

Principios ético-filosóficos de la educación liberadora y praxiología sentipensante

Ethical and philosophical principles of emancipatory education and thinking-feeling praxeology

JOSÉ J. TORREALBA PADRÓN
 TORREALBAPJJ@GMAIL.COM
 ORCID:0009-0001-4849-2601
 LICENCIADO EN EDUCACIÓN UNESR
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNESR
 UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA SEGURIDAD (UNES)
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA SEGURIDAD CIUDADANA MENCIÓN POLICIAL
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNESR
 NÚCLEO BARQUISIMETO - VENEZUELA

Resumen

El artículo, de tipología cualitativa documental, se fundamenta en los aportes de la Teoría Crítica. El eje clave del estudio es la praxiología sentipensante, interpretada desde los referentes ético-filosóficos que definen la praxis educativa y la educación liberadora. El estudio destaca la influencia de las Escuelas de Frankfurt y Budapest en la pedagogía crítica, en el contexto del pensamiento sentipensante. La información básica acerca del tema ha sido tomada de artículos y libros electrónicos disponibles en redes digitales mediante consultas en línea, así como de libros y revistas en formato texto. El punto de partida del análisis consiste en una revisión de la onto-episteme moderna colonial como legado socio-histórico, a partir de la ética y pedagogía crítica sustentada por Freire (1976; 1996) y Giralico (2014). Así mismo, se refieren las epistemologías del Sur contenidas en la propuesta de Dussel (2014), De Sousa (2018), Collado-R,(2016) y Gómez (2021), las cuales forman parte de un entramado epistémico de amplios alcances en la problematización del saber. En este sentido, se plantean algunas reflexiones acerca de las dimensiones ético-filosóficas vinculadas con una determinada racionalidad en el proceso educativo, y sobre la necesidad de deconstruir el entramado filosófico y epistémico ético-fundante de la praxis pedagógica tradicional. La investigación destaca la importancia de una visión crítico-reflexiva que permita impulsar una ética de la liberación y la praxiología sentipensante desde los procesos educativos.

RECIBIDO: 21/06/2024 - ACEPTADO: 20/09/2024

Palabras clave: Ética filosófica, praxiología sentipensante, onto-episteme emancipatoria, praxis educativa, Epistemología del Sur.

Abstract

The present article, conducted under a qualitative research approach informed by the postulates pertaining to the Critical Theory tradition, is anchored on thinking-feeling praxis as interpreted from the ethical and philosophical perspectives that define educational praxis and liberatory pedagogy, as well as remarks concerning the influence of the Frankfurt and Budapest Schools on the development of Critical Pedagogy within the context of thinking-feeling praxis. The starting point of the analysis, beyond the basic information on the topic extracted from both articles and e-books available on digital networks as well as from books and journals in physical format, is a review of the modern colonial onto-episteme as a socio-historical legacy substantiated on the ethical framework and tenets of critical pedagogy posited by Freire (1976; 1996) and Giralico (2014), additionally enriched by references to the cognitive injustice evinced by the Epistemologies of the South outlined by Dussel (2014), De Sousa (2018), Collado, (2016) and Gómez (2021) as part of a broad epistemic framework in the problematization of knowledge. In this sense, we raise reflections on both the ethical and philosophical dimensions associated to a certain rationality in the educational process as well as on the need to challenge and deconstruct the ethical, philosophical and epistemic framework of traditional pedagogical praxis. Our research highlights the importance of a critical-reflexive vision that fosters Dussel's Ethics of Liberation supported by a thinking-feeling praxis within educational approaches in teaching and learning.

Keywords: Philosophical Ethics, Thinking-Feeling Praxeology, Emancipatory Onto-Episteme, Educational Praxis, Epistemology of the South.

Introducción

El presente artículo tiene como propósito desvelar el papel de la filosofía en el entramado de hechos histórico-sociales (sobre todo, aquellos que son correlativos al aprendizaje social), así como la comprensión de la esencia y existencia del ser como sujeto de dichos aprendizajes societarios. En este sentido, se abordan aspectos como el de las interrelaciones entre Filosofía y Ética, y de cómo éstas inciden en la praxiología educativa sentipensante. Todo ello, como parte de los debates que, sobre el particular, se producen en el marco de la necesidad de evaluar los alcances de una onto-episteme de la liberación.

La importancia del tema es significativa para mostrar los estatutos fundantes en lo filosófico y gnoseológico de una praxiología sentipensante desde la cual se apuesta por el sentido y la direccionalidad de una teorización de carácter emancipatorio postpositivista. Algunas interrogantes clave sobre el

particular siguen siendo: ¿Dónde comienza y termina la influencia de la filosofía en estos escenarios de problematización del saber? ¿Dónde lo ético? ¿Pueden ambas entenderse como dimensiones separadas?

En este sentido, también se consideran otros aspectos importantes desde el punto de vista epistemológico, como el de la subsunción analógica de la ética (Giralico, Ob. Cit.), la pedagogía crítica (Freire, Ob. Cit.) y las epistemologías del Sur (Dussel, 2014; De Sousa, 2018; Gómez, 2021), por cuanto forman parte de los enlaces teóricos significativos que sirven como referentes clave de la praxiología sentipensante. Finalmente, se incluyen algunas aproximaciones conclusivas en torno a la ética de la liberación, la pedagogía crítica y la praxiología sentipensante, en la actual Sociedad de la Información y el Conocimiento.

I. Una filosofía más allá de la ontoepisteme moderno-colonial

La Filosofía se entiende como la reflexión del ser humano sobre sí mismo y el mundo. En palabras de Savater, la reflexión filosófica está ahí “... no para resolver un problema sino para resolver el problema de vivir problemáticamente” (Tirado, 2022). Entendida más bien como la pregunta por la pregunta, es obvio pensar que la reflexión filosófica se encuentra al principio y al final del conocimiento, donde se privilegia la noción de “verdad” como hegemonía del saber (Castro, 2016).

Tanto la filosofía como la ciencia se ocupan de asignar sentido a las prácticas sociales desde perspectivas distintas: la filosofía hace énfasis en la reflexión sobre la condición humana y el ser--en-el-mundo (Heidegger, 1927); el paradigma de la ciencia normal, por otra parte, se apoya en la lógica instrumental y el principio de la simplicidad como herramientas epistémicas para ejercer hegemonía y control sobre los acontecimientos sociales, económicos, políticos y culturales. Esta particularidad del quehacer científico limita (impide, podría ser el término más adecuado) considerar la complejidad de la realidad social (Morín, 2001).

Ante el avasallante poder de la narrativa científica, se contraponen la reflexión filosófica sobre el sentido y la direccionalidad del conocimiento en la vida social. No debe obviarse al respecto, el legado histórico-colonial cimbrada por el pensamiento eurocéntrico en América (El Espectador, 2020; Dussel, 2014; De Sousa, 2018; Gómez, 2021) caracterizada por un estatuto del saber condicionante, una cierta mentalización orientada a pensar nuestras condiciones de vida en términos infravalorativos (Pérez, 2014). Esa esquirola de dominación se ha instalado como parte de nuestra vida diaria, donde -al igual que nuestros antepasados pueblos primitivos- seguimos pensando con el lenguaje del opresor (El Espectador, Ob. Cit.; Castro, Ob. Cit.). Tal vez ese sea uno de los argumentos más importantes en el pensamiento crítico de Freire, quien sostenía que la narrativa onto-epistémica de la

dominación se ha apropiado de la palabra y que un proceso de liberación -sobre todo en el campo pedagógico- debe partir del rescate de nuestra manera de ser, hacer, sentir y soñar nuestra propia realidad mediante la praxis de una educación liberadora (Freire, 1986).

Para Freire, la educación tiene una connotación política e histórica, porque permite abrir nuevas opciones para la práctica de la libertad (Freire, 1976; 1994). En ese sentido, el abordaje de la praxiología sentipensante deberá tomar en cuenta las interconexiones existentes entre educación y política, en términos de una visión de complejidad (Saant, 2023).

Más allá de la experiencia de la cotidianidad donde opera una diversidad de lógicas blandas, emocionales e intuitivas, se encuentran los imperativos de la razón instrumental como principio y fin de todo saber. El problema surge cuando nos preguntamos: ¿cuáles el lugar de la intuición y el sentimiento en la producción de los saberes pertinentes de la realidad social? La interrogante remite a un abanico de interpretaciones, por cuanto lo intuitivo-emocional y el sentimiento son también perspectivas abocadas a conocer y comprender la complejidad del pensamiento humano.

Al lado de los aportes de Platón al debate sobre el conocimiento con sus conceptos de Doxa y Episteme como organización del conocimiento (Platón, 2003), el debate sobre la importancia de la Filosofía alcanza su mayor expresión con la tesis de Aristóteles, quien argumentaba que la filosofía debía considerarse una ciencia, gracias al principio de causalidad (Aristóteles, 2014). De allí, que la Filosofía es una ciencia, porque permite despliegues de pensamientos alternos y de construcción dialógica.

En este sentido, la filosofía va más allá de lo empírico, el lugar desde donde la ciencia tiene posibilidades de fundamentar los registros del saber a partir del principio

de verificabilidad y demostración. En este punto, ciencia y filosofía se separan, por cuanto las formas de aproximación de ambas son distintas.

Es importante destacar que mientras la herramienta clave del saber para la ciencia moderna es la lógica instrumental, la filosofía, en cambio, apela a la reflexión del ser (Dasein), a la luz de principios éticos y morales. Es importante señalar que, las disciplinas (ética y moral) tienen sus raíces tanto en la historia de la filosofía como en la historia de la ciencia (Moulines, 2011). En consecuencia, toda disciplina orientada al educar, o a cualquier ámbito del conocimiento, siempre atiende a la relación analógica de la filosofía de la ciencia. El hecho de que determinada disciplina se haya institucionalizado como elemento legítimo mediante normas, principios y acuerdos, no implica que sus estatutos fundantes no deban someterse al escrutinio de la reflexión ético-filosófica.

Es importante señalar que la relación entre Filosofía y Ciencia, forma parte de una imbricación conceptual integrada. Ambas se proponen la búsqueda de la verdad, pero en tiempos de incertidumbre donde tiempo y espacio muestran un solo rostro, enfrentan un gran desafío, especialmente porque el habitáculo de nuestras certidumbres aparece desolado, atrapado en el vaciamiento que produce la crisis paradigmática en la sociedad del conocimiento. La crisis aparece no sólo como dificultad para comprender el mundo desde la cientificidad, sino la condición humana en sus dimensiones moral y ética. ¿Cómo afecta esa nueva realidad, donde la joya de la corona tecnológica es la Inteligencia Artificial (IA), la formación ciudadana y la diversidad de prácticas educativas? ¿Cómo sería la educación del futuro en una sociedad donde la IA sea capaz de superar la inteligencia humana (Crónica USA, 2025) y asumir el control del sistema de valores morales y éticos? ¿Sobre cuáles principios ético-filosóficos deberá establecerse la noción de destino, en una sociedad globalizada pero

fragmentada, al mismo tiempo? Aún más: ¿en qué medida una visión sentipensante en lo educativo puede servir para ayudar a superar los vaciamientos existenciales y formar ciudadanos ético-responsables, sujetos-agentes de la transformación social?

Una ética filosófica puede ser útil para avanzar en la configuración del modelo educativo que facilite repensar los acontecimientos sociopolíticos y culturales en términos prospectivos. En parte, porque representa el estudio sistemático y racional de los principios que guían el comportamiento humano desde una perspectiva filosófica y se ocupa de la reflexión sobre la moral, los valores y las normas que rigen la conducta humana.

Investigadores como Fals Borda (2015) proponen salir al paso en este debate mediante el rescate de la dimensión cualitativa de la vida y el perfil intuitivo-emocional, extraviados en el camino del paradigma de la ciencia normal. En tal sentido, reafirma que los seres humanos son sentipensantes, y producen conocimiento pertinente “desde el corazón “. Colocar en escena esas lógicas blandas, podría favorecer una visión humanista orientada a la reconciliación del sujeto-agente transformador con la otredad y consigo mismo. El proceso de sentipensar la realidad podría, además, abrir un marco de comprensión más amplio sobre el contexto multicultural en el escenario posmoderno.

Por otra parte, Morín (Ob. Cit.) señala la presencia de un principio de simplicidad en la ciencia moderna desde el cual se impide detallar la complejidad de la realidad social e integrar valores esenciales en la comprensión de la experiencia vivencial humana. A la luz de estas reflexiones, ciencia y filosofía constituyen un entramado de aproximación gnoseológica relevante para considerarlos elementos fundamentales, necesarios y emergentes que, permitan impulsar la integración y complejidad del pensamiento en la comprensión y transformación de la estructura social.

II. Influencia de la filosofía en la sucesión de hechos histórico-sociales

La Filosofía ha jugado un papel relevante en los acontecimientos históricos-sociales de mayor significación en la vida moderna a través de las diferentes escuelas de pensamiento y la conformación de una conciencia social capaz de volverse sobre sí misma, como la serpiente del Uroboro.

En el caso de la experiencia histórica Latinoamericana, la visión filosófica sobre el denominado Nuevo Mundo, hizo de la América mestiza un anclaje colonial infravalorado (El Espectador, Ob. Cit.). El pensamiento eurocentrista, heredero de la tradición filosófica clásica, representó, desde entonces, la deriva de un mundo que se percibe por encima del resto de las variantes multiculturales (Dussel, Ob. Cit.). De esa visión basada en Europa como pivote central de la civilización Occidental y la verdad reglamentada, se nutre el paradigma de la ciencia, pero también (como efecto de la explotación colonial por parte de las grandes potencias europeas) una imagen deplorable del hombre basada en la inferioridad por razones de raza y religión, por solo señalar dos renglones sobre los cuales se fundamentaron los poderes español y lusitano. A pesar de la experiencia histórico-temporal y del deshojar del calendario que marca la ruta del “progreso” y la modernidad, las cosas no parecen haber cambiado mucho. ¿Cuánto de ello responde a la tradición filosófica?

Una aproximación al entresijo de relaciones ciencia-filosofía en el contexto de los procesos histórico-sociales, debe tomar en cuenta varios elementos clave. En primer lugar, debe considerarse que lo imaginario y sus representaciones sociales se encuentran imbricados en un discurso histórico cuyo contenido dista de ser aséptico o neutral. Al respecto, Castro (2016) argumenta que la verdad [en este caso la verdad histórica] dista mucho de ser libre, porque está siempre atravesada por relaciones de poder. Asimismo, el enfoque clásico de Foucault (1979) sobre

la microfísica del poder, reafirma el peso determinante del régimen de poder en la hegemonía de la verdad reglamentada.

Todo eje discursivo siempre responde a una configuración marcada por el poder, y en el caso de América Latina y el Caribe, el modelo colonial impuso desde la conquista y colonización una mentalidad que - hasta hoy - forma parte de un aparataje que intenta dar cuenta de la realidad desde una perspectiva identificada con el pensamiento reductivo y unidimensional.

Por tanto, cada escuela de pensamiento propone “la búsqueda de la verdad” desde sus propios anclajes gnoseológicos. En ese sentido, corresponde a los investigadores repensar las señales de los tiempos desde los encuadres divergentes y el pensamiento crítico-reflexivo. Eso constituye más que un reto, en el propósito de deconstruir la narrativa escolar moderna.

Así las cosas, es lógico abordar el asunto problema de lo educativo y sus perfiles filosóficos a partir de algunas interrogantes: ¿Cómo se ha comprendido, hasta ahora, su lugar en la tradición filosófica? Y, ¿cómo se han insertado dichas escuelas filosóficas en la colonización del saber? El punto de partida, consiste en comprender que, todo pensamiento filosófico sirve de fundamento al modo como se estructuran los modos de vida, referentes históricos, políticos y culturales en toda sociedad. Por supuesto, hay además, saberes individuales y colectivos que responden a estatutos fundantes de distinto signo y tradiciones de pensamiento.

El problema de las escuelas de pensamiento neocoloniales es que tienden a promover la unidimensionalidad como exigencia del régimen de poder. Ese es el camino recorrido por el pensamiento único y la colonización del saber a través de la historia. De ahí el desconocimiento del pensamiento ancestral-mestizo de América Latina y el Caribe, con base en el desplazamiento de lógicas traductoras de la verdad como principio de

acatamiento y sumisión a las reglas de juego impuestas por el poder hegemónico.

Es importante destacar, cómo la trama ético-filosófica que sustenta el pensamiento de la dominación ha servido (y sirve) para instalar en la conciencia social una determinada mentalización infravalorativa de nuestro modo de vida. Si ayer el canal de desplazamiento de esa racionalidad fue la verdad teológica, en la actualidad la lógica de control y hegemonía del saber opera a trasluz de una determinada científicidad. Esto tiene implicaciones significativas y refuerza la necesidad de visitar los fundamentos de nuestra cultura occidental. Se trata, entonces, de abrir cauces a un marco de comprensión epistemológico diferente, como se propone desde la Episteme del Sur (Dussel, Ob. Cit.). Para ver el mundo con otros ojos, más allá de la narrativa eurocentrista.

Con respecto a la cultura occidental, puede decirse que la misma deviene de una tradición basada en el latín y la hermenéutica como herramientas gnoseológicas clave, sobre todo, a partir del uso de la imprenta y la interpretación libre de los documentos religiosos en el siglo XV. La búsqueda de la verdad como resultado de la razón, creó las bases de una visión antropocéntrica y secular, en contraposición a la fe como corretaje del saber y el conocimiento práctico de la vida ciudadana. La época del Renacimiento fue la etapa de oro de esa cultura eurocéntrica.

La tradición filosófica clásica occidental está conformada por diversas escuelas. Entre ellas, pueden citarse las siguientes: Edad griega: Escuela de Platón (387 a. C.), Escuela de Aristóteles (335 a. C.), Escuela Estoica (301 a. C.), y Escuela escéptica (siglo III a. C.). Edad Media: Escuela de Mileto (siglo VI a. C.), Escuela Eleática (siglo V a. C.), Escuela Patrística (siglo II d. C.), y Escuela Escolástica (siglos XII al XVII d. C.). Edad Moderna: Escuela de Descartes (1637), Escuela de Viena (1920), Escuela de Frankfurt (1923), y Escuela de Chicago (siglo XIX con repunte a partir de 1920), entre otras, forman parte de la visión

occidental. Cada una propone ir en busca de la verdad. Pero, ¿qué es la verdad? Para algunos -como es el caso del Maestro Jesús de Nazaret- la verdad no puede ser respondida: “Le dijo Pilato: ¿Qué es la verdad?” (Juan 18:38). Pero Jesús no respondió. Para otros, no es más que una interpretación relativa que no demanda necesariamente consensos (Savater, 2021)

Es importante advertir, sin embargo, que el criterio de la verdad, sea filosófica, teológica o científica, no puede reducirse al capricho o pretensión de unos pocos. Hay, al parecer, un largo recorrido en ese debate. En todo caso, la idea de verdad en la ciencia moderna no puede reducirse a la mera constatación empírica como principal criterio de validez. Es necesaria una fundamentación en contextos dialécticos que considere las múltiples perspectivas y factores que influyen en la producción e interpretación de ese tipo de conocimiento.

A eso juega la visión eurocentrista y la narrativa heredada de la dominación colonial. Ese posicionamiento no es inocente, por cuanto propone el aprendizaje de códigos de verdad desde el lenguaje y la narrativa, la difusión de textos en formato papel y electrónicos, así como toda una simbología cuyo anclaje principal son las plataformas virtuales.

Para Quijano (1992), el pensamiento de Europa Occidental se convirtió en el centro del moderno sistema-mundo. Se impuso como modelo de desarrollo y progreso, un rasgo común a todos los dominadores coloniales e imperiales de la historia. Esa línea de pensamiento, denominada etnocentrismo, tenía un fundamento y una justificación peculiar: impulsar el modelo colonial, la clasificación universal y la periodización histórica a partir de una visión global del mundo, en la cual los europeos y su modo de pensar y vivir, aparecían como seres y sociedades superiores.

Esa instancia histórica se expresó en

una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas y la producción de saberes sociales. La pretensión de imitar ese modo de vida y los fundamentos del saber, han hecho de las suyas entre las personas situadas en este lado del continente. La herencia colonial y despótica tiene, todavía, una gran influencia en el pensamiento latinoamericano y del Caribe. En cierto modo, la intención ha sido atar el resto del mundo a una carreta que transita una sola huella o camino. Esa ruta, como se entiende, se encuentra restringida a toda manifestación epistémica o gnoseológica de carácter alternativo, o emergente-emancipatoria.

El pensamiento europeo impuso una nueva perspectiva temporal de la historia y subestimó los valores y la riqueza cultural y cosmogónica de los pueblos colonizados a este lado del mundo. Impuso, además, lo que podríamos llamar un patrón de poder mundial y una nueva intersubjetividad desde la lógica instrumental de la ciencia normal.

III. Ética y educación liberadora

Lo ético se ha venido identificando cada vez más con la moral, en un sentido de reciprocidad y vigilancia entre ambas dimensiones. Kant (1986) critica todas las concepciones éticas precedentes por considerarlas materiales y no formales. Afirma que la ética material indica cuál es el fin y los medios útiles disponibles para lograr la felicidad, perfección, placer y dinero entre los seres humanos. En cambio, la ética formal está vacía de contenido y no delinea lo que se debe perseguir ni la forma de lograr su concreción.

La ética como teoría general responde a un desarrollo histórico orientado a construir, en el campo práctico, la necesidad de una red de pensamiento capaz de establecer una trama de intencionalidades capaz de trazar rutas en el campo normativo a través de la moral. Esos perfiles éticos cuando responden a racionalidades hegemónicas,

se impulsan desde estrategias políticas y normativas ligadas a mecanismos prácticos que tienden a justificar determinados modelos sociopolíticos y culturales, así como reafirmar determinados ejes de poder.

La subordinación a los sistemas hegemónicos, presentada como un imperativo del destino, transgrede la libertad de vivir y no es más que un componente ético de la onto-episteme colonial impuesta. Su objetivo principal es domesticar el imaginario colectivo y paralizar toda voluntad o pensamiento emancipador divergente. En este contexto, la educación liberadora se erige como el andamiaje contracultural idóneo para deconstruir las narrativas del poder. Esto se logra al mostrar cómo se produce el sentido y revelar la direccionalidad de una dominación neocolonial centrada en verdades sociopolíticas, históricas y culturales reglamentadas.

IV. Praxiología sentipensante y onto-episteme emancipatoria

Según el enfoque frankfurtiano, la Modernidad ha fracasado en su intento de promover la racionalidad substantiva, aquella según la cual, la sociedad pueda lograr el sueño de ser “cada vez más humanos” (Adorno (2002; 2004), Horkheimer (1972; 1998), Marcuse (1964; 1969 y Fromm (1994; 2017), entre otros.

La crítica fundamental de esta línea de pensamiento, se centró en el cuestionamiento al papel de la ciencia y la tecnología como ejes sustantivos suficientes en sí mismos, para alcanzar el bienestar y la felicidad humana. La apuesta de la Modernidad a favor del paradigma científico y las ventajas del desarrollo tecnológico (la racionalidad técnica) no sólo resultaron contraproducentes con el ideario de “la promesa”, sino resultaron en la gran decepción, la visión frustrada de la utopía concreta. Al final, ha devenido en lo contrario: el advenimiento de “la barbarie”.

La Escuela de Budapest, en el marco del

pensamiento crítico, es menos conocida, pero representa un bastión importante en la resistencia político-cultural ligada a la denuncia de todo tipo de totalitarismo contra el pensamiento libre, incluida la crítica contra los regímenes socialistas de Europa y Asia (Santamaría-Rodríguez, 2019). Por supuesto, la Escuela de Budapest también se ocupó de plantear lo relacionado con la autonomía del sujeto ante el poder, a partir de:

- Comprender lo universal e histórico y actuar en lo singular
- Actuar en lo macro y lo micro, lo personal y lo social para pensar, sentir y actuar adecuadamente
- Inducir formas democráticas de participación, interacción, lenguaje y comunicación en ambientes de aprendizaje más abiertos.

Al final de la historia, sólo se asoma la incertidumbre, ese mismo fantasma que después sentó las bases del discurso posmodernista (una cierta fatiga por la vanguardia) En ese camino, también ocurre una visión pesimista por el destino de la cultura Occidental y la muerte de todos los relatos y metarrelatos conocidos.

La pedagogía crítica se inspira en los argumentos de la Teoría Crítica, pero lo hace desde la denuncia a la racionalidad que define los procesos pedagógicos de aprendizaje: la lógica instrumental de la ciencia puesta al servicio de la hegemonía y la dominación. La pedagogía crítica es una disrupción epistemológica que se pregunta "...cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace... y por qué algunas de esas construcciones son legítimas y aceptadas por una cultura dominante" (Sánchez et. al., 2018).

Es importante destacar que las líneas ético-reflexivas de la pedagogía crítica han sido planteadas por destacados investigadores como Paulo Freire (1976,1986) y Fals Borda (2015), entre otros, quienes deconstruyen

desde la crítica radical la racionalidad de la dominación que se despliega en los procesos educativos tradicionales. En ese sentido, es evidente que una ética y una pedagogía críticas en el contexto de la educación resultan similares a la ética de la liberación.

Freire (Ob. Cit.) desarrolló una extensa producción intelectual crítico-emancipatoria a partir de sus tesis sobre la educación popular. Las principales coordenadas definitorias de su pensamiento pedagógico se sustentan en entender el proceso educativo como praxis para la libertad y la transformación. En ese sentido, los mecanismos de formación de la conciencia impulsados desde los mecanismos de poder de la sociedad opresora operan activamente en las prácticas pedagógicas convencionales. Al respecto, dice: "En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes. Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido" (Freire, 1976, p. 22)

En el escenario donde convergen dialécticamente oprimidos y opresores, juegan sus cartas las tensiones de fuerza provocadas por la praxis activa orientada al rescate de los actores sociales, en contravía de una racionalidad que tiende permanentemente a fortalecer la exclusión y el desarraigo de los sectores sociales menos favorecidos en la redistribución de la riqueza social.

Para Freire, el proceso de liberación tiene su punto de partida en una pedagogía que debe superar los límites de la "educación bancaria", aquella donde se concibe al educando -los discentes- como un simple receptor de contenidos curriculares dentro de un esquema pasivo y acrítico. En ese orden, propone concebir al educador y al educando en un mismo plano, en un escenario donde ambos son capaces de definir contenidos mediante el diálogo, y entender que el aprendizaje requiere simultaneidad en la acción destinada a la producción del

conocimiento.

En ese contexto, el pensamiento crítico se convierte en la principal herramienta para el logro de la libertad y la transformación de la sociedad. Las tesis de la pedagogía de Freire y sus propuestas de una educación popular, sirvieron de fundamento al desarrollo de un importante y exitoso programa de alfabetización de jóvenes y adultos en Brasil en la década de los 60' y en otros países de América Latina. Es indudable que su obra constituye una importante referencia teórica para comprender la racionalidad imperante en los procesos educativos tradicionales.

Fals Borda (Ob. Cit.) es otro de los más importantes representantes de la pedagogía crítica en Latinoamérica (Rahman y Fals Borda, 1989; Espinoza-Gómez, 2014; y De Sousa, 2018), entre otros. Las investigaciones de Fals Borda fueron realizadas en las áreas rurales de Colombia, entre los pescadores de San Benito Abad (departamento del Cesar), donde estableció, además, contactos permanentes con obreros y campesinos. Se involucró activamente con los pobladores de las regiones más empobrecidas de su país para desarrollar programas educativos orientados a resolver problemas concretos en forma colectiva.

La experiencia de campo permitió a Fals Borda desarrollar una diversidad de proyectos relacionados con la Investigación-Acción Participativa (IAP). Al respecto, destaca lo siguiente: "... la IAP... hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y la cultura..." (Rahman y Fals Borda, 1989, p. 213) La experiencia del trabajo comunitario, permitió a Fals Borda entender que para el campesino de "a pie" es posible articular simultáneamente los pensamientos del corazón y la cabeza. A esa imbricación o empatía la llamó Sentipensante. Sin duda alguna, esa visión tiene implicaciones significativas en la investigación educativa,

en la medida en que integra los referentes sociosimbólicos activos -más allá de la lógica instrumental- como marcos de comprensión y transformación de la realidad social desde una ética y pedagogía críticas.

La praxiología sentipensante forma parte de los enfoques críticos desde los cuales se promueve la resistencia onto-epistémica y cultural contra el legado de la dominación colonial. Su aplicación en los procesos pedagógicos busca integrar el pensamiento racional con las emociones y sentimientos, y representa una crítica a los sistemas educativos tradicionales que han priorizado la adquisición de conocimientos técnicos y habilidades prácticas, dejando de lado aspectos humanísticos y emocionales del aprendizaje.

Pensar la realidad social desde los referentes intuitivo-emocionales, hace de la praxiología sentipensante una herramienta significativa para:

- Profundizar el debate sobre la racionalidad y problematización de la ciencia normal en las prácticas pedagógicas
- Desmontar los perfiles ético-filosóficos en los cuales se fundamentan los procesos de aprendizaje tradicional
- Rescatar la autonomía del sujeto en la producción de conocimiento
- Servir de anclaje gnoseológico y político a una pedagogía liberadora
- Establecer una red de reconfiguraciones onto-epistémicas con las propuestas emancipatorias vinculadas a la Episteme del Sur y la pedagogía crítica.

La relación entre la praxiología sentipensante, la pedagogía crítica y la Episteme del Sur es estrecha. Aunque todas ellas forman parte del cuestionamiento al saber establecido por la dominación, lo sentipensante hace de la producción de conocimiento intuitivo-

emocional en los procesos de aprendizaje, su bastión esencial. Hay ahí una especie de entrecruzamiento de campos.

Giralico (Ob. Cit.) señala que la propuesta de vincular la praxiología sentipensante con la ética de la liberación implica "... integrar la ética y la pedagogía crítica bajo un proceso entendido como subsunción analógica" (p. 12), en el marco de una nueva ciudadanía y una ética de la responsabilidad que involucre a la sociedad educadora.

De Sousa (Ob. Cit.), creador del concepto de Epistemología del Sur, utiliza el término 'sur' no solo como una diferenciación geográfica, sino para distanciarse de una Episteme del Norte Global, que se basa en el saber establecido por la dominación económica, política y cultural de las grandes potencias imperialistas.

Gómez (2021) refiere que la Epistemología del Sur "... está relacionada con la idea de una resistencia al interior de la epistemología contra la imposición de una epistemología universalista, objetivista, que se aferra como único medio válido para acceder a una verdad objetiva"-

Collado-R (2016) y Ospina (El Espectador, Ob. Cit.) proponen, desde la Epistemología del Sur y los saberes mestizos el diálogo con la sabiduría indígena, en el marco de una sostenibilidad y una ecología de saberes. En tal sentido, dice que este enfoque teórico "... se caracteriza por albergar un diálogo horizontal con los conocimientos de los subalternos colonizados en una ecología de saberes".

La praxiología sentipensante se inscribe en esa perspectiva desde la cual se interpretan los procesos pedagógicos impartidos en la educación tradicional. Se trata de una integración de saberes para repensar la praxis educativa desde el "no-lugar" de la resistencia ético-filosófica, reflexivo-crítica, neo-epistémica y cultural.

Conclusiones

La praxiología sentipensante representa un enfoque educativo fundamental donde se entrelazan las dimensiones éticas y filosóficas con la pedagogía crítica y la Episteme del Sur. Este marco gnoseológico transformador no solo impacta la práctica educativa, sino que también enriquece la comprensión de la relación entre la vida emocional del sujeto y los saberes sociales. En el contexto de una educación liberadora, el pensamiento sentipensante aboga por la descolonización del saber, el rescate de experiencias vividas y la valorización de conocimientos emergentes desde una ecología de saberes.

La praxiología sentipensante constituye un paradigma educativo transgresor que establece una interconexión transdisciplinaria entre fundamentos ético-filosóficos, pedagogía crítica y postulados de la Episteme del Sur. Este marco gnoseológico transformador trasciende la esfera práctica educativa al reconfigurar la comprensión ontológica de la integración dialéctica entre la subjetividad emocional y los saberes socioculturales. En el marco de proyectos educativos emancipadores, este enfoque propone un proceso de descolonización cognitiva: deconstrucción de epistemicidios históricos, recuperación hermenéutica de experiencias, y reconocimiento de ecosistemas complejos del conocimiento donde emergen saberes subalternos y ancestrales.

En este referente teórico-fundacional donde la deconstrucción de epistemicidios dialoga con la reconfiguración de saberes, los principios ético-filosóficos emergen como eje articulador desde el cual se interpreta el mundo circundante mediante una visión normativa y dogmática, en el contexto de la complejidad humana vinculada al placer, la libertad y el dolor. La propuesta de una ética de la liberación articulada con una praxiología sentipensante en el ámbito educativo constituye una intersección transdisciplinaria que integra ética crítica y pedagogía transformadora bajo el paradigma

de la subsunción analógica. Este enfoque trasciende la mera yuxtaposición conceptual al establecer una dialéctica bidimensional en escenarios de totalidad, posicionando la práctica educativa como eje estructurante de la conciencia social.

El proceso de subsunción de principios éticos en fundamentos pedagógicos representa un aporte teórico-metodológico clave para configurar un marco onto-epistémico de liberación. Los cambios educativos mediados por pedagogías críticas requieren superar el reduccionismo de las renegociaciones docente-discente, trascendiendo las trampas del revisionismo curricular y la burocratización institucional. Este desafío implica combatir los corsés metodológicos que constriñen el pensamiento creativo y obstaculizan la innovación epistémica.

La construcción de una onto-episteme liberadora exige simultáneamente una ética de la responsabilidad colectiva que involucre a la triada Estado-comunidad-ciudadanía. Este enfoque evita tanto la estatización paternalista como la individualización neoliberal que abandona al sujeto en dinámicas meritocráticas predatorias. Como señala Giralico (2023), este marco teórico se erige como herramienta para materializar proyectos sociales basados en justicia, paz e inclusión mediante resistencias culturales empíricamente fundamentadas (p. 63).

La sinergia entre praxiología sentipensante y ética filosófica establece bases normativas para una acción pedagógica concebida como acto ético-político. Esta articulación teórica facilita la recuperación de autonomía epistémica y la reflexión crítica sobre los compromisos axiológicos inherentes a los procesos educativos. La educación así concebida trasciende lo técnico-instrumental para constituirse en práctica histórica, sociocultural e inclusiva.

La pedagogía crítica, en diálogo con estos enfoques, provee herramientas para deconstruir narrativas hegemónicas que perpetúan estructuras de dominación global.

Esta convergencia teórica se manifiesta en el compromiso compartido por transformar la educación en vehículo de emancipación ciudadana, particularmente relevante en el contexto de la Sociedad del Conocimiento.

La Episteme del Sur desafía el paradigma cientificista mediante el diálogo horizontal con saberes ancestrales y subalternos. La praxiología sentipensante integra esta perspectiva al incorporar dimensiones intuitivo-emocionales en los procesos de aprendizaje, construyendo saberes inclusivos que reflejan realidades cotidianas. Este reconocimiento de la pluralidad cognitiva resulta crucial para una educación transformadora que trascienda la mera transmisión informativa.

La convergencia teórica analizada contribuye a configurar una onto-episteme emancipatoria que dismantela legados coloniales en instituciones educativas. Este marco promueve la reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje, capacitando a los educandos para desarrollar conciencia histórica y agencia transformadora en la era digital.

La principal contribución de la praxiología sentipensante radica en su propuesta de reconfigurar los roles docente-discente mediante modelos dialógicos de co-creación cognitiva. Estos espacios educativos, basados en confianza y solidaridad ética, favorecen aprendizajes significativos mediante la valoración de experiencias individuales y colectivas.

En síntesis, la articulación entre praxiología sentipensante, ética filosófica, pedagogía crítica y Episteme del Sur configura una red paradigmática educativa emancipatoria que subvierte los modelos pedagógicos tradicionales. Al promover la diversidad cognitiva y el pensamiento crítico, este marco teórico-práctico establece las bases para una educación liberadora capaz de generar intersecciones transformadoras entre saberes, acciones y compromisos sociales.

Referencias

- Aristóteles (2014) *Metafísica*. Libro VI, Editorial Gredos. Disponible en: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: [<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/89851/bmcp411>]
- Castro, L. (2016) La verdad del poder y el poder de la verdad en los cursos de Michel Foucault. *Revista Tópicos*, N° 31, pp. 42-61. Disponible: [<https://www.redalyc.org/journal/288/28849181003/html/>]
- Crónica USA (2025, 21 de febrero) El padrino de la inteligencia artificial predijo el destino final: seremos manipulados y ya no seremos la especie más inteligente. *El Cronista* [<https://www.cronista.com/usa/trending/el-padrino-de-la-inteligencia-artificial-predijo-el-destino-final-seremos-manipulados-y-ya-no-seremos-la-especie-mas-inteligente/>]
- Collado-R., J. (2016) Epistemología del Sur: una visión descoloniala los objetivos del Desarrollo Sostenible. *Sankofa, Revista de Historia de África e de Estados da Diáspora Africana*, Año IX, N° XVIII.
- De Sousa, B. (2018) Introducción a las epistemologías del Sur. *Epistemologías del Sur*, Coimbra, CLACSO.
- Dussel, E. (2014) *Filosofías del sur y descolonización*. Buenos Aires: Editorial Docencia
- El Espectador (12 de octubre de 2020) William Ospina: es hora de los sabres mestizos [archivo de video] YouTube [<https://www.youtube.com/watch?v=RhwfMoQCsvg>]
- Fals Borda, O. (2015). *Una Sociología Sentipensante para América Latina*. México, D. F. Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta, 2da. Edición.
- Freire, P. (1976) *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI, México
- Freire, P. (1996) *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, México
- Giralico, J. (2014) *Ética crítica y pedagogía crítica, una subsunción analógica*. Universidad Pedagógica Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico “Luis BeltránPrieto Figueroa”, Barquisimeto, estado Lara (Trabajo de ascenso como requisito para optar a la categoría académica de Profesor Titular)
- Gómez, L. (2021) Definición de Epistemología del Sur (y del Norte). *Significado.com*. Disponible: [<https://significado.com/epistemologia-sur-norte/>]
- Heidegger, M. (1927) *Ser y tiempo*. Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS. Edición electrónica [www.philosophia.cl] [Consulta: 14.05.2024].
- Kant, I (1986). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ariel, Barcelona.
- La Santa Biblia (1960) Bogotá: Sociedades Bíblicas Unidas.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Edit. Paidós Ibérica, Barcelona
- Moulines C., U. (2011). *El desarrollo moderno de la filosofía de la ciencia (1890-2000)*. Traducción: Xavier de Donato. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Pérez V., J. (2014) *La infravaloración sociocultural y sus efectos excluyentes. Una aproximación a la inclusión desde la dignidad humana*. Ediciones Publicia, Saarbrucken, Alemania
- Platón (2003) *Diálogos*. Obra completa en 9 volúmenes. Vol. IV, La República, Editorial

Gredos.

Quijano A. (1992). Sobre el concepto de colonialidad del poder, Colonialidad y modernidad/racionalidad, en: Perú Indígena, vol. 13, no. 29.

Rahman, A. & Fals Borda, O. (1989) “La situación social y la perspectiva de la IAP”, en: La Investigación de la IAP, inicio y desarrollo. Consejo de Desarrollo de Educación de Adultos, Universidad Nacional de Colombia

Saant, S. (2023) La conexión entre educación y política, una revisión crítica. Revista INVECOM, Vol. 3, N° 2 [<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/1010>]

Sánchez Gómez, N; Sandoval Valero, E.; Goyeneche O, R.; Gallego Quiceno, E. & Aristizábal Muñoz, L. (2018) La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. Revista Espacios, Vol. 39, N° 10.

Savater, F. (2021) Las preguntas de la vida. Editorial Booket, Barcelona.

Tirado, J. A. (17 de junio de 2022) Filosofía, ¿para qué?: del debate educativo a las preguntas esenciales. Informe Semanal, RTVE. [<https://www.rtve.es/noticias/20220617/informe-semanal-filosofia-para/2384405-ht>]