comunidades. Solo así es posible construir un conocimiento realmente situado y útil.

Finalmente, el pensamiento contemporáneo debe reconocer que existen desacuerdos profundos que no pueden resolverse

simplemente acumulando argumentos. Knoll (2023) analiza el desacuerdo entre Platón y Protágoras para mostrar, desde la metaética y la epistemología política, que algunos conflictos se basan en principios de fondo irreconciliables. En un mundo pluriversal, la ética del conocimiento no puede prometer consenso universal; debe más bien enseñar a vivir con un pluralismo real, donde distintos sistemas de creencias coexisten sin que uno pueda anular totalmente al otro. Esto no significa renunciar al diálogo racional, sino asumir que el diálogo tiene límites y que, en ocasiones, la tarea ética consiste en construir formas de convivencia en medio del desacuerdo.

En este marco, la ética intercultural del conocimiento se perfila como horizonte normativo del pensamiento contemporáneo. Kaur y colaboradores (2023) subrayan que dicha ética exige diálogo no jerárquico entre éticas occidentales y no hegemónicas, reflexividad por parte de los investigadores y reciprocidad en las relaciones de investigación. La meta no es solo producir “datos sobre otros”, sino generar conocimiento con otros, de manera que las investigaciones resulten también útiles y significativas para quienes han sido históricamente objeto, más que sujetos, de investigación.

En suma, el pensamiento contemporáneo, al enfrentar la crisis climática, las desigualdades globales, la desinformación y la persistencia de estructuras coloniales, se ve obligado a repensar la ética del conocimiento desde la diversidad, la justicia y la interculturalidad. Este capítulo explorará cómo estos debates afectan no solo a la teoría, sino también a la enseñanza de la filosofía y de las ciencias en la escuela y la universidad, invitando a concebir el aula como un espacio donde se experimenta, en pequeña escala, la construcción de una ecología del conocimiento más justa, plural y responsable.

El giro crítico: de Marx a la Escuela de Frankfurt

La transición del marxismo clásico hacia la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt constituye uno de los desplazamientos intelectuales más decisivos del siglo XX. No se trató de una ruptura súbita ni de un abandono del legado de Karl Marx, sino de una reelaboración profunda de sus categorías ante nuevas condiciones históricas: el fracaso de las revoluciones proletarias en Occidente, la burocratización del proyecto soviético, la consolidación del capitalismo organizado y de las democracias de masas, así como la expansión de la cultura de consumo y de la industria cultural. En este contexto, la pregunta no era simplemente si Marx tenía razón, sino cómo seguir pensando críticamente con Marx

cuando la realidad histórica ya no confirmaba de manera simple sus expectativas revolucionarias.

Rosa y Schulz (2022) señalan que desde sus inicios la teoría crítica se propuso seguir explorando las “leyes” que rigen la vida social como una totalidad formacional, así como las fuerzas que impulsan su evolución histórica. Este empeño por comprender la sociedad como totalidad, lejos de ser un residuo metafísico, constituye uno de los rasgos definitorios de la teoría crítica en todas sus generaciones: el capitalismo no se reduce a un sistema económico, sino que configura formas de vida, estructuras culturales, instituciones políticas y modos de subjetivación. La Escuela de Frankfurt se apropia de esta intuición marxista y la amplía, incorporando nuevas herramientas filosóficas y científicas para captar la complejidad del capitalismo tardío.

El contexto intelectual de este giro fue decisivo. Arato (1974) recuerda que para comprender cualquier versión del marxismo posterior a los años veinte de Lukács, excluyendo las variantes más vulgares u ortodoxas, es necesario atender al debate con el neo-kantismo. Este trasfondo filosófico marcó la forma en que se problematizó la noción de totalidad, el papel de la subjetividad y la crítica a la razón. La pregunta ya no era únicamente cómo se explota al proletariado en el proceso productivo, sino cómo se constituye una forma de racionalidad que vuelve “normal” la dominación y que penetra tanto las instituciones como las conciencias. Es en este cruce donde se sitúa el giro crítico: mantener la referencia al análisis estructural marxista, pero sometiendo a crítica las presuposiciones de la Ilustración y la racionalidad moderna que el propio Marx todavía compartía en gran medida.

En esta transición, Georg Lukács ocupa un lugar de puente conceptual. Su obra *Historia y conciencia de clase* introdujo de manera sistemática la noción de totalidad como categoría central del marxismo occidental, articulando una crítica de la cosificación que permitía ir más allá de la lectura puramente economicista de Marx. Jay (1977) subraya que la relación entre Lukács y los frankfurtianos es clave para entender el desarrollo del humanismo marxista en el siglo XX: sin Lukács, la Escuela de Frankfurt no habría encontrado el mismo acceso a una lectura no determinista ni mecanicista de Marx. En Lukács, la totalidad no es una suma de partes, sino la estructura viva de una sociedad que, a través de la reificación, transforma las relaciones sociales en cosas y convierte a los sujetos en meros portadores de funciones. Esta mirada permitió a los futuros teóricos críticos indagar cómo la dominación capitalista se inscribe en la forma mercancía, pero también en la lógica de la cultura, el derecho, la ciencia y la vida cotidiana.

La Escuela de Frankfurt retoma esta categoría de totalidad, pero la somete a su propia revisión. Horkheimer y Adorno, en particular, reconocen que la sociedad capitalista avanzada ha logrado integrar, al menos parcialmente, a las clases trabajadoras, neutralizando el potencial revolucionario que Marx había confiado al proletariado. En lugar de una clase destinada casi “ontológicamente” a la emancipación, aparece una sociedad “totalmente administrada”, en la que la integración económica y cultural debilita las formas clásicas de conflicto y resistencia. En esta situación, la reflexión crítica ya no puede apoyarse sin más en la dialéctica entre fuerzas productivas y relaciones de producción; debe prestar atención a nuevas formas de domesticación de la conciencia, a los mecanismos simbólicos y afectivos de la dominación.

La obra emblemática de este giro es *Dialéctica de la Ilustración*. En ella, Horkheimer y Adorno diagnostican que la Ilustración, cuyo proyecto original consistía en liberar a la humanidad de la superstición mediante la razón, se ha transformado en su contrario: una razón instrumental, orientada a la dominación técnica de la naturaleza y de los seres humanos. James (2025) muestra que incluso la teoría de la compasión y la lástima en esta obra revela un núcleo social de verdad: ciertos fenómenos morales expresan una relación equivocada entre lo particular y lo universal que remite a una realidad social causante de sufrimiento. Así, la crítica de la moral no es una renuncia a la normatividad, sino una búsqueda de formas de sensibilidad que no se pliegan a la lógica de la dominación.

Berman, Piccone y Wolin (1984) anotan que, décadas después de su publicación, se volvió casi un lugar común en la izquierda criticar a Horkheimer y Adorno por su aparente resignación: la teoría del “mundo totalmente administrado” o de la “sociedad unidimensional” (con Marcuse) habría llevado a una visión pesimista, impotente frente al poder del capitalismo tardío. Pero esta lectura pierde de vista que la radicalidad de la crítica frankfurtiana no residía en ofrecer consuelos fáciles, sino en llevar hasta sus últimas consecuencias la pregunta por cómo la dominación puede internalizarse y volverse “segunda naturaleza”. La denuncia de la industria cultural, por ejemplo, no era una nostalgia elitista por la “alta cultura”, sino el análisis de cómo la producción masiva de entretenimiento homogeneizado reduce la capacidad de distanciamiento, de reflexión y de negación de lo dado.

Heller (2025) complejiza aún más esta lectura al mostrar cómo, en la crítica frankfurtiana, la imagen hegeliana de la tropa —la masa uniforme de individuos intercambiables— llega a simbolizar

una igualdad represiva que elimina la libertad individual y sella el fracaso de la Ilustración. La razón fijada en la utilidad se expresa en formas de organización social que promueven una igualdad meramente formal, mientras subsisten profundas desigualdades materiales y se anulan las posibilidades concretas de autonomía. Sin embargo, incluso en esta crítica descarnada, Horkheimer y Adorno no renuncian por completo a la promesa emancipatoria de la Ilustración. Su proyecto puede leerse como un intento de rescatar un núcleo racional y liberador de la modernidad, despojándolo de su alianza con la dominación y la racionalidad instrumental.

Un componente decisivo del giro crítico es la integración del psicoanálisis en el marco marxista. Johnston (2023) muestra que pensadores soviéticos tempranos como Luria y Vygotsky, así como teóricos marxistas occidentales como Reich, Fenichel o el propio Marcuse, compartían la intuición de que la teoría del impulso (Trieb) era esencial para cualquier marxismo psicoanalítico. La Escuela de Frankfurt retoma esta línea, mostrando que las formas de dominación no se sostienen solo en estructuras económicas o jurídicas, sino en la configuración de deseos, miedos, fantasías y mecanismos de defensa. La represión ya no se entiende únicamente como un efecto de la propiedad privada o de la explotación directa, sino como un complejo proceso de formación de la subjetividad. La crítica, en consecuencia, no puede limitarse a la denuncia de la explotación en el trabajo, sino que debe analizar la conformación de una subjetividad adaptada a la dominación.

Esta ampliación del análisis pone de manifiesto un rasgo importante de la ortodoxia marxista entendida no como dogmatismo, sino como fidelidad creativa al método. Ford (2023) sostiene que el problema de muchas respuestas marxistas a la pedagogía crítica radica en una falsa idea de ortodoxia, entendida como adhesión rígida a ciertos enunciados. La verdadera ortodoxia marxista, argumenta, se define por la flexibilidad y creatividad ilimitadas basadas en las condiciones materiales concretas. En este sentido, la Escuela de Frankfurt encarna una ortodoxia dinámica: no renuncia al análisis materialista, pero reconoce que las condiciones del capitalismo monopolista, la expansión del Estado social, la cultura de masas y la tecnificación generalizada requieren nuevas categorías y nuevos diálogos con otras tradiciones (hegelianismo, psicoanálisis, sociología, estética).

La teoría crítica se ha desarrollado, además, a través de varias generaciones. Rosa y Schulz (2022) proponen un modelo heurístico de tres niveles para entender su continuidad y transformación:

síntesis (¿qué es la sociedad?), *dynamis* (¿qué fuerzas impulsan el cambio social?) y *praxis* (¿cómo puede motivarse o influir el cambio por parte de actores sociales?). Este esquema permite reconstruir las divergencias entre las diferentes fases de la Escuela de Frankfurt —desde la primera generación de Horkheimer, Adorno y Marcuse, pasando por Habermas y Honneth, hasta perspectivas más recientes—, pero también identificar puntos de convergencia: el interés por la totalidad social, la centralidad de la crítica a las formas de dominación, la atención a la subjetividad y el compromiso con la emancipación.

En este desarrollo generacional, uno de los cambios más significativos ha sido la crítica al eurocentrismo. Torres (2025) analiza el giro que se produce cuando Stephan Lessenich asume la dirección del Instituto para la Investigación Social (IfS) en 2021, destacando que una innovación clave del programa actual consiste en someter a crítica el eurocentrismo inscrito en la propia tradición de Frankfurt. Este replanteamiento reconoce que la teoría crítica, tal como se formuló en el siglo XX, se centró casi exclusivamente en la experiencia europea y norteamericana del capitalismo, descuidando las formas específicas que adopta la dominación en contextos coloniales y poscoloniales. La incorporación de perspectivas globales y poscoloniales no es un simple añadido, sino una exigencia de coherencia: una teoría crítica que se pretenda universal no puede seguir ignorando las historias y epistemologías del Sur global.

En esta línea, Gandler (2024) subraya la importancia de desarrollar una teoría crítica “desde las Américas”, articulando las filosofías de Bolívar Echeverría y Adolfo Sánchez Vázquez en diálogo con Marx y con la tradición del Institut für Sozialforschung. Esta perspectiva insiste en revisar categorías como valor de uso y valor, y en criticar las ideas filosóficas eurocéntricas que aún operan dentro de teorías no mainstream. Una teoría crítica situada en América Latina no solo describe las periferias del sistema mundial, sino que ofrece claves para comprender el funcionamiento mismo de los centros de poder global. Al problematizar la modernidad capitalista desde la experiencia colonial y dependiente, amplía y corrige el horizonte de la teoría crítica tradicional, abriendo posibilidades para pensar una sociedad poscapitalista que no reproduzca el impulso autodestructivo del orden actual.

Esta expansión geopolítica del horizonte crítico se acompaña de una reflexión renovada sobre la normatividad. Bielskis (2023) plantea una concepción de teoría crítica que no se limite a la crítica cultural y social al estilo clásico de Frankfurt, sino que integre de manera explícita una concepción aristotélica de la

normatividad. En lugar de apoyarse únicamente en categorías kantianas de deber abstracto, propone recuperar nociones como eudaimonía y areté como ejes de una teoría crítica de la sociedad. Marx sería central aquí no solo por su diagnóstico de la explotación, sino porque ofrece herramientas para una crítica históricamente informada de las estructuras que impiden el desarrollo pleno de las capacidades humanas. La normatividad crítica, desde esta perspectiva, no se reduce a denunciar injusticias, sino a imaginar formas de vida en las que la potencialidad humana pueda realizarse de modo no alienado.

Desde el punto de vista educativo y didáctico, este giro crítico tiene implicaciones profundas. La transición de Marx a la Escuela de Frankfurt enseña que la formación filosófica no puede limitarse a repetir doctrinas, sino que debe ejercitar la capacidad de actualizar métodos críticos frente a nuevas realidades históricas. Para el aula, esto implica al menos tres exigencias:

1. Enseñar la tradición marxista como método vivo, mostrando cómo la Escuela de Frankfurt reelabora categorías en lugar de congelarlas.
2. Introducir al estudiantado en la complejidad de la dominación, mostrando que el poder no opera solo en la economía, sino en la cultura, el lenguaje, el deseo y la subjetividad.
3. Abrir la teoría crítica a perspectivas globales y decoloniales, de modo que los estudiantes comprendan que la crítica social no termina en Europa, sino que se enriquece con experiencias y pensamientos de América Latina, África y Asia.

La continuidad entre Marx y la Escuela de Frankfurt no reside, por tanto, en una fidelidad literal a los textos, sino en una fidelidad creativa al proyecto emancipatorio que los anima. La teoría crítica, en su mejor versión, mantiene la sospecha frente a toda forma de dominación, mientras explora posibilidades de vida más libres, justas y solidarias. Este equilibrio entre continuidad y transformación, entre herencia y reinención, es precisamente lo que hace de la tradición de Frankfurt un recurso filosófico decisivo para pensar el presente y para enseñar filosofía como práctica crítica y formativa en contextos educativos contemporáneos.

Hermenéutica y fenomenología: nuevas lecturas del ser y del sentido

La relación entre hermenéutica y fenomenología se ha convertido en uno de los núcleos más fértiles de la filosofía contemporánea. Lo que en un inicio aparecía como dos tradiciones diferenciadas ha ido dando lugar a un campo compartido donde ser y sentido se piensan juntos desde la experiencia vivida, el lenguaje y la

historicidad. Esta convergencia no es solo un episodio técnico dentro de la historia de la filosofía, sino un giro profundo en la manera de entender cómo conocemos, cómo habitamos el mundo y cómo construimos significado en contextos personales, sociales, religiosos, científicos y educativos.

Un punto de partida necesario para comprender este giro consiste en atender a la distinción, hoy clásica, entre fenomenología descriptiva y fenomenología interpretativa. Oluka (2025) muestra que, en la práctica investigativa contemporánea, se han consolidado dos grandes enfoques. La fenomenología descriptiva, inspirada en Husserl, busca suspender las preconcepciones del investigador para describir con la máxima fidelidad posible las estructuras esenciales de la experiencia. La fenomenología interpretativa, derivada de Heidegger y desarrollada por la tradición hermenéutica, reconoce que tal suspensión nunca es completa: todo acceso al fenómeno está mediado por un horizonte previo de comprensión, por el lenguaje, por la historia y por la situación concreta del investigador.

Esta diferencia metodológica tiene consecuencias ontológicas: en la fenomenología descriptiva, el énfasis recae en el fenómeno tal como se da a la conciencia; en la fenomenología interpretativa, el foco se desplaza hacia el entramado de sentido dentro del cual el fenómeno se hace inteligible. De ahí que Oluka (2025) subraye la importancia de categorías como la epoché, el bracketing y la llamada “doble hermenéutica”, junto con la reflexividad del investigador y la selección intencional de participantes. La investigación fenomenológica ya no puede concebirse como observación pura de esencias, sino como un proceso de co-constitución del sentido en el encuentro entre el investigador y el fenómeno. La interpretación no es un añadido posterior a una “descripción neutra”; es parte constitutiva de la forma en que el ser aparece.

Esta constatación abre un debate decisivo: si toda experiencia está mediada por la interpretación, ¿qué queda del ideal de una fenomenología “pura” de la donación (givenness)? Jones y Horner (2025) formulan la pregunta en términos precisos: ¿puede la hermenéutica ocupar un lugar genuino en una fenomenología que afirma que el fenómeno se da en su propia autosuficiencia, independientemente de la contribución constitutiva de un sujeto cognoscente? Esta cuestión atraviesa buena parte de la discusión contemporánea sobre la obra de Jean-Luc Marion, quien ha defendido la primacía de la donación frente a cualquier estructura previa de subjetividad.

Ekweariri (2024) reconstruye críticamente cómo Marion ha ido reposicionando la hermenéutica en el interior de su fenomenología de la givenness, en diálogo con Heidegger y Gadamer.

La donación ya no se entiende como simple entrega de un dato bruto, sino como una dinámica de llamada y respuesta: lo dado interpela; la comprensión responde. Sin embargo, según Ekweariri, Marion sigue manteniendo un privilegio unilateral de la donación que reduce el papel del testigo. Frente a ello, Ekweariri propone la noción de “mirada hermenéutica” (*hermeneutic gaze*): el testigo no es una pantalla pasiva sobre la que se proyecta el fenómeno, sino un punto de articulación simbólica que, al recibir lo dado, lo inserta en una red de relaciones de sentido. Esta mirada hermenéutica no solo recibe la donación, sino que también la configura, la orienta, la modula.

El análisis de Ekweariri se hace especialmente elocuente en el contexto de la experiencia religiosa. La misma “palabra divina” puede darse como ilusión extática, que encierra al sujeto en un circuito autorreferencial de exaltación, o como significado simbólico que lo inscribe en una comunidad de fe y en una tradición viva. Lo que marca la diferencia no es solo la “cantidad” de donación, sino la forma en que la mirada hermenéutica del sujeto interpreta y reubica lo recibido. La fenomenología de la donación, sin la hermenéutica del testigo, se arriesga a convertir la experiencia en un hecho bruto sin sentido; la hermenéutica, sin atención a la donación, corre el riesgo opuesto: disolver lo dado en puro juego interpretativo. De ahí que la convergencia entre fenomenología y hermenéutica se vuelva indispensable.

Este movimiento hacia una “hermenéutica fenomenológica” se hace visible en marcos teóricos recientes como la *lifeworld hermeneutics* o “hermenéutica del mundo de la vida” propuesta por Palmr, Nyström y Karlsson (2023). Desde este enfoque, la investigación se orienta hacia cuestiones existenciales entendidas no como hechos biológicos aislados, sino como experiencias vividas en un mundo de vida concreto. La interpretación se convierte en instrumento metodológico central: comprender un fenómeno existencial implica aclarar cómo se experimenta, cómo se cuenta, qué significados adquiere para quienes lo viven. El investigador, lejos de situarse fuera del proceso, debe cultivar una actitud abierta hacia el fenómeno y hacia los participantes, permitiendo que sus interpretaciones rompan esquemas previos y sugieran nuevas formas de comprensión.

Los resultados de la hermenéutica del mundo de la vida no son “datos” en sentido positivista, sino interpretaciones existenciales. Se trata de descripciones interpretativas que articulan cómo un fenómeno configura la relación de la persona consigo misma, con los otros y con el mundo. Esta forma de investigación no renuncia a la rigurosidad; simplemente asume que, cuando se trata de

experiencias humanas profundas, la verdad se manifiesta como sentido encarnado, no como simple registro cuantitativo.

La articulación entre fenomenología y hermenéutica se profundiza cuando se introduce el problema de la revelación y el lenguaje. Dahl (2023) propone un diálogo entre Marion y Gadamer para construir una fenomenología hermenéutica del “dar, mostrar y decir”. La donación (dar) y la manifestación (mostrar) no agotan el fenómeno si no se tiene en cuenta el decir, es decir, el modo en que lo que se da entra en el horizonte del lenguaje y se vuelve comunicable. La revelación —sea religiosa, estética o existencial— no consiste solo en que algo se muestre, sino en que ese algo se diga, interpele, se articule en un lenguaje que transforma tanto al que escucha como al que habla. La imposibilidad de una fenomenalidad plena de la revelación, subraya Dahl, se pone precisamente de manifiesto en el lenguaje: el decir abre un horizonte donde el fenómeno se sustrae y se ofrece a la vez.

En este punto, la perspectiva de Gadamer adquiere una relevancia decisiva. Burke y Neumann (2024) muestran, a partir de un ensayo temprano de Gadamer sobre la idea de sistema en filosofía, cómo ya estaba presente en su pensamiento una intuición que será central en *Verdad y Método*: la sistematicidad filosófica y la historicidad no se oponen, sino que se implican mutuamente. La filosofía no parte de fundamentos ahistóricos, sino de la vida fáctica, de la historicidad concreta de quienes preguntan. El ser, entonces, no es una estructura fija al margen del tiempo, sino algo que se desvela en la experiencia histórica. En esta clave, la comprensión no es un mero acto del sujeto, sino un acontecimiento en el que una tradición, un texto o un fenómeno se encuentran con un horizonte de preguntas y se transforman mutuamente.

La hermenéutica fenomenológica no solo redefine nuestra comprensión del ser, sino también del significado y de la persona. Abettan y Welie (2020), al analizar el impacto de la medicina personalizada, proponen un giro conceptual: la personalización no puede entenderse simplemente como la aplicación de datos objetivos (genéticos, biológicos, clínicos) a un individuo, sino como un proceso mediante el cual la persona reapropia esos datos, les da sentido y reconfigura su propio modo de ser. El significado no reside exclusivamente en los datos ni exclusivamente en la subjetividad, sino en la relación dinámica entre ambos. Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, la persona es, ante todo, un proceso de interpretación de sí misma y del mundo.

Este mismo impulso de integrar universalidad y singularidad, historicidad y trascendencia, se encuentra en la propuesta de Jong (2025) de una filosofía cosmopolita que articule el

ontologismo y la hermenéutica fenomenológica dentro de un marco post-fundacional. A partir del concepto de All-Unity de Semyon Frank, Jong sostiene que es posible pensar una ontología en la que lo universal no aplaste lo particular, ni lo singular quede disuelto en lo general. Las antinomias entre universal y singular, histórico y no histórico, pueden entenderse como condiciones de posibilidad para una nueva ontología en la que el ser se manifiesta siempre en formas concretas, pero remite a una unidad que no se deja capturar por ningún sistema cerrado. La hermenéutica fenomenológica proporciona aquí el puente: el ser se da en experiencias singulares, pero estas se integran en horizontes de sentido más amplios que las trascienden sin anularlas.

Oviedo (2019), desde el campo de la filosofía de la religión, muestra cómo hermenéutica y fenomenología, junto con la teoría de sistemas, se han convertido en herramientas centrales para comprender la relación entre religión y significado. La religión no es solo un conjunto de creencias o rituales, sino una forma de construcción de sentido que organiza la experiencia, el tiempo, la muerte, la culpa y la esperanza. Desde esta perspectiva, la fenomenología permite describir cómo se vive la fe, la duda, la experiencia de lo sagrado; la hermenéutica, por su parte, explora cómo estos fenómenos se articulan en narrativas, símbolos, textos y comunidades. La religión es al mismo tiempo productora y producto de estructuras de significado, y solo una aproximación fenomenológico-hermenéutica puede capturar esta doble dimensión.

Arthos (2025) retoma la obra de Gadamer para destacar su relevancia política y pedagógica. La experiencia hermenéutica, tal como la concibe Gadamer, no es un ejercicio académico aislado, sino una alternativa humanista frente a una racionalidad científica que tiende a reducir la experiencia a variables controlables. La comprensión, en sentido gadameriano, es siempre interacción, diálogo, apertura a lo que nos excede. Esta concepción tiene un potencial radical: si tomamos en serio que el comprender es un evento compartido, en el que ninguna de las partes posee de antemano la verdad, entonces la política, la educación y la vida social deberían estructurarse en torno al diálogo, la escucha y la disposición a dejarse interpelar por el otro.

La convergencia entre hermenéutica y fenomenología ofrece, así, una nueva lectura del ser y del sentido: el ser ya no es un dato absoluto ni una entidad oculta tras los fenómenos; es aquello que se despliega en la experiencia vivida, en el lenguaje, en la historia, en las relaciones. El sentido no está “depositado” en las cosas ni en un sujeto soberano; se teje en la interacción entre lo que se da y las interpretaciones que lo acogen y lo transforman.

Esta comprensión tiene implicaciones decisivas para la investigación cualitativa, para la clínica, para la teología, para la ética y, de manera muy directa, para la educación.

Desde una perspectiva didáctica, el giro hermenéutico-fenomenológico invita a concebir la enseñanza de la filosofía como un espacio donde los estudiantes aprenden no solo teorías, sino modos de interpretar su propia experiencia y la de los otros. Trabajar con textos filosóficos, literarios o religiosos deja de ser un ejercicio de repetición doctrinal y se vuelve un ejercicio de comprensión: se trata de dejar que los textos digan algo nuevo en el presente, de poner en juego nuestras preguntas y de reconocer que toda interpretación nos transforma. En este sentido, la clase de filosofía puede convertirse en un laboratorio de hermenéutica fenomenológica, donde los estudiantes practican la epoché, la reflexividad, la apertura a lo otro y la construcción compartida de sentido.

En la formación de docentes e investigadores, este enfoque también resulta decisivo: exige explicitar los supuestos desde los que preguntamos, reconocer nuestra propia historicidad y situación, y asumir que la neutralidad absoluta es un mito. Lejos de ser un obstáculo, esta conciencia de nuestra implicación puede convertirse en fuente de rigor: cuanto más claros somos sobre nuestros horizontes de comprensión, más capaces somos de dejarnos interpelar por el fenómeno y por los otros. En un mundo marcado por la pluralidad cultural, religiosa y epistemológica, la articulación entre hermenéutica y fenomenología aparece como una vía privilegiada para pensar y enseñar la filosofía como práctica de sentido, diálogo y responsabilidad.

Filosofía del lenguaje y posmodernidad

La relación entre filosofía del lenguaje y posmodernidad constituye uno de los núcleos más decisivos de la reflexión contemporánea, porque sitúa al lenguaje no solo como objeto de análisis, sino como dimensión constitutiva del mundo social, del conocimiento y de la identidad. Si la modernidad había tendido a concebir el lenguaje como instrumento transparente para representar realidades preexistentes, el pensamiento posmoderno rompe con esta imagen y sostiene que no hay acceso a la realidad sino a través de tramas discursivas, semióticas y simbólicas que la configuran. En otras palabras, la cuestión ya no es únicamente qué decimos sobre el mundo, sino qué mundo es posible en función de las formas de lenguaje que heredamos, producimos y reproducimos.

En la filosofía posmoderna francesa del siglo XX, esta centralidad del lenguaje adquiere una forma particularmente influyente. La reconstrucción del “concepto de hombre” en autores como Foucault y Deleuze/Guattari solo puede comprenderse adecuadamente a partir de sus marcos teóricos sobre discurso, enunciación y dispositivos de poder. En esta tradición, el lenguaje deja de ser una simple herramienta de comunicación para convertirse en una estructura que define las formas de pensamiento y de existencia que son posibles en cada época histórica (Kutsepal, 2023). No se trata únicamente del vocabulario disponible, sino del conjunto de prácticas discursivas, categorías, clasificaciones y modos de hablar que delimitan lo decible, lo pensable y lo experimentable.

Desde esta perspectiva, el sujeto ya no aparece como una instancia cognitiva pura sino como un ser finito, históricamente situado, limitado en cada época a determinadas formas de cuerpo, de necesidades y de lenguaje (Kutsepal, 2023). Esta reubicación del sujeto tiene consecuencias directas para la filosofía del lenguaje: nuestras posibilidades lingüísticas están condicionadas históricamente y no son universales ni atemporales. Lo que podemos decir y pensar sobre la locura, la sexualidad, la infancia o la normalidad, por ejemplo, depende de regímenes discursivos concretos, no de una supuesta estructura antropológica invariable. El lenguaje, desde esta óptica, no se superpone a una realidad neutra, sino que participa en la constitución de aquello que llamamos “realidad”.

La posmodernidad, sin embargo, no solo cuestiona la transparencia del lenguaje, sino también las concepciones modernas de subjetividad que lo acompañan. Buena parte del pensamiento posmoderno se ha dedicado a deconstruir la idea de un yo unitario, coherente, propietario de su lenguaje y de su experiencia. En su lugar, propone identidades fragmentadas, híbridas, procesuales: sujetos que se constituyen en redes de discurso, poder y deseo. No obstante, como advierte Roy (2018), esta deconstrucción sigue muchas veces anclada en premisas eurocéntricas. Incluso cuando se pretende superar el modelo moderno occidental de subjetividad, el lenguaje teórico utilizado continúa dependiendo de la tradición intelectual europea. El resultado es una paradoja: la teoría que quiere descentrar Occidente sigue pensándose a sí misma desde marcos histórico-lingüísticos occidentales.

Esta crítica es crucial para una filosofía del lenguaje situada en la posmodernidad. Si el lenguaje es constitutivo de lo que podemos pensar, entonces las teorías posmodernas del lenguaje no pueden considerarse neutrales: están atravesadas por las

mismas tradiciones que intentan criticar. Roy (2018) muestra que muchas narrativas sobre el “no-Occidente” quedan atrapadas en esquemas esencialistas que, bajo la apariencia de celebrar la diferencia, terminan fijando identidades y reproduciendo jerarquías. El problema no es solo qué decimos sobre el “Otro”, sino desde qué lenguaje lo decimos: categorías como “tradicional”, “irracional” o “comunitario” no son etiquetas inocentes; arrastran historias de clasificación colonial, domesticación y exotización.

A este cuestionamiento se suma la influencia de enfoques más cercanos a la filosofía analítica, como el holismo epistemológico y semántico. La famosa tesis de Duhem-Quine, según la cual ningún enunciado puede ser contrastado de forma aislada porque siempre está inserto en una red de hipótesis y supuestos, ha sido traducida a otros campos, entre ellos la interpretación jurídica. Zezza (2023) muestra que, en el ámbito constitucional, entender el significado de una norma exige considerar no solo su texto literal, sino el conjunto de prácticas, principios, precedentes y contextos históricos que le dan sentido. Este holismo y contextualismo, aunque desarrollado en un dominio específico, ofrece una analogía poderosa para la filosofía del lenguaje en clave posmoderna: ningún signo, palabra o discurso puede ser comprendido por fuera de las redes de sentido que lo sostienen.

Esta transposición del holismo al terreno posmoderno implica que el significado nunca es unívoco ni completamente fijable. La comprensión de un enunciado exige reconstruir las coordenadas históricas, culturales y epistemológicas en las que se produce y se recibe, así como las relaciones de poder que determinan qué interpretaciones se vuelven dominantes. En lugar de buscar definiciones universales y ahistóricas, la filosofía del lenguaje posmoderna insiste en la dimensión contextual, conflictiva y revisable del significado. En el aula de filosofía, esto se traduce en una pedagogía que enseña a leer discursos —filosóficos, políticos, mediáticos— preguntando siempre: ¿quién habla?, ¿desde dónde?, ¿para quién?, ¿con qué efectos?

Pero la posmodernidad no solo replantea el lenguaje en términos de discurso y contexto; también reabre el interés por formas simbólicas que habían sido marginalizadas por la hegemonía del paradigma lógico-proposicional moderno. El análisis de sistemas de correspondencias neoplatónicas, como los presentes en el lenguaje simbólico jeroglífico de la Nueva España del siglo XVII, muestra modos de significación en los que una imagen, un glifo o una figura no se reducen a un contenido conceptual único, sino que remiten simultáneamente a múltiples niveles de sentido (Zayas, 2025). En estos sistemas, fuertemente influidos por el platonismo y el pensamiento religioso, el lenguaje simbólico

funciona como un tejido de analogías y resonancias, más que como un código unívoco de representación.

La relectura posmoderna de estas tradiciones simbólicas no es un simple gesto arqueológico. Señala que existen formas de lenguaje en las que la linealidad, la literalidad y la univocidad —propias del discurso científico moderno— no son el modelo dominante. El símbolo puede operar como un cruce de correspondencias entre cielo y tierra, cuerpo y alma, historia y eternidad (Zayas, 2025). Esta constatación cuestiona la idea de que el modo lógico-proposicional sea la única forma “seria” de lenguaje filosófico. La posmodernidad se muestra así receptiva a lenguajes que aceptan la ambigüedad, la multiplicidad de sentidos y la dimensión estética o ritual de la significación.

El cuadro se amplía aún más cuando se atiende a sistemas lingüísticos no occidentales. El análisis de la raíz léxica *ku* en el lenguaje simbólico mapuche del movimiento revela concepciones del tiempo y el espacio radicalmente distintas de las habituales en la tradición europea moderna (Moulian et al., 2025). En esta cosmovisión, el movimiento no se piensa en términos de sucesión lineal o progreso unidireccional, sino en patrones circulares y simultáneos que articulan pasado, presente y futuro en relaciones complejas. El lenguaje no solo nombra este modelo ontológico; lo encarna y lo hace operante en prácticas rituales, narrativas y comunitarias.

El cotejo translingüístico realizado por Moulian y colaboradores (2025) muestra voces afines en varias lenguas andinas que expresan significados similares, evidenciando relaciones interculturales de largo aliento. Para la filosofía del lenguaje, esta constatación tiene un peso enorme: no existe una única manera “natural” de articular lingüísticamente tiempo y espacio; cada lengua pone en juego un modo de habitar el mundo. Si la posmodernidad quiere realmente superar la pretensión de universalidad de la filosofía occidental, debe reconocer que las estructuras de significado cristalizadas en lenguas como el mapudungun son tan filosóficamente relevantes como las categorías de Kant o los análisis de Wittgenstein. El gesto posmoderno de “descentrar” al sujeto europeo solo se completa cuando se incorpora esta pluralidad de formas lingüísticas y ontológicas.

La intersección entre filosofía del lenguaje y posmodernidad se vuelve, entonces, un espacio doblemente crítico. Por un lado, critica las concepciones modernas del lenguaje como espejo neutro de la realidad y como propiedad de un sujeto autónomo; por otro, somete a examen las limitaciones eurocéntricas de la propia teoría posmoderna. La deconstrucción del yo y del significado solo alcanza su radicalidad cuando se abre al diálogo

con tradiciones simbólicas, lingüísticas y conceptuales de otras geografías. De lo contrario, corre el riesgo de convertirse en un ejercicio autorreferencial que, bajo nuevas formas, mantiene el privilegio epistemológico de Occidente.

Desde una perspectiva didáctica, todo esto plantea retos y oportunidades enormes. Enseñar filosofía del lenguaje en clave posmoderna no puede reducirse a presentar autores europeos que hablan sobre la muerte del sujeto, la diseminación del significado o la imposibilidad de metarrelatos. Es necesario integrar, en la práctica pedagógica, experiencias concretas de análisis discursivo, comparación de sistemas lingüísticos y lectura crítica de narrativas hegemónicas. Por ejemplo, se puede:

- Trabajar textos de Foucault o Deleuze mostrando cómo el lenguaje configura “régimen de verdad” y dispositivos de poder (Kutsepai, 2023), y contrastarlos con discursos mediáticos actuales.
- Introducir la crítica de Roy (2018) para problematizar cómo incluso los discursos que parecen emancipadores pueden reproducir marcos eurocéntricos, invitando al estudiantado a detectar en el lenguaje categorías que fijan identidades o exotizan lo “no occidental”.
- Utilizar el enfoque holista y contextualista de Zezza (2023) para mostrar, por analogía, que la interpretación de un texto filosófico, jurídico o político exige reconstruir redes de sentido y no puede limitarse a citas aisladas o definiciones de diccionario.
- Explorar el lenguaje simbólico jeroglífico y las correspondencias neoplatónicas estudiadas por Zayas (2025) para que los estudiantes experimenten formas de significación no lineales, donde imagen, mito y concepto se entrelazan.
- Comparar concepciones occidentales del tiempo con las codificadas en la raíz ku del mapuche (Moulian et al., 2025), para abrir una reflexión sobre cómo nuestras categorías temporales están inscritas en la lengua y cómo otras lenguas pueden expandir nuestro horizonte de comprensión.

De este modo, el aula se convierte en un espacio donde la filosofía del lenguaje se practica como una educación en la sensibilidad semiótica y en la justicia epistémica: aprender a escuchar otras formas de decir y pensar, y a reconocer en ellas no curiosidades exóticas, sino verdaderas propuestas filosóficas sobre el ser, el tiempo, el cuerpo, la comunidad y la verdad.

En conclusión, la intersección entre filosofía del lenguaje y posmodernidad reconfigura de raíz nuestra comprensión del lenguaje: deja de ser un canal neutro para convertirse en campo

de fuerzas donde se juegan poder, identidad y realidad. Sin embargo, este giro solo puede desplegar todo su potencial crítico si asume plenamente la tarea de descentrar sus propios supuestos eurocéntricos, abriéndose a lenguajes, símbolos y mundos de vida que desbordan el marco occidental. Para la educación filosófica, esto significa formar sujetos capaces de habitar críticamente la pluralidad lingüística y conceptual del mundo contemporáneo, reconociendo que cada lengua y cada tradición trae consigo no solo palabras distintas, sino posibilidades nuevas de pensar y de vivir juntos.

La ética como fundamento de la convivencia social y pedagógica

La ética atraviesa, de manera explícita o implícita, todas las formas de convivencia humana. No se limita a un conjunto de normas externas ni a contenidos aislados en un currículo, sino que constituye el horizonte de sentido desde el cual interpretamos quiénes somos, cómo nos relacionamos con los otros y qué consideramos justo, digno o inaceptable. En contextos sociales marcados por la desigualdad, el conflicto y la polarización, y en sistemas educativos tensionados por presiones evaluativas, burocráticas y tecnocráticas, la ética se revela como un fundamento insustituible para construir formas de convivencia que no reduzcan la vida común a mera cohabitación, sino que la orienten hacia la reciprocidad, el cuidado y la justicia.

En el ámbito escolar, esto adquiere una concreción muy particular. La escuela no es solo un espacio de transmisión de conocimientos, sino una micro-sociedad donde los estudiantes aprenden —a veces de manera explícita, otras de forma silenciosa— qué significa vivir con otros, cómo se resuelven los conflictos, qué se considera respetable, qué voces son escuchadas y cuáles son sistemáticamente ignoradas. De ahí que la educación ética y en valores se haya convertido en un contenido específico de los currículos contemporáneos, no como un añadido decorativo, sino como respuesta a problemas muy concretos: violencia escolar, acoso, exclusión, discriminación, falta de participación, crisis de autoridad, entre otros (Vargas et al., 2023). Educar en ética es, en este sentido, educar para la convivencia, y hacerlo implica asumir que cada práctica pedagógica, cada norma de aula y cada decisión institucional lleva consigo una determinada concepción de lo que vale y lo que no vale en la vida compartida.

Vargas y colaboradores (2023) muestran que la educación ética y en valores, cuando se toma en serio, busca fortalecer procesos de convivencia escolar que trascienden el simple control

de conductas. Su intención es acompañar la formación de la personalidad, potenciar el aprendizaje y cultivar un sentido de la justicia y la equidad en el aula. Esto supone pasar de una ética meramente sancionadora —centrada en castigos y recompensas— a una ética formativa, que invita al alumnado a comprender el porqué de las normas, a deliberar sobre los conflictos y a reconocer la dignidad del otro como criterio básico de acción. En este marco, la convivencia escolar no se reduce a la ausencia de conflictos, sino que se concibe como la capacidad de gestionarlos de forma dialogada, respetuosa y creativa.

La percepción de los docentes sobre estos procesos ofrece claves decisivas. Espinal y colegas (2024) muestran que, para muchos profesores de educación secundaria, la convivencia pacífica se construye sobre prácticas como el diálogo, la deliberación, la escucha activa y el respeto por la diferencia. No se trata solo de “hablar las cosas”, sino de generar condiciones reales para que cada estudiante pueda expresar sus puntos de vista, ser tomado en serio y participar en la búsqueda conjunta de soluciones. En este contexto, la resolución de conflictos exige el desarrollo de la empatía, la gestión de las emociones y la promoción de la cooperación y la solidaridad. La ética del cuidado emerge aquí como dimensión indispensable: no basta con aplicar normas justas; es necesario hacerse cargo, afectivamente, de la vulnerabilidad del otro y del impacto de nuestras acciones en su bienestar (Espinal et al., 2024).

Todo esto transforma radicalmente el rol docente. Si la convivencia tiene una raíz ética, el profesor deja de ser únicamente un transmisor de contenidos para convertirse en mediador, modelo y facilitador de experiencias morales. Supone que el docente se reconoce a sí mismo como figura de referencia en la forma de relacionarse, de pedir la palabra, de gestionar el error, de tratar la diferencia. Espinal y colaboradores (2024) muestran que, desde la perspectiva de muchos educadores, la gestión de la convivencia requiere incorporar estrategias deliberadas orientadas a que los estudiantes reflexionen sobre sus capacidades socioafectivas, aprendan a nombrar lo que sienten, a reconocer emociones en los otros, a responsabilizarse por las consecuencias de sus actos. Esta dimensión no es “extra” al currículo: es condición de posibilidad para que cualquier aprendizaje disciplinar tenga lugar en un entorno humano sano.

La ética de la convivencia no puede desligarse, además, de los marcos jurídicos y políticos que estructuran la vida social. Picón y Correa (2024) subrayan que los procesos educativos deben articularse con principios constitucionales de justicia y derechos

fundamentales. Esto implica que la escuela debe ser también un espacio de apropiación crítica del orden jurídico: los derechos no se aprenden solo como listas memorísticas, sino como criterios vivos para interpretar situaciones concretas de la vida escolar —exclusión, discriminación, uso del castigo, participación estudiantil, etc.—. La “culturalización social” de los derechos, como la describen estos autores, supone formar a estudiantes, docentes y directivos en una comprensión profunda de los principios constitucionales, de manera que la escuela se convierta en laboratorio de ciudadanía democrática y no en mero reflejo de autoritarismos sociales (Picón & Correa, 2024).

En este sentido, la justicia escolar no puede entenderse solo como igualdad de trato formal. Debe incluir la reflexión sobre las desigualdades reales que atraviesan al alumnado: diferencias socioeconómicas, de género, de origen étnico, de capacidades, de creencias religiosas. Una ética de la convivencia que asuma en serio los derechos fundamentales debe preguntarse cómo se distribuyen las oportunidades de participar, de ser escuchado, de equivocarse sin ser estigmatizado, de recibir apoyo cuando se está en situación de desventaja. De lo contrario, el discurso de los derechos corre el riesgo de convertirse en retórica vacía, desconectada de las experiencias cotidianas de injusticia que viven muchos estudiantes.

La tolerancia se presenta, en este contexto, como una virtud clave, pero también como una noción que debe revisarse críticamente. Heuser y Wolf (2024) analizan las prácticas de tolerancia en contextos de “coexistencia densa”, es decir, escenarios donde grupos culturales, religiosos o ideológicos muy diversos comparten espacios reducidos, como barrios, escuelas o comunidades locales. En estos lugares, la convivencia no puede sostenerse solo en la imposición de normas abstractas, sino que requiere un “sentido común” práctico que permita a las personas resolver tensiones cotidianas sin recurrir a la violencia o al aislamiento. En la educación infantil y primaria, esto se traduce en la tarea de enseñar a los niños a convivir con quienes piensan, creen o viven de manera diferente, lo cual exige a los docentes habilidades específicas para gestionar grupos heterogéneos y para mostrar, con su propio ejemplo, que la diferencia no es amenaza sino posibilidad de aprendizaje (Heuser & Wolf, 2024).

La ética del cuidado, por su parte, complementa y profundiza esta perspectiva. Mientras que las éticas de la justicia enfatizan derechos, deberes y normas imparciales, la ética del cuidado subraya la interdependencia, la responsabilidad hacia el otro concreto y la importancia de las relaciones. En el contexto escolar, esto significa que los docentes no solo están llamados a

garantizar que se cumplan las reglas, sino también a crear ambientes de seguridad emocional donde los estudiantes se sientan protegidos, valorados y acompañados. Espinal y colaboradores (2024) muestran que muchos profesores entienden la convivencia precisamente en estos términos: como la capacidad de cuidar y ser cuidado, de sostener vínculos que no se rompen ante el primer conflicto, de ofrecer apoyo a quien atraviesa situaciones de vulnerabilidad. Esta ética del cuidado no es sentimentalismo; se traduce en decisiones institucionales sobre el acompañamiento psicosocial, la atención a las necesidades particulares y la prevención del daño.

La ética de la convivencia escolar también se ve interpelada por la complejidad del mundo académico y social contemporáneo. Ros y colegas (2024) argumentan que la transdisciplinariedad se ha vuelto una herramienta imprescindible para abordar problemas educativos y sociales complejos. Esto vale también para la ética: si queremos comprender la convivencia escolar en toda su densidad, no basta con la filosofía moral; es necesario dialogar con la psicología, el derecho, la sociología, los estudios culturales, la pedagogía crítica. La transdisciplinariedad no solo produce diagnósticos más ricos, sino que permite diseñar estrategias de intervención más integrales, capaces de articular dimensiones emocionales, cognitivas, normativas y comunitarias. En este proceso, la metáfora —como recurso cognitivo y pedagógico— se convierte, según Ros et al. (2024), en una herramienta poderosa para comunicar principios éticos: hablar de la escuela como “comunidad”, “taller”, “laboratorio de paz” o “casa común” no es inocente; orienta las expectativas, los comportamientos y las formas de imaginar la convivencia.

Aunque se han logrado avances importantes en el reconocimiento de la ética como eje de la convivencia social y pedagógica, los desafíos siguen siendo grandes. La diversidad cultural y religiosa en las aulas exige marcos éticos compartidos que no borren la diferencia, sino que permitan articular acuerdos básicos sobre dignidad, respeto y no violencia. La presión por resultados estandarizados puede desplazar la atención hacia lo cuantificable y relegar la educación ética a espacios marginales. La formación inicial y continua del profesorado en temas de ética, convivencia y gestión de la diversidad sigue siendo insuficiente en muchos contextos. Además, la escuela no está aislada: reproduce y es atravesada por violencias, discriminaciones y desigualdades que provienen del entorno social más amplio.

Sin embargo, estos retos también pueden leerse como oportunidades. Colocar la ética en el centro de la convivencia social y pedagógica significa repensar el sentido mismo de la educación.

Supone entender que formar en matemáticas, ciencias o lenguaje sin formar en responsabilidad, empatía, justicia y cuidado es construir saberes sin brújula moral. Al contrario, integrar la ética en los currículos, transformar el rol docente hacia una práctica reflexiva y cuidadora, promover prácticas de tolerancia que vayan más allá de la mera “soportación” del otro, y articular la escuela con los principios constitucionales de justicia y derechos humanos, son pasos concretos hacia comunidades educativas donde la armonía no sea imposición silenciosa, sino resultado de un trabajo compartido de reconocimiento y respeto mutuo.

En un mundo marcado por la complejidad, la incertidumbre y la pluralidad, educar éticamente es apostar por la posibilidad de sociedades más justas, equitativas y pacíficas. La ética como fundamento de la convivencia social y pedagógica no es un lujo teórico ni un añadido opcional: es la condición mínima para que la escuela pueda seguir siendo, todavía, un lugar donde se aprende no solo a saber, sino a vivir con otros de manera humanamente digna.

La filosofía contemporánea en el aula: pensamiento crítico y ciudadanía

La educación contemporánea se desenvuelve en un contexto atravesado por la globalización, la crisis ecológica, la digitalización acelerada, el aumento de las desigualdades y la proliferación de discursos polarizados. En este escenario, no basta con formar estudiantes técnicamente competentes; se requiere promover sujetos capaces de pensar críticamente su mundo, interpretar las estructuras de poder que lo atraviesan y asumir una responsabilidad ética y política frente a las injusticias que lo constituyen. La filosofía, cuando se vive como práctica reflexiva y dialógica, ofrece un marco privilegiado para articular pensamiento crítico y formación ciudadana, sobre todo si se la integra en una perspectiva de educación para la ciudadanía global.

La Educación para la Ciudadanía Global (GCE) se ha consolidado como un eje central en los debates educativos actuales, precisamente porque busca formar ciudadanos que comprendan las interdependencias planetarias y se comprometan con la transformación social. Santamaría-Córdoba y colaboradores (2024) subrayan que la GCE solo puede cumplir su propósito emancipador si se vincula con una pedagogía crítica que explore, desde la filosofía de la educación, las relaciones entre pensamiento crítico, conciencia global y compromiso ético-político. No se trata simplemente de “informar” al estudiantado sobre problemas mundiales —cambio climático, migraciones, conflictos armados—,

sino de desarrollar capacidades para analizarlos críticamente, identificar sus raíces estructurales y reconocer la necesidad de actuar para construir un mundo libre de opresión e injusticia. En este sentido, la filosofía contemporánea en el aula se convierte en el lugar donde los contenidos globales dejan de ser datos y se transforman en preguntas éticas, políticas y ontológicas.

El pensamiento crítico, en este contexto, no puede reducirse a una habilidad cognitiva neutral, circunscrita a ejercicios lógicos descontextualizados. Es una forma de relación con el mundo que implica análisis, juicio, argumentación, pero también sensibilidad ante la injusticia, disposición al diálogo y capacidad de revisar las propias posiciones. Watson y Wake (2024) muestran cómo, incluso en la integración de tecnologías digitales, el pensamiento crítico es decisivo: los docentes noveles que trabajan con pedagogías de equidad digital y aprendizaje centrado en el estudiante desarrollan una “lente crítica” para evaluar si la tecnología actúa como agente de transformación o de opresión. Este tipo de análisis pone de manifiesto que la educación filosófica no puede situarse al margen de las herramientas tecnológicas: debe ayudar al profesorado y al estudiantado a preguntar quién diseña estas tecnologías, a quién benefician, qué formas de control y vigilancia instauran, y cómo pueden ser apropiadas de manera emancipadora.

La investigación empírica sobre estrategias de aula confirma que el pensamiento crítico se potencia cuando se trabaja con problemas reales, complejos y éticamente cargados. Chowning et al. (2012) muestran que el uso pedagógico de dilemas éticos y cuestiones sociocientíficas, articulado con marcos de toma de decisiones y herramientas de análisis estructurado, produce mejoras significativas en la capacidad de los estudiantes para argumentar, justificar sus posiciones y escuchar puntos de vista divergentes. Desde una perspectiva didáctica, esto sugiere que la filosofía contemporánea en la escuela no debe limitarse a la historia de las ideas, sino crear situaciones de discusión donde las teorías éticas, políticas o epistemológicas se pongan a prueba frente a problemas concretos: biotecnología, justicia ambiental, uso de datos personales, modelos de desarrollo, etc. La filosofía deja de ser “comentario de textos” para convertirse en laboratorio de deliberación sobre el presente.

Esta dimensión crítica se intensifica cuando se vincula con la educación para el desarrollo sostenible. Baena-Morales y colaboradores (2023) subrayan que incluso áreas tradicionalmente consideradas alejadas de la reflexión filosófica, como la educación física, pueden movilizar el pensamiento crítico y sistémico

alrededor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Si se diseñan actividades que hagan visibles las conexiones entre el cuerpo, el entorno, el consumo, la salud y la justicia ambiental, la clase se transforma en un espacio donde el alumnado interpreta los desafíos contemporáneos desde una mirada compleja. La filosofía de la educación, en diálogo con estas propuestas, ayuda a fundamentar y orientar estas prácticas, evitando que se diluyan en mensajes moralizantes o campañas superficiales.

En el plano teórico, la filosofía de la educación ofrece categorías para pensar la justicia, la igualdad, la autonomía y la legitimidad de las instituciones educativas. Costa (2021) analiza la influencia de la teoría de la justicia de John Rawls en la filosofía contemporánea de la educación, destacando cómo nociones como “equidad”, “posición original” o “principio de diferencia” han servido para cuestionar la distribución de bienes educativos, la selección escolar o la meritocracia. Sin embargo, como advierte Kodelja (2021), la traslación directa de estos conceptos a contextos educativos concretos tiene límites. La autonomía no puede entenderse de la misma forma en la filosofía política abstracta que en el proceso gradual de formación de niños y adolescentes; el principio de diferencia no se aplica de manera mecánica a la organización de un sistema escolar. Esta tensión es, en sí misma, un excelente objeto de discusión filosófica en el aula de formación docente: obliga a pensar críticamente qué conceptos filosóficos adoptamos, cómo los adaptamos y cuáles son sus implicaciones prácticas.

La filosofía de la educación también puede desempeñar un papel clave en contextos atravesados por polarizaciones y fracturas sociales profundas. Merawi (2024) muestra, en el caso etíope, cómo la enseñanza de la filosofía puede ayudar a superar divisiones étnicas mediante la construcción de un suelo normativo compartido que se basa en la reflexión crítica, el diálogo y la meditación sobre la existencia humana y los valores comunes. Traducido a otros contextos, esto significa que la filosofía en el aula puede ser un espacio donde se problematizan narrativas identitarias excluyentes, donde se exploran concepciones alternativas de comunidad y donde se practican formas de deliberación que prioricen la búsqueda de sentido y justicia por encima de la mera victoria argumentativa.

La lectura crítica emerge, en este entramado, como una herramienta pedagógica privilegiada. Escobar y colaboradores (2024) muestran que un programa de formación docente interdisciplinar centrado en la lectura crítica transformó las concepciones y prácticas de enseñanza de maestros colombianos: la lectura dejó de concebirse como mera decodificación de información para

entenderse como interacción con la realidad y con los otros. El giro hacia enfoques psicolingüísticos, metacognitivos e interactivo-discursivos permitió que el trabajo de aula se orientara a la construcción de sentido y no solo a la repetición. Esta transformación es esencial para la filosofía en la escuela: un estudiantado que lee críticamente está mejor preparado para dialogar con textos filosóficos, identificar presupuestos, reconocer estrategias retóricas y relacionar las ideas con su propio contexto.

En educación infantil, Trigos-Carrillo y Urrea-Hernández (2024) demuestran que la lectura crítica de literatura infantil puede fomentar la empatía y el pensamiento crítico desde edades tempranas. Su propuesta combina la lectura en voz alta de obras que visibilizan situaciones de opresión e injusticia, la producción de respuestas multimodales (dibujos, dramatizaciones, narraciones) y el diálogo abierto sobre problemas que afectan a los niños en sus comunidades. La filosofía contemporánea para la ciudadanía se concreta aquí en prácticas pedagógicas muy específicas: aprender a reconocer la injusticia, ponerse en el lugar del otro, nombrar el daño, imaginar alternativas. La empatía, en este contexto, no es solo una emoción, sino un componente cognitivo y moral que sustenta la ciudadanía crítica y la disposición a la acción solidaria.

Una educación filosófica verdaderamente contemporánea no puede limitarse a la tradición occidental. La inclusión de filosofías no occidentales en el currículo de ciudadanía crítica permite cuestionar el eurocentrismo y abrir el horizonte de lo pensable. Matahela y Ngwenya (2025) sintetizan investigaciones sobre la filosofía ubuntu en enfermería, mostrando cómo esta concepción africana del ser humano puede orientar prácticas educativas más humanitarias, situadas y culturalmente pertinentes. Aunque su trabajo se centra en la formación en enfermería, su lógica es extensible: incorporar filosofías indígenas en la escuela implica reconfigurar lo que entendemos por “persona”, “comunidad”, “cuidado” y “responsabilidad”.

Algo similar ocurre con la ética budista en educación. Sumaryati y Lasiyo (2024) señalan que en un siglo XXI donde se exige a los docentes dominar tecnologías, colaborar, resolver problemas y pensar críticamente, la ética budista ofrece herramientas para afrontar estas demandas sin perder el equilibrio emocional y moral. La articulación pedagógica de los Cuatro Nobles Verdades permite que las y los docentes reconozcan sus problemas profesionales, identifiquen sus causas y trabajen dentro de sus capacidades y habilidades, evitando el agotamiento y el cinismo. Desde la perspectiva de la ciudadanía, esta integración de tradiciones éticas no occidentales en la formación docente y discente amplía

el repertorio de marcos normativos disponibles para pensar la justicia y el buen vivir.

La pedagogía crítica, inspirada en Paulo Freire y otros pensadores, ofrece el puente entre estos marcos filosóficos y la praxis educativa transformadora. Santamaría-Córdoba et al. (2024) insisten en que la educación para la ciudadanía global solo será crítica si asume que el conocimiento es históricamente situado, que las estructuras de opresión pueden ser nombradas y que los sujetos pueden organizarse para transformarlas. En contextos de alta desigualdad, como algunos territorios colombianos, Trigos-Carrillo y Urrea-Hernández (2024) muestran que la alfabetización crítica puede convertirse en una vía para la “paz educativa”: a través de la lectura de textos que reflejen las injusticias vividas por las comunidades, combinada con el desarrollo intencional de la empatía y el pensamiento crítico, la escuela se transforma en espacio de reconocimiento, reparación simbólica y construcción de agencia colectiva.

En este marco, la imaginación se revela como dimensión frecuentemente olvidada del pensamiento crítico. Gelmi (2024) propone una revisión de la imaginación en educación desde una perspectiva multidisciplinaria, poniendo en diálogo teorías de educación imaginativa con la codificación predictiva y la cognición encarnada. Esta reflexión subraya que la imaginación no es lo opuesto a la racionalidad, sino una condición para el pensamiento crítico genuino: solo quien es capaz de imaginar mundos posibles puede cuestionar el carácter “natural” e inevitable de las estructuras presentes. Para la filosofía en el aula, esto implica que actividades como la escritura creativa, las simulaciones, los proyectos de utopías concretas o el análisis de ficción especulativa no son meros adornos, sino momentos en los que se ensaya la ciudadanía del futuro.

Los desafíos emergentes en torno a la inteligencia artificial (IA) ilustran bien la necesidad de una ciudadanía crítica con sólida formación filosófica. McPhee y Jerowsky (2025) proponen un marco pedagógico circular —preparación contextual, enganche guiado y reflexión crítica colectiva— para desarrollar alfabetización crítica en IA generativa en contextos universitarios. Este enfoque, basado en Vygotsky, Freire y el concepto de metaliteracidades, busca que los estudiantes no solo aprendan a usar herramientas de IA, sino a interrogarlas: ¿qué sesgos incorporan?, ¿quién controla los datos?, ¿qué impactos tienen en el trabajo, la creatividad, la autonomía? Integrar estos debates en el aula de filosofía muestra de forma ejemplar cómo el pensamiento crítico y la ciudadanía se entrelazan frente a tecnologías que reconfiguran el espacio público, la producción de conocimiento y la vida cotidiana.

Nada de esto es posible sin una transformación profunda de la formación y el rol del profesorado. Escobar et al. (2024) evidencian que los programas de reflexión, formación y acción colectiva tienen un impacto significativo en la manera en que los docentes conciben su tarea: al apropiarse de herramientas de lectura crítica y de enfoques metacognitivos e interactivo-discursivos, pasan de prácticas empíricas a prácticas fundamentadas intencionalmente. Watson y Wake (2024), por su parte, muestran que cuando los programas de formación inicial incorporan explícitamente la equidad digital y el análisis crítico de la tecnología, los docentes noveles son capaces de posicionarse como agentes de cambio frente a las presiones tecnocráticas.

La filosofía contemporánea en el aula, articulada con el pensamiento crítico y la ciudadanía, no es, por tanto, un lujo académico, sino una necesidad formativa urgente. Significa diseñar experiencias educativas en las que se lea críticamente el mundo, se dialoguen tradiciones filosóficas diversas, se problematice la tecnología, se practique la empatía, se ejercite la imaginación y se entrene la capacidad de deliberar y actuar colectivamente. Significa, en última instancia, formar sujetos que no solo “se adaptan” a la sociedad existente, sino que se saben co-responsables de transformarla.

Referencias

- Abettan, C., & Welie, J. (2020). The impact of twenty-first century personalized medicine versus twenty-first century medicine's impact on personalization. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 15(7). <https://doi.org/10.1186/s13010-020-00095-2>
- Alhinai, M. (2025). Decolonizing environmental education: Celebrating epistemological diversity through integrating traditional ecological knowledge and scientific knowledge in Oman. *Journal of Philosophy of Education*, 59(2), 257-273. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhaf004>
- Arato, A. (1974). The Neo-Idealist defense of subjectivity. *Telos*, 21, 108-121. <https://doi.org/10.3817/0974021108>
- Arthos, J. (2025). A hermeneutics for the human barnyard: The nascent political radicality of Gadamer's theory of experience. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 56(1), 70-85. <https://doi.org/10.1080/00071773.2024.2446394>
- Baena-Morales, S., Merma-Molina, G., & Ferriz-Valero, A. (2023). Integrating education for sustainable development in physical education: Fostering critical and systemic thinking. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(4), 839-857. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2022-0343>
- Berman, R. A., Piccone, P., & Wolin, R. (1984). Introduction. *Telos*, 62, 3-8. <https://doi.org/10.3817/1284062003>
- Bielskis, A. (2023). Human flourishing, normativity and critical theory. *Problemos*, 103(2), 102-113. <https://doi.org/10.15388/problemos.2023.103.2>
- Burke, H., & Neumann, F. (2024). Hans-Georg Gadamer's "On the Idea of a System in Philosophy" (1924). *British Journal for the History of Philosophy*, 33(4), 930-956. <https://doi.org/10.1080/09608788.2024.2393239>
- Cateriano-Arvalo, E., Alrakhayes, S., Foote, L., Hussain, T., Lai, K., & Nyundo, L. (2022). Social marketing at 50: Towards an epistemological expansion of the discipline to embrace diversity: A viewpoint. *Journal of Social Marketing*, 13(1), 94-110. <https://doi.org/10.1108/JSOCM-09-2021-0223>
- Chowning, J., Griswold, J., Kovarik, D. N., & Collins, L. J. (2012). Fostering critical thinking, reasoning, and argumentation skills through bioethics education. *PLoS ONE*, 7(5), e36791. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036791>
- Costa, M. V. (2021). Rawls traces in contemporary philosophy of education. *Theory and Research in Education*, 19(3), 347-364. <https://doi.org/10.1177/14778785211056151>

- Dahl, D. E. (2023). Giving, showing, saying: Jean-Luc Marion and Hans-Georg Gadamer on phenomenology, hermeneutics, and revelation. *Religions*, 14(10), 1250. <https://doi.org/10.3390/rel14101250>
- Ekweariri, D. (2024). Towards a hermeneutical modification of Jean-Luc Marion's givenness and the gifted. *Religions*, 15(11), 1341. <https://doi.org/10.3390/rel15111341>
- Escobar, I. D. R. M., Londoño, M. D., & Correa, R. D. (2024). Programa interdisciplinar de reflexión, formación, acción para la enseñanza de la lectura crítica. *Qualitative Research in Education*, 13(1), 1-27. <https://doi.org/10.17583/qre.10461>
- Espinal, J. S. L., Alvarado, F. C. C., & Gutiérrez, P. B. (2024). La convivencia escolar y la ética del cuidado: Percepción de docentes de educación secundaria. *Sophia*, 20(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1427>
- Ford, D. R. (2023). From authentic to actual Marxist educational theory: Advancing revolutionary pedagogies. *International Critical Thought*, 13(4), 495-509. <https://doi.org/10.1080/21598282.2023.2280898>
- Gandler, S. (2024). Philosophical foundations of the critical theory from the Americas on the social philosophies of Bolívar Echeverría and Adolfo Sánchez Vázquez. *Journal of Speculative Philosophy*, 38(2), 186-208. <https://doi.org/10.5325/jspecphil.38.2.0186>
- Gelmi, A. (2024). On the nature, uses and functions of imagination in education: A multidisciplinary approach. *Educational Philosophy and Theory*, 56(12), 1210-1228. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2376635>
- Heuser, S., & Wolf, A. (2024). Practices of tolerance: The significance of common sense in settings of dense coexistence. *Religions*, 15(5), 562. <https://doi.org/10.3390/rel15050562>
- Heller, J. (2025). The dialectic of utility: Reconsidering Enlightenment in Hegel and Horkheimer/Adorno. *Hegel Bulletin*, 1-28. <https://doi.org/10.1017/hgl.2025.16>
- Holden, P. B., Anderson, M., Eckardt, F., Ziervogel, G., Jack, S. L., New, M., Smit, J., Visser, M., & Hoffman, M. (2024). Importance of methodological pluralism in deriving counterfactuals for evidence-based conservation. *Conservation Biology*, 38(2), e14285. <https://doi.org/10.1111/cobi.14285>
- Hunt, K. (2025). Finding sunbeams in the darkness: Michel Serres's analogical thinking and the ethics of listening in "The Zone of Interest". *Film-Philosophy*, 29(3), 575-599. <https://doi.org/10.3366/film.2025.0321>
- Jay, M. (1977). The concept of totality in Lukács and Adorno. *Telos*, 32, 117-137. <https://doi.org/10.3817/0677032117>

- James, D. (2025). The social truth of Schopenhauer's metaphysics of pity: Compassion and critical theory. *European Journal of Philosophy*, e13085, 1-17. <https://doi.org/10.1111/ejop.13085>
- Johnston, A. (2023). Drive of capital. *Filozofski Vestnik*, 44(1), 129–155. <https://doi.org/10.3986/fv.44.1.06>
- Jong, A. (2025). The possibility of cosmopolitan philosophy: Integrating ontologism and phenomenological hermeneutics within a post-foundationalist framework. *Philosophies*, 10(2), 45. <https://doi.org/10.3390/philosophies10020045>
- Jones, T., & Horner, R. (2025). How to interpret what is given: Revelation and hermeneutics in Jean-Luc Marion. *Modern Theology*, 41(1), 98–117. <https://doi.org/10.1111/moth.12983>
- Kaur, K., Grama, B., Chaudhuri, N., & Recalde-Vela, M. J. (2023). Ethics and epistemic injustice in the Global South: A response to Hopman's "Human rights exceptionalism as justification for covert research". *Journal of Human Rights Practice*, 15(1), 1–15. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huad008>
- Kirmayer, L. J. (2024). Science and sanity: A social epistemology of misinformation, disinformation, and the limits of knowledge. *Transcultural Psychiatry*, 61(5), 795–808. <https://doi.org/10.1177/13634615241296301>
- Knoll, M. (2023). An interpretation of the deep disagreement between Plato and Protagoras from the perspective of contemporary meta-ethics and political epistemology. *Philosophies*, 8(5), 90. <https://doi.org/10.3390/philosophies8050090>
- Kutsepai, S. (2023). Pascal: une trace / la trace in the concept of man in postmodern French philosophy. *Sententiae*, 1(1), 43–54. <https://doi.org/10.31649/sent01.01.043>
- Mattei, A. D. (2022). Mujeres de color a escena: Activismo curatorial y feminismo decolonial en dos propuestas de arte contemporáneo en Latinoamérica. *Revista 180*, 50. [https://doi.org/10.32995/rev180.num-50.\(2022\).art-1045](https://doi.org/10.32995/rev180.num-50.(2022).art-1045)
- Matahela, V. E., & Ngwenya, N. (2025). A meta-synthesis of studies on ubuntu philosophy in nursing: Implications for nursing education. *Curationis*, 48(1). <https://doi.org/10.4102/curationis.v48i1.2652>
- McPhee, S. W., & Jerowsky, M. (2025). Beyond technical skills: A pedagogical perspective on fostering critical engagement with generative AI in university classrooms. *Frontiers in Education*, 10, 1593278. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1593278>
- Merawi, F. (2024). Reimagining Ethiopia: Philosophy education as a tool for overcoming ethnic divisions. *Journal of Philosophy of Education*. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae086>

- Mormina, M., & Istrate, R. (2021). Capacity for what? Capacity for whom? A decolonial deconstruction of research capacity development practices in the Global South and a proposal for a value-centred approach. *Wellcome Open Research*, 6, 129. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.16850.1>
- Moulian, R., Hasler, F., Catrileo, M., Caniguan, J., & Neira, F. (2025). La raíz léxica ku en el lenguaje simbólico mapuche del movimiento: Una aproximación a las concepciones del tiempo y el espacio en el mundo andino. *Onomazein*, 69, 1-26. <https://doi.org/10.7764/onomazein.69.03>
- Oluka, A. (2025). Phenomenological research strategy: Descriptive and interpretive approaches. *Research*, 14, 273. <https://doi.org/10.12688/f1000research.166273.1>
- Oviedo, L. (2019). Meaning and religion: Exploring mutual implications. *Scientia et Fides*, 7(1), 31-47. <https://doi.org/10.12775/SETF.2019.002>
- Palmér, L., Nyström, M., & Karlsson, K. (2023). Lifeworld hermeneutics: An approach and a method for research on existential issues in caring science. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 37(1), 23-32. <https://doi.org/10.1111/scs.13201>
- Picón, P. E. C., & Correa, L. J. H. (2024). Justicia y derechos en la convivencia escolar. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1325>
- Rosa, H., & Schulz, P. (2022). Synthesis, dynamis, praxis: Critical theory's ongoing struggle with the concept of society. *European Journal of Social Theory*, 25(4), 530-549. <https://doi.org/10.1177/13684310221128429>
- Ros, J. M., Casadiego, Y. A. S., & Téllez, N. S. D. (2024). Transdisciplinarity: A bibliographic reflection of its impact on social and educational research. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1351>
- Roy, A. G. (2018). Deconstructing the non-West: Limits of essentialist identity narratives. *Journal of Multicultural Discourses*, 13(3), 237-253. <https://doi.org/10.1080/17447143.2018.1547301>
- Santamaría-Córdoba, N., Gajardo, K., Iglesias, J. C., & Ortega-Quevedo, V. (2024). Global education and critical thinking: A necessary symbiosis to educate for critical global citizenship. *Open Education Studies*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0010>
- Sumaryati, & Lasiyo. (2024). Buddhist ethical philosophy in contemporary education. *RUDN Journal of Philosophy*, 28(2), 601-614. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2024-28-2-601-614>
- Torres, E. (2025). Critical theory in transition: From eurocentrism to postcolonial world society. *International Critical Thought*, 15(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/21598282.2025.2554700>

- Trigos-Carrillo, L., & Urrea-Hernández, A. I. (2024). Fostering empathy through critical literacy in early childhood education in Colombia. *Journal of Peace Education*, 21(2), 144-163. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2347209>
- Valim, R., & Salcedo, G. M. (2025). Do amor pelo conhecimento ao amor pela vida. *Prometeica*, 32. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2025.32.20281>
- Vargas, J. J. P., Caicedo, A. E. G., & Mejía, D. U. (2023). La educación ética y en valores para el fortalecimiento de los procesos de convivencia escolar. *Sophia*, 19(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1192>
- Watson, J. H., & Wake, D. (2024). Fostering critical views on educational technology: A cooperative inquiry with novice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 40(3), 283-295. <https://doi.org/10.1080/21532974.2024.2431746>
- Wright, H. (2024). Diversity of thought as mission critical: Knowledge, politics and power in UK national security policymaking. *Security Dialogue*, 54(1), 46-64. <https://doi.org/10.1177/09670106241262855>
- Zayas, C. (2025). Lenguaje simbólico: Jeroglíficos y sus correspondencias (pensamiento religioso y platonismo, Nueva España 1680-1700). *Medievalia*, 53, 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/medievalia.728>
- Zeza, M. (2023). El rol del holismo y del contextualismo en la interpretación constitucional: Consideraciones a la luz de las categorías teóricas de la tesis de Duhem-Quine. *Revista Derecho del Estado*, 56, 67-94. <https://doi.org/10.18601/01229893.n56.03>
- Zheng, Y. (2025). Multilingualism for epistemological diversity and epistemic inclusion. *International Journal of Applied Linguistics*, 35(4), 175-189. <https://doi.org/10.1111/ijal.70036>

Filosofía latinoamericana y educación para la liberación

Introducción

La filosofía latinoamericana ha construido, a lo largo del siglo XX y XXI, un pensamiento profundamente comprometido con la transformación social, la dignidad humana y la emancipación de los pueblos históricamente oprimidos. En este horizonte, la educación se concibe no solo como un proceso de transmisión de saberes, sino como un acto político y ético que puede contribuir tanto a la reproducción de estructuras de dominación como a la constitución de sujetos críticos capaces de transformar su realidad. Por ello, la educación para la liberación se ha consolidado como un campo fundamental dentro del pensamiento filosófico latinoamericano: un espacio donde convergen reflexiones sobre epistemología, ética, ontología y praxis, orientadas a comprender cómo las dinámicas educativas pueden abrir caminos hacia la autonomía, la justicia y la participación democrática.

En esta tradición, la filosofía dota a la educación de los marcos conceptuales necesarios para problematizar sus propios fines, métodos y supuestos. La reflexión educativa no puede pensarse al margen de perspectivas filosóficas que examinan críticamente

la naturaleza del conocimiento, las relaciones de poder inscritas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el modo en que los sujetos construyen sentido sobre su realidad. La filosofía latinoamericana ha mostrado de manera sostenida que la educación es siempre un acto situado, encarnado en contextos específicos de desigualdad, colonialidad y resistencia; por tanto, su comprensión exige un pensamiento que reconozca esas determinaciones históricas y que proponga alternativas transformadoras. En este sentido, los aportes contemporáneos destacan que los distintos paradigmas filosóficos han ampliado el repertorio de herramientas conceptuales para fortalecer tanto la teoría educativa como la práctica pedagógica (González & Carvajal, 2023).

Dentro de este contexto, la educación dialógica se ha posicionado como una de las corrientes más influyentes en los debates actuales sobre pedagogía liberadora. Inspirada en el legado de Paulo Freire, esta corriente apuesta por un proceso educativo que se fundamenta en el diálogo como vía para la concientización, el reconocimiento mutuo y la transformación social. No obstante, la educación dialógica contemporánea ha tendido a privilegiar una lectura moderna de la noción de diálogo, descuidando las potencialidades de tradiciones filosóficas anteriores que enriquecen esta comprensión. La mayéutica socrática representa uno de estos legados olvidados. Aunque frecuentemente asociada con una pedagogía clásica distante de los problemas latinoamericanos, investigaciones recientes demuestran que los elementos centrales de la mayéutica resuenan profundamente con los fines emancipadores de la educación para la liberación (González & Carvajal, 2023).

La mayéutica aporta, en primer lugar, la reivindicación de la pregunta como núcleo del acto educativo. En un contexto histórico marcado por la reproducción memorística del conocimiento y la evaluación estandarizada, recuperar la pregunta como instrumento crítico del pensamiento resulta un acto profundamente liberador. La pregunta socrática no es un mero mecanismo didáctico, sino una postura filosófica que invita a desnaturalizar la realidad, a poner en duda lo establecido y a reconocer la propia ignorancia como punto de partida para el aprendizaje auténtico. Este gesto fundante dialoga plenamente con el ideal freireano de la curiosidad epistemológica, así como con la necesidad latinoamericana de cuestionar las narrativas hegemónicas impuestas como verdades incuestionables.

En segundo lugar, la mayéutica destaca la idea de que el conocimiento significativo no puede ser depositado en el estudiante, sino que debe surgir como una conquista personal mediada por el diálogo consigo mismo, con los otros y con el mundo. Esta

comprensión dialógica del conocimiento coincide con la perspectiva latinoamericana que entiende al sujeto como protagonista de su formación y como agente crítico de transformación social. La educación para la liberación, al incorporar la mayéutica socrática, fortalece la dimensión ética del aprendizaje al reconocer la autonomía del sujeto y al promover un encuentro con el conocimiento que respeta los ritmos, experiencias y saberes previos de cada estudiante (González & Carvajal, 2023).

De esta manera, la filosofía latinoamericana y la tradición socrática convergen en un mismo horizonte: la formación de sujetos críticos capaces de interrogar su realidad y de actuar sobre ella. La educación para la liberación se nutre así de un diálogo fecundo entre genealogías filosóficas diversas, en el que la pregunta, el diálogo y la búsqueda compartida del sentido se configuran como pilares de una pedagogía profundamente humanista. Comprender esta articulación resulta indispensable para un proyecto educativo orientado a la emancipación, pues permite reconocer que la autonomía, la conciencia crítica y la transformación social no son resultados espontáneos, sino procesos cuidadosamente cultivados a través de prácticas pedagógicas que integran reflexión, diálogo y acción.

4.1. Raíces del pensamiento filosófico latinoamericano

El pensamiento filosófico latinoamericano constituye un campo cuya historia es mucho más profunda y compleja de lo que durante mucho tiempo se reconoció en los relatos eurocéntricos de la filosofía. Lejos de ser un mero eco tardío de las corrientes europeas, se ha configurado como un proceso de elaboración conceptual propio, atravesado por la tensión permanente entre recepción y crítica, dependencia e imaginación, traducción y creación. Como subraya la investigación reciente, desde mediados del siglo XX hasta hoy la filosofía latinoamericana ha ido consolidándose como un ámbito de reflexión con problemas, métodos y horizontes propios, que no puede reducirse a la etiqueta de “filosofía aplicada” ni a un simple capítulo periférico de la historia universal de las ideas (Ramaglia, 2025).

Este desarrollo se entiende mejor cuando se lo concibe como un proceso de emancipación mental y contrahegemónico. En lugar de repetir pasivamente las categorías europeas, numerosos pensadores latinoamericanos han tomado instrumentos epistemológicos universales para interrogar problemas específicos de sus contextos históricos: la conquista y la colonización, la esclavitud, la construcción de los Estados nacionales, la dependencia económica, las dictaduras, la pobreza estructural, las resistencias populares. En esa operación, al mismo tiempo que se apropian críticamente de tradiciones externas, producen ideas

que enriquecen la cultura filosófica universal (González, 2025). Esta doble dirección es una de las claves para comprender las raíces del pensamiento filosófico latinoamericano.

Históricamente, estas raíces se hunden en el período colonial, cuando la escolástica constituyó el marco dominante de reflexión. Desde el siglo XVI, con la implantación de universidades y colegios mayores, la filosofía que se enseña y practica en América Latina es, en buena medida, la misma que vertebraba las instituciones académicas europeas: tomismo, suarismo, lógica aristotélica, metafísica clásica (Quintanilla, 2025). Sería fácil ver este momento como mera prolongación de la “filosofía española” en tierras americanas; sin embargo, las investigaciones recientes matizan esa visión. En el interior del aparato escolástico se desarrollan debates que solo podían darse en el Nuevo Mundo, particularmente en torno a la condición humana de los pueblos indígenas, el estatuto moral de la conquista, la legitimidad del dominio colonial y la justicia de la esclavitud (González, 2025; Quintanilla, 2025).

Estas discusiones, que movilizan categorías tomistas, aristotélicas y jurídicas, obligan a los pensadores coloniales a pensar cuestiones para las cuales la tradición europea no tenía respuestas listas: ¿qué significa “ser humano” en una situación en la que la alteridad radical del otro se usa para justificar su explotación?, ¿cómo se articula la ley natural con un orden colonial sostenido por la violencia?, ¿es posible conciliar la universalidad de la dignidad con una estructura social basada en castas y jerarquías raciales? En ese sentido, aunque el lenguaje sea escolástico, los problemas son inéditos. Ahí aparecen ya, de manera embrionaria, elementos que luego serán centrales en la filosofía latinoamericana: la preocupación por la justicia concreta, la sospecha ante las racionalizaciones del poder, la atención a la situación histórica como condición de sentido de cualquier discurso filosófico.

A partir del siglo XVIII se inicia una transición paulatina hacia nuevas formas de pensamiento. El horizonte ilustrado comienza a penetrar en los círculos letrados, primero de manera fragmentaria y luego con más sistematicidad. Esta transición no supone una ruptura inmediata con la escolástica, sino una convivencia tensa entre ambos paradigmas: se siguen enseñando los manuales clásicos, pero al mismo tiempo circulan textos de Rousseau, Locke, Montesquieu o los enciclopedistas. Como subraya Quintanilla (2025), este proceso de recepción de la filosofía moderna europea es decisivo para la modernización intelectual de América Latina y para la gestación de los proyectos independentistas.

La Ilustración introduce nuevos ejes problemáticos: el papel de la razón en la crítica de las tradiciones, la centralidad de los

derechos, la idea de soberanía popular, la noción de ciudadanía, la confianza en la ciencia como motor de progreso. Sin embargo, estos conceptos no se adoptan sin más; son traducidos y reconfigurados en un contexto colonial específico. La crítica al despotismo borbónico, las discusiones sobre libertad e igualdad en sociedades esclavistas, la tensión entre universalismo ilustrado y particularidad criolla, todo ello genera una filosofía que, aun apoyándose en modelos europeos, intenta pensar la realidad americana desde sus propias heridas y aspiraciones (González, 2025). En términos educativos, muchos de estos debates se van a expresar en proyectos de reformas de los estudios, de creación de nuevas instituciones, de secularización parcial de la enseñanza y de difusión de saberes científicos, con lo cual la filosofía comienza a vincularse directamente a la tarea de formar sujetos capaces de imaginar repúblicas independientes.

El siglo XIX representa una etapa de notable densidad conceptual, donde el pensamiento latinoamericano se enfrenta a la construcción de los Estados nacionales, la organización de las repúblicas y la redefinición de las identidades colectivas. En esta época el positivismo, sobre todo en sus versiones francesas e inglesas (Comte, Spencer) y bajo la influencia del darwinismo, se convierte en la corriente filosófica hegemónica en muchos países (Quintanilla, 2025). La fe en el método científico, el culto al progreso, la idea de que las sociedades atraviesan etapas “naturales” de desarrollo y la concepción de la educación como instrumento de orden y progreso se articulan en un discurso que da forma a políticas públicas, reformas educativas, códigos legales y proyectos de ingeniería social.

Sin embargo, el positivismo latinoamericano no es una copia servil del europeo. Responde a necesidades propias: pacificar sociedades desgarradas por guerras civiles, centralizar el poder estatal, “civilizar” territorios considerados bárbaros, integrar poblaciones heterogéneas y legitimar élites modernizadoras (González, 2025). De ahí su carácter *sui generis*: en algunos contextos se combina con nacionalismos fuertes, en otros con proyectos autoritarios, y casi siempre se vincula a una concepción fuertemente homogeneizadora de la educación. Junto a él, corrientes como el espiritualismo, el eclecticismo y el romanticismo participan en los debates entre conservadurismo y liberalismo, aportando imágenes alternativas de la nación, de la tradición y del papel de la religión en la vida pública (González, 2025).

Desde una perspectiva formativa, el siglo XIX deja una herencia ambivalente. Por un lado, consolida la escuela pública, el currículo científico, la profesionalización docente; por otro, ancla profundamente una visión utilitarista y disciplinaria de la

educación, que concibe a los sujetos como piezas de un proyecto de progreso definido desde las élites. El pensamiento filosófico latinoamericano posterior volverá una y otra vez sobre este legado para criticar sus supuestos y proponer alternativas más democráticas y liberadoras.

El giro decisivo se hace evidente a comienzos y mediados del siglo XX, cuando emerge un anti-positivismo que busca recuperar dimensiones existenciales, culturales y críticas que el paradigma cientificista había relegado (González, 2025). Filósofos influidos por la fenomenología, el existencialismo, el marxismo, la filosofía de la vida o el historicismo comienzan a cuestionar la idea de que el método científico agota las posibilidades del conocimiento y de que el progreso técnico equivale a desarrollo humano. Se hace cada vez más explícita la necesidad de pensar la identidad cultural latinoamericana, la especificidad de su historia y la originalidad de sus contribuciones.

Desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, la filosofía latinoamericana se caracteriza por una gran diversidad de influencias: filosofía europea continental, filosofía analítica angloamericana, marxismo occidental, corrientes propias como la filosofía de la liberación, la filosofía de la dependencia, el pensamiento decolonial, la teoría crítica desde las Américas, entre otras (Quintanilla, 2025; Ramaglia, 2025). Esta pluralidad no se traduce en mera dispersión, sino en una creatividad peculiar: los filósofos latinoamericanos se ven obligados a tomar posición frente a múltiples tradiciones, lo que los lleva a desarrollar un notable ejercicio de comparación, apropiación selectiva y reelaboración crítica.

En este entramado, el humanismo práctico y el carácter contrahegemónico aparecen como rasgos transversales. González (2025) destaca que una de las características esenciales de la filosofía en América Latina ha sido su orientación hacia un humanismo práctico que se opone a las lógicas dominantes, y que ha pasado a formar parte sustantiva de la cultura occidental y universal. Este humanismo no se agota en declaraciones abstractas sobre la dignidad humana; se expresa en análisis críticos de la pobreza, la violencia, la exclusión, el racismo, el patriarcado y la destrucción ecológica, así como en propuestas de transformación social que buscan articular justicia, democracia y reconocimiento de las diferencias.

Precisamente por esta orientación práctica, la filosofía latinoamericana asume una dimensión liberadora con proyección mundial (Ramaglia, 2025). No se trata sólo de pensar la “situación latinoamericana”, sino de mostrar cómo dicha situación ilumina contradicciones más amplias de la modernidad capitalista y

colonial. La crítica a las formas de dominación que se ejercen sobre las poblaciones latinoamericanas se presenta como una crítica ejemplar de los mecanismos globales de explotación y exclusión, lo que convierte al pensamiento de la región en interlocutor indispensable en los debates filosóficos contemporáneos.

En la actualidad, uno de los debates más intensos gira en torno a la identidad y legitimidad de la filosofía latinoamericana como tal. Ramaglia (2025) muestra que subsisten interrogantes sobre qué la hace específica y hasta qué punto tiene sentido hablar de una “filosofía latinoamericana” en sentido fuerte. Esta discusión no es meramente nominalista: cuestiona cuáles son los criterios a partir de los cuales se reconoce legitimidad filosófica —¿originalidad de problemas?, ¿novedad de conceptos?, ¿continuidad con tradiciones canónicas?— y qué lugar se le asigna a las filosofías producidas fuera del eje euroatlántico. Paniotova (2025) señala que el debate sobre la especificidad de la filosofía latinoamericana se ha enriquecido con la incorporación de la filosofía de la utopía como parámetro adicional: la imaginación utópica, tan presente en el pensamiento de la región, se vuelve un indicador de su modo singular de articular crítica del presente y proyectos de futuro.

La perspectiva decolonial y la filosofía de la liberación han aportado claves decisivas para reorientar estas discusiones. Pinton (2025) muestra cómo Enrique Dussel, al reconstruir la historia de la filosofía desde América Latina, cuestiona radicalmente el relato eurocéntrico que presenta la modernidad como un proceso interno a Europa. Según esta lectura, la constitución del sujeto moderno presupone un ego conquiro anterior, forjado en la conquista de América y en la objetivación violenta del otro colonial. La modernidad no puede entenderse sin la colonización; por tanto, la filosofía latinoamericana no es una nota al pie de la historia de la filosofía, sino un punto de vista privilegiado para develar su núcleo oculto.

Desde la perspectiva de la educación para la liberación, este recorrido histórico no es un mero telón de fondo. Cada una de las etapas del pensamiento filosófico latinoamericano ha dejado huellas en las instituciones educativas, en los currículos, en las concepciones de sujeto y de conocimiento que circulan en las aulas. La escolástica colonial contribuyó a formar una cultura escolar marcada por la autoridad, la repetición y la jerarquía, pero también abrió preguntas sobre la humanidad del otro que hoy podemos releer en clave de derechos y reconocimiento. La Ilustración y el positivismo consolidaron el ideal de la educación pública y científica, pero a la vez naturalizaron visiones homogeneizadoras y excluyentes. El anti-positivismo y las corrientes

contemporáneas de liberación y decolonialidad han puesto en cuestión estos modelos, proponiendo una educación que reconozca la pluralidad de saberes, la historicidad de las categorías y la centralidad de los sujetos oprimidos como punto de partida del proceso formativo.

Comprender las raíces del pensamiento filosófico latinoamericano significa, por tanto, comprender también las raíces de nuestras prácticas educativas. Reconocer que la filosofía de la región se ha constituido como una lucha por la emancipación intelectual y social permite resignificar la educación no como aparato de adaptación al orden existente, sino como espacio privilegiado para continuar esa misma lucha en clave pedagógica. Las aulas pueden convertirse en lugares donde se recuperan críticamente estas tradiciones, donde se hacen visibles las genealogías de la dominación y las resistencias, y donde se cultiva un humanismo práctico y contrahegemónico orientado a la liberación de los sujetos y de los pueblos. En este sentido, el estudio de las raíces del pensamiento filosófico latinoamericano no solo ilumina el pasado, sino que ofrece claves imprescindibles para pensar hoy una educación verdaderamente liberadora.

Educación, cultura y emancipación en el pensamiento de Paulo Freire

La reflexión de Paulo Freire sobre educación, cultura y emancipación constituye uno de los giros más radicales y fecundos de la teoría pedagógica contemporánea. Su pensamiento se inscribe de manera orgánica en la tradición filosófica latinoamericana de carácter crítico y contrahegemónico, en la medida en que parte de la experiencia histórica de la opresión y la exclusión para transformar la educación en un campo de lucha simbólica y material. Lejos de concebir la escuela como un espacio neutro, Freire la entiende como un territorio en disputa en el que se deciden formas de conciencia, modos de nombrar el mundo y posibilidades de acción colectiva. Por eso, uno de sus aportes decisivos consiste en desenmascarar la falsa neutralidad del proceso educativo: mostrar que toda práctica pedagógica, incluso cuando se proclama “técnica” o “apolítica”, está atravesada por relaciones de poder, por supuestos sobre quién sabe, quién manda, quién habla y quién obedece. Como subraya Williams (2019), Freire insiste en que es fundamental que las personas vean a través de la noción engañosa de que la educación es neutral; sólo cuando se rompe ese espejismo puede comenzar un proceso reflexivo sobre cómo el poder configura la educación y, en consecuencia, la forma en que comprendemos tanto las condiciones opresivas como a nosotros mismos.

En esta crítica se sitúa su conocida denuncia del “modelo bancario” de educación. Freire describe así una estructura pedagógica en la que el docente deposita información en estudiantes concebidos como recipientes vacíos; el saber aparece como propiedad del maestro, mientras el alumno queda reducido a la pasividad, a la repetición y a la obediencia. Este modelo, que puede parecer simplemente tradicional o ineficiente, es en realidad funcional a la reproducción de la opresión: mantiene a las personas en una posición de dependencia, les impide elaborar su propia lectura del mundo y naturaliza las jerarquías existentes. Resulta significativo que investigaciones recientes hayan mostrado la fecundidad de estas categorías más allá del campo estrictamente escolar: Piedade y Messas (2024), por ejemplo, muestran cómo la crítica freireana al modelo bancario y la propuesta de círculos de cultura pueden iluminar incluso el encuentro clínico, revelando cómo ciertas prácticas terapéuticas también pueden volverse “bancarias” al tratar a los pacientes como receptores pasivos en lugar de interlocutores activos.

Frente a este modelo, Freire propone una concepción radicalmente distinta: la educación como diálogo problematizador. Ello implica un desplazamiento profundo de la relación pedagógica. El maestro deja de ser el dueño del saber para convertirse en coordinador de procesos de búsqueda; los estudiantes dejan de ser objetos para convertirse en sujetos de conocimiento; los contenidos dejan de presentarse como verdades cerradas para ser trabajados como problemas abiertos, vinculados a la vida concreta de las comunidades. Williams (2019) subraya que la Pedagogía del oprimido aboga precisamente por una educación problematizadora, en la que las personas participan activamente en el desarrollo del conocimiento y lo articulan con la acción transformadora. De este modo, aprender no significa adaptarse mejor al mundo tal como es, sino comprometerse en su transformación.

El núcleo de esta propuesta es el concepto de concientización (*conscientização*), que constituye el corazón del proyecto emancipador de Freire. La concientización no se reduce a tomar conciencia en un sentido psicológico difuso; implica un proceso de lectura crítica del mundo, a través del cual los sujetos son capaces de identificar las estructuras de opresión que organizan su vida cotidiana, comprender sus raíces históricas y descubrirse a sí mismos como agentes capaces de intervenir sobre esa realidad. Williams (2019) enfatiza que esta teoría de la concientización pone en primer plano la dimensión cultural de la liberación: no es posible emanciparse mientras los oprimidos acepten como naturales las definiciones que los opresores hacen de ellos y de su mundo.

Por eso Freire, en sintonía con Marx, Gramsci, Césaire o Stuart Hall, insiste en que el primer paso para la liberación es un rechazo activo de las concepciones del opresor. Mientras los oprimidos internalicen los discursos que los nombran como incapaces, inferiores, ignorantes o prescindibles, seguirán atrapados en una lógica de dependencia simbólica que impide cualquier proyecto emancipador. Romper con esa mirada implica un gesto filosófico de enorme envergadura: dejar de verse a través de los ojos del dominador y comenzar a construir una autoimagen fundamentada en la dignidad, la creatividad y la capacidad histórica de los propios pueblos. La educación, en clave freireana, es precisamente uno de los espacios privilegiados donde se disputa esa autoimagen.

En esta disputa, la cultura adquiere un papel central. Contra las perspectivas que reducen la cultura de los sectores populares a folclore o residuo del pasado, Freire la concibe como un verdadero reservorio de liberación. Williams (2019) explica que la cultura contiene las semillas de la emancipación, pues condensa la memoria histórica de resistencias, saberes prácticos, formas de organización, lenguajes y símbolos que permiten elaborar respuestas nuevas frente a viejas y nuevas formas de opresión. Desde esta perspectiva, las culturas indígenas, afrodescendientes, campesinas y urbanas empobrecidas de América Latina no son un obstáculo para la modernización, sino fuentes indispensables de conocimiento y energía crítica. Una educación que las ignore o las desprecie estará reproduciendo la lógica colonial; una educación que las reconozca y las trabaje críticamente estará contribuyendo a una praxis de libertad.

El enfoque problematizador de Freire se concreta pedagógicamente en el uso del diálogo como método y como ética. El diálogo, en su pensamiento, no es una simple técnica de participación ni un recurso motivacional; es una relación de reconocimiento mutuo que afirma la igualdad fundamental de los interlocutores en dignidad, aunque no en saber acumulado. En el diálogo auténtico, educadores y educandos se reconocen como inacabados, como seres en proceso que necesitan del otro para comprender mejor el mundo. Desde esa base de humildad y respeto, la tarea pedagógica consiste en colocar en el centro de la conversación temas generadores extraídos de la realidad de los estudiantes: situaciones de injusticia, conflictos comunitarios, experiencias de discriminación, problemas laborales, ambientales o políticos. Al analizar colectivamente estas situaciones, los participantes elaboran categorías críticas, descubren conexiones estructurales y ensayan posibles formas de acción.

Esta estructura dialógica adquiere una forma muy concreta en los círculos de cultura, espacios colectivos en los que no se “dicta clase”, sino que se investiga conjuntamente la realidad. Piedade y Messas (2024) muestran que la lógica del círculo de cultura puede trasladarse incluso a la psicoterapia: en lugar de “aplicar” técnicas al otro, el terapeuta invita al paciente a un proceso dialógico de comprensión de sí mismo y de su mundo, reconociendo las dimensiones sociales y políticas de su sufrimiento. De manera análoga, en el aula escolar o universitaria el círculo de cultura se traduce en metodologías participativas donde el currículo se construye a partir de las preguntas y experiencias de los estudiantes, articuladas con saberes críticos sistematizados.

Las aplicaciones contemporáneas de la pedagogía freireana en distintas áreas muestran su potencia y versatilidad. En educación matemática, por ejemplo, Hurtado, Bermúdez y Zuluaga (2025) desarrollan una propuesta de pensamiento matemático sociocrítico que se fundamenta en la pedagogía emancipadora de Freire y en la educación matemática crítica de Skovsmose. En una intervención en instituciones públicas colombianas, los estudiantes eligieron temas socialmente relevantes y, a partir de ellos, construyeron opiniones sustentadas en datos estadísticos confiables. En este proceso, las matemáticas dejan de ser un conjunto de ejercicios descontextualizados para convertirse en herramienta de lectura crítica de la realidad. El cambio en la percepción de los estudiantes es significativo: el 83,3 % manifestó que, tras la experiencia, comprende las matemáticas como medio para analizar fenómenos sociales y sustentar argumentos en debates públicos. La clase de matemáticas se convierte así en un espacio de formación ciudadana y emancipatoria.

La influencia freireana también se hace sentir en ámbitos menos obvios, como la salud mental. Piedade y Messas (2024) sugieren que la teoría educativa de Freire puede servir de base para un nuevo paradigma en psicoterapia, al que denominan “psicoterapia de los oprimidos”. En lugar de centrarse exclusivamente en el individuo aislado, este enfoque reconoce que muchos sufrimientos psíquicos están vinculados a condiciones estructurales de injusticia, racismo, pobreza o violencia. El encuentro terapéutico se concibe entonces como un espacio dialógico donde la persona es invitada a comprender críticamente su situación y a imaginar, junto con el terapeuta y con otros, formas de acción que apunten a la transformación de esa realidad. La salud mental deja de ser entendida sólo como adaptación a un entorno dado y pasa a concebirse como capacidad de actuar sobre ese entorno.

El diálogo entre Freire y las nuevas formas de cultura juvenil y mediática confirma la vigencia de su pensamiento. Hayvon (2024) explora cómo ciertas narrativas de ficción especulativa pueden funcionar como pedagogía de justicia social y antirracista inspirada en Freire. La ficción, al representar mundos posibles, sistemas de opresión y procesos de resistencia, ofrece un terreno fértil para que los jóvenes desarrollen una conciencia crítica sobre sus propias realidades. Cuando estas narrativas se trabajan en el aula a través de estrategias de lectura crítica y diálogo abierto, las y los estudiantes pueden reconocer analogías entre las tramas de ficción y las estructuras de poder que atraviesan sus vidas, activando procesos de concientización que no se limitan a la esfera racional, sino que movilizan emociones, imaginación e identificación simbólica.

En todos estos contextos, la categoría freireana de praxis actúa como eje articulador. La praxis es la unidad dialéctica entre reflexión y acción: no se trata de pensar de manera abstracta ni de actuar impulsivamente, sino de reflexionar sobre la práctica para transformarla y, en ese movimiento, transformarse a sí mismo. Piedade y Messas (2024) proponen que este concepto puede orientar tanto la investigación como la práctica clínica en salud mental, configurando una praxis de libertad que reconozca el vínculo entre opresión estructural y sufrimiento psíquico. En el campo educativo, la praxis se traduce en un ciclo continuo: partir de la realidad vivida, analizarla críticamente, planificar acciones transformadoras, ejecutarlas y volver a analizarlas, generando nuevos niveles de comprensión y compromiso.

En el horizonte más amplio de la filosofía latinoamericana, el pensamiento de Freire se sitúa como uno de los componentes fundamentales de un proceso más general de emancipación mental y contrahegemónica. González (2025) muestra que la filosofía en América Latina se ha caracterizado por un humanismo práctico y por un carácter contrahegemónico que la han convertido en parte sustancial de la cultura filosófica occidental y universal. La obra de Freire encarna este humanismo práctico: sus categorías no son puramente académicas, sino instrumentos conceptuales al servicio de los oprimidos para leer críticamente su situación y organizar su acción colectiva. Al mismo tiempo, su pedagogía cuestiona frontalmente las formas escolares de reproducción de la dominación, proponiendo en su lugar una educación dialógica, situada y políticamente consciente.

Entender la educación a la luz del pensamiento de Freire significa, finalmente, asumirla como un acto de libertad. Cada aula puede ser un espacio donde se naturalizan las desigualdades o un laboratorio de democracia; un lugar donde se reprime la

palabra de los estudiantes o un taller donde se aprende a hablar y a escuchar críticamente; un dispositivo de adaptación al orden existente o una incubadora de sujetos capaces de imaginar y luchar por otros mundos posibles. La pedagogía freireana muestra que la educación no puede sustraerse a esta disyuntiva. En el contexto latinoamericano, marcado por profundas desigualdades y por una larga historia de resistencias, recuperar las intuiciones de Freire no es un ejercicio nostálgico, sino una condición para pensar seriamente una educación que esté a la altura de los desafíos emancipatorios de nuestro tiempo.

Filosofía de la liberación y justicia social

La filosofía de la liberación, surgida en el contexto latinoamericano pero hoy en diálogo con múltiples tradiciones críticas, constituye un horizonte teórico desde el cual la justicia social y la transformación educativa dejan de ser “temas” opcionales para convertirse en el núcleo mismo de la reflexión filosófica y pedagógica. Desde esta perspectiva, toda práctica educativa se inscribe en relaciones históricas de dominación y resistencia: puede contribuir a reproducir el orden vigente o puede convertirse en praxis liberadora, es decir, en acción-reflexión orientada a la dignidad, la igualdad y la participación de los históricamente excluidos. Por eso, la filosofía de la liberación no se limita a analizar estructuras de opresión; exige redefinir el sentido mismo de educar: ¿formamos para adaptarse o para cuestionar? ¿para obedecer o para intervenir críticamente en el mundo?

En este horizonte, la pedagogía crítica se comprende como traducción educativa de la filosofía de la liberación. Lejos de ser un “método” más, implica una reconfiguración profunda de la forma en que entendemos la tarea docente, la organización curricular y la relación con los saberes. Una de las contribuciones centrales de esta línea la ofrece Gómez (2022), al insistir en que la formación inicial de docentes para la democracia y la justicia social requiere superar una serie de dualidades que estructuran la cultura escolar: teoría/práctica, investigación/docencia, enseñanza/aprendizaje, aprendizaje individual/aprendizaje cooperativo, educación bancaria/educación problematizadora. Estas dicotomías no son neutras: organizan la escuela como espacio de fragmentación, jerarquía y pasividad. Mientras la teoría se “explica” en la universidad y la práctica “se hace” en la escuela; mientras la investigación es patrimonio del experto y la docencia del profesor de aula; mientras el docente “enseña” y el estudiante “aprende”, se consolida un modelo vertical que desactiva la potencia transformadora de la reflexión colectiva.

Desde la filosofía de la liberación, estas dualidades deben ser desmontadas a través de la praxis. Gómez (2022) muestra cómo el aprendizaje permite articular teoría y práctica en un mismo movimiento: los futuros docentes no sólo leen sobre justicia social, sino que se implican en contextos concretos, analizando con las comunidades situaciones de desigualdad, diseñando intervenciones pedagógicas y reflexionando críticamente sobre sus propios supuestos. De este modo, la concientización deja de ser un concepto abstracto para convertirse en experiencia formativa: los y las docentes aprenden a leer la escuela como espacio político, a reconocer cómo el currículo, la evaluación y la gestión cotidiana pueden reproducir exclusiones o, por el contrario, abrir grietas de emancipación.

Esta concientización es el hilo que conecta la filosofía de la liberación con las pedagogías antiopresivas actuales. Una de sus expresiones más significativas es la educación abolicionista en la formación docente. Buono (2024) muestra cómo programas de formación inicial pueden reorganizarse explícitamente para “producir educadores abolicionistas”, es decir, docentes capaces de trabajar por la abolición de estructuras racistas y de otras formas de opresión. En este enfoque, la filosofía de la liberación se traduce en un entramado pedagógico que integra la pedagogía crítica, el pensamiento feminista chicano/latino y una enseñanza cultural e históricamente sensible. No se trata sólo de “sensibilizar”, sino de trabajar en profundidad contenidos como identidad, justicia y sesgos, genio intergeneracional, libertad imaginada y abolición (Buono, 2024). Cada unidad cuestiona la pretendida neutralidad del aula: ¿qué historias se cuentan? ¿qué cuerpos se consideran normativos? ¿qué lenguajes se legitiman? ¿quién tiene autoridad para nombrar la realidad?

La justicia social, en esta clave, no se reduce a añadir “temas” de diversidad al currículo, sino a transformar las relaciones de poder en la escuela. Hamilton, Cureton y Christensen (2024) lo muestran de manera sugerente a través del teatro aplicado y, en particular, del teatro del oprimido. Aunque su trabajo se sitúa en el ámbito del trabajo social, las implicaciones pedagógicas son directas: cuando las personas participan en dinámicas dramáticas que recrean situaciones de opresión, no sólo analizan racionalmente la injusticia; la encarnan, la sienten, la discuten y ensayan colectivamente alternativas. El aula deja de ser un espacio de recepción de contenidos para convertirse en laboratorio de posibilidades: se dramatizan conflictos cotidianos (racismo, sexismo, precariedad, violencia institucional), se exploran diversas respuestas, se construyen nuevas escenas. Este tipo de prácticas encarna la lógica de la filosofía de la liberación: la transformación

no se decreta desde la teoría, se practica, se ensaya, se corrige y se profundiza en comunidad.

La misma lógica relacional aparece en las comunidades de práctica como espacios de formación docente para la justicia social. Damjanovic y Ward (2023) analizan cómo comunidades de educadoras de primera infancia pueden funcionar como “plataformas de lanzamiento” para planificar justicia social. Estos colectivos ofrecen un entorno seguro para que las docentes compartan tensiones, fracasos y dudas en torno a la incorporación de temas de justicia social en proyectos con niños pequeños. Al hacerlo, reconfiguran qué se entiende por “saber pedagógico”: no es sólo dominio de técnicas, sino capacidad de escuchar a los niños, de reconocer sus formas de nombrar el mundo y de centrar sus experiencias como fuentes legítimas de verdad. La filosofía de la liberación se concreta aquí en un desplazamiento epistémico: los niños dejan de ser objetos de intervención para convertirse en sujetos que producen conocimientos sobre su realidad, y las docentes pasan de ser ejecutoras de programas a investigadoras críticas de su propia práctica.

La dimensión racial de la justicia social pone de relieve otro eje central de la filosofía de la liberación contemporánea: la crítica al racismo estructural y, en particular, al antinegritud como matriz de organización de los sistemas educativos. Coles y Stanley (2021) sostienen que las actuales configuraciones de los programas de formación docente son incapaces de preparar educadores que enseñen “a través de la permanencia del antinegritud”, es decir, reconociendo que el racismo contra las personas negras no es un residuo del pasado, sino una estructura vigente que organiza expectativas, oportunidades y violencias. La pedagogía “color-evasiva” —que proclama no ver razas ni diferencias— se revela como profundamente cómplice: al negarse a nombrar el racismo, lo perpetúa. Frente a esta evasión, Coles y Stanley (2021) recuperan prácticas históricas de comunidades negras —innovación espiritual, pensamiento interseccional, fugitive thought, afrofuturismo, sustentabilidad cultural— como fuentes de una pedagogía de liberación negra. En clave de filosofía de la liberación, esto implica desplazar el foco desde el déficit hacia la agencia histórica de comunidades que, a pesar de la opresión, han creado saberes, instituciones y estrategias de supervivencia y resistencia que la escuela debe reconocer y potenciar.

La justicia social, entendida desde esta perspectiva, exige además una lectura interseccional de las luchas. La filosofía de la liberación no se limita a la relación oprimido/opresor en abstracto, sino que se pregunta por los cruces entre clase, raza, género, sexualidad, edad, territorio, etc. El análisis de Bidegain,

Freigedo y Goinheix (2024) sobre la “nueva agenda de derechos” en Uruguay ofrece un ejemplo claro: a través de métodos de análisis de redes muestran cómo durante los gobiernos progresistas (2005–2020) distintas organizaciones articularon coaliciones temáticas que permitieron impulsar reformas legales significativas. Aunque la red presentaba segmentaciones, la existencia de nodos intermediarios facilitó la articulación entre movimientos diversos. Desde una lectura pedagógica, este caso ilustra que la justicia social no se construye de manera aislada en cada aula, sino que requiere insertar la acción educativa en tramas más amplias de movimientos sociales y coaliciones. La filosofía de la liberación, por tanto, invita a pensar la escuela no sólo como espacio de resistencia, sino como nodo dentro de redes interseccionales de lucha.

En el plano didáctico, todo lo anterior se traduce en decisiones curriculares y metodológicas concretas. Inspirados en Gómez (2022), podemos afirmar que una formación docente orientada por la filosofía de la liberación debe: integrar proyectos de aprendizaje servicio que conecten los contenidos con necesidades reales de comunidades; trabajar con investigación-acción para que los docentes en formación aprendan a leer críticamente sus contextos y a intervenir en ellos; y estructurar experiencias colectivas de reflexión donde se problematice la propia posición de los futuros docentes en sistemas de privilegio y opresión. No basta con “agregar” una asignatura de ética o de derechos humanos: se trata de reorganizar los planes de estudio de modo que la justicia social sea un criterio transversal para seleccionar contenidos, diseñar actividades y evaluar procesos.

De forma análoga, las propuestas abolicionistas descritas por Buono (2024) sugieren que el currículo de formación docente debe incluir deliberadamente espacios para trabajar la identidad (personal, profesional, colectiva), la justicia y el anti-sesgo, la recuperación del “genio intergeneracional” de comunidades históricamente marginadas, y la imaginación política de futuros distintos. La filosofía de la liberación aporta aquí su insistencia en que no hay emancipación sin utopía concreta: no basta con criticar, es necesario ejercitar la imaginación de otros mundos posibles, lo que en educación se traduce en ejercicios de proyección, diseño de escuelas alternativas, dramatizaciones de futuros, proyectos de intervención comunitaria y otras prácticas que entrenan la capacidad de soñar con rigor.

Las prácticas performativas inspiradas en el teatro del oprimido (Hamilton et al., 2024) y las comunidades de práctica para la justicia social (Damjanovic & Ward, 2023) muestran, por su

parte, que la liberación no se aprende sólo discursivamente. Se aprende poniendo el cuerpo: negociando conflictos en el aula, construyendo reglas colectivas de convivencia, dramatizando escenas de discriminación cotidiana y ensayando respuestas, revisando críticamente los textos que se leen y las voces que se escuchan, abriendo espacios para que estudiantes y docentes compartan sus experiencias de opresión y de resistencia. La filosofía de la liberación, en este sentido, no propone únicamente una nueva teoría de la justicia, sino una pedagogía de la escucha, del conflicto y de la acción compartida.

Todo lo anterior permite comprender que la filosofía de la liberación y la justicia social en educación no conforman un “añadido ético” a un sistema escolar ya definido, sino un proyecto de reconfiguración profunda. Este proyecto implica, al menos, tres desplazamientos centrales. Primero, un desplazamiento epistémico: reconocer como saberes legítimos los conocimientos producidos por comunidades oprimidas, por niños y niñas, por pueblos indígenas, por movimientos sociales, y no sólo por la academia hegemónica. Segundo, un desplazamiento político: asumir que enseñar es siempre tomar partido, no en el sentido de adoctrinar, sino en el de optar por la dignidad de los vulnerados, por la ampliación de derechos y por la democratización real de la palabra y de las decisiones escolares. Tercero, un desplazamiento metodológico: abandonar la comodidad de la educación bancaria y de las prácticas color-evasivas (Coles & Stanley, 2021) para adoptar pedagogías problematizadoras, abolicionistas, interseccionales y dialógicas que movilicen la reflexión y la acción.

En última instancia, la filosofía de la liberación aplicada a la educación invita a formar docentes y estudiantes que se reconozcan como sujetos históricos, situados en tramas de poder, pero también capaces de intervenir en ellas. Una educación para la liberación no se contenta con describir la injusticia; acompaña a quienes la padecen en procesos de organización, creación cultural, imaginación política y acción transformadora. En esa medida, la justicia social deja de ser un ideal abstracto para convertirse en criterio cotidiano que orienta las decisiones pedagógicas más concretas: qué se enseña, cómo se enseña, con quién se enseña y, sobre todo, para qué se enseña. Sólo así la escuela puede aspirar a ser un espacio coherente con la promesa liberadora que la filosofía latinoamericana ha colocado en el centro de su reflexión.

Interculturalidad y epistemologías del sur

La articulación entre interculturalidad y epistemologías del sur supone un giro profundo en la forma de entender el conocimiento, la educación y la justicia en nuestras sociedades. No se trata simplemente de “incluir la diversidad” como un adorno curricular, sino de cuestionar las bases mismas sobre las que se ha construido la idea de conocimiento válido. Las epistemologías del sur, tal como subrayan Ulloa, Hernández y Vega-Gutiérrez (2024), se presentan como un marco que desestabiliza el monopolio epistémico del Norte global y del canon eurocéntrico, abriendo espacio para formas alternativas de conocer, interpretar y transformar la realidad. En el ámbito educativo, esto se traduce en una crítica directa a modelos de formación docente y de investigación que han asumido como universales categorías, métodos y problemas surgidos de trayectorias históricas ajenas a las del sur global, particularmente a las latinoamericanas.

Este desplazamiento epistemológico está estrechamente ligado a la crítica de los paradigmas ambientales y jurídicos dominantes. Hall (2023) muestra cómo los marcos internacionales en torno a la naturaleza y los derechos siguen atravesados por una concepción profundamente eurocéntrica según la cual la humanidad se sitúa “por encima” o “fuera” de la naturaleza. Tal separación no es neutra: responde a una larga historia de dominación colonial en la que la naturaleza fue reducida a recurso explotable y las cosmovisiones indígenas relegadas a supersticiones o creencias “pre-científicas”. Desde las epistemologías del sur, en cambio, se insiste en que muchas tradiciones indígenas conciben la naturaleza como sujeto de derechos, como tejido de relaciones del cual los humanos forman parte. Esta perspectiva obliga a repensar no sólo el derecho, sino también los contenidos, lenguajes y prácticas de la educación: ¿qué significa educar para la ciudadanía en sociedades que dependen ecológicamente de territorios devastados por lógicas extractivistas? ¿qué lugar tienen en el currículo las ontologías que no separan de forma radical cultura y naturaleza (Hall, 2023)?

La noción de pluriversalidad ocupa aquí un lugar clave. Atuire (2023) enfatiza que decolonizar el conocimiento no significa simplemente “añadir” voces del sur a un canon preexistente, sino reconocer que no existe una única forma legítima de conocer y que el ideal de “universalidad” que ha guiado a la modernidad occidental ha funcionado de hecho como universalismo excluyente. La pluriversalidad implica aceptar que distintas culturas, tradiciones y pueblos han elaborado formas rigurosas y coherentes de conocimiento que no necesitan traducirse ni medirse continuamente con los parámetros del Norte global para ser

consideradas válidas. Este cambio exige una actitud epistémica distinta: alejarse de la superioridad cultural y adoptar lo que Atuire llama una “posición más humilde”, capaz de ver a otros — aunque sean económicamente más pobres o estén fuera de las instituciones de prestigio— como iguales en dignidad cognitiva.

Esta exigencia no es puramente teórica: afecta directamente a las instituciones encargadas de producir y legitimar el conocimiento. Atuire (2023) observa que las universidades, especialmente en campos como la salud global, constituyen nodos centrales de reproducción de la desigualdad epistémica: los principales programas, rankings y centros de referencia se concentran en el Norte global, mientras que los saberes y prácticas del sur son subordinados a la categoría de “locales”, “complementarios” o “tradicionales”. Además, la ley se ha empleado con frecuencia para marginalizar formas no biomédicas de entender la salud, imponiendo estándares que colocan sistemáticamente en desventaja a otros modelos de atención. En este contexto, la pregunta por quién representa al sur en foros internacionales no es menor: ¿se elige a quienes reproducen la agenda del Norte o a quienes son capaces de introducir y sostener perspectivas epistémicas distintas (Atuire, 2023)? Para revertir esta dinámica, Atuire propone recuperar el principio de subsidiariedad: fortalecer la agencia de organizaciones locales, permitiendo que sean ellas quienes definan problemas y soluciones desde sus propios marcos, en lugar de ser simplemente “beneficiarias” de iniciativas diseñadas desde arriba.

En el terreno de la educación teológica africana, Nanthambwe (2025) muestra cómo la integración de sistemas de conocimiento indígena africano como recursos teológicos legítimos ejemplifica este giro decolonial. Frente a una teología fuertemente marcada por categorías europeas y ajena a las realidades del sur de África, la incorporación de conocimientos, prácticas y símbolos propios de las comunidades africanas permite construir una educación teológica más contextual, crítica y transformadora. No se trata sólo de traducir contenidos, sino de reconocer que las preguntas fundamentales han sido pensadas y vividas desde matrices culturales específicas, cuya exclusión empobrece tanto a las iglesias como a las academias. La propuesta de Nanthambwe (2025) es emblemática de lo que significa, en clave intercultural, construir un diálogo en que los saberes indígenas no llegan como “ilustraciones” de teorías externas, sino como fuentes normativas y epistémicas a la par de las tradiciones occidentales.

La interculturalidad, entendida desde esta perspectiva, desborda la idea mínima de “convivencia entre culturas” y se vuelve un proyecto de reconfiguración de relaciones de poder. El estudio de Goenechea, Álvarez y Belkat (2024) sobre jóvenes

en el espacio fronterizo del Estrecho de Gibraltar permite visualizar esta complejidad. Allí, la frontera no sólo separa dos países (España y Marruecos) y dos continentes (Europa y África), sino que condensa pertenencias religiosas, lingüísticas y culturales diversas. Las entrevistas a jóvenes de Algeciras, La Línea, Tánger y Tetuán muestran que, aunque la diversidad cultural se percibe generalmente como algo positivo, ciertas cuestiones se convierten en puntos de fricción. Estas tensiones evidencian que la interculturalidad no emerge de manera automática del simple contacto entre culturas: requiere procesos de negociación, reconocimiento y confrontación de valores muy arraigados.

Desde una filosofía de la educación situada en América Latina, estos hallazgos invitan a pensar la interculturalidad no como un programa decorativo, sino como una práctica crítica. En el aula, esto significa ir más allá de las celebraciones folklóricas y trabajar con los estudiantes las contradicciones, miedos y prejuicios que atraviesan sus propias experiencias interculturales. Por ejemplo, a partir del caso del Estrecho de Gibraltar, un docente de filosofía podría proponer a sus estudiantes analizar cómo nociones como “libertad”, “autoridad” o “rol de la mujer” adquieren significados distintos según los contextos, e invitarles a dialogar con jóvenes de otros territorios mediante proyectos colaborativos, foros virtuales o estudios comparados. La interculturalidad se convierte entonces en un ejercicio filosófico y ético: aprender a escuchar, argumentar y revisar los propios supuestos sin renunciar a la crítica de prácticas injustas o discriminatorias (Goenechea et al., 2024).

Las epistemologías del sur proporcionan claves poderosas para repensar también las pedagogías dominantes. Jayawickrama y Chakraborty (2024) analizan cómo la educación moderna ha sido entendida, en muchas partes del mundo, como la única vía legítima de aprendizaje, desplazando y descalificando pedagogías ancestrales de Asia, África y las Américas bajo etiquetas como “primitivas”, “no científicas” o “meramente tradicionales”. Esta exclusión ha generado lo que denominan una “monocultura de la mente”: un paisaje educativo donde sólo un tipo de racionalidad, de relación con la naturaleza y con la comunidad es considerado valioso. Frente a ello, su propuesta de aprender de pedagogías sudasiáticas antiguas abre horizontes para pensar una educación orientada a la salud humana y planetaria, basada en la interdependencia y la responsabilidad ecológica (Jayawickrama & Chakraborty, 2024). Desde una perspectiva latinoamericana, este llamado resuena fuertemente con las pedagogías indígenas y comunitarias que conciben el aprendizaje como vínculo con la tierra, con los ancestros y con el tejido social.

La formación de investigadores y docentes es un espacio privilegiado para la incorporación sistemática de estas perspectivas. Ulloa, Hernández y Vega-Gutiérrez (2024) muestran cómo, en la formación inicial del profesorado, trabajar explícitamente con la epistemología del sur permite que los futuros docentes desarrollen una comprensión más crítica del conocimiento educativo. En lugar de aprender a aplicar acríticamente “teorías universales”, los estudiantes son invitados a reconocer las relaciones de poder que configuran lo que se considera saber válido, a valorar conocimientos situados y a generar investigaciones que den cuenta de las realidades sociales y educativas de sus propios contextos. Esta formación basada en la epistemología del sur no sólo favorece el pensamiento crítico, sino que también habilita a los docentes como investigadores capaces de cuestionar narrativas dominantes y proponer alternativas pedagógicas ancladas en las necesidades de sus comunidades (Ulloa et al., 2024).

Sin embargo, la integración de epistemologías del sur y proyectos interculturales enfrenta obstáculos estructurales significativos. Muchos sistemas educativos siguen evaluando la calidad del conocimiento según criterios externos y rankings internacionales que privilegian la producción científica del Norte global (Atuire, 2023). Del mismo modo, los programas curriculares se diseñan a menudo a partir de estándares transnacionales que dejan poco margen para la contextualización. Esto genera una tensión permanente: por un lado, se exige a las instituciones del sur “internacionalizarse” según parámetros ajenos; por otro, se les pide que “atiendan a su contexto local”, sin dotarlas de recursos o autonomía para redefinir criterios y contenidos. Para avanzar hacia una interculturalidad auténtica, es necesario revisar estos marcos de evaluación, fortalecer redes académicas Sur-Sur y crear espacios donde las universidades y escuelas del sur puedan definir, en diálogo, sus prioridades epistémicas y educativas.

En la práctica pedagógica, la conjunción de interculturalidad y epistemologías del sur abre múltiples posibilidades didácticas. Por ejemplo, en cursos de filosofía, ciencias sociales o educación ambiental, el docente puede proponer proyectos de investigación escolar en los que los estudiantes comparen distintos modos de nombrar y comprender la naturaleza: conceptos jurídicos occidentales sobre derechos ambientales y cosmovisiones indígenas que conciben ríos, montañas o bosques como seres vivos dotados de agencia (Hall, 2023). También puede incorporar textos, relatos orales o prácticas rituales de pueblos originarios como fuentes filosóficas en sí mismas, no sólo como “contexto cultural” para ilustrar teorías europeas. Asimismo, en la formación docente, pueden desarrollarse seminarios donde se discutan críticamente

las nociones de universalidad, objetividad y neutralidad a la luz de experiencias de exclusión epistémica en contextos escolares concretos (Ulloa et al., 2024).

Desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía, la interculturalidad crítica invita a comprender que la participación democrática no puede separarse de la justicia epistémica. Formar ciudadanos interculturales no es únicamente enseñar tolerancia, sino capacitar para reconocer asimetrías de voz, de autoridad y de visibilidad en el espacio público. Esto implica preguntarse: ¿qué saberes y qué lenguas pueden circular legítimamente en la escuela, en los medios y en las instituciones? ¿qué relatos históricos se consideran “oficiales” y cuáles se relegan a la memoria comunitaria? ¿quiénes son reconocidos como expertos y quiénes son sistemáticamente silenciados? Las epistemologías del sur ayudan a mostrar que estas preguntas no son marginales, sino centrales para pensar una democracia realmente plural.

En síntesis, la articulación entre interculturalidad y epistemologías del sur apunta hacia la construcción de un proyecto educativo y filosófico pluriversal, en el que la diversidad de saberes no sea un problema a gestionar, sino la condición de posibilidad de un mundo más justo. Ello requiere transformar tanto las estructuras de producción de conocimiento como las prácticas cotidianas en las aulas: diversificar los referentes teóricos, revisar los criterios de legitimación, abrir espacios de diálogo entre saberes, reconocer la autoridad epistémica de pueblos históricamente subordinados y formar docentes e investigadores capaces de situarse críticamente frente a los legados del colonialismo. Solo así la interculturalidad dejará de ser un discurso retórico para convertirse en una práctica real de reconocimiento, reciprocidad y co-construcción de futuros compartidos.

La didáctica filosófica en América Latina: hacia una pedagogía de la esperanza

La enseñanza de la filosofía en América Latina enfrenta un desafío que va mucho más allá de “hacer pasar” por el aula una lista de autores y conceptos. En el caso colombiano existe una brecha evidente entre los objetivos declarados y las prácticas reales. En el discurso oficial se insiste en que la filosofía debe desarrollar pensamiento crítico; sin embargo, en la práctica predominan modelos de pedagogía tradicional donde el currículo se reduce al plan de estudios y éste, a su vez, a un recorrido histórico por doctrinas y escuelas, con escaso espacio para la reflexión genuina, el diálogo y la problematización del contexto inmediato del estudiantado (Peña, 2023). La filosofía se convierte así en un

saber que se memoriza y se repite, más que en una práctica viva de pensar el mundo y a sí mismos.

Este desfase no es sólo metodológico, sino también político y axiológico. Peña (2023) subraya que lo que está en crisis no es únicamente “cómo” se enseña filosofía, sino la falta de claridad sobre “para qué” se enseña. Los objetivos formativos no se traducen en decisiones curriculares ni evaluativas coherentes: los criterios de evaluación siguen privilegiando la repetición de contenidos históricos; los manuales de estudio se organizan como resúmenes cronológicos de “grandes filósofos”; las preguntas de examen se orientan a fechas, definiciones y rótulos doctrinales. Esta incoherencia genera un efecto de desgaste: la filosofía aparece como una asignatura noble en el papel, pero irrelevante en la experiencia cotidiana de los estudiantes, que no encuentran en ella herramientas para comprender las violencias, desigualdades y precariedades que atraviesan sus vidas.

En este escenario, insistir en “un poco más de participación” o “hacer clases más dinámicas” no basta. Lo que se requiere es recuperar y actualizar las tradiciones de pedagogía crítica que se han desarrollado en América Latina y que aportan no sólo técnicas, sino marcos teóricos y políticos para repensar la didáctica filosófica desde la región. Medina (2024) muestra cómo la Pedagogía Crítica Latinoamericana puede servir como base para recomponer un pensamiento pedagógico propio, apoyado en miradas socioculturales que problematizan la comunicación educativa y la “gestualidad” del aula: quién habla, quién puede preguntar, qué emociones se legitiman, qué cuerpos y saberes son escuchados. En esta perspectiva, autores como Paulo Freire, Mario Kaplún o Francisco Gutiérrez ya no son nombres “complementarios” a la filosofía, sino pilares para pensar una didáctica filosófica situada, que asume la educación como práctica política, dialógica y emancipadora (Medina, 2024).

Desde esta tradición crítico-latinoamericana, la problematización de la realidad se vuelve una estrategia didáctica central. Peña (2023) enfatiza que la enseñanza de la filosofía puede y debe partir de los problemas concretos que viven los estudiantes: violencias territoriales, exclusiones de género, racismo cotidiano, consumismo, destrucción ambiental, precariedad laboral. En vez de comenzar con definiciones abstractas de “ser”, “conocimiento” o “justicia”, se trata de iniciar en preguntas encarnadas: ¿por qué en nuestro barrio la policía trata de una manera a unos jóvenes y de otra a otros?, ¿qué es “éxito” cuando la mayoría no accede a empleo digno?, ¿qué significa “ser libre” en un contexto de endeudamiento y vigilancia digital permanente? A partir de estas

problemáticas, los conceptos filosóficos se vuelven herramientas de lectura crítica, y no fines en sí mismos.

Las estrategias lúdicas e innovadoras que propone Peña (2023) no son mero aderezo motivacional. El juego dramático para reconstruir dilemas ético-políticos, los debates socráticos organizados en torno a noticias locales, los proyectos de investigación filosófica colaborativa sobre fenómenos del entorno o los laboratorios de argumentación donde se analizan discursos mediáticos, son dinámicas que modifican la posición del estudiante: de receptor pasivo de contenidos a sujeto que interroga, compara, argumenta y toma posición. Cuando estas estrategias se articulan con objetivos claros de formación ciudadana y con evaluaciones que valoran el proceso de pensamiento, la filosofía recupera su lugar como espacio privilegiado para aprender a pensar y a pensarse en relación con los otros.

Una didáctica filosófica de inspiración latinoamericana no puede, además, encerrar la filosofía en una caja aislada de las ciencias y de otros saberes escolares. Silva y Bittencourtt (2023) recuerdan que, en cualquier disciplina, ciencia y filosofía comparten un objetivo común: aumentar el conocimiento. Mientras la ciencia busca comprender la realidad a través de observación, verificación y experiencia, la filosofía interroga los fines de la vida humana, la naturaleza del ser, los alcances y límites del conocer, mediante la intuición, la introspección y el razonamiento crítico (Silva & Bittencourtt, 2023). Esta relación sugiere que una didáctica filosófica robusta debe crear puentes permanentes con las ciencias, no para “filosofar sobre la ciencia” de manera abstracta, sino para acompañar a los estudiantes en la reflexión sobre qué presupuestos, valores e intereses están implicados en la producción científica de su época.

En la práctica, esto podría traducirse, por ejemplo, en unidades didácticas compartidas entre filosofía y ciencias naturales sobre cambio climático, donde además de revisar datos y modelos causales, se discutan interrogantes éticas y políticas: ¿quiénes causan más emisiones y quiénes sufren más sus efectos?, ¿qué nociones de progreso sustentan los modelos extractivistas?, ¿qué significa “evidencia” cuando distintos grupos sociales desconfían de instituciones científicas? O en proyectos entre filosofía y ciencias sociales donde se analicen estadísticas sobre pobreza o desigualdad a la luz de preguntas sobre justicia, mérito y derechos. Como sugieren Silva y Bittencourtt (2023), la ciencia de cualquier disciplina está íntimamente ligada a su filosofía; recuperar esa conexión es clave para que los estudiantes comprendan que el saber no es neutral, sino históricamente situado y normativamente cargado.

La transformación de la didáctica filosófica exige también repensar los dispositivos institucionales de formación docente. Domènech (2023), al estudiar la experiencia del Institut-Escola de la Generalitat en Cataluña y su vínculo bidireccional con el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, muestra cómo la coordinación entre centros de experimentación práctica y espacios académicos de reflexión permite introducir nuevas pedagogías, problematizar contenidos y ensayar formas distintas de relación pedagógica. Aunque se trate de una experiencia europea, la lección que deja es profundamente pertinente para América Latina: sin un trabajo conjunto y continuado entre escuelas y universidades, la innovación didáctica se vuelve episódica y dependiente de iniciativas individuales.

Trasladada al campo de la filosofía en América Latina, esta experiencia sugiere la necesidad de construir “escuelas laboratorio” o redes de instituciones donde se puedan ensayar modalidades de enseñanza filosófica basadas en proyectos, investigación-acción, metodologías dialógicas y evaluación formativa, mientras las facultades de educación y filosofía acompañan con marcos teóricos y sistematización crítica de estas prácticas. Sólo así la didáctica filosófica dejará de depender de esfuerzos aislados de algunos docentes entusiastas y pasará a ser una tarea institucionalmente sostenida (Domènech, 2023).

En este horizonte se inscribe la idea de una pedagogía de la esperanza aplicada a la filosofía. Hablar de esperanza no significa adoptar una actitud ingenua o voluntarista, sino afirmar que la educación filosófica puede abrir horizontes de posibilidad allí donde la experiencia cotidiana de los estudiantes está marcada por la violencia, la precariedad y el desencanto. La esperanza, en este sentido, es una categoría política y pedagógica: nombra la convicción de que los sujetos pueden comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo, aunque sea en escalas pequeñas, en el aula, en el barrio, en la comunidad escolar. La filosofía, cuando se enseña como ejercicio de preguntas y de imaginación crítica, ayuda precisamente a ensayar esos “otros mundos posibles”, a poner en cuestión lo que se presenta como inevitable, a construir narrativas alternativas frente al fatalismo.

Esta pedagogía de la esperanza requiere, sin embargo, condiciones concretas. Supone tiempos y espacios en el currículo que no estén absorbidos totalmente por la presión de pruebas estandarizadas; demanda procesos serios de formación inicial y continua del profesorado de filosofía, donde se aborden no sólo contenidos disciplinares, sino también fundamentos de pedagogía crítica latinoamericana, diseño de secuencias didácticas problematizadoras, evaluación formativa y trabajo interdisciplinario

(Peña, 2023; Medina, 2024). Exige, además, que las instituciones educativas reconozcan y valoren la función pública de la filosofía: formar sujetos capaces de deliberar, de disentir responsablemente, de resistir formas sutiles y abiertas de opresión.

Cuando estas condiciones comienzan a reunirse, la didáctica filosófica latinoamericana puede recuperar su vocación transformadora. En lugar de limitarse a custodiar un canon, se orienta a formar estudiantes que no sólo conocen nombres y teorías, sino que saben formular preguntas propias, identificar injusticias, reconocer la dignidad propia y ajena y participar, con otros, en la construcción de respuestas colectivas. La pedagogía de la esperanza, en este sentido, no es un añadido sentimental, sino el núcleo ético-político de una filosofía enseñada como práctica de libertad: una práctica donde pensar críticamente y actuar reflexivamente en el mundo se vuelven dos dimensiones inseparables de una misma tarea educativa.

Referencias

- Abettan, C., & Welie, J. (2020). The impact of twenty-first century personalized medicine versus twenty-first century medicine's impact on personalization. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 15(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s13010-020-00095-2>
- Atuire, C. (2023). Some barriers to knowledge from the global south: Commentary to Pratt and de Vries. *Journal of Medical Ethics*, 49(5), 335–336. <https://doi.org/10.1136/jme-2023-109088>
- Bidegain, G., Freigedo, M., & Goinheix, S. (2024). Interseccionalidad y coaliciones de movimientos sociales: El caso de la nueva agenda de derechos en Uruguay. *Revista de Estudios Sociales*, 87, 40–57. <https://doi.org/10.7440/res87.2024.03>
- Burke, H., & Neumann, F. (2024). Hans-Georg Gadamer's "On the idea of a system in philosophy" (1924). *British Journal for the History of Philosophy*, 33(4), 930–956. <https://doi.org/10.1080/09608788.2024.2393239>
- Buono, A. (2024). Critically conscious early and elementary educators: Towards abolitionist education in teacher preparation. *Multicultural Perspectives*, 26(3), 146–155. <https://doi.org/10.1080/15210960.2024.2405986>
- Coles, J. A., & Stanley, D. A. (2021). Black liberation in teacher education: (Re)envisioning educator preparation to defend Black life and possibility. *Northwest Journal of Teacher Education*, 16(2), 1–24. <https://doi.org/10.15760/nwjte.2021.16.2.6>
- Damjanovic, V., & Ward, J. K. (2023). Communities of practice as a launchpad for social justice planning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24 (3), 363–368. <https://doi.org/10.1177/14639491231155554>
- Dahl, D. E. (2023). Giving, showing, saying: Jean-Luc Marion and Hans-Georg Gadamer on phenomenology, hermeneutics, and revelation. *Religions*, 14(10), 1250. <https://doi.org/10.3390/rel14101250>
- Domènech, M. C. (2023). Una acción pedagógica bidireccional: La segunda enseñanza en el Institut-Escola de la Generalitat y el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 26(2), 151–178. <https://doi.org/10.20318/cian.2023.7824>
- Ekweariri, D. (2024). Towards a hermeneutical modification of Jean-Luc Marion's givenness and the gifted. *Religions*, 15(11), 1341. <https://doi.org/10.3390/rel15111341>
- Escobar, I. D. R. M., Londoño, M. D., & Correa, R. D. (2024). Programa interdisciplinar de reflexión, formación y acción para la enseñanza de la lectura crítica. *Qualitative Research in Education*, 13(1), 1–27. <https://doi.org/10.17583/qre.10461>

- Goenechea, C., Álvarez, M. M., & Belkat, S. (2024). Interculturalidad e identidad en la frontera sur de Europa: La visión de sus habitantes jóvenes. *Estudios Fronterizos*, 25, Article e140. <https://doi.org/10.21670/ref.2404140>
- Gómez, T. G. (2022). Propuesta de formación inicial docente para la democracia y la justicia social basada en el aprendizaje servicio. *International Journal of Sociology of Education*, 11(2), 163-190. <https://doi.org/10.17583/rise.123>
- González, C. A. V., & Carvajal, D. P. Q. (2023). Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica. *Sophia*, 35, 29-58. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.02>
- González, P. G. (2025). Stages and features of philosophy in Latin America. *RUDN Journal of Philosophy*, 29(3), 687-703. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-3-687-703>
- Hall, C. (2023). Diffusing the legal conceptions of the global south and decolonizing international law: Crystallizing animal rights through inter-judicial dialogue. *Frontiers in Animal Science*, 4, 1241318. <https://doi.org/10.3389/fanim.2023.1241318>
- Hamilton, G. A., Cureton, A., & Christensen, M. C. (2024). Enacting social justice: Exploring applied theatre's influence on anti-oppressive social work. *Practice*, 37(2), 117-131. <https://doi.org/10.1080/09503153.2024.2405606>
- Hayvon, J. C. (2025). Youth culture and new media as revitalized social justice pedagogy: A transcultural analysis of Freire and Urobuchi. *Journal of Multicultural Discourses*, 20(1), 73-93. <https://doi.org/10.1080/17447143.2025.2529307>
- Hurtado, J. D. E., Bermúdez, E. A., & Zuluaga, H. G. (2025). Socio-critical mathematical thinking: Towards emancipation and the configuration of transformative learning environments. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(3), em17157. <https://doi.org/10.29333/ejmste/17157>
- Jayawickrama, J., & Chakraborty, A. (2024). Decolonizing education: Learning from ancient South Asian pedagogies for human and planetary health. *Postcolonial Studies*, 27(4), 421-436. <https://doi.org/10.1080/13688790.2025.2512686>
- Jones, T., & Horner, R. (2025). How to interpret what is given: Revelation and hermeneutics in Jean-Luc Marion. *Modern Theology*, 41(1), 98-117. <https://doi.org/10.1111/moth.12983>
- Jong, A. (2025). The possibility of cosmopolitan philosophy: Integrating ontologism and phenomenological hermeneutics within a post-foundationalist framework. *Philosophies*, 10(2), 45. <https://doi.org/10.3390/philosophies10020045>
- Medina, G. A. (2024). Pedagogía latinoamericana y organizaciones: Hacia una nueva gestualidad comunicacional. *Cuadernos.Info*, 58, 70-90. <https://doi.org/10.7764/cdi.58.68609>

- Moulian, R., Hasler, F., Catrileo, M., Caniguan, J., & Neira, F. (2025). La raíz léxica ku en el lenguaje simbólico mapuche del movimiento: Una aproximación a las concepciones del tiempo y el espacio en el mundo andino. *Onomazein*, 69, 1-26. <https://doi.org/10.7764/onomazein.69.03>
- Nanthambwe, P. (2025). Integrating African Indigenous Knowledge Systems (AIKSs) into public theology: Towards contextualized theological engagement in Southern Africa. *Religions*, 16(7), 869. <https://doi.org/10.3390/rel16070869>
- Oviedo, L. (2019). Meaning and religion: Exploring mutual implications. *Scientia et Fides*, 7(1), 31-47. <https://doi.org/10.12775/SETF.2019.002>
- Paniotova, T. S. (2025). Utopia in the context of the debate on Latin American philosophical identity. *RUDN Journal of Philosophy*, 29(3), 737-750. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-3-737-750>
- Peña, A. B. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Sophia*, 19(1), 9-31. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1245>
- Piedad, V. L., & Messas, G. (2024). Psychotherapy of the oppressed: The education of Paulo Freire in dialogue with phenomenology. *Philosophical Psychology*, 37(2), 189-208. <https://doi.org/10.1080/009515089.2024.2316179>
- Pinton, C. I. (2025). From ego conquiro to ego cogito: Dussel's Latin American history of philosophy. *RUDN Journal of Philosophy*, 29(3), 704-719. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2025-29-3-704-719>
- Quintanilla, P. (2025). Origins and development of Peruvian philosophy. *Sententiae*, 44(1), 28-42. <https://doi.org/10.31649/sent44.01.028>
- Silva, C. G. D., & Bittencourt, M. N. (2023). Pós-graduação na América Latina - um olhar para o futuro. *Revista Cuidarte*, 14(1), e3141. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.3141>
- Ulloa, M. P., Hernández, J. H. L., & Vega-Gutiérrez, S. (2024). Building knowledge from the epistemology of the South: The importance of training researchers in initial teacher training. *Frontiers in Education*, 8, 1231602. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231602>
- Williams, J. E. (2019). Paulo Freire: Pedagogy of the Oppressed book appreciation. *Sociology of Race and Ethnicity*, 5(4), 597-597. <https://doi.org/10.1177/2332649219869595>
- Zayas, C. (2025). Lenguaje simbólico: Jeroglíficos y sus correspondencias (pensamiento religioso y platonismo, Nueva España 1680-1700). *Medievalia*, 53, 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/medievalia.728>

Zeza, M. (2023). El rol del holismo y del contextualismo en la interpretación constitucional: Consideraciones a la luz de las categorías teóricas de la tesis de Duhem-Quine. *Revista Derecho del Estado*, 56, 67-94. <https://doi.org/10.18601/01229893.n56.03>

