

VOL. 2, No. 5, Enero-Julio, 2022

ISSN 2215-6089



La enseñanza de la filosofía: virtualidad y Covid-19





Azur Revista Centroamericana de Filosofía
VOL. 3, No. 5, Enero-Junio, 2022 | ISSN 2215-6089

Director:

Dr. Álvaro Carvajal Villaplana
Universidad de Costa Rica / Asociación Costarricense de
Filosofía

Comité Editorial:

Dr. Álvaro Zamora Castro
Instituto Tecnológico de Costa Rica / Círculo de Cartago,
Costa Rica

Lic. Luis Diego Cascante
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Dr. Abdiel Rodríguez Reyes
Universidad de Panamá / Asociación Centroamericana de
Filosofía, Panamá

Consejo Asesor:

Dra. Leticia Flores Farzán
Universidad Autónoma Nacional (UNAM), México

Dr. Angelo Moreno
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH),
Honduras

Mtra. Johana Garay Becerra
Universidad de Panamá, Panamá

Dr. Marlon Urizar-Natareno
Universidad de San Carlos / Asociación Guatemalteca de
Filosofía, Guatemala

Dra. Corina Yoris Villasana
Universidad Católica Andrés Bello / Asociación Venezolana
de Filosofía, Venezuela

Dr. Fernando Broncano Rodríguez
Universidad Carlos III de Madrid, España

Dra. Concha Roldán
Instituto de Filosofía (FIS) del Centro de Ciencias Humanas y
Sociales (CSIC), España

Dra. Dina Espinosa Brilla
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

Dr. Julio Minaya Santos
Universidad Autónoma de Santo Domingo / Asociación
Dominicana de Filosofía (ADOFIL), República Dominicana

Lic. Jossué Leonet Zelaya
Universidad de El Salvador / Asociación Salvadoreña de
Filosofía, El Salvador

Dr. Luis Camacho Naranjo
Universidad de Costa Rica / Asociación Costarricense de
Filosofía (ACOFI), Costa Rica

Dr. Carlos Thiebaut
Universidad Carlos III de Madrid, España



Azur. Revista Centroamericana de Filosofía es una publicación
de la Asociación Centroamericana de Filosofía (ACAFI)

Normas de publicación

El texto presentado para su evaluación debe cumplir con los requisitos que se enumeran a continuación. El incumplimiento de alguno de ellos conlleva al rechazo del texto.

- 1) Envíe una copia del texto digitado a espacio y medio en *Word* para *Windows* al correo electrónico de la Azur. *Revista Centroamericana de Filosofía*: azurrevista@gmail.com y subir a <https://sites.google.com/site/azurrevisa/Inscripcion-de-articulos>.
- 2) Las llamadas para la numeración de las notas se hacen siguiendo el envío de estas al final del texto –no a pie de página-, sin udar los comandos del programa de *Word*.
- 3) Las partes del artículo deben aparecer en el siguiente orden: nombre del autor, título del trabajo/artículo, *Resumen* (no más de 100 palabras), seguido de *Abstract* (no más de 100 palabras), palabras claves (no más de 10), seguidas de *Key Words* (no más de 10), texto, notas, bibliografía (obras ordenadas alfabéticamente), datos biográficos (no más de 90 palabras: títulos académicos, afiliación institucional, líneas de investigación, y publicaciones).
- 4) Los escritos deben ser originales e inéditos.
- 5) El Consejo Editorial recibirá contribuciones en otras lenguas (español, portugués, francés e inglés).
- 6) Los textos no deberán exceder los 52000 caracteres sin espacios para artículos, los 32000 caracteres sin espacios para dossier, 30000 caracteres sin espacios para procesos de investigación, para Perfiles son 15000 caracteres sin espacios, 9000 caracteres sin espacios para reseñas, 15000 caracteres sin espacios para “Poesis” y 19000 caracteres sin espacios para crónicas.
- 7) No utilice subrayados. Al enfatizar una palabra en su lengua o en otra, hágalo cursivas (itálicas). El énfasis que da la negrita se reserva para títulos y subtítulos, no usar negrita en el texto. Las citas textuales, entre comillas dobles cuando va en el cuerpo del texto. Las citas fuera del cuerpo del texto sin comillas dobles, y justificado el margen a la derecha.
- 8) Al final del escrito, las referencias bibliográficas para libros y artículos de revista deben hacerse conforme al formato APA.
- 9) En el cuerpo del escrito, las obras serán referidas entre paréntesis (apellido del autor, el año de la publicación y la página). Cuando aparece por primera vez, va la cita completa, luego solo el número de página.
- 10) Indicar la sección a la cual corresponde el trabajo (Artículos, Dossier, Poesis, Perfiles, Procesos de Investigación, Reseñas y Crónica).

Colaboradores en corrección de estilo: Leda Cavallini Solano y Gabriela Rangel Ruiz

Diagramación: Byron Flores Reyes.

Foto de portada: Byron Flores Reyes fotocomposición e intervención de la imagen

3d render de KJPargeterImages.com

Dirección electrónica: azurrevista@gmail.com

Página web: <https://azurrevista.com/>

Teléfono: + 00 506 89132032



Esta obra está bajo una **Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional**.

Hecho el depósito de ley

© 2022

Políticas editoriales y criterios éticos

Azur. Revista Centroamericana de Filosofía se rige por los siguientes principios, políticas y criterios éticos:

- 1) *Declaración ética:* Se garantiza a la comunidad académica y profesional la ética de los procesos editoriales y la calidad de los artículos publicados; así, se respeta la integridad de los artículos y de los materiales publicados, la originalidad, y la socialización responsable, para ello se siguen las normas establecidas por el Code of Conduct and Practices Guidelines for Journals Editores (COPR), del Committee on Publication Ethics.
- 2) *Acceso libre:* La revista sigue los criterios de acceso libre, lo que implica que la información y las investigaciones están disponible al público en forma gratuita. La reproducción y distribución de los contenidos de la revista han de ser citados según los estándares convencionales, respetando los derechos de autor, la integridad de los trabajos y su contenido (Budapest Open Access Initiative).
- 3) *Derechos de autor:* Todos los artículos publicados, están protegidos bajo la Licencia Creative Commons 4.0 (Creative Commons Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada) Internacional. Consulte esta licencia en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.
- 4) *Originalidad de los artículos:* La revista solo publica artículos y textos que sean originales e inéditos, salvo cuando la Comité Editorial decida que un texto o material tenga una relevancia o importancia histórica o temática.
- 5) *Detección de plagio:* Los textos que se logren detectar como plagio o que su contenido sea fraudulento, será eliminado o no publicado. En tal sentido, los(as) autores(as) deben garantizar que sus escritos son originales o que no infringen los derechos de autor y las normas de referencia y citación especificadas en la revista y según los estándares y los métodos de citación establecidos. Los autores deben reportar conflictos de interés que puedan influenciar los resultados de la investigación.
- 6) *Sistema de arbitraje:* Azur. Revista Centroamericana de Filosofía sigue un sistema de revisión de pares ciegos y anónimos. Primero hay una revisión por parte de la Comité Editorial o del Director para determinar la calidad del artículo y el cumplimiento con los lineamientos de la revista. Luego se remite a un revisor externo para que determine el artículo con base en criterios de calidad académica, estilo, claridad, pertinencia del trabajo. En todo el proceso se mantiene la confidencialidad y el anonimato del autor y los(as) pares. Dicha evaluación se realiza por medio de un formulario para revisores, en el que se harán las recomendaciones de publicación o no del texto o los materiales. La Dirección de la revista o El Comité Editorial determinan si algunos materiales como reseñas, crónicas, perfiles, documentos históricos u otros, requieren o no revisión de pares para su publicación. El Comité Editorial fija los plazos de revisión conforme al cronograma del proceso editorial. Los revisores ayudan a la toma de decisiones editoriales. Los editores emiten la resolución final para la publicación de una artículo o material.W

- 7) *Corrección de textos:* La revista realizará correcciones (en digital) posteriores de los trabajos publicados cuando incumplan aspectos de errores, plagios u otros, previa consulta con los autores. Al final del escrito, las referencias bibliográficas para libros y artículos de revista deben hacerse conforme al formato APA.



Azur Revista Centroamericana de Filosofía
VOL. 3, No. 5, Enero-Julio, 2022 | ISSN 2215-6089

Contenidos

Artículos

Pág.

Andrés Solano-Fallas
Comentarios sobre temas filosóficos en *Cuentos, Historietas y Fábulas del Marqués de Sade*17

Dossier: La enseñanza de la filosofía: virtualidad y Covid-19

Silvina Coronel Salomón
La enseñanza de la Filosofía en el contexto de pandemia. Paradojas de Visibilidad/Invisibilidad- Inclusión/Exclusión en la educación virtual del Nivel Superior41

Moisés Meza Díaz
Análisis y reflexión crítica de los dilemas filosóficos en el bachillerato, desde el aprendizaje basado en problemas (ABP) asistido por TIC49

Jacqueliene García Fallas
Reflexiones impostergables para el sistema educativo costarricense en el contexto de la pandemia 77

Aarón Jacob Cordero Gamboa
COVID, enseñanza y Filosofía, un análisis de las experiencias estudiantiles durante la pandemia91

Milton Ceron Zamora
Reflexión filosófica respecto a las TAC en la enseñanza de la filosofía: Usos, precauciones y límites..... 111

David J.H. Silva-Mares Ayok Educación pandémica, una oportunidad para redescubrir la filosofía y su enseñanza	123
---	-----

Poiesis

Marta E. Rojas Porrás Carta. Mujeres y amor, recursos para reconstruir la esperanza en un mundo de desarraigo y confusión.....	131
Leonet Zelaya Morataya Collagae	133
Francisco Antonio Márquez Guevara Los veinte granos del maíz	139

Procesos de investigación

Dina Espinosa Brilla Proyecto EDNA: Una estrategia de análisis del cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica	143
---	-----

Perfiles

Álvaro Carvajal Villaplana Semblanza de Luis Camacho Naranjo	153
---	-----

Reseñas

Richard Morales Villareal Rodríguez Reyes, A., 2021. <i>Pensamiento crítico: ensayos sobre filosofía de la liberación y decolonialidad. Perú: Heraldos (132 págs)</i>	175
--	-----

Crónica

Asociación Centroamericana de Filosofía (ACAFI) ACAFI condena las medidas del gobierno nicaragüense contra la autonomía universitaria y la libertad de pensamiento.....	183
---	-----

Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI)
Declaración sobre el conflicto israelí-palestino185

Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI)
Comunicado de la Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI) con motivo
de los acontecimientos en Colombia186

Red Iberoamericana de Filosofía (RIF)
Declaración de condena por el atropello a la libertad académica, el derecho
a la educación superior y a la autonomía universitaria en Nicaragua.....187

Red Iberoamericana de Filosofía (RIF)
Manifiesto de la red Iberoamericana de Filosofía (RIF) condenando la violación
de derechos humanos en Colombia189

Sobre las personas autoras.....193

Presentación

Al Comité Editorial y la Dirección de *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía* les es grato presentar el Vol. III, No. 5, de enero-junio de 2022. Con este número tenemos novedades editoriales. La primera tiene que ver con el cambio de formato de dos columnas a una; con lo cual atendemos a la solicitud de varios(as) de nuestros(as) lectores(as). Además, en los datos de los autores se comienza a incluir el ORCID de los(as) autores(as) que lo tienen; así como su filiación institucional y el correo electrónico. También se ha incorporado la declaración ética de la revista, como garantía de los procesos editoriales y la integridad de los artículos y demás materiales publicados.

Con este número se espera iniciar el proceso de evaluación de *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, para la acreditación de la revista ante el Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), con el propósito de garantizar a la comunidad académica y profesional la calidad de la revista, así como su difusión. La revista inicialmente se publicará en la página actual, de Google Sites, en este enlace: <https://sites.google.com/site/azurrevisa/presentación?authuser=0>, pero pronto estará migrando a una nuevo dominio y plataforma de publicación de revistas digitales.

En el número 5 contamos con todas las secciones de la revista. En la de *Artículos* se presenta el texto Andrés Solano Fallas; *Comentarios sobre temas filosóficos en Cuentos. Historietas y Fábulas del Marqués de Sade*.

La sección *Dossier* se dedicó al tema de *La enseñanza de la filosofía: virtualidad y Covid-19*. Este dossier corresponde a una convocatoria especial que se hizo para este tema. En este dossier se cuenta con 6 colaboraciones, de varios países: México, Argentina y Costa Rica. De Silvina Coronel Salomón, se publica su texto *La enseñanza de la filosofía en el contexto de pandemia. Paradojas de Visibilidad/Invisibilidad-Inclusión/Exclusión en la educación virtual del Nivel Superior*. De Moisés Meza Díaz con *Análisis y reflexión crítica de los dilemas filosóficos en Bachillerato: desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) asistido por TIC*. De Jacqueliene García Fallas con *Reflexiones impostergables para el sistema educativo costarricense en el contexto de la pandemia*. De Aaron Jacob Cordero Gamboa con *COVID, enseñanza y filosofía: un análisis de las experiencias estudiantiles durante la pandemia*. Luego, Milton Ceron Zamora con *Reflexión filosófica respecto a las TAC en la enseñanza de la filosofía: usos, precauciones y límites*. Por último, David J.H. Silva-Mares Ayok con *Educación pandémica, una oportunidad para redescubrir la filosofía y su enseñanza*.

En la sección de *Poesis* se publican las poesías del salvadoreño Leonet Zelaya Morataya, con su obra *Collage*; las antecede una presentación de Marta E. Rojas Porrás, la cual se titula *Mujeres y amor, recursos para reconstruir la esperanza en un mundo de desarraigo y confusión*. Además, se agrega una poesía de Francisco Antonio Márquez Guevara, en homenaje a los indígenas mayas de Guatemala, titulada *Los veinte granos de maíz*.

En la sección de *Procesos de investigación*, Dina Espinosa Brilla presenta la finalidad de su *Proyecto Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (EDNA)*, así como algunos de sus principales resultados. En la sección *Perfiles*, Álvaro Carvajal Villaplana, presenta *Semblanza de Luis Ángel Camacho Naranjo*, uno de los filósofos

más destacados de Costa Rica. En la sección de *Reseñas* Richard Morales Villareal, presenta el libro de Abdiel Rodríguez Reyes, el cual llamó Rodríguez Reyes, A., 2021. *Pensamiento crítico: ensayos sobre filosofía de la liberación y decolonialidad*. Perú: *Heraldos* (132 págs.).

Por último, en la sección de *Crónica* se recogen varios pronunciamientos de asociaciones filosóficas de Iberoamérica, entre ellos: de la Asociación Centroamericana de Filosofía: *ACAFI condena las medidas del gobierno nicaragüense contra la autonomía universitaria y la libertad de pensamiento*. De la Asociación Costarricense de Filosofía, los pronunciamientos: *Declaración sobre el conflicto israelí-palestino* y *Comunicado de la Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI) con motivo de los acontecimientos en Colombia*, y de la Red Iberoamericana de Filosofía (RIF), *la Declaración de condena por el atropello a la libertad académica, el derecho a la educación superior y la autonomía universitaria en Nicaragua* y el *Manifiesto de la Red Iberoamericana de Filosofía (RIF) condenando la violación de los derechos humanos en Colombia*.

La revista finaliza con la sección *Sobre las personas autoras*, en las que se presentan las semblanzas de los(as) autores(as) que ha publican en este número de *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*.

La Dirección y el Comité Editorial de la revista espera que este número sea del agrado de nuestros(as) lectores.

Álvaro Carvajal Villaplana
Director
Alajuela, Costa Rica, 30/06/22



I Artículos



Andrés Solano-Fallas

Comentarios sobre temas filosóficos en *Cuentos, Historietas y Fábulas del Marqués de Sade*

RESUMEN

El presente documento tiene por objetivo analizar temas varios de orden filosófico, o que pueden ser de interés para el quehacer filosófico, contenidos en los 25 textos de Cuentos, Historietas y Fábulas (1787-1788), del Marqués de Sade. El documento constituye una suerte de caleidoscopio temático, debido a la variedad de textos y de temas, varios de ellos no conexos entre sí. Los temas son: cuestionamiento del rol sumiso de la mujer; el valor de la privacidad y su relación con la identidad; el uso de una razón calculadora; la pérdida del tiempo; ataques contra las supersticiones, blasfemias y misterios religiosos; naturalidad de la homosexualidad, bisexualidad y el sexo anal con mujeres; y sobre la pena de muerte.

Palabras Claves: : Sade. Filosofía. Mujer(es). Privacidad. Identidad. Razonamiento. Sexualidad. Pena de muerte.

Abstract:The purpose of this document is to analyze various topics of a philosophical nature, or that may be of interest for philosophical work, contained in the 25 texts of Stories, Tales and Fables (1787-1788) by the Marquis de Sade. Given the variety of texts as topics, several of them not related to each other, the document constitutes a kind of “thematic kaleidoscope”. The topics to be discussed are: questioning the submissive role of women; the value of privacy, and its relationship with identity; the use of a calculating ratio; the loss of time; attacks on superstitions, blasphemy and religious mysteries; naturalness of homosexuality, bisexuality and anal sex with women; and on the death penalty.

Keywords: Sade. Philosophy. Women. Privacy. Identity, Reasoning. Sexuality. Death penalt.

Autor/ Author

Andrés Solano-Fallas. Universidad Estatal a Distancia, *ORCID ID*: 0000-0003-1763-861X, *sadsunsea@gmail.com*

Recibido: 19/02/22

Aprobado: 13/04/22

Publicado: 08/07/22

1. Introducción

Sade había concebido un proyecto para presentar una historia alegre y/o pícara, seguida de una novela seria o trágica.

Las historias que formaban parte del proyecto eran estos cuentos, historietas y fábulas –de ahora en adelante CHF [Sade, 2011]– y las novelas de lo que hoy se conoce como *Los Crímenes del Amor* [Sade, 2008b], de acuerdo con algunos traductores de Sade, como Mauro Armiño (en Sade 2008b, 11, Prólogo), el proyecto cambia. El Marqués pasa a ubicar de un lado a las novelas trágicas, y de otro lado a los CHF. Finalmente, decide eliminar los cuentos en la edición de *Los Crímenes del Amor* (1800)¹. Será Maurice Heine quien edite, en 1926, tales cuentos bajo el título actual.

Los CHF están conformados por 25 textos, algunos de los cuales son escasamente extensos (no más de una página), mientras otros no superan las cinco páginas. También contiene unos cuantos con mayor extensión. Están escritos con un lenguaje muy moderado, pero burlesco y a veces pícaro; del cual se vale para ofrecer cuestionamientos a ciertas usanzas, figuras, entre otras.

Su redacción fue entre 1787-1788 (Gorer, 1969, 84); años que en modo alguno pueden ser ignorados, ya que entrañan el clima fuertemente tenso por el cual estaba pasando Francia: la caída del Antiguo Régimen a manos de los revolucionarios; mientras el Marqués se encontraba encarcelado en la Bastilla, de la cual fue trasladado a Charenton once días antes de que fuese tomada (Gorer, 1969, 58-59). Curiosamente, por momentos, esta tensión puede percibirse muy atenuadamente, por ejemplo, en las constantes burlas o cuestionamientos que el Marqués realiza a figuras o valores vinculados al Antiguo Régimen.

La finalidad con CHF consiste en analizar ciertos temas presentes; lo que manifiesta que no se tratan de meros cuentos, sino que en ellos pervade cuestionamientos y rasgos de su filosofía, que posteriormente irá perfilando de manera más detallada en otros escritos. Los temas que se tratan son los siguientes: el cuestionamiento de rol sumiso de la mujer; el valor de la privacidad, y su relación con la identidad; el uso de una razón calculadora; la pérdida del tiempo; sus ataques contra las supersticiones, blasfemia y misterios religiosos; la naturalidad de la homosexualidad, bisexualidad y el sexo anal con mujeres; y finalmente contra la pena de muerte. Cabe aclarar que tratar cuento por cuento puede convertirse en un trabajo tedioso, debido a que hay temas que se repiten en varios cuentos, y otros que solo se halla presente en un cuento. Por ello se procede a analizar CHF mediante agrupación temática, lo cual permite que varios cuentos que posean temática en común sean tratados de una sola vez¹.

2. Cuestionamiento de rol sumiso de la mujer

En los distintos textos de CHF, como “El fingimiento feliz (o la ficción afortunada)” y “Hay sitio para los dos”, Sade reproduce el rol que socialmente se le atribuía a la mujer, claro está, sin dejar de añadir cierto grado de burla. En el primer cuento presenta a un esposo celoso que sospecha que su esposa, la marquesa de Guissac, le es infiel. Después de ponerla a prueba al engañarla, con el pretexto que le ha hecho ingerir veneno, la esposa confiesa todo lo que ella ha creído haber hecho mal, menos la infidelidad –de la cual era efectivamente culpable–. Finalmente, el esposo, convencido de que es inocente, confiesa su trampa, y le achaca que “una mujer verdaderamente honrada no solo no debe cometer el mal, sino que tampoco debe levantar sospechas de que lo comete” (Sade, 2011, 47). La esposa sigue al pie

de la letra la segunda parte de la aseveración de su marido, a tal punto que vivió con él por más de treinta años sin que sospechara.

En el segundo cuento, muestra a una joven burguesa de unos 20 años, llamada Dolmène, casada con un “viejo y feo” que la asqueaba y que, para colmo de la joven, no cumplía con –lo que Dibie (1999, 95) denomina– la “deuda sexual”, a saber, el deber de satisfacerse mutuamente cuando uno de los esposos lo desease². Cansada de la situación, la señora decide hacerse de dos amantes, a los cuales citaba el mismo día a distintas horas, hasta que un día hubo una complicación, lo que causó que el segundo amante encontrara a Dolmène con el primer amante. En el momento del encuentro sexual, el segundo amante se muestra indignado, a lo cual la señora dejándose llevar por la pasión le responde: “acomódate aquí, que puedes; como bien puedes ver hay sitio para los dos” (Sade, 2011, 225).

Con estos cuentos el Marqués pone de manifiesto el rol social que se esperaba de una mujer. Independientemente de su clase social, noble o burguesa, la mujer no puede cometer mal alguno. Entiéndase por esto, cumplir con todas las normas impuestas que traslucen sumisión, tales como no manchar el nombre del marido, ser una mujer dedicada al hogar, discreta, entre otras, servil y pasiva; debido a que el no cometer ningún mal, implicaba indefectiblemente el ejercicio de, por lo menos, un doble poder, entendiéndose por “poder” como “una peculiaridad estructural de las relaciones humanas” (Elías, 1982, 87), y no precisamente como un “algo” poseíble por unos y no por otros.

En primer lugar (y partiendo desde un punto de vista macrosocial) se tiene el poder social-cultural que modela, en la medida de lo posible, la mayor parte de la conducta de la persona en aras de cierta finalidad, utilizando diversos mecanismos de control. Por ejemplo, en ambos cuentos, los mecanismos presentes –aunque no claramente visibilizados en el primer cuento– es el matrimonio y la clase social. Con el matrimonio se exige que una mujer casada se comprometa a respetar su unión, para lo cual tiene que cuidarse en todo momento de no hacer surgir sospechas, aún cuando fuesen falsas y fuera de su control.

La clase social, por su parte, obliga y condiciona que una persona o grupo se relacione de una determinada manera entre los miembros de esa clase social, y de otra manera con personas o grupos que son ajenos. La complejidad de los mecanismos para ejercer el poder social-cultural depende de la persona o grupo en cuestión, según el contexto en que se encuentre. En el caso de la marquesa de Guissac y la señora Dolmène, el mecanismo de la clase social se le aúna al mecanismo anterior, creando un fuerte rol de dependencia, cuyas expectativas no pueden ser obviadas.

A pesar de que cada personaje pertenezca a espacios sociales diferenciados, el honor de cada una –entiéndase como un rasgo definitorio de su rol– no puede ser alterado ni mucho menos puesto en cuestión³, y menos aún al encontrarse casada. Sade, en el segundo cuento, es más explícito, cuando señala que Dolmène tiene una “intensa afición a todos los placeres que le vedaban las rigurosas leyes del himeneo” (Sade, 2011, 223). Nótese la expresión que utiliza: “rigurosas leyes del himeneo”. Las normas sociales no son optativas, sino prácticamente inviolables, son “leyes” que nadie pueda rebatir; ejercen un peso fuertísimo y apabullante al sujeto que tiene que regirse por ellas. A las mujeres, aquí representadas por el Marqués en la marquesa

de Guissac y Dolmène, teóricamente no les queda más que aceptar su supuesto rol.

En segundo lugar, aunque vinculado con lo anterior, el rol de sumisión es internalizado, lo que constituye la segunda clase de poder que se ejerce: un poder internalizado. La persona debe realizar en sí un autocontrol.

Cuando el esposo le dice a la marquesa de Guissac que debe comportarse con lo que se espera de ella, y propiciar en todo momento que no haya cuestionamiento alguno, la esposa está siendo obligada a limitar sus deseos sexuales y canalizarlo únicamente a su esposo. Es una restricción, en primera instancia, corporal. El esposo espera que la marquesa se recate y no realice nada considerado indebido. En segunda instancia, acaece una restricción psicológica. No basta con que externamente la mujer cumpla su rol, sino que lo internalice en sus pensamientos: ha de ser “prudente” en lo que realiza, e incluso, en lo que dice; para lo cual supone que su forma de pensar ya esté basada en esa “prudencia”, y no que la “prudencia” sea –dígase– una especie de programa dispensable.

Claramente, en los cuentos Sade ridiculiza ese tipo de rol sumiso. A pesar de que externamente la mujer se vea obligada a cumplir con el poder social-cultural, aún así cada personaje le hace frente, decidiendo no internalizar tal rol. La marquesa de Guissac de un modo bastante discreto, ya que vivió por más de treinta años engañando a su marido; mientras la señora de Dolmène continuó reuniéndose con sus dos amantes a la vez. Consecuentemente, faltaron a su supuesto honor como mujer casada de clase alta y burguesa, respectivamente; y a su propio rol como mujer.

Dado el contexto de la Francia del Siglo XVIII, la mujer se halla constreñida a respetar y reproducir, aunque fuese externamente, las normas sociales generadores de roles. Estos dos personajes vendrían a ser una sutil crítica burlesca, cuestionadora del rol asignado a las mujeres.

3. El valor de la privacidad

Irónicamente, en la Francia del Siglo XVIII se imponen estos roles, ese a que existe en ella el problema de la doble moral. Por un lado, se espera la actitud de las mujeres según su rol; por otro, en la privacidad se tendía dar lo contrario a lo que dictasen las normas religiosas de las buenas costumbres, particularmente referido al manejo de la sexualidad, tanto para hombres como para mujeres.

Como acaba de señalarse, Dolmène realiza sus encuentros en un espacio oculto al ojo público. Igualmente, en el cuento titulado “El alcahuete castigado”, Sade narra cómo el señor de Savari había instaurado, en la privacidad de su casa, un punto de encuentro sexual que se caracterizaba por la alta discreción entre sus miembros, “gracias a lo cual nada de celos en las relaciones, nada de padres irritados, ni de separaciones, de conventos; en una palabra, ninguna de las funestas secuelas que traen consigo asuntos de esta índole” (Sade, 2011, 50).

En otras palabras, aquel era un paraíso sexual allende la moral tradicional. Por ende, era irreverente en cuanto a lo que se esperaba de cada cual. Nótese que este paraíso sexual no se debe tanto al espacio que el Señor Savari habilita, ya que encuentros sexuales podían acaecer en otros lugares. Lo que lo caracteriza es el valor de la privacidad. Esta otorga una dimensión en la vida de los sujetos que les permite

desplegarse con cierta libertad, porque “desvanecía” las expectativas y exigencias sociales, potenciando y promoviendo, en la medida de lo posible, aquello que era socialmente considerado como erróneo, o bien, no apto.

En el caso del cuento, ejemplos de lo presente se hallan en que las hijas se mantengan vírgenes y las esposas fieles a sus maridos. En la privacidad, la virginidad y la fidelidad no tienen por qué respetarse; al menos no necesariamente, sino que se tendría una gran libertad en realizar lo que se desease, por lo menos en lo que respecta al plano sexual, a tal punto que gracias a ella Sade llega a caracterizar el siglo XVIII como “un siglo en que la depravación de ambos sexos ha desbordado todos los límites conocidos” (Sade, 2011, 50)⁴.

Nótese como la privacidad transforma elementos que, en el plano público, son considerados estructuradores del entramado social, en cuestiones dispensables que pueden ser dejados de lado, como si se tratase de adornos o añadiduras dispensables. Se lleva a cabo una reconceptualización de algunas normas y valores que dejan de tener sentido y/o rigor una vez que penetran un umbral que se rige de manera distinta. O bien, habrá algunas que serán excluidas *ad portas*. La cuestión depende de lo que los miembros permitan, o bien la persona individual, en caso de no querer compartir su privacidad. Por ejemplo, las normas sexuales ligadas al rol sumiso femenino son excluidas *ad portas* en la casa del señor Savari. No obstante, de algún modo continúa teniendo cierta vigencia la norma social que divide a la población en clases sociales, ya que su casa era para “[l]as esposas o las hijas, de elevada posición exclusivamente” (Sade, 2011, 49).

Claro está, el tiempo de la privacidad no es absoluto. Tampoco es constituyente del entramado social aceptado como adecuado porque, de serlo, dejaría de permanecer en la privacidad. Lo que transforma tiene una duración relativa a los deseos y necesidades de quienes se amparan en ella. Una vez que los miembros –o la persona– dejan la privacidad, los elementos puestos en “stand-by” o “desvanecidos” son retomados de nuevo. Este vaivén es, por tanto, esencial.

Consiguientemente, puede comprenderse el valor de la privacidad. El valor no consiste en ser un espacio cualquiera, sino en lo que proporciona, según la estima con que se le dote. En el cuento, la libertad sexual para la clase elevada tenía un gran precio. Sade finaliza el cuento de una manera retórica. Un individuo desconocido llega a la casa y asesina al criado, a la cocinera y al propio señor de Savari: ¿se debe llorar la muerte o no del señor Savari? ¿Se le debe considerar como un depravado o como un gran servidor a la obtención del placer? El Marqués, en boca de un supuesto filósofo anónimo, dice que si la muerte benefició a la mayoría, no se le debería tener en estima; pero si la mayoría se veía gravemente afectada por su muerte, entonces estaba haciendo un bien: bien del cual ahora fueron despojados. El valor de la privacidad, según lo presenta Sade, es fundamental, aunque sea relativo a cada grupo o persona.

Cabe apuntar que es importante no confundir la *privacidad* con la *esfera privada*. De acuerdo con varias feministas, como Pateman (en Castells, 1996), C. Amorós (1997), Puleo (1992) y Molina-Petit (1994), la esfera privada es definida como el lugar (abstracto) que socialmente se le asignaba a la mujer “en razón” de su “naturaleza”. Se trata de un *determinado lugar*, en donde se desarrollarán como lo que son: seres carentes de libertad y autonomía, inferiores y en servicio a los hombres, dominadas

por la pasión a raíz de que son “uterinas”.

La esfera privada tenía la función estructuralizante de ubicar a las mujeres en determinados campos de acción social, el cual tendía a ser la casa en general, o si se tratase de una familia noble o de cierta posición elevada, un cuarto amplio dedicado para ella. No obstante, la esfera privada no poseía privacidad, ya que existía injerencia en ella desde los asuntos públicos, por cuanto que no podía permitirse ningún desorden que pudiese atentar con lo que llevaba a cabo el espíritu público (Hunt en Ariès y Duby, 2005, 23). Era, por tanto, un espacio para que la mujer se desarrollase según su rol, por lo que no es compatible con lo que se ha comentado de la privacidad.

4. La identidad

Curiosamente, La privacidad tiene como rasgo ser impersonal, en el sentido de que pretende ocultarse del ojo público. Es decir, no es un elemento notorio de lo que en el entramado social se considera públicamente aceptable. La privacidad puede permitir conformaciones de ciertas identidades muy específicas.

De acuerdo con Sen (2007), la identidad no es un asunto que pueda definirse de manera monolítica y con base en un solo aspecto. Sen denomina este reduccionismo “filiación singular”, señalando que supone “que cualquier persona pertenece especialmente, para todos los propósitos prácticos, a una sola colectividad –ni más, ni menos–” (2007, 45).

En el caso de Sade, la filiación singular lleva al accionar moral y sexual de una persona que se encuentra definida, básicamente, de manera inmutable. Sin importar el contexto en que se halle una persona, su comportamiento deberá responder exclusivamente a lo que se espere de su supuesta identidad. Por el contrario, existen aspectos identitarios que pueden ser escogidos de manera –relativamente– consciente, pero también hay otros que están mayormente constreñidos a la particularidad de la circunstancia en que se encuentre el sujeto.

Para estos efectos, el Marqués proporciona una circunstancia particular donde los rasgos identitarios están constreñidos a la privacidad: la casa del señor Savari, en donde ninguno de los dos sexos-género se comporta como quienes se suponen que son fuera de esta casa. Adentro, son seres sexuados llamados para gozar según sus deseos.

En “El alcahuete castigado”, la identidad común se basa en el libre despliegue del plano sexual, y en la clase social elevada. Cuando están fuera de este lugar, la identidad que compartían en dicha privacidad no cuenta en lo absoluto, a tal punto que cada uno actúa como si no se reconociesen. Como señala Sen, sea cual fuese el contexto, la identidad no es un “algo” homogéneo, acabado y agotado, debido a que “no todas las identidades necesariamente tienen una importancia duradera” (2007, 52). La importancia de la identidad proporcionada por la privacidad dura, en el caso del cuento, por lo menos hasta que ambos sacien sus deseos sexuales.

5. El uso de la razón calculadora

En CHF se insiste en la idea del cálculo, a saber, en la existencia de una razón que sopesa los actos a realizar; es decir, los medios, las posibles consecuencias, entre otras cuestiones, para que la persona decida a proceder con lo deseado, o bien detenerse. En el cuento “Hay espacio para los dos”, Sade presenta a Dolmène como “una criatura encantadora que calculaba al máximo todas las sensaciones del amor” (Sade, 2011, 224). Había calculado que en términos del placer es mejor dos amantes que uno; que en caso de que alguien sospechase, la gente se confundiría, pues no podría precisar cuál de los amantes se trataría, o bien, confundirlos con clientes –por cuanto que el punto de encuentro es la tienda de su esposo–, por lo que no tendría que preocuparse de su reputación; entre otros cálculos más.

Igualmente, en “El presidente burlado” existe todo un despliegue de lucubraciones para hacer de la estancia del presidente, en el castillo de D’Olincourt, todo un pesar, con la finalidad última de que abandone a su joven esposa de dieciocho años, quien fue prometida en matrimonio por el padre de la joven, dado que consideraba la profesión del presidente como la más honrosa, por lo que “su hija tenía que ser feliz, forzosamente, con un magistrado” (Sade, 2011, 134). El joven militar, cuyo nombre es el conde Elbene, que amaba a la joven, junto con su amigo el marqués de D’Olincourt, y otros amigos y amigas se encarga de boicotear el matrimonio. Parte de la treta consistió en hacerle creer al presidente que D’Olincourt, bajo el pseudónimo de La Brie, era el único a quien podía considerar su amigo y confidente; con lo cual tenía mejor manejo del presidente para engañarlo y engatusarlo en sus maquinaciones, sin que este sospechase. Paulatinamente el presidente es comedido a bromas denigrantes, previamente planificadas, hasta que este sucumbe a la presión ejercida en su contra, y firma un documento donde da fe de que jamás consumió el matrimonio con su esposa, por lo que cada uno puede volver a sus respectivas vidas.

Es de notar que en CHF Sade se restringe a sí mismo, al no concebir esta clase de razón como perversa sin moralina. En *Las 120 jornadas de Sodoma* (1785 [Sade, 2009c]), texto previo a CHF, tenemos la razón instrumental sin ninguna clase de recatamiento moral en su máximo esplendor, por cuanto que los cuatro amigos degenerados han racionalizado no solamente el espacio del castillo donde torturan de distintas maneras a sus víctimas, sino que incluso el manejo del tiempo es descrito con tal rigor que ningún acto se escapa ni se atrasa. Luego, en textos posteriores, como *Filosofía en el Tocador* (1795 [Sade, 2003a]) y *La Marquesa de Gange* (1813 [Sade, 2009b]), la razón es nuevamente instrumentalizada para realizar actos malos, altamente denigrantes sin ningún tipo de remordimiento.

En el caso del primer texto mencionado, a Eugenia se le explica por qué la razón no está sumisa a ninguna atadura que la restrinja; mientras en el segundo se hace notar cómo la razón puede ser un cálculo abominable cuando el abate decide llevar a la ruina a su cuñada, a raíz del fuerte deseo sexual que siente por ella. No obstante, en CHF Sade se limita a considerarla como una razón instrumental burlesca. Es decir, su finalidad no consistiría en causar necesariamente daño, sino en realizar determinadas burlas al complejo social de la época. A este respecto, Beauvoir comenta que Sade, por haber sido formado en un siglo racionalistas, hace uso del razonamiento, porque es un arma que

le parece segura tanto para afirmarse a sí mismo como para pleitear con su época. Por lo que no ha de extrañar que su género literario favorito, para emprender y usar esa arma, fuese la parodia, debido a que “No trata de instituir un universo nuevo: se limita a hacer burla, por la manera como lo imita, de aquel que se le ha impuesto” (De Beauvoir, 2002, 68). En el caso de “Hay sitio para los dos” la burla racionalizada está dirigida contra el sistema matrimonial, mientras en “El presidente burlado” contra una autoridad a la cual se supone que se le debe respetar. Sea a quién o qué se le dirija, lo que interesa es el hecho de que fue premeditada. Sade no propone actuar alocadamente y sin ningún rumbo: no es un desenfreno errático y vago. Por el contrario, debe darse una previa deliberación. De algún modo, el Marqués estaría confluyendo con el espíritu pre-revolucionario al concordar que el ser humano es un ser de razón, ilustrado, por lo que sus actos no han de carecer de sentido ni ser azarosos.

6. Pérdida del tiempo

En algunos cuentos, se puede notar la postura del Marqués contra ciertas creencias que concuerdan con una postura estoica en lo que respecta al manejo del tiempo. De acuerdo con Séneca, en una carta a Lucilio –Carta # 62, “Del buen uso del tiempo” (Séneca, 1979, 68-169)–, expresa que el tiempo es una de las “cosas” máspreciadas por cuanto que solo se vive una vez. Debido a esta limitante, se debe aprovechar de la mejor manera posible, sin distraerse en sutilizas u otros asuntos que demanden mucho tiempo. En Sade pareciese hallarse este “espíritu” de fondo cuando se mofa y se muestra, según él, moderadamente escéptico (cfr. Sade, 2011, 55, 67) hacia ciertas cuestiones.

En el cuento “Aventura incomprensible, pero atestiguada por toda una provincia”, el Marqués se queja de aquella clase de personas que dedican su tiempo hacia cierto tipo de ciencias que no dejan nada productivo. En unas breves líneas arremete contra la alquimia, la astrología, la brujería y nigromancia, ya que “le hacen perder un tiempo precioso que podría emplear de alguna otra manera infinitamente mejor” (cfr. Sade, 2011, 67-68). El cuento narra como el barón de Vaujour se dedicaba a esta clase de ciencias en aras de aprender a cómo invocar al diablo para pactar con él. Si bien el barón estaba instruido en otras ciencias como la astronomía (en la cual se destacaba) y la física (en la que era un mediocre), no podía sacarse de la mente tal idea. Además de malgastar terriblemente su tiempo, su pésimo interés literario lo inducía al error (cfr. Sade, 2011, 67), lo que de algún modo incrementa cualitativamente la pérdida.

Con lo anterior, Sade realiza una precisión cuantitativa y cualitativa. En la primera precisión, se puede perder el tiempo dejándolo pasar de manera activa o pasiva. El Marqués se centra en este cuento en la manera activa: el barón de Vaujour invierte su tiempo en otras cosas fútiles que tienen como consecuencia directa que se le vaya el tiempo. En cuanto a la segunda manera, si bien Sade no lo menciona, bastaría con que una persona no haga nada relevante. Luego, en la segunda precisión, no es tanto que el tiempo “corra”, sino cómo “corre”, con qué calidad lo hace. De ahí la importancia y la advertencia que realiza el Marqués con “Aventura incomprensible”. El tiempo es valioso como para perderlo en tonterías.

7. En contra de supersticiones, blasfemias, y misterios religiosos

A lo largo de su obra, el Marqués se sitúa y argumenta contra las supersticiones y misterios religiosos, considerando que no son más que quimeras. En CHF Sade lanza golpes moderados contra estas clases de creencias. Por ejemplo, en el cuento recién mencionado, “Aventura incomprensible”, al Marqués se le hace absurda tales creencias como la de pactar con el diablo para obtener todo lo que uno ha deseado. Creencias de esta clase en modo alguno pueden comprobarse: no existe la verificación empírica que la respalde, por más que haya varios registros que las atestigüen y que se encuentren en distintos lugares. Esta clase de “prueba” no demuestra el hecho en cuestión, por ejemplo, el pacto con el diablo. A lo sumo prueba que un determinado número de personas creyeron en tales cosas.

Lo mismo ocurre en “El resucitado”, cuento que narra cómo un hombre “fantasmagórico” se le aparece a su compañera sentimental para decirle que le dejó una fortuna escondida; hecho que igualmente fue “respaldado por la firma de varios testigos y registrado en archivos respetables” (Sade, 2011, 55). Sarcásticamente dice el Marqués que es preciso convenir en que contiene elementos extraordinarios, a pesar del “escepticismo de nuestros estoicos” (55). Es decir, a estas clases de creencias, si a lo sumo se desea sacarles algo, serían sus rasgos literarios de –lo que hoy se puede llamar– literatura fantástica. Son “historias” con elementos literarios poco comunes. Fuera de esto, no poseen validez alguna.

Asimismo, Sade se burla de la blasfemia. En “Un obispo en el atolladero” se tiene el siguiente escenario: un obispo que iba en carruaje se queda varado, y los caballos por más que jalan, no puede sacar el coche. El cochero le dice que no puede hacer nada al respecto, más que soltar un juramento. El obispo accede con cierta reticencia. Después de haberlo soltado, los caballos logran sacar el coche. A este respecto el narrador del cuento dice que estas personas “Creen que ciertas letras del alfabeto, ordenadas de una forma o de otra, pueden, en uno de esos sentidos, lo mismo agradar infinitamente al Eterno como, dispuestas en otro, ultraje de la forma más horrible, y sin lugar a duda, ése es uno de los más arraigados prejuicios que ofuscan a la gente todavía” (Sade, 2011, 53). Se puede notar cómo al Marqués le parece completamente irracional considerar que unas palabras tengan mágicamente más poder que otras, cuando ambas palabras son eso: palabras, que comparten los mismos elementos (letras y signos) y reglas (gramática y sintaxis). Fuera de esto, no confieren ningún tipo de poder sobrenatural que pueda influenciar a favor o en contra de uno o alguien más. Como él mismo apunta, es un prejuicio fuertemente arraigado que en modo alguno puede respaldarse. El que los caballos hayan sacado el coche después de que el cochero blasfemó, no prueba nada. Solo muestra, a lo sumo, una sucesión de eventos que no se encuentran en relación causa-efecto. Para estos efectos, vale recordar la postura de Hume (ver Hirschberger, 1976, 136) que criticaba la existencia de la relación causa-efecto, señalando que ha sido la costumbre que ha establecido tales relaciones. Sade parece basarse en el mismo principio de anti-causalidad en lo que respecta a la blasfemia: de esta no se sigue nada, ella por sí misma no es causa.

Finalmente, se tiene su repudio contra los misterios religiosos. A diferencia de

los otros dos, en “El preceptor filósofo” el Marqués se muestra muy irreverente. Cuenta que el conde de Nerceuil, de unos quince años, era educado por el padre Du Parquet en los “misterios del cristianismo”. El problema del jovencito conde era que no lograba comprender, desde una simple lógica aristotélica, cómo dios-padre era uno con dios-hijo, puesto que los principios de no-contradicción y de identidad estaban siendo puestos en duda en este misterio. Aplicando una analogía tomada de la naturaleza, Du Parquet hace que el joven se “consustancie” con una joven de trece o catorce años, con lo cual el misterio de la consustanciación queda “explicado”: la naturaleza muestra mediante el sexo como dos seres pueden ser uno a la vez. Días posteriores vuelve el conde donde el padre a que le explique más del asunto. Así, mientras el joven está con la muchacha teniendo sexo, el padre penetra analmente al conde. Ante la queja del joven, el excitado padre le responde que así es como se explica la trinidad.

Sobra señalar la ridiculización –por demás irrespetuosa para posibles lectores– a la que el Marqués somete tales misterios, la cual es claramente manifiesta por sí misma. Lo que interesa con esta ridiculización es el cuestionamiento que hay de fondo. Los misterios religiosos, en este caso, los del cristianismo, no son más que charadas sin sentido alguno. De todas las ciencias con que se educa a un joven, los aspectos religiosos eran socialmente considerados “sin duda una de las materias más sublimes de esta educación” (Sade, 2011, 75). En Sade puede notarse su desprecio hacia la sublimidad de la educación religiosa, por cuanto que sus preceptos fundamentales atentan contra la lógica, o si se desea, contra las luces que estaban iluminando cada vez más a Francia. También, podría considerarse, en vinculación con el tema anterior, que los misterios religiosos no son más que otra pérdida de tiempo, ya que jamás se lograrán comprender. De ahí que por más analogías que se utilicen, son asuntos incomprensibles que no tienen cabida en una nueva época que demanda el uso de la razón, no su consentimiento pasivo.

Asimismo, cabe señalar un problema de índole práctica que se deriva de estas creencias. Pueden generar en algunas personas cierto tipo de conductas igualmente absurdas, e incluso excéntricas, que no solo afectarían a la persona en cuestión, sino también a aquellos que le rodeen. En “La Mojigata o el encuentro inesperado”, Sade narra de la señora de Sernenval, una hermosa esposa de 24 años, que “adolescía de un defecto capital en su espíritu [...] una mojigatería insoportable, una devoción crispante y un tipo de pudor tan ridículo y excesivo que a su marido le era imposible convencerla para que se dejara ver cuando estaba en compañía de sus amistades” (Sade, 2011, 79-80). Consiguientemente, la relación era dura de llevar, por cuanto que el actuar de la señora de Sernenval se encontraba fijado en creencias que le causaban un daño a nivel de interacción social y, en el caso del cuento, más en el plano personal, particularmente en el sexual, puesto que solo permitía a su esposo tener sexo siempre y cuando siguiese unos lineamientos por ella impuestos. Todos estos problemas se generaban a partir de tales creencias. Si bien es un caso extremo el que Sade construye, la advertencia es compelente.⁵

Esta postura antagónica del Marqués, de un modo burlesco hacia las supersticiones y blasfemias, y de un modo insolente hacia los misterios, puede entenderse en el marco del “espíritu” ilustrado de la época en la que “algunos cuyos

partidarios atacan encarnizadamente al cristianismo” (Comby, 2006, 79), apelando a que había que seguir las leyes de la naturaleza (gracias a la influencia que tuvo el materialismo francés), para lo cual había que razonar y dejar de creer ciegamente en dogmas. Lo llamativo del Marqués, como alguien que vivió este “espíritu”, consiste en el recurso de la burla a la cual apela; a diferencia de los ilustrados que escogían la vía argumentativa para criticar. En lugar de explicar teóricamente en qué consiste la absurdidad de las supersticiones, blasfemias y misterios religiosos, y cómo afecta el comportamiento de una persona, permite al lector que visualice la absurdidad en la práctica: que la vea, a través de estos cuentos, en escena, en su actuar. Hasta podría afirmarse que Sade aplica en estos cuentos la razón calculadora. Por lo que se desprende de CHF, el Marqués no pretende generar daño, por lo menos, daño físico, pero sí generar la burla suficiente para oponerse a estas creencias absurdas; por lo que no son cuentos a la ligera y sin ninguna intencionalidad. Claramente hay en ellos, por lo menos, una intencionalidad que los subyace.

8. La naturalidad de la homosexualidad y bisexualidad, y del sexo anal con mujeres

Parte de la moral eclesial católica en Francia, como también en otros lugares de Europa, ha insistido fuertemente en presentar la homosexualidad como una aberración de la naturaleza. Muestra de esto es que durante el siglo XVIII se ven “los peores casos de persecución y condena por sodomía, especialmente en las principales ciudades de Francia, Inglaterra y Holanda” (Fernández-Alemán y Sciolla, 1999, 26). Por tal característica aberrante, no quedaba más que censurarla y castigarla, bajo el supuesto de que atentaba con el orden natural y teleológico de los sexo-géneros, a saber, procrear (cfr. Dible, 1999, 95; Roudinesco, 2009, 56). La Cristiandad adoptó de Aristóteles (cfr. *La Política*, 1252a 25-30) el naturalismo que debe regir en las relaciones sexuales entre seres humanos: un hombre con una mujer; cualquier otro tipo de unión sería antinatural. Esta consideración fue heredada a los tiempos venideros; del cual Francia no fue una excepción, a pesar de que las luces hayan brillado en ella.

De ahí que cualquier tipo de sexualidad que no consistiese en una relación hombre-mujer, y concretamente pene-vagina, era igualmente censurada. Un hombre que tuviese gustos tanto hacia hombres como mujeres, tampoco se salvaba de ser criticado y marcado socialmente como un anormal. El mero “hecho” de que sintiese atracción por el mismo sexo era motivo suficiente para ser considerado un “sodomita”⁶, ya que era “una << categoría engloba-todo >> que incluye los contactos sexuales –no necesariamente anales– entre hombres, hombres y animales, hombre y mujeres, y que desafía la reproducción” (Badinter, 1993, 124). Tal era el rigor de esta censura hacia otro tipo de sexualidad que un hombre heterosexual que le gustase el sexo anal con mujeres, como acaba de apuntarse con Badinter, tampoco se libraba de críticas. Si por alguna circunstancia llegase a no ser considerado como un “sodomita”, a lo sumo sí como un hombre con gustos antinaturales que “sodomizaba” a una mujer. De este modo, lo que actualmente se conoce como homosexualidad, bisexualidad y sexo anal con mujeres, estaba encasillado bajo el cajón de antinaturalidad o antifísico⁷.

En contra de estas consideraciones, el Marqués ha introducido en varios cuentos

relaciones homosexuales con una naturalidad, sin entrometerse en brindar una justificación al respecto. Por ejemplo, en “¡Que me engañen siempre así!” el Papa concertaba con una matrona para que le proporcionase jovencitas, a las cuales penetraba solo analmente. Un día la matrona no logra conseguir una joven, por lo que disfraza a un joven. Después de la tercera “sacudida” (Sade, 2011, 64) se da cuenta del engaño, pero continúa disfrutando y exclamando que lo sigan engañando de esa manera. Le dice luego a la matrona que si se vuelva a presentar la situación que le avise, porque igual se dará cuenta. Si bien las preferencias sexuales del Papa son las jóvenes, no se opone a tener sexo con jóvenes. De igual modo, el padre Du Parquet en “El filósofo preceptor” penetra analmente al conde, lo cual puede denotar una preferencia homosexual en el padre, que en ningún momento es puesta en entredicho.

En estos dos cuentos, Sade no se molesta en dar algún tipo de explicación, ya sea de manera expresa, o bien, mediante la burla. Simplemente asume la naturalidad de la homosexualidad y de la bisexualidad, como también la del heterosexual que le gusta el sexo anal. En “El esposo complaciente” y en “Hágase como se ordena”⁸, los esposos tienen gustos sexuales que socialmente son despreciados. Estos dos esposos les encantan tener sexo anal, pero el día de sus bodas deciden tener sexo vaginal. No obstante, sus inexpertas esposas habían sido mal y pesimamente instruidas en qué esperar de sus esposos, por lo que habían sido ordenadas a rechazar el primer lugar de penetración. Irónicamente terminan negando el sexo vaginal, y aceptando el anal. Con estos otros dos cuentos, se nota sin lugar a dudas la naturalidad con la cual Sade narra la predilección sexual anal, a pesar de los prejuicios sociales. Aunque no ofrece tampoco algún tipo de justificación.

Es hasta en “Agustina de Villefranche o la estrategema del amor” donde Sade introduce una justificación a lo que ha venido dando por natural en aquellos cuentos. El cuento inicia con una conversación que Agustina de Villefranche sostiene con una amiga, donde la protagonista señala que su lesbianismo, como el de muchas otras, en vez de ser un crimen contra la naturaleza, es una extravagancia que la misma naturaleza ha producido en algunas mujeres (Sade, 2011, 115); igualmente, en algunos hombres que disfrutan más de la compañía entre el mismo sexo-género, que con el opuesto. Sade, por medio de Agustina, ofrece varios puntos en contra la posición de la moral eclesial católica. El primero consiste en cuestionar el indefectible destino de procrear. La especie humana, por lo menos en Francia, ya se encuentra en un punto donde hay sobrepoblación, por lo que ya no es necesario que se continúe insistiendo en que la unión de toda persona debe ser con otra del sexo opuesto para poblar la tierra. Al estar lo suficientemente poblada, sería más sencillo que se dejase a cada cual actuar como le plazca, por cuanto que su preferencia sexual no afectará en modo alguno a la especie humana: “Digamos mejor que la naturaleza permite que las especies se multipliquen, pero que no lo exige en absoluto y que, plenamente convencida de que siempre habrá más individuos de los que hagan falta, muy lejos está de contrariar las inclinaciones de quienes no ponen en práctica la propagación y les repugna limitarse a ella” (Sade, 2011, 116).

Como puede notarse, en el fondo este primer punto hace hincapié en que la diversidad sexual es parte de la naturaleza: no es una cuestión anómala ni descarriada,

pero que tampoco ha de ser tomada como la mayoritaria preferencia sexual de los seres humanos. La diversidad sin duda existe para el Marqués, pero en CFH es cuantitativamente menor. De ahí que si bien la reproducción de la especie humana es un *hecho* incuestionable, no se puede proceder a desprestigiar a la minoría sexualmente diversa a partir de *ese hecho*.

Luego, su segundo punto versa sobre si la diversidad sexual fuese antinatural, resultaría curioso que la naturaleza las tolerase, puesto que constantemente “demuestra con mil ejemplos que las quiere y que las desea; pues si estas pérdidas la irritasen, ¿las toleraría en tantos miles de casos?” (Sade, 2011, 116). Sade recurre a un simple análisis lógico con contrastación empírica. Si se parte de la premisa a) de que en la naturaleza solo está permitida la sexualidad heterosexual, y b) que la relación sexual solo es con fines reproductivos; debe concluirse la inexistencia de la homosexualidad, bisexualidad y gustos por el sexo anal con mujeres. No obstante, el Marqués apela empíricamente a que se dé una “revisión” a la naturaleza, lo que tendrá como resultado que las dos premisas anteriores no se cumplen a toda cabalidad, por lo que debe aceptarse la existencia de otras sexualidades. De acuerdo a Roudinesco (2009, 56-57) “Sade reduce a la nada «lo antifísico»” en *Filosofía en el Tocador* (1795) con el personaje Dolmancé, pero con CFH puede verse que ya desde antes venía trabajando en esta “reducción a la nada”.

Por consiguiente, la diversidad sexual no sería en modo alguno contraria a las leyes de la naturaleza. Responde a una normalidad, si bien no socialmente común, por lo menos no naturalmente contraria⁹. Nótese que la clave de la argumentación del Marqués yace en no hacer depender la preferencia sexual del sexo-género de cada persona, pero sin hacerla carecer de naturalidad. La preferencia y los gustos sexuales no deberían ser asuntos que impactasen a la moralina social, por cuanto que son productos de la misma naturaleza. De este modo, cada persona ha sido proveída por la naturaleza de ciertas preferencias, pero no dicotómicamente, es decir, que a hombres y mujeres solo les pueda atraer sexualmente la persona de sexo-género opuesto.¹⁰ De ahí que en modo alguno pueda considerarse antinatural cuando la propia naturaleza lo demuestra con “mil ejemplos” (cfr. Sade, 2011, 116). Por el contrario, lo antinatural consistiría en negar lo presente, y en forzar a cada persona a procrear como si fuese el destino de todos sin excepción.

9. Contra la pena de muerte

“El presidente burlado” es un cuento que no tiene más finalidad que de burlarse del supuesto digno y alto cargo del señor Fontanis, presidente del Parlamento de Aix. De paso emite quejas alusivas a un proceso al que el propio Marqués fue sometido en Aix¹¹; se halla también una breve crítica a la pena de muerte. En un primer momento, por medio del presidente, esgrime en unas cuantas líneas los razonamientos utilizados a favor de la pena capital: “El delito ha de ser lavado con sangre, solo con ella se le extirpa y se le previene. Comparad, señor, todos los males que el crimen puede llegar a producir sobre la tierra con la insignificancia de una docena de miserables ejecutados al año para prevenirlo” (Sade, 2011, 156).

Primeramente, nótese el peligro latente de la frase: se habla del delito en

abstracto sin considerar graduaciones delictivas que merezcan distinto tipo de condenas. Tal y como se expresa, cualquier delito es motivo suficiente para condenar a alguien a la muerte. Y no solamente suficiente, sino además necesario, por cuanto que la sangre que mane del culpable es lo único que puede resarcir el daño causado. Según el presidente, no puede ser de otra manera: no existe ninguna otra alternativa que repare, o por lo menos se acerque lo más posible a la reparación del daño. Esto parece ser un juicio bastante riguroso, ya que no se menciona algún grado de diferenciación de delito.

Secundariamente, préstese atención al “extirpamiento” del delito: la muerte del culpable es esencial para acabar el delito. Parece suponerse que el delito continúa mientras continúe viviendo el perpetrador: acabando con la existencia física del culpable es el único medio por el cual se entierra, de una vez y por todas, el delito causado. Ningún otro castigo se iguala. Terceramente, señala el aspecto preventivo. La pena de muerte sirve como ejemplo a terceras personas para que reflexionen seriamente antes de decidir cometer un delito, o bien, incluso antes de siquiera considerar dicha posibilidad. Por lo que dice el presidente, parece tratarse del mejor medio para hacer que las personas recapaciten de su incursión en la delincuencia¹².

Finalmente, a pesar de todo lo que supone la pena capital, la muerte de los culpables es comparativamente insignificante a los crímenes que se continúan cometiendo. La muerte de unos cuantos no se compara con el total de crímenes que se comenten a diario, por lo que no debería hacerse un gran revuelo por algo que se supone ser de poca importancia. No obstante, Sade hace representar sutilmente en el presidente una verdad que los defensores de la pena capital tienen conocimiento, pero que no les resulta fácil de aceptar, a saber, que por más que la pena de muerte funja como modelo preventivo contra el crimen, en términos reales no lo reduce. Esto queda expresado en la comparación que realiza entre el número de crímenes y el número de ejecutados por año. La “docena de miserables ejecutados” lamentablemente demuestra que la pena capital como modelo preventivo no logra prevenir, puesto que las ejecuciones anuales corren junto con los crímenes.

Expuestos los razonamientos a favor, el Marqués pasa, en un segundo momento, a rebatirlos. Dice lo siguiente (mediante el personaje de D’Olincourt): “Aparte de que vuestros estúpidos rigores jamás consiguieron contener el crimen, decir que una fechoría hace perdonar la siguiente y que la muerte de un hombre puede resultar beneficiosa para la del anterior es un absurdo” (Sade, 2011, 157).

Primeramente, en conexión con la verdad que no es fácil de aceptar, Sade señala expresamente lo que antes estaba solapado: la pena de capital no logra contener el crimen; es completamente ineficaz plantearla como modelo preventivo, por más rigorismo que se les imponga a las leyes. Expresa que el rigor en modo alguno aporta una solución real, y por ende, no es garante de la reducción de los crímenes ni de evitar que la gente incurra en delitos. Sade en ningún momento expresa en qué o dónde está la solución para luchar contra el crimen –si es que es posible, ya que no se hace este planteamiento–, pero lo que tiene claro es que ejecutar en modo alguno resuelve los agravios causados.

Secundariamente, y vinculado con lo anterior, el Marqués cuestiona la objetividad atribuida a las leyes, por cuanto que considera la pena de muerte como una fechoría

que en modo alguno puede justificarse a sí misma, es decir, ¿bajo cuál criterio moral una institución real, o en este caso el Parlamento de Aix, puede atribuirse el derecho de disponer de la vida de otros sin decir que su acto de ejecución es igualmente un delito? Ambos son lo mismo. Es interesante notar este cuestionamiento de objetividad, porque durante el Antiguo Régimen el derecho francés no era enteramente preciso ni uniforme, tampoco universal dentro del territorio francés, debido a que coexistían distintos “derechos”. Brevemente, siguiendo a Guier (2011, 327-330), en Francia se regían por 1) las normas consuetudinarias, que generalmente no eran las mismas en todas las zonas, lo cual implica una diversidad de estas normas; 2) el derecho romano, que gozaba de prestigio por el pasado glorioso de Roma; 3) las realezas que eran promulgadas por la monarquía¹³; 4) los decretos del Parlamento, que podía decidir hacer caso omiso a alguna realeza; y 5) el derecho canónico. Siendo este el panorama donde no se tiene claridad cuál derecho legisla en determinada zona o caso, no es de extrañar que Sade critique su objetividad: desde cuál norma se justifica la pena de muerte, y en qué condiciones es justificable.

Terceramente, critica el resarcimiento del daño causado. Visto desde el §8 del *Segundo ensayo sobre el gobierno civil* de John Locke [Locke, sin año], en nada ayuda matar al culpable, porque en términos reales jamás podrá resarcir lo que cometió. Su muerte, en vez de ser beneficiosa, podría incluso tonarse gravosa, ya que la víctima no obtendrá nada a cambio. Sade comparte la misma consideración lockeana, por cuanto que la muerte de otro no trae ningún beneficio¹⁴; de ahí que conciba la pena capital como un absurdo.

Por tanto, desde la perspectiva del Marqués, la pena de muerte no puede ser socialmente aceptable como un recurso para prevenir y extirpar el crimen, ni mucho menos constituir en un beneficio. La rigurosidad de las leyes no evita la existencia de los actos delictivos. Vale notar que este tema será una constante en su producción literaria. Volverá a ella, por en ejemplo en *Filosofía en el Tocador* (1795), defendiendo básicamente las mismas razones aquí aducidas.

10. Conclusión

Puede finalizarse con una breve apreciación del genio filosófico del Marqués de Sade. A través de estos cuentos –la mayoría jocosos; unos pocos trágicos– el autor ha desplegado y tratado una serie de temas filosóficos de una manera poco típica a lo que correspondía a un filósofo de la época, y hacía hace tanto desde Diógenes el Cínico que no se utilizaba. A saber, la burla como instrumento crítico. Mediante esta, Sade ha dado duros ataques a cuestiones que se consideraban como “hechos” naturales como el rol sumiso, o bien, sacras como los juramentos y los misterios religiosos.

Asimismo, a su manera, se percató de temas que involucraban aspectos de la vida de un ser social, a saber, el tremendo valor de la privacidad y la naturalidad de sexualidades alternas socialmente catalogadas como antinaturales. Con cada una, el Marqués pone de manifiesto que el ser humano es diverso, y que dicha diversidad es natural, pero que, dadas las reprimendas y prejuicios sociales, requiere de un “espacio” que le permita en determinados momentos ser otro, o dejar de ser quien

se espera que socialmente sea. Esos temas conducen, por su parte, a la conformación de identidad, develando esta consiste en un vaivén de identidades y, por ende, no existe una sola y única identidad “escrita en piedra”.

Luego, se tiene su posicionamiento contra la pérdida de tiempo por tonterías que no valen la pena, cuya única recompensa es dilapidar lo único que no puede volverse a recuperar; como también su oposición férrea con la pena capital que no trae ningún beneficio, por más que sus defensores la consideren como esencial para prevenir y extirpar el crimen.

Finalmente, muestra una nueva concepción de la razón libre de moralismos. La razón no tendría ningún rasgo teleológico, sino que simplemente sopesa cualquier deseo o pensamiento, tomando en consideración elementos que puedan ser de su favor, y descartando otros, como si se tratase casi de una suma y resta.

Como habrá podido apreciarse, hay temas que poseen cierto vínculo, mientras que otros parecen estar aislados, lo cual se debe a que el Marqués no tenía por finalidad construir un sistema filosófico, sino que escribir una serie de cuentos –para un proyecto que al final modificó–, en los cuales se cuida de introducir y manejar aspectos filosóficos.

Notas

1. El presente documento es el resultado de uno de los materiales extras que se produjeron paralelamente en el marco de mi investigación para optar al grado de maestría, que versaba sobre la *Crítica al Contrato Sexual implícito en el Contractualismo Clásico desde la Filosofía del Marqués de Sade*, en Posgrado de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.
2. Según el criterio de Roudinesco (2009, 78, Nota #1), el motivo de este cambio fue una estrategia para desvincularse de sus obras clandestinas consideradas infames, particularmente “La Nueva Justine o Las desgracias de la virtud” [Sade, 2003b] y “Juliette o Las prosperidades del vicio” [Sade, 2009a]; por lo que en 1800 publica “Los Crímenes del Amor” reconociendo su autoría, ya que en estas novelas “acumulaba la descripción de asesinatos, incestos y perversiones al tiempo que denunciaba la perfidia de los autores de tales crímenes”, contrario a la victoria y homenaje que le rinde en sus otras obras.
3. Téngase en cuenta que los matrimonios no se tendían a basar en amor, sino en ser prácticamente un contrato entre dos familias. Se trataba de dos personas que teóricamente no tenían sentimientos de amor previo al momento de unión, por lo que se hacía necesario recordarles que al estar casados, tenían que satisfacerse uno al otro. Al respecto, Dible (1999, 95) comenta que en la época pareciese “que nunca se pensaba que el hombre y la mujer casados pudieran entregarse juntos y de manera espontánea el uno al otro”.
4. En otro cuento, “Emilia de Tourville o la crueldad fraterna”, narra cómo una joven, llamada Emilia, fue brutalmente castigada durante tres meses, mediante desangramiento desde sus brazos (con la finalidad de matarla) por sus hermanos, debido a que la joven Emilia tuvo un romance y relaciones sexuales con un marqués de Luxeuil antes del matrimonio. Esta “ofensa” constituía, para los dos hermanos de Emilia, una *deshonra* inaudita que mancillaba a toda la familia

aseverando lo siguiente: “no nos quedaremos verdaderamente tranquilos hasta que sepamos que nuestra familia se ha desembarazado de un monstruo como vos” (Sade, 2011, 103).

Si bien es un caso extremo de lo que le podía a suceder a determinadas mujeres –en especial aquellas que fuesen dependientes de su familia, como sucede con la protagonista–, sirve como representación generalizada de que la falta al honor no era una cuestión que se tomase a la ligera. Además, en este cuento, se muestra un fuerte repudio de parte del Marqués cuando en boca del Conde de Luxeuil –padre del marqués de Luxeuil, y quien por azar termina rescatando a Emilia del sótano donde era torturada, sin tener conocimiento de la relación de su hijo y Emilia– dice que “La honra se puede restituir, pero no la sangre derramada” (Sade, 2011, p.108).

5. Esta apreciación de parte de Sade pareciese ser exagerada, empero estudios como los de Álvarez (1972) y Bloch (2013) han mostrado que los cuadros libertinos no serían tanto mera invención de Sade, ni mucho menos ocasionales, sino que eran retratos de la época. Álvarez (1972, 16) comenta que la aristocracia parisina y el clero eran quienes “constituían un semillero de perversiones”. Aprovechándose de la situación donde el grueso de la población era campesino y sin derechos civiles, tendían a ser víctimas de los caprichos aristocráticos y clericales, ya sea por hambre, miedo/intimidación, o alguna otra circunstancia fuera de sus manos. La única exageración que el Marqués introducía al retratado epocal, especialmente el que se encuentra en *Las 120 jornadas de Sodoma* (1785), era “la impunidad total y el poder absoluto de estos personajes. [...] La justicia, aunque menos despreocupada que en la ficción de Sade, muchas veces procuraba no saber nada de cuantos datos poseía y solamente actuaba en casos extremos o tratándose de libertinos que no gozaran de un favor del poder” (Álvarez, 1972, 18). De este modo, la apreciación de Sade corresponde con la realidad de su época.

Por su parte, Bloch aporta pruebas que apoyan lo anterior, por ejemplo, reportes policiales recopilados por Pierre Manuel en *The Parisian Police Exposed* (Paris, 1794), en donde se muestra una serie de nombres de sacerdotes según sus cargos eclesiales, como también la orden a la que pertenecían. Según se puede contar del extracto de Bloch (2013, 20-25), figuran por lo menos 18 ordenes, aunado a doctores de la Sorbona y maestros (tutores privados). En lo que respecta a los nobles, incluyendo a la monarquía, hace un recuento de los prostíbulos parisinos más distinguidos, como también de las casas de placer que algunos nobles poseían. La más notoria fue la del rey Lois XV, quien prácticamente construyó un harén, con la particularidad de que manejaba la trata de personas para siempre tener nuevas prostitutas (Bloch, 2013, 12-15).

6. No obstante, el desenlace resulta irónico e inesperado. El señor de Sernenal tiene una visita de su amigo, al cual decide llevarlo a un prostíbulo de calidad. Una vez que el amigo regresa le dice que le dé un vistazo a la mujer, por cuanto que ha sido una excelencia en la cama. La matrona, S.J., la hace pasar frente a ellos, y para la sorpresa del señor de Sernenal era su esposa. La señora de Sernenal huye del lugar, y abandona a su esposo.

Sin duda este final no encaja con lo que señalo del comportamiento. En todo caso, la llamada de advertencia del Marqués es seria: una creencia no es meramente de palabra, sino que si es coherente en la práctica, ha de marcar el comportamiento de la persona. Por ello decidí referirme solamente al inicio donde, sin duda, el Marqués ha apuntado certeramente que un

comportamiento de tal clase tiene su raíz en creencias absurdas.

7. Término despectivo de la época que Sade reproduce, por ejemplo, en el “Marido cura. Cuento provenzal” (2011, 235).

8. Este término era “empleado en el siglo XVIII, al igual que «infamia», para designar todo lo referente a las perversiones sexuales llamadas «vicios contra natura», y en especial a la homosexualidad. Los «antifísicos» estaban calificados de «maricas», «pederastas», «sodomitas» o «bujarrones» (los hombres), y «tortilleras» o «tribadas» las mujeres” (Roudinesco, 2009, 57, Nota #2).

9. Estos cuentos son prácticamente el mismo. En el primero el esposo es un príncipe y en el segundo un viejo presidente francés; ambas esposas por su parte recibieron escasa información sexual, y con costosas advertencias de los gustos de sus esposos.

10. Distinto es el desenlace del cuento a la conclusión que se ha presentado, ya que en el presente documento se ha referido a una parte de este. En el resto del cuento, Agustina conoce a Franville quien se había enamorado locamente de ella. Dado el lesbianismo de la protagonista y –según el retrato proporcionado por el cuento– su férrea oposición y disgusto hacia el sexo-género opuesto, Franville concibe una estratagema para que se enamore de él. En una fiesta, Agustina asiste vestida de hombre, y Franville de mujer. Agustina al ver a Franville lo confunde efectivamente con una mujer, sintiéndose atraída hacia él/“ella”. Durante el encuentro privado que tienen se descubre quienes son, por lo cual, después de una acalorada disputa, Franville la convence de su amor hacia ella, y Agustina termina renegando lo que antes creía, comentando que hay que observar las verdaderas leyes de la naturaleza.

Sin duda alguna, este final contradice lo anteriormente señalado en el mismo cuento, aunque resulta interesante, por dos motivos. El primero, es una manera de presentar cómo la posición dominante termina por imponerse, apelando a una concepción distorsionada de la naturaleza. El segundo, es parte de la narrativa del cuento, dado que muestra al lector un giro inesperado en la trama. Si bien por extensión no se está tratando en este momento el resto del *corpus* sadeano, otros textos de su producción, permiten concebir que el final del presente cuento no es su postura final; sino que está en línea con lo expuesto en la primera parte.

11. Cabe señalar un aspecto interesante que surgirá en otras obras del Marqués, como *Las 120 Jornadas de Sodoma*, la *Filosofía en el Tocador* y las *Notas a “Los días en Florbelle”* [Sade, 2003c]. En estos 25 cuentos él no critica la vinculación de sexo y género. Si bien en la época el concepto “sexo” y el concepto “género” se tendían a usar como sinónimos (Cf. Cobo-Bedia en Amorós 2000, 55-56), Sade en obras, como las anteriores apuntadas, tiende a criticar la naturalización que se construye en torno del género a partir de supuestas características sexuales esencialistas. Para mayor detalle sobre cómo se aborda en esas tres obras dicha crítica, puede verse Solano-Fallas (2017).

En lo que por el momento nos concierne, Sade dará en CHF por supuesto la naturalidad de dos sexos, varón y hembra, pero no estará de acuerdo a que para cada sexo deba corresponderle

inexorablemente un determinado género. A partir de esta separación es cómo él aboga por la naturalidad de otras preferencias sexuales, mostrando que así como el género no está inscrito en el sexo, tampoco la preferencia sexual. La preferencia y el sexo son cuestiones naturales para el Marqués, pero la primera no depende de la segunda; a lo cual se le aúna que la preferencia no depende del género, porque este no es algo inamovible. Sin embargo, en CFH su argumentación permanece en mostrar la naturalidad mediante la crítica a los argumentos opositores del momento histórico –a saber, que es un acto contra la procreación y que la naturaleza no la aprueba–, y en su clave de que esta naturalidad no hace depender la preferencia sexual al sexo-género.

12. Según explica Gorer (1969, 35-39), el 27 de junio de 1772 Sade organizó una orgía con cuatro prostitutas a las que le dio unos bombones adulterados, lo que les causó fuertes dolores estomacales y vómitos. El Marqués fue arrestado y condenado a muerte, por el Parlamento de Aix, bajo el cargo de haber envenenado a las prostitutas, cuando curiosamente ninguna murió, y en agosto ellas retiraron los cargos. Al parecer la desproporción de la pena con el delito, por un lado se debió a que el Señor Maupéou, enemigo del suegro de Sade (el Señor Montreuil), influenció la decisión del Parlamento para dañar al Señor Montreuil a través del Marqués; por otro, que el incidente de los bombones fue utilizado como una excusa para detener a Sade por sus escritos políticos.

13. En el contexto histórico, Bloch (2013, 117-123) ha señalado que efectivamente Sade tenía razón, ya que a pesar de ser un acto brutal, las personas que asistían lo veían como una especie de entretenimiento público. Incluso se hacían apuestas sobre cuanto aguantaría el condenado. Este morbo se incrementó y degeneró más durante la Revolución.

14. Guier comenta que las reales se dividían en dos: edictos y ordenanzas. Las primeras hacían referencia a una cuestión en concreto, mientras que la segunda cuando “presentaban características de una más vasta envergadura, o cuando reglamentaban partes amplias del derecho” (Guier 2011, 329).

15. Sade no entra en detalles, si se refiere a beneficios económicos como supone Locke, o beneficios psicológicos. En todo caso, se muestra enfático en no concebir ningún beneficio.

Referencias

- Álvarez, Alfredo Juan (1972). *Sade y el sadismo*. Grijalbo. México.
- Amorós, Celia (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Ediciones Cátedra-Universitat de València-Instituto de la Mujer. Madrid.
- Aristóteles. “Politics (Política)” en Benton, William (Ed.) (1952). *The Works of Aristotle*. (Dos volúmenes). Encyclopedia Britannica. Chicago.
- Badinter, Elisabeth (1993). *XY. La identidad masculina*. Alianza. Madrid.

- Bloch, Ivan (2013). *Marquis de Sade. The Man and His Age. Studies in the History of the Culture and Morals of the Eighteenth Century*. Magnolia Books. Impreso en Estados Unidos.
- Cobo-Bedia, Rosa. “Género” en Amorós, Celia (directora) (2000). *10 palabras clave sobre Mujer*. Verbo Divino. Navarra.
- Comby, Jean (2006). *La historia de la Iglesia. 2. Del siglo XV al siglo XX*. Verbo Divino. Navarra.
- De Beauvoir, Simone (2002). *¿Hay que quemar a Sade?* A. Machado Libros. Madrid.
- Dibie, Pascal (1999). *Etnología de la alcoba. El dormitorio y la gran aventura del reposo de los hombres*. Gedisa. Barcelona.
- Elías, Norbert (1982). *Sociología fundamental*. Gedisa. Madrid.
- Fernández-Alemany, Manuel; y Sciolla, Andrés (1999). *Mariquitas y marimachos. Guía completa de la homosexualidad*. Nuer Ediciones. Madrid.
- Gorer, Geoffrey (1969). *Vida e ideas del Marqués de Sade*. La Pleyade. Buenos Aires.
- Guier, Jorge E. (2011 [1968]). *Historia del Derecho*. EUNED. San José.
- Hirschberger, Johannes (1976). *Historia de la filosofía. Tomo II. Edad Moderna, Edad Contemporánea*. Herder. Barcelona.
- Hunt, Lynn. “La vida privada durante la Revolución Francesa” en Ariès, Philippe; y Duby, Georges (Directores) (2005). *Historia de la vida privada. Tomo 4. De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial*. Taurus. Madrid.
- Locke, John (Sin año): *Ensayo sobre el gobierno civil*. Editorial Universidad [Sin nombre de la ciudad]
- Molina-Petit, Cristina (1994). *Dialéctica feminista de la ilustración*. Anthropos-Dirección General de la Mujer, Conserjería de Educación de la Comunidad de Madrid. Barcelona-Madrid.
- Pateman, Carole. “Críticas feministas a la dicotomía público/privado” en Castells, Carme (Compiladora) (1996). *Perspectivas feministas en teoría política*. Paidós. Barcelona.
- Puleo, Alicia H. (1992). *Dialéctica de la sexualidad. Género y sexo en la filosofía contemporánea*. Cátedra. Madrid.
- Roudinesco, Élisabeth (2009). *Nuestro lado oscuro. Una historia de los perversos*. Anagrama. Barcelona.
- Sade, Donatien Alphonse François, Marqués de (2011). *Cuentos, Historietas y Fábulas*. EDIMAT. Madrid.
- _____, (2009a). *Juliette o Las prosperidades del vicio*. Tusquets. Barcelona.

- _____, (2009b). *La Marquesa de Gange*. EDIMAT. Madrid.
- _____, (2009c). *Las 120 Jornadas de Sodoma*. Gradifco. Buenos Aires.
- _____, (2008b). *Los crímenes del amor. Novelas heroicas y trágicas precedidas de una "Idea sobre las novelas"*. Valdemar. Madrid.
- _____, (2003a). *Filosofía en el tocador*. Mestas ediciones. Madrid.
- _____, (2003b). *La Nueva Justine o Las desgracias de la virtud*. Valdemar. Madrid. Sade, Donatien Alphonse François, Marqués de (2003c). *The Charenton Journals. The Ghosts of Sodom*. Creation Books. [Sin lugar] (También contiene: Notes for "The Days at Florbelle"; "Charenton Letters"; y "Last Will and Testament". Introducción (y traducción) por John Phillips)
- Sen, Amartya (2007). *Identidad y Violencia. La Ilusión del Destino*. Katz. Buenos Aires.
- Séneca, Lucio Anneo (1979). *Tratados filosóficos/Cartas*. Porrúa. México.
- Solano-Fallas, Andrés (2017). Marqués de Sade: en contra del sexo-género determinista y la heterosexualidad excluyente. *Revista humanidades*, 7 (2), p.1-14.

Referencia consultada

- Hume, David (1994). *Escritos políticos*. Tecnos. Madrid.
- Perrot, Michelle. "Funciones de la familia" en Ariès, Philippe; y Duby, Georges (Directores) (2005): *Historia de la vida privada. Tomo 4. De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial*. Taurus. Madrid.
- Sade, Donatien Alphonse François, Marqués de (2008a). *Justine o Los infortunios de la virtud*. Tusquets. Barcelona.
- _____, (1995a). *La Verdad. La Vérité*. Atuel-Anáfora. Buenos Aires.
- _____, (1995b). *Los infortunios de la virtud*. Edicomunicación. Barcelona.
- _____, (1980). *Diálogo entre un sacerdote y un moribundo*. Argonauta. Barcelona.
- _____, (1969). *Escritos políticos*. Quintaria. Buenos Aires.
- _____, (1954). *Adelaide of Brunswick*. The Scarecrow Press. Washington, D. C.



II

Dossier

La enseñanza de la filosofía: virtualidad y Covid-19



Silvina Coronel Salomón

La enseñanza de la Filosofía en el contexto de pandemia. Paradojas de Visibilidad/Invisibilidad- Inclusión/Exclusión en la educación virtual del Nivel Superior

RESUMEN

En el contexto de la pandemia por COVID-19, se presenta una experiencia de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, mediante el aprendizaje basado en problemas (ABP), el cual se utilizó para analizar y reflexionar sobre los dilemas éticos y los planteamientos filosóficos, con apoyo en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Palabras Claves: : Pandemia. Aprendizaje. Enseñanza. Filosofía. Dilema. Moral. Ético. TIC. Bachillerato.

Abstract: In the context of the COVID-19 pandemic, we present an experience of teaching philosophy in high school through Problem-Based Learning (PBL), which was used to analyze and reflect on ethical dilemmas and philosophical approaches, with the support of new Information and Communication Technologies (ICT).

Keywords: Pandemic, learning. Teaching. Philosophy. Dilemma. Moral. Ethical. ICT. High School.

1. Introducción

El presente trabajo tiene como propósito principal, reparar en ciertos aspectos del contexto educativo contemporáneo. Dado que observamos una tendencia a reducir los espacios de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, la cual se enfrenta a políticas educativas que se erigen desde una mirada fragmentada del sujeto (que enseña y aprende), de sus derechos y la participación de estos en los debates educativos, políticos y ciudadanos. Al mismo tiempo, advertimos que en las prácticas educativas actuales nos vemos interpelados a diario por situaciones diversas, que requieren mayormente de una intervención crítica y reflexiva acorde al contexto en el que se desenvuelven (ejemplo: contexto pandemia Covid-19). Por lo cual, el aporte epistemológico de la disciplina filosófica en el ámbito de la formación docente actual, como modo de

Autor/ Author

Silvia Coronel Salomón, ISFD N° 22

ORCID ID: 0000-0001-8532-0086,

scoronelsalomon@gmail.com

Recibido: 23/07/21

Aprobado: 01/09/21

Publicado: 08/07/22

propiciar procesos de interpelación crítica de la realidad en la que se sustentan; se torna fundamental. Incluso creemos que tal apertura a los diversos modos de expresión y la consideración del sentido cabal que estos espacios de interpelación crítica posibilitan; convierten la tarea docente en un encuentro cara a cara, que pone en juego la dimensión ética al configurar sujetos de derechos abiertos al debate.

En este sentido consideramos que, prevalece el re-significar el aporte que la disciplina filosófica ha tenido y tiene en la formación docente contemporánea, para la producción de un pensamiento crítico situado. Entendiendo que la tarea docente requiere en sí misma de un posicionamiento identitario enraizado en suelo propio; que a su vez posibilite modos de reconocimiento de la alteridad sintiente, así como la contemplación de los múltiples matices que supone toda práctica pedagógica actualizada. De este modo, nos interesa recuperar el rol del otro, en tanto sujeto pedagógico que percibe su cuerpo como espacio de habitabilidad, a la vez que se encuentra inmerso en la contingencia de la vida institucional; es decir que el cuerpo del otro nos interpela en su carácter integral-relacional, así como ciertos aspectos del mismo que pregnan el sentido de humanizar las prácticas educativas. De ahí que en el camino del proceso investigativo que este trabajo se propone, nos moviliza el poder vislumbrar aquellos indicios de violencia simbólica, psicológica y física que emergen en las aulas del contexto presente; dado que se convierten en acciones prioritarias a atender, en vistas de humanizar las prácticas educativas actuales.

A su vez, nos inquieta el poder visibilizar los modos de afectación de los actores institucionales en el marco de la pandemia Covid-19, mediante la experimentación de sensaciones y emociones; frente a las medidas sanitarias adoptadas a lo largo del ciclo lectivo 2020 en los distintos entornos educativos del país. Los cuales implicaron un abordaje riguroso del cuidado de sí a nivel social y personal, la disposición del espacio-tiempo, que transgredió el ámbito laboral para afectar el personal; así como el impacto que tuvo y todavía tiene el stress ocasionado por las diferentes realidades con las cuales cada actor del sistema educativo argentino se enfrentó a los distintos escenarios y contingencias en el marco del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).

Desde este marco, vislumbramos que el panorama planteado dista de ser sencillo y es por ello que reparamos en la necesidad de pensar nuevamente en las políticas de cuidado ya implementadas, que afectaron y aún afectan a los distintos actores institucionales; a fin de no omitir el impacto desigual que ha tenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las trayectorias escolares y en el acompañamiento plausible de los y las docentes para con sus respectivos estudiantes. Por este motivo, consideramos primordial pensar, elaborar e incorporar estrategias pedagógicas actualizadas, que propicien (tanto en los formatos presenciales como no presenciales) una mayor fluidez de los abordajes didácticos, así como promover y sostener diálogos u acuerdos que tiendan a mejorar la realidad de la vida escolar y de quienes transitan las instituciones educativas frente a este contexto.

2. Hacia una ontología relacional mediada por el encuentro cara-cara

De esta manera, cuando pensamos abordar las distintas problemáticas dadas en la educación argentina pretendiendo dar respuesta a cada uno de los interrogantes en este contexto, parece a simple vista imposible. Sin embargo, creemos que un recorte problematizador plausible supone detenerse en los criterios y las implicancias de las nuevas políticas educativas implementadas en el Nivel Terciario desde el año 2017 en la Pcia. de Bs As. Las mismas remiten principalmente a los cambios nodales producidos en el Diseño Curricular para el Nivel Superior¹ de la Pcia. de Bs As que viabilizan por un lado cursadas semi-presenciales y virtuales. Y, por otro lado, se puede apreciar el recorte puntual del área disciplinar de la Filosofía en cada una de las carreras de formación docente que los distintos institutos de formación terciaria ofrecen.

De esta manera, cuando Skliar señala “[...] todo es posible con el cambio en educación: la insistencia de una única espacialidad y una única temporalidad, pero con otros nombres; la re-conversión de los lugares en no lugares para los otros; la infinita trasposición del otro en temporalidades y espacialidades egocéntricas; la aparente magia de una palabra que se instala por enésima vez aunque no (nos) diga nada; la pedagogía de las supuestas diferencias en medio de un terrorismo indiferente; y la producción de una diversidad que apenas se atiende que apenas se entiende, apenas se siente” (Skilaar, 2002, 144). Nos permite preguntarnos acerca de la ontología relacional que subyace desde estas propuestas curriculares anteriormente señaladas, ya que se puede observar en estos nuevos diseños para la Formación Docente de la Pcia de Bs As; la implementación de una política educativa que no contempla al educador como un transformador de la cultura, tal como señala Bourdieu (2003, s/n). E incluso que dicha política, no tenga como prioridad el realizar una lectura crítica de la realidad acorde al contexto en el que se desempeña, en el sentido que afirma Freire (1999, s/n).

Sin embargo, notamos que el nuevo diseño curricular para el nivel terciario atiende en su recorte un particular interés, el de enfocarse en el uso tecnológico en el marco de un desarrollo de la formación docente; donde el formador de formadores se desempeña como tutor, facilitador, mediador o acompañante. Es decir que se re-configura el sentido del docente formador teniendo ahora que navegar en la sobreabundancia de espacios virtuales para diseñar, compartir y evaluar cuestiones que van desde la dimensión pedagógica, didáctica, política y filosófica entre muchas otras.

Entonces, aquí nos cuestionamos sobre si es posible formar docentes en procesos de enseñanza y aprendizaje diversos brindados únicamente desde la virtualidad. Así como nos preguntamos: cuál sería la relevancia que se le otorga a las vivencias, experiencias, intercambios, análisis y reflexiones conjuntas que enriquecen todo proceso educativo. A nuestro entender, tales consideraciones atentan sobre la importancia del encuentro cara a cara, ese proceso de enseñanza-aprendizaje en el que hacemos especial hincapié y defendemos; ya que la carencia del mismo creemos, vuelve vulnerable la premisa de tornar visible esas otras alteridades que habitan otras corporeidades. “Porque aquello que percibo y aquello que pienso de mí mismo, de

mi cuerpo y de mi experiencia es un correlato transicional en constante cambio. Del mismo modo, que el otro/a como alteridad se percibe y me percibe desde un proceso de subjetivación que integra mundo interior y exterior, conformando una biografía propia que nos interpela al interactuar” (Crononel, 2019, 106).

En este sentido, es que creemos que los nuevos diseños parecieran definir el rol de los formadores de formadores más bien como guías o tutores de individuos aislados en sus propios procesos formativos, al tiempo que reduce la dinámica pedagógica a una cuestión técnica y suprime la condición legítima de una educación que sea social, contextualizada y crítica. Por esto mismo, consideramos que se diluye el propósito del encuentro educativo, la proximidad y el intercambio relacional de y con los cuerpos otros, en el que la afectación torna habitable los espacios educativos en un sentido heterogéneo y diverso. Ya que “[...] la mística inmanente a una interioridad en tránsito se concretiza sólo a partir del reconocimiento, analogía del encuentro que refrenda la otredad en la mirada. Instante en que el flujo perceptivo se detiene avalando la presencia del otro ser como distinto” (Gallastegui, 2016, 109).

En esta línea, C. Colombani propone tratar la problemática de la reciprocidad en el ejercicio del rol docente, partiendo de pensar al otro como alteridad que me define en mi propia subjetividad; porque “[...] acoger al Otro es otorgarle un espacio afectivo y un lugar de reconocimiento genuino” (2016, 298); es decir que ello implica otorgarle cierta visibilización frente al modo en que las instituciones enmudecen y se inscriben en los cuerpos de quienes las transitan. De esta manera “el otro me afecta y es afectado por mí” (298) por lo que “[...] pensar en el estatuto de los afectos y de la pasión dentro del ámbito académico nos conduce a plantearnos la resistencia ante lo emocional” (298); señalara la autora.

Por otra parte, también observamos que en estos nuevos planes aparece la categoría de competencia o capacidad en sustitución del concepto de conocimiento. Y si bien no desconocemos que la adquisición de ciertas competencias dentro de la formación docente es necesaria, las mismas deben contemplarse dentro de un contexto de conocimientos históricos, políticos, filosóficos que lo enmarquen socio-culturalmente en un territorio puntual. En lugar de ser planteadas en los términos que el mercado laboral en general propone; es decir en un sentido individualista y que podría definir globalmente a cualquier profesión actual.

Por lo que en este contexto, pensamos si ello, forma parte de la estrategia de individualización en el marco de un proceso donde el docente queda en un sitio de aislamiento, perdiendo su status como sujeto de derecho, con una historia particular a la vez que colectiva y formando parte de un grupo social que lucha por visibilizar las demandas sociales. Así como también notamos que el docente en formación, es permeado lentamente por un lenguaje propio del ámbito empresarial y mercantil donde sobreabundan los conceptos como calidad, competencias, indicadores, excelencia, estándares, evaluación por resultados, pruebas estandarizadas; que se irán poniendo en marcha mediante la especificidad de ciertos *contenidos disciplinares* y las correspondientes *prácticas eficaces*.

De ahí que, consideramos necesario el abordar prácticas y estrategias educativas desde una recuperación del cuerpo como modo de presencia y vivencia identitaria con el mundo en que se inscribe; dado que la inclusión de la sensibilidad dentro

del marco racional institucional se vuelve cada vez más difuso en la actualidad. En palabras de Gallastegui: “[...] el cuerpo habla y desde el marco conflictivo del lenguaje expone la criticidad en la imagen, en los guiños y tensiones que tienden a deconstruir-reconstruir lo dado de por sí como verdad” (2016, 109). Por lo tanto, nuestra pretensión epistemológica aquí apunta a visibilizar el impacto que pudiera tener la ausencia-presencia del pensamiento reflexivo-crítico dentro del trayecto formativo del futuro docente en vistas de las nuevas políticas educativas implementadas. Entendiendo así que “[...] una enseñanza des-afectivizada, des-corporeizada implica un desapego emocional que se inscribe en el temor que el apego afectivo genera, como posibilidad de generar fronteras que necesariamente deben ponerse entre maestros y alumnos” (Colombani, 2016, 303).

Al mismo tiempo, consideramos viable el poner en evidencia cualquier cercenamiento en el que la enseñanza filosófica pudiera estar siendo afectada a fin de propender a una superación de estas instancias. En principio al estimular el pensamiento crítico en los propios actores institucionales y luego al fomentar y guiar su propia tarea transformativa desde el fundamento teórico que el nuevo paradigma le presenta. A fin de cuentas, no es la primera vez (ni será la última) que la disciplina filosófica se ve envuelta en confrontaciones epistémicas que debaten su permanencia en un campo cada vez más fragmentado del que emerge una mirada suspicaz que pretende acorralarla hasta subsumirla a su ámbito teórico; logrando así la supremacía. Sin embargo, estamos convencidos del carácter resiliente de la filosofía y su enseñanza, como también sabemos que “[...] la crisis aparece como alternativa-resistencia que genera el topos (territorio) de nuevas construcciones de las identidades y nuevos mecanismos vinculantes entre los sujetos” (Colombani, 2016, 304).

3. La huella en la educación post-pandemia

Ahora bien, hasta aquí, la interpelación crítica formulada a la implementación de la herramienta de la virtualidad en la formación docente como parte de los nuevos diseños curriculares en la Pcia. De Bs As, pareciera evidenciarse como una mirada anacrónica en el contexto que presentó la pandemia de Covid-19. Ya que la virtualidad se tornó esencial ante la emergencia de un virus de alcance mundial que paralizó no sólo la economía, sino la vida en sociedad en todo el planeta. A su vez, esto conllevó al uso exclusivo y desmesurado de internet en docentes, padres, trabajadores, niños y estudiantes de todos los niveles educativos, para lograr realizar parte de una cursada lectiva que ya estaba desarrollándose (en muchos casos); o completar una jornada de trabajo que en este marco se transformó en home-office de un modo in-imaginado hasta el momento.

Hechos concretos que posibilitaron, a cada uno de los implicados, el conmensurar las controversias y los beneficios en relación al uso de la virtualidad en la educación dentro del territorio local, provincial y nacional. Es decir que, por un lado, viabilizó la continuidad del ciclo lectivo en ese formato, pero, por otro lado; evidenció la carencia estructural de gran parte de la ciudadanía ante la dinámica que presenta la educación virtual. En la cual, un gran porcentaje de docentes y estudiantes se vieron impelidos

a solicitar datos y/o conectividad, así como dispositivos móviles actualizados para lograr el acceso al sistema de educación pública en Argentina. A su vez, es necesario destacar la saturación o sobrecarga laboral del docente, trasladado ahora a sus hogares. Quienes en este contexto se vieron inducidos a responder en todo momento ante cada demanda institucional o nueva normativa implementada. Así como también subrayar, la enorme responsabilidad que conllevó generar propuestas pedagógico-didácticas en distintos formatos viables ante la premura de poder incluir a todos/as. Y ello sin mencionar que, al mismo tiempo, cada uno de estos actores del sistema educativo, tuvieron que atender la demanda de sus propios hogares y familias; colapsando por momentos entre sus múltiples funciones.

En otras palabras, creemos viable considerar que la enseñanza en la modalidad virtual en el contexto de pandemia (y más allá de éste), ha de ser vista como una herramienta para llevar adelante las prácticas pedagógicas actuales y la comunicación en el marco virtual. Empero no desconocemos que la hibridez que presenta la virtualidad no puede reemplazar el vínculo pedagógico creado en las aulas, el encuentro cara-cara y el sentir de cada alteridad. Singularidades que están cargadas de sentido e involucran al cuerpo como parte de la existencia, porque como señala David Le Breton (2007, 12), “[...] el cuerpo es la condición humana del mundo, el lugar donde el incesante flujo de las cosas se detiene en significados precisos o en ambientes, se metamorfosea en imágenes, en sonidos, en olores, en texturas, en colores, en paisajes, etc.”. Y es por esto mismo, que la construcción de sentidos no puede ser homologada por la virtualidad en la tarea de enseñanza-aprendizaje actual; ya que inhibe ciertos aspectos del vínculo humano sólo presentes en el encuentro cara-cara. Es decir, que la enseñanza de todas las disciplinas, pero puntualmente la enseñanza de la filosofía en la virtualidad, no puede suplir el plano de lo sensible al momento de generar nuevos escenarios. Sino más bien sólo puede seguir siendo un buen recurso, una buena herramienta que posibilite otros andamiajes y alternativas, pero de ningún modo constituirse (la educación virtual) en el escenario principal. Por lo que desde este cavilar proponemos seguir indagando.

Nota

1. Reforma del DC en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2011 (Res. CFE No. 286/16).

Referencias

Bourdieu P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

Colombani M. C (2016), Artículo: Los Lazos de reciprocidad en el aula, en *Espectros de la Filosofía*, Buenos Aires: Biblos. Págs. 297-307,

Coronel Salomón S. (2019). *Interpelaciones corpóreas de una cronología errante-Mapas de una corpografía sensible*. España: EAE.

Freire P. (1999). *Política y educación*. México: Siglo XXI

Gagliano R (2006), *Los Lenguajes del cuidado y los cuidados del Lenguaje*, Buenos Aires: Anales de la Educación. Págs. 91-94.

Gallastegui A. (2016). Artículo: Filosofía: pensar lo 'otro' desde la perspectiva puntual de la experiencia, en *Espectros de La Filosofía*. Buenos Aires: Biblos. Pág. 105-118.

Gallastegui A. (2016). *Filosofía en los bordes-Una perspectiva de género*. España: EAE, España.

Le Breton D. (2007). *El sabor del Mundo: una antropología de los sentidos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Lobosco M. (1999). Violencia simbólica en la escuela (ficha) Exposición para curso- taller en el VII Congreso Provincial y III Congreso Nacional de Políticas Educativas. La Pampa.

Skliar C. (2002). Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Cap. V: Ay! ¿Por qué nos reformaremos tanto? (pág.145 a 154), Primera edición- Edit. Miño y Dávila .

Skliar C. (2002). *La Educación del Otro*, Cap. 6: Argumento de la diferencia y la práctica del diferencialismo.

Páginas web

<https://www.inventariorevista.com/post/acerca-del-sentido-politico-de-la-formacion-docente>

Núñez, P.; Guvin, Di. (2021) Volver o no volver: la educación argentina en pandemia. En *Nueva Sociedad*. Febrero. Accesible en: <https://nuso.org/articulo/escuela-argentina-presencialidad-educacion/>

Moisés Meza Díaz

Análisis y reflexión crítica de los dilemas filosóficos en el bachillerato, desde el aprendizaje basado en problemas (ABP) asistido por TIC

RESUMEN

El presente trabajo propone reparar en ciertos aspectos del contexto educativo contemporáneo, dado que observamos una tendencia a reducir los espacios de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Al mismo tiempo, advertimos las múltiples demandas y contingencias que presentó el contexto de la pandemia en las prácticas educativas virtuales; las cuales tornaron visible el aporte fundamental de la disciplina filosófica en la educación.

Palabras Claves: : Filosofía. Educación virtual. Pandemia. Políticas educativas. Formación docente.

Abstract: The present work proposes to repair certain aspects of the contemporary educational context, since we observe a tendency to reduce the teaching and learning spaces of philosophy. At the same time, we warn of the multiple demands and contingencies that the context of the pandemic presented in virtual educational practices; which made visible the fundamental contribution of the philosophical discipline in education.

Keywords: Philosophy. Virtual education. Pandemic. Educational policies. Teacher training.

1. Introducción

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) está reservado regularmente para las ciencias exactas o naturales, sin embargo, en la presente propuesta se busca extenderla al área de las Humanidades, en lo particular, a la Filosofía, la cual tradicionalmente ha sido abordada de una manera repetitiva, mecánica y expositiva, lo que no genera la discusión y el debate, parte esencial para aprehender las principales categorías y problemáticas filosóficas. Por tanto, se propone problematizar el campo filosófico a través de una enseñanza basada en un plan de diálogo freireano y los dilemas propuestos por Matthew

Autor/ Author

Moisés Meza Díaz, Universidad
Autónoma de Zacatecas,
ORCID ID: 0000-0001-6804-2328,
moymezadiaz@hotmail.com

Recibido: 10/10/21
Aprobado: 15/12/21
Publicado: 08/07/22

Lipmann, para pasar de una pedagogía de la respuesta que ofrece la educación bancaria a una pedagogía de la pregunta donde el educador se vuelve educado cuando aprende del diálogo horizontal entre los participantes de la clase y, de esta manera, generar conocimiento propio.

2. Condiciones de la práctica educativa en situación de pandemia

La presente propuesta se enmarca dentro de los dos grupos de sexto semestre con los cuales se imparte la materia *Filosofía*, en la Escuela Media Superior y a Distancia (EMSaD) 50 El Cabezón, perteneciente al Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ), misma que se localiza en la delegación de la ex Hacienda de El Cabezón en el Municipio de Ameca, Jalisco, México; una población rural que se ubica aproximadamente a 10 kilómetros de la cabecera municipal y cuenta con 2,683 habitantes, según el censo y conteo levantado en el año 2010 por el Instituto de Formación Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco (IIEG, 2018), siendo la segunda más grande que la ciudad de Ameca; cuyas principales actividades económicas son la agricultura (con la siembra y cultivo de maíz y caña), la ganadería (cría de ganado vacuno, porcino, equino y aviar) y la silvicultura.

La totalidad de los alumnos que conforman la muestra sumaron 56 en ambos grupos (“A” y “B”; 28 por cada uno), los cuales se atendieron a distancia, desde el 20 de marzo del año 2020, fecha en que tanto el gobierno federal como el estatal declararon estado de emergencia por el virus SARS-2 y decretaron el confinamiento obligatorio de la población (incluyendo las actividades esenciales), hasta el día 08 de enero del año 2021, en que terminó el semestre Agosto-Enero 2021, por lo que se implementaron actividades en línea a través de la plataforma institucional Moodle, con sesiones en vivo en clases dos veces por semana con cada grupo con apoyo de la plataforma Google Meet, así como comunicación permanente con el alumnado por medio de Grupos de WhatsApp.

Resultado de este encierro obligatorio: buena parte de los jóvenes se desanimaron, por lo que 16 estudiantes del grupo “A” solo estuvieron participando activamente, entregando sus actividades y conectándose regularmente a las sesiones de Meet; mientras que en el grupo “B” lo hacían 25 estudiantes. Al ver la gravedad de esta situación, el colectivo docente y directivo, en sesión de Academia, acordamos hacer visitas domiciliarias para ver la situación de dichos educandos y conocer sus condiciones en las cuales se encuentran estudiando a distancia, así como sus limitaciones en cuanto a conectividad y uso de los recursos tecnológicos.

Dentro de dichas visitas domiciliarias, tanto los alumnos como sus padres informaron que muchos de ellos no se conectaban por la mala recepción del Internet en la comunidad; asimismo, porque algunos de ellos, si bien contaban con celular, Tablet o computadora de escritorio para trabajar, apenas habían contratado el servicio de Internet y no se los habían instalado. Definitivamente, hubo otros estudiantes que mencionaron que, debido a la crisis económica que se sobrevino por la pandemia, sus papás ya no fueron requeridos para hacer labor en el campo o acudir a las empresas a trabajar en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, por lo que los adolescentes optaron por ayudar a la economía familiar laborando por su cuenta.

Hubo por su parte dos alumnos que manifestaron no contar con Internet ni con computadora o dispositivo móvil, por lo que a los mismos se les atendió mediante guías de aprendizaje que se imprimían y se les entregaba cada quince días, para que, una vez contestadas, las llevaran al plantel educativo para que el maestro las revisara y las regresara a su vez con retroalimentación. De momento esta estrategia escolar sirvió pues se lograron rescatar de ambos grupos a 15 estudiantes.

En el mes de abril del año 2021 el gobierno del Estado de Jalisco anunció que los profesores de todos los niveles educativos, de educación pública y privada, serían vacunados en contra de la enfermedad SARS-CoV-2, por lo que se anticipó el regreso paulatino a las aulas. El día 14 de ese mismo mes empezó la vacunación y el día 17 de mayo se inició en el centro educativo con asesorías presenciales en grupos pequeños que no rebasaban los 15 alumnos. Desde el primer día del grupo de asesorías, se tuvo un aforo del 95%, por lo que por semana se estuvo atendiendo de forma presencial a los estudiantes, continuando con la entrega y subida de productos en línea en la misma plataforma institucional.

Sin embargo, la idea de este trabajo es presentar la experiencia que se tuvo durante la pandemia, cuando las clases eran totalmente a distancia y el aprendizaje de los estudiantes dependía totalmente de las tecnologías, por lo que se presenta la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con apoyo en estas herramientas, para que los aprendices pudieran analizar los problemas éticos como filosóficos que se estudian en la asignatura de Filosofía en Sexto Semestre, cuya planeación didáctica está basada en los programas de estudio de la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno federal mexicano.

3. Las particularidades de los jóvenes y los dilemas filosóficos en media superior

Los jóvenes con los que se impartieron las clases de filosofía se encuentran en la etapa de la adolescencia, de 15 a 18 años en promedio, cuyos intereses principales que se observan son socializar con sus pares, la construcción de una identidad propia, así como un proyecto a futuro, así como las relaciones amorosas y las redes sociales. Son muy activos y creativos, por lo que al solicitarles una actividad práctica y dejarles la libertad para que la diseñen y la ejecuten, siempre lo hacen de forma innovadora. Son alegres, proactivos, pero también existen divisiones entre ellos y continuamente cuestionan las reglas de la escuela, por lo que, en cierto sentido, son rebeldes.

El programa de estudios que regula la asignatura Filosofía en la Educación Media Superior (Dirección General de Bachillerato [DGB], 2018) contempla que se imparta en sexto semestre y se le asigna un tiempo efectivo de 64 horas, con un valor de 8 créditos, por lo que se imparte 4 horas por semana. Es una materia obligatoria del componente básico y pertenece al campo disciplinar de las Humanidades.

El programa estatuye que “[...] la educación filosófica representa un elemento [que posibilita] la capacidad de criticar todas las ideas, incluso las que se consideran justas o verdaderas”; de tal suerte que los alumnos tienen la posibilidad de “identificar y evaluar críticamente sus creencias, acciones, valores y normas, acercándose a

contextos diferentes al propio que le permitan conocer y valorar de diversas maneras el mundo” (DGB, 2018, 6).

Entre las cuestiones que se propone este plan es que los estudiantes distingan entre las diferentes perspectivas filosóficas que han emergido en torno a las cuestiones planteadas durante su devenir histórico; así también a “interpretar y transformar de manera propositiva su realidad cotidiana para contribuir en la construcción de una cultura para la paz y la tolerancia” (DGB, 2018, 6).

En el primer bloque de aprendizaje, denominado “Del pensamiento prefilosófico a la filosofía clásica”, se analiza el concepto de filosofía, pensamiento prefilosófico, filosofía presocrática y clásica, a fin de comprender las cosmovisiones que antecedieron al surgimiento del conocimiento filosófico. En el bloque II, nombrado “El paso de la filosofía medieval al renacimiento”, se abordan los problemas concernientes a la existencia de Dios, el conflicto entre fe y razón, mediante las visiones medieval y renacentista.

En el bloque III titulado “La filosofía moderna y algunas posturas filosóficas contrarias al proyecto moderno”, se abordan las corrientes filosóficas de la modernidad con relación al problema del conocimiento humano, y, en el último bloque, llamado “Filosofía del siglo XX”, se estudia la Filosofía en dicha centuria, tratando de reconstruir el pensamiento filosófico mexicano.

Al primero de los bloques se le asigna un tiempo de 18 horas y tiene como propósito examinar “otras formas de percibir e interpretar la realidad, a partir de la Filosofía, explicando su origen, su conceptualización, así como su desarrollo en alguno de los principales problemas del periodo presocrático y clásico, favoreciendo su pensamiento crítico” (DGB, 2018, 14).

Los contenidos que se estudian son pensamiento prefilosófico; mito, magia y religión; culturas que anteceden al nacimiento de la filosofía; concepto de filosofía; disciplinas filosóficas; diferencias entre filosofía, ciencia y religión; filosofía presocrática; el problema de la naturaleza: la noción de cambio en Heráclito y de permanencia en Parménides; así como la filosofía clásica, a través de los significados de virtud y conocimiento en Sócrates; la teoría de las ideas y la alegoría de la caverna en Platón, así como la teoría de las cuatro causas en Aristóteles.

Entre las habilidades que el bachiller debe lograr a lo largo de esta unidad de aprendizaje se encuentran: conocimiento del pensamiento prefilosófico, tanto en las culturas occidentales como no occidentales; identificación del origen de la filosofía, su concepto y los principales problemas que aborda; distinción entre filosofía, ciencia y religión; así como la contrastación de las diferentes posturas presocráticas, así como los tres pilares de la filosofía clásica. Entre las actitudes que se espera logren los educandos están la expresión crítica de las ideas con apertura y respeto a las demás opiniones; privilegiar el diálogo como una forma de construir conocimientos; y favorecer el pensamiento crítico (DGB, 2018).

Para la segunda unidad de aprendizaje se asignan 12 horas y tiene como propósito principal analizar “el cambio del pensamiento teocéntrico medieval hacia el humanismo renacentista promoviendo el desarrollo fundamentado de un sistema de creencias flexible y tolerante, reconociendo su dignidad humana” (DGB, 2018, 16). Entre los conocimientos que se pretenden fortalecer están la filosofía medieval, el

problema de Dios, fe y razón; los pensamientos de San Agustín y Santo Tomás; el cambio de la filosofía medieval a la renacentista, el giro copernicano y la dignidad humana en Pico Della Mirandola, el universo animado de Giordano Bruno, así como la reforma protestante protagonizada por Martín Lutero.

Entre las habilidades que se busca potenciar en el aprendiz están el identificar los argumentos sobre la existencia y la naturaleza divina; la contrastación entre la postura teocéntrica medieval y la postura humanista del Renacimiento; el reconocimiento de la dignidad humana como centro del universo durante el período renacentista; distinguir las causas y principios del protestantismo y la diferenciación entre libre albedrío y predestinación. Las actitudes que se propone cultivar en el estudiante son la expresión de las ideas en forma crítica y con respeto a las opiniones diversas; la sensibilidad y el respeto hacia las emociones propias y las de los demás, y el reconocimiento de la diversidad dentro de su mismo contexto (DGB, 2018).

Para el bloque III se asignan 16 horas de trabajo, y se tiene como propósito examinar “las ideas sobre el problema del conocimiento en la modernidad, contrastándolas con las posturas filosóficas que reaccionaron en contra del proyecto moderno, desarrollando su pensamiento crítico para identificar sus repercusiones en el mundo actual” (DGB, 2018, 18).

Entre los conocimientos que se pretenden formar en el estudiantado están el problema del conocimiento según el racionalismo de Descartes, el empirismo de John Locke y David Hume, el criticismo e idealismo alemán presentes en Georg Hegel e Immanuel Kant. Asimismo, se revisan algunas de las reacciones contra el proyecto moderno a través del Materialismo Histórico en Carlos Marx, la angustia en Soren Kierkegaard y el vitalismo en Federico Nietzsche.

En cuanto a las habilidades que se pretenden favorecer es el reconocimiento de las ideas en el racionalismo, empirismo, criticismo e idealismo alemán; la identificación de alguna de las teorías que componen el sistema moderno, y la recuperación de los elementos críticos de algunas de las posturas filosóficas que reaccionaron en contra del proyecto moderno. En lo que respecta a las actitudes que se busca formar en el estudiantado está la flexibilidad y apertura a diferentes puntos de vista; una consciencia social frente a las situaciones de su entorno, y externar un pensamiento crítico y reflexivo de forma solidaria (DGB, 2018).

Al último de los bloques se asignan 18 horas y tiene como objetivo central valorar “la construcción del mundo contemporáneo a partir de algunas perspectivas filosóficas del siglo XX que cuestionan la realidad y el proceder de la humanidad, para construir su identidad individual en el contexto local, nacional e internacional en un marco de interdependencia global” (DGB, 2018, 20).

Los temas que se abordan son la teoría crítica y la Escuela de Frankfurt, el existencialismo en Jean-Paul Sartre, Albert Camus y Simone de Beauvoir, entre otros; la existencia auténtica e inauténtica según Martin Heidegger; la banalización del mal de acuerdo con Hannah Arendt, así como la construcción del identitario mexicano a partir de Miguel de León Portilla, Samuel Ramos, Octavio Paz, entre otros.

Las habilidades principales que se esperan logren los educandos son que sean capaces de contrastar las ideas propuestas por las diferentes corrientes filosóficas del siglo XX, así como el análisis de la identidad nacional a partir del pensamiento

filosófico mexicano. Entre las actitudes que deben cultivar se encuentran el privilegiar el diálogo como una manera de construir conocimientos, mostrar un comportamiento propositivo en beneficio de la sociedad y de su entorno, así como reflexionar sobre las consecuencias que derivan de su toma de decisiones (DGB, 2018).

Entre lo que se destaca de este programa de estudios es que su propósito central es que los alumnos tengan la capacidad de criticar cualquier idea, sea considerada justa o injusta; de tal suerte que identifique y evalúe sus propias creencias, acciones, valores y normas, a fin de valorar de otra forma el mundo (DGB, 2018). Es un ideal importante y el acometido esencial de todo conocimiento filosófico.

Entre las actitudes que se busca formar en el estudiante de bachillerato también destaca el pensamiento crítico, la expresión de las ideas de forma crítica con apertura a las opiniones divergentes, considerando las mismas; el privilegio del diálogo como una manera de construir conocimientos, así como una consciencia social frente a las situaciones que acontecen en su entorno.

Por tanto, un aspecto nodal que se aborda a lo largo del programa es el estudio de casos, así como el planteamiento de problemas filosóficos o dilemas que permita a los jóvenes encontrar una alternativa mediante el uso de la razón y el análisis crítico. Lo anterior cabe mencionarse que es fundamental cumplirlo, ya que los estudiantes son proclives a depender cognoscitivamente del docente, puesto que continuamente piden que se les aclaren las indicaciones, los elementos del dilema o del problema planteado y que se les dé pistas para resolverlo.

Por dilema se entiende [...] “una situación extrema de un conflicto moral en la que nuestro(a) agente no puede seguir un curso de acción que sea conforme con sus dos obligaciones en conflicto” (Realpe, 2001, 83); por lo que a los discentes se les presenta una situación ficticia o real donde esté en juego un valor o varios valores y el protagonista tiene que tomar una decisión que implique seguir sus valores o intereses personales o un beneficio común, por lo que debe optar por un curso de acción conforme al planteamiento.

Los alumnos al analizar críticamente los dilemas filosóficos que se les plantean y reflexionar sobre los cursos de acción para resolver el caso que se les plantea, cumplen con la competencia genérica de la asignatura, la número 1.4 titulada “Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones” (DGB, 2017, 4), por lo que es necesario potenciar el pensamiento crítico en el educando y evitar explicarle continuamente los elementos del dilema o planteamiento filosófico, así como el dar pistas para resolverlo; por ende, los problemas filosóficos que le presentan, deben ser cercanos a su contexto inmediato (rural), y partir de los conocimientos previos, para lograr un aprendizaje significativo, donde sea capaz de relacionar el saber nuevo con el esquema cognitivo que ya posee, como sostenía David Ausubel (Díaz-Barriga y Hernández, 1999). Asimismo, el conflicto a analizar debe ser retador o motivador, inspirar la curiosidad y estar acorde a los intereses, necesidades o expectativas del aprendiz.

Era fundamental asumir una estrategia que potenciara el pensamiento crítico para la resolución de los dilemas o conflictos filosóficos, como lo es el ABP, máxime que los resultados de las primeras evaluaciones parciales aplicadas a los discentes no fueron de lo esperado, pues el grupo de 6 “A” obtuvo un promedio general de 7.8,

mientras que el 6 “B” alcanzó uno de 7.9, cuando la meta institucional que se propuso como escuela fue de 8.2. La idea, por tanto, era alcanzar esta cifra.

Lo anterior se debe que, previo a la intervención pedagógica, el docente no motivaba a la participación de sus estudiantes al momento de plantear los conflictos filosóficos, lo que le orillaba a estar continuamente explicando, no sólo las indicaciones sino el tema a tratar. De la misma forma, el profesor estaba continuamente ejemplificando para ayudar a la comprensión de los contenidos, o les mostraba la forma de cómo analizar las situaciones, lo que no ayudaba a crear el sentido de autonomía en el aprendiz, una cuestión que pretende alcanzar la educación, máxime que el tradicionalismo ha sido superado por el constructivismo, el enfoque basado en competencias y el humanismo con el actual modelo educativo de *La Nueva Escuela Mexicana*, promovido por el gobierno federal desde el año 2018.

Aunado a esto, no se partía del contexto o de situaciones reales cercanas al alumno, porque sólo se limitaba a enunciar los dilemas o casos que manejaba el propio plan y programa de estudios, sin enfocarse a otros. Se centraba únicamente en que los estudiantes asimilaban los conceptos sustanciales para el desarrollo de la asignatura, sin que los comprendieran. Lo cual es un indicador de que el profesor no era creativo ni innovador en sus clases, puesto que sólo se limitaba a cumplir lo que le estaba exigiendo la institución como el programa, sin trascender en su práctica docente.

Por eso, era fundamental que el docente en el área de Filosofía innovara su práctica a fin de que los estudiantes analizaran críticamente la información y resolvieran, por su cuenta, los dilemas filosóficos que se les planteaban optaran por algún curso de acción coherente y válido, conforme a una investigación previa y a un razonamiento filosófico, sin depender cognoscitivamente del profesor o de la información que éste les proveyera directamente. De la misma forma, era necesario que el estudiantado utilizara eficientemente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), máxime que la clase se encontraba en un entorno pandemia, donde la educación dependía totalmente de estas herramientas tecnológicas.

4. La práctica docente en Filosofía

Conforme a lo expuesto con anterioridad, se puede deducir que la práctica pedagógica del profesor se caracterizaba por ser tradicional, memorística y repetitiva, sin tomar en cuenta los intereses, expectativas o necesidades de los estudiantes, ni partir de su contexto inmediato para abordar las temáticas que se tratan sesión con sesión, además de que no se potenciaba el pensamiento crítico ni reflexivo en el estudiante (Díaz-Barriga, Hernández, 1999).

También se caracterizaba porque los educandos, de manera repetitiva y mecánica, y sin una reflexión crítica previa, resolvían los dilemas o problemas filosóficos que se les formulaban, por lo que no se fortalecían las competencias genéricas, profesionales y extendidas que señala tanto el Marco Curricular Común -marco de referencia del Perfil de egreso de Educación media superior- como el programa de estudios aprobado por la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del

Gobierno de la República Mexicana.

Además, se enseñaba la Filosofía de forma acabada, como una verdad absoluta, de manera tradicional y memorística (Díaz-Barriga, Hernández, 1999), ya que primaba el dictado, la repetición de contenidos por parte del alumno y las pruebas objetivas u estandarizadas, así como las aclaraciones y explicaciones del profesor, lo cual producía alumnos dependientes cognoscitivamente de éste, en cuanto a las operaciones como la elaboración de los productos en clase; lo cual generaba a su vez desinterés y desmotivación con respecto a los temas, pues es nula la participación y la implicación de los educandos en los mismos.

De forma paralela, no se incentivaba la reflexión crítica de los temas que se abordaban en la disciplina filosófica, además de estar dictando, repitiendo y obligando a la memorización de los contenidos, lo que genera pasividad en los discentes, pues continuamente se les tiene que estar explicando las indicaciones, cómo realizar las actividades, en qué fuentes confiables investigar y cómo definir cada concepto que se estudia.

Por tanto, el propósito principal de esta investigación fue el identificar una estrategia didáctica -asistida por las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)- mediante la cual los estudiantes de sexto semestre de Bachillerato puedan resolver de forma autónoma los dilemas y conflictos que se les plantean, dentro de la asignatura de Filosofía que se les imparte, en la Escuela Media Superior y a Distancia (EMSaD) número 50 del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ), con sede en la Delegación de la ex Hacienda de El Cabezón en el Municipio de Ameca, Jalisco.

5. El programa de estudios de Filosofía de la Dirección General de Bachillerato

De acuerdo con el programa de estudios de Filosofía, aprobado por la DGB (2018), se deben lograr cuatro aprendizajes fundamentales en Bachillerato General: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a hacer. Todas las actividades que plantea el plan están enfocadas a lograr de forma transversal los cuatro aprendizajes, sin embargo, la Filosofía se enfoca en el primero de los ámbitos; de la misma forma, se sitúa en el área de formación específica, en el campo de las Humanidades y se imparte en sexto semestre.

En cuanto a los ejes de transversalidad, se ubica en el primero denominado Formación Humana y Social, en la dimensión ético-política, a efecto de que el estudiante sea capaz de discernir, reflexionar, deliberar, valorar opciones axiológicas y argumentar principios que promuevan la convivencia democrática plural, así como el pensamiento crítico, el respeto a los valores de otros y al medio ambiente (DGB, 2018).

En cuanto al perfil de egreso que debe lograr el estudiante al finalizar la educación media superior, se organiza en once ámbitos y la Filosofía se localiza en el ámbito de la Convivencia y la Ciudadanía, donde el discente debe reconocer que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Asimismo, debe ser capaz de comprender las relaciones entre los sucesos locales, nacionales e internacionales, valorar y practicar la interculturalidad,

reconocer las instituciones y la importancia del Estado de Derecho dentro un régimen democrático como el que caracteriza a México (DGB, 2018).

En este tenor, se propone formar ciudadanos con capacidades críticas y reflexivas, para que puedan cuestionar su entorno en el futuro, las posibilidades que se les presentan y los diferentes movimientos y entornos sociales, para que estén debidamente informados y participen democráticamente en la conformación de una sociedad que mejor se adapte a los ideales de respeto de derechos, cultura de la legalidad, Estado de derecho, paz y convivencia social.

Asimismo, conforme a los nuevos requerimientos de la sociedad de la información y del conocimiento, que tiene auge desde la segunda mitad del siglo XX y ha cobrado vigencia durante este siglo XXI, los docentes como los alumnos debemos estar insertados en el marco de las TIC y adaptarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; las cuales no sólo son necesarias para buscar información, sino también para seleccionarlas oportunamente, utilizarlas para la elaboración de algún producto o proyecto y aplicarlas en contextos específicos, de forma creativa e innovadora.

6. Interrogantes de búsqueda, objetivos e hipótesis

La pregunta de investigación que guiará el presente estudio y se tratará de responder a lo largo del mismo es: ¿Qué estrategia didáctica -asistida por las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación- es la idónea para aplicar con los estudiantes de sexto semestre de Bachillerato General, para que puedan resolver de forma autónoma los dilemas que se les plantean, dentro de la asignatura de Filosofía que se les imparte, en la Escuela Media Superior y a Distancia (EMSaD) número 50 del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ), con sede en la Delegación de la ex Hacienda de El Cabezón en el Municipio de Ameca, Jalisco?

Por tanto, el objetivo general de la presente indagación será el de identificar una estrategia didáctica idónea -asistida por las TIC- para aplicar con los estudiantes de sexto semestre de Bachillerato General, para que puedan resolver de forma autónoma los dilemas que se les plantean, dentro de la asignatura de Filosofía que se les imparte, en la EMSaD número 50 del COBAEJ, con sede en la delegación de la ex Hacienda de El Cabezón en el Municipio de Ameca, Jalisco. En consecuencia, los objetivos específicos que se busca alcanzar son:

- Determinar las causas por las que los estudiantes de sexto semestre no pueden resolver los dilemas que se les plantean, dentro de la asignatura de Filosofía en Bachillerato.
- Conocer los efectos que se pueden lograr en el aprendizaje de los estudiantes de sexto semestre de media superior, si se potencia su pensamiento crítico y reflexivo dentro de la asignatura de Filosofía.
- Consultar en el estado del arte, así como en la experiencia de otros investigadores, para seleccionar la estrategia más adecuada para que los estudiantes de educación media superior, en lo particular, de sexto semestre, puedan solucionar de forma autónoma, y con asistencia de las TIC, los dilemas que se les plantean dentro de la asignatura de Filosofía.

- Implementar la estrategia que se seleccione para intervenir la práctica pedagógica, con los grupos que se está trabajando, incorporando las TIC en pro del aprendizaje de los alumnos.
- Evaluar la implementación de la estrategia seleccionada para verificar si resolvió el problema que se está presentando dentro de la práctica educativa; asimismo, revisar si la misma contribuye o no a la generación del conocimiento, así como a la reflexión crítica y a la autonomía del alumnado.
- En caso de no ser efectiva la estrategia seleccionada según los resultados arrojados, volver a replantear una nueva estrategia para dar solución a la problemática.

Las hipótesis que resultan del análisis de la problemática, del contexto, de la práctica pedagógica, de las características del plan y programa de estudios, de la planeación didáctica, de los estudiantes y grupos con los que se trabaja, de los aprendizajes que se esperan lograr con la impartición de la asignatura, así como de los objetivos planteados son:

- La estrategia didáctica empleada por el profesor provoca que los estudiantes de sexto semestre en bachillerato no sean críticos ni reflexivos en las clases de Filosofía.
- La memorización, dictado y repetición de contenidos en la materia de Filosofía en bachillerato genera estudiantes que no sean críticos ni reflexivos.
- La memorización, dictado y repetición de contenidos en la asignatura de Filosofía en educación media superior reproduce estudiantes dependientes cognoscitivamente del maestro.
- El no partir de situaciones cercanas al contexto inmediato de los estudiantes ni de sus intereses, expectativas o necesidades, induce la falta de interés y desmotivación en la asignatura de Filosofía de bachillerato.
- Una estrategia didáctica que promueva el pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos de bachillerato de sexto semestre incrementará la atención y el interés en las clases de Filosofía.
- Una estrategia que potencie el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de bachillerato de sexto semestre facilitará la comprensión y resolución de los dilemas en la asignatura de Filosofía.
- Una estrategia que fortalezca el pensamiento crítico y reflexivo en los educandos de sexto semestre de bachillerato provocará que los mismos indaguen y profundicen en los temas de Filosofía.
- Una estrategia que fomente el pensamiento crítico y reflexivo en los discentes de sexto semestre de educación media superior estimulará que los mismos adquieran autonomía e independencia cognoscitiva.
- La utilización eficiente de las TIC en pro del aprendizaje, en sexto semestre de media superior, facilitará la comprensión, el interés y la motivación de los alumnos en la asignatura de Filosofía.

El presente estudio se justifica toda vez que se plantea una problemática real, existente dentro de una práctica pedagógica en el área de Humanidades; asimismo, porque se busca que los estudiantes logren los aprendizajes esperados en los planes y programas, así como en el perfil de egreso de la DGB. Asimismo, porque sus resultados pueden contribuir a la generación del conocimiento en educación, de cómo resolver una situación similar a la que está atravesando el autor del presente trabajo en otros contextos específicos.

En cuanto a los alcances que se tienen de la propia investigación, es que se puede costear económica y financieramente todos los gastos relacionados con el acopio de datos y las cuestiones tecnológicas, ya que se cuenta con laptop e internet propios para la realización del presente trabajo, así como la consulta de fuentes, mismos instrumentos que sirven como apoyos para la sistematización y el análisis de resultados.

Con lo que respecta al tiempo, se puede hacer mención que se dedicó de 2 a 3 horas diarias para la realización de esta investigación, esto debido a que, por el turno matutino, en una de las escuelas en las que se trabaja, se dispone de horarios libres para hacer investigación; ya que también se labora en la Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute como profesor investigador de asignatura “A” de tiempo completo.

En lo que se refiere a alguna limitación de orden institucional, se piensa que no se tiene, ya que, como se mencionó, por el turno matutino, existe la disposición de la autoridad educativa que se dedique espacio a la investigación, como parte de las funciones asignadas como docente. Sí se puede hablar de alguna limitación de tiempo por el turno vespertino, ya que se trabajan 27 horas de tiempo completo en la institución de educación media superior objeto de estudio, frente a grupo, sin tener horas libres para dedicarlas a la investigación u horas de descarga.

7. Revisión de la literatura/estado del arte

Los profesores que forman filosóficamente a los estudiantes deben de conocer las teorías de desarrollo moral y psicosocial para enseñar en valores para la convivencia, por lo que deben educar a sus alumnos en la comprensión de los demás y la adopción de medios pacíficos para resolver los conflictos en lugar de recurrir a la violencia. De esta manera, ayudan a construir espacios de diálogo, paz y convivencia, donde se conjuguen el desarrollo intelectual lógico y social con las acciones morales (González, citado en Parra, 2013).

La escuela, entre sus funciones, debe procurar la formación filosófica, lo cual es una tarea exclusiva de la institución escolar y no de la familia, porque ésta sólo se limita a la educación doméstica. Asimismo, porque inconstitucionalmente la familia es incapaz de educar en convivencia civil (Enguita, citado en Parra, 2013). La filosofía, por tanto, es un saber práctico que permite la reflexión de las acciones cotidianas y es posible que quienes hagan esta reflexión, cambien sus actuaciones.

Parra (2013) señala que se debe permitir al alumnado ubicarse en el mundo y pensar cómo actúan y cómo actuarían en determinada situación, qué piensan de la

actuación del otro y qué harían en su lugar. El problema es que la filosofía se enseña de manera memorística, donde los estudiantes aprenden valores, decálogos del buen comportamiento y principios de forma mecánica y memorística, sin confrontarlos con la vida cotidiana o con su propio actuar. La formación filosófica debe hacerse en la vida, con la vida y para la vida; de lo contrario, se reduce al simple desarrollo de la memoria, al acrecentamiento de la culpa y se forman personas sumisas, solapadas o rebeldes sin causa.

En su investigación *Alternativas didácticas para la enseñanza de la ética en quinto de bachillerato*, Francisco Quezada Suárez (1995), para titularse como Maestro en Docencia para la Educación Media Superior, recomienda que el profesor de Filosofía recurra a los medios y avances tecnológicos que tenga a su alcance, para de esta manera motivar a sus alumnos. Asimismo, aconseja que sensibilice a sus educandos en los problemas filosóficos de su entorno, a partir de hechos cotidianos, lo que provocará en el estudiante un criterio adecuado que responda a las necesidades de la naturaleza.

En su Tesis para obtener el Grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía), Alejandro Roberto Alba Meraz (2006) propone el Método de Aprendizaje Basado en Comunidades (ABC) para la enseñanza de la Filosofía en bachillerato, el cual fortalece la interacción de los participantes en el salón de clases como fundamento de un proyecto que asuma las tareas del proceso educativo de una manera horizontal. Las Comunidades de Aprendizaje las define como grupos de estudiantes en un aula que hablan sobre teorías, conceptos y problemas filosóficos, donde comparten y crean identidades e intereses en común, donde cada parte es indispensable para lograr el aprendizaje del otro.

Mario Santiago Galindo (2014), en su Tesis para optar por el Grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior titulada *La enseñanza de la ética en el CCH: una estrategia didáctica desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*, menciona que es necesario transitar de la pedagogía de la respuesta que ofrecen los métodos tradicionales de enseñanza hacia la pedagogía de la pregunta, a la indagación y a la problematización en la didáctica de las Humanidades, a fin de que los educandos busquen el conocimiento de forma autónoma para comprender su realidad social. Para lo cual propone el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual se basa en la resolución de conflictos y hace más comprensible la aplicabilidad y la utilidad de la Filosofía.

En su Tesis para optar por el Grado de Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía), denominada *Enseñanza del concepto ética en el bachillerato a partir de dilemas morales: Distinción entre ética y moral en el texto de Adolfo Sánchez Vázquez*, María Guadalupe Durán Pérez (2014) indica que una propuesta didáctica de carácter formativo, con miras al desarrollo de la autonomía de las personas, exige un ejercicio docente reflexivo que promueva la movilidad del pensamiento y la autocorrección, así como la investigación y la integración vivencial; por lo que propone la enseñanza a partir de los dilemas filosóficos, los cuales define como relatos de situaciones hipotéticas o reales que presentan un conflicto cognitivo de valores y la necesidad de tomar una decisión ante ellos. Ante lo cual, el profesor expone los dilemas y los alumnos son los que deciden la solución correcta y justificarla mediante un razonamiento moral.

En su Tesis presentada para el mismo posgrado, titulada *La enseñanza de la ética y el diálogo orientado en la Escuela Nacional Preparatoria*, Rodrigo González Morales (2015) considera el diálogo como necesario para el aprendizaje filosófico, y lo define como la relación entre una o más personas, donde prevalece un ambiente de participación, cuyo interés es el de explorar y compartir, a través de preguntas y respuestas.

Yaritza Castro Perdomo (2015), también para titularse en el mismo posgrado, en su Tesis titulada *Enseñanza de la ética a través de la pregunta que refuta*, indica que, desde la perspectiva filosófica y el enfoque dialógico, el valor que tiene el preguntar en la existencia del ser humano se ha olvidado y diluido en el ámbito escolar, por lo que, de acuerdo a Paulo Freire, se ha vuelto una constante que existan alumnos que no preguntan, esto debido a que hay maestros que acentúan el silencio y la pasividad en sus clases.

8. Importancia de la enseñanza filosófica

En su tesis de licenciatura denominada *Enseñanza de la Filosofía en Educación Media*, Rojas (2015) considera que es importante la didáctica de esta asignatura porque permite a los alumnos que no solamente conozcan el ámbito filosófico, sino también que aprendan a pensar, además de crearles el hábito de leer; algo esencial para la etapa en la que se encuentran, que es la adolescencia, donde deben construir socialmente su identidad y deben tomar decisiones para asumir una ciudadanía responsable. Asimismo, la Filosofía despierta el criterio lógico ante los fenómenos sociales que se enfrentan día con día.

Villanueva (2006) recomienda la enseñanza filosófica pues forma a los individuos en conciencia y actuación crítico-reflexiva, requisitos que son indispensables para la sociedad de la información y la comunicación que actualmente vivimos; por tanto, no sólo el alumnado sino también el magisterio debe ser formado integralmente, para fortalecer sus dimensiones histórica y racional y, de esta forma, resolver los problemas cotidianos y claves que mueven a la existencia humana. La filosofía, dice, es un instrumento funcional integrador del conocimiento y de la experiencia humano-profesional, por medio del cual se relaciona de forma crítica todos los saberes.

Malagón (2019), en su tesis de maestría, presenta una investigación sobre la dificultad de la didáctica de la filosofía en el contexto de la educación popular, señalando que el principal obstáculo es porque en este ámbito prima la clase magistral o “transmisionista”; por tal motivo, esta materia es solo vista como “teórica” o “abstracta”, con tendencia a la memorización y repetición de contenidos, más cuando la inclinación de los estudiantes en estos ámbitos es hacia actividades más prácticas. Sin embargo, de los resultados de su indagación, considera importante que se incorpore esta asignatura en los planes curriculares, toda vez que fomenta el pensamiento crítico y ayuda a la comprensión y al conocimiento del mundo, así como a la ampliación de la cultura.

Vázquez (2013) parte de la tesis de que, en buena parte de las universidades mexicanas, la enseñanza de la filosofía “carece de un status epistemológico”, puesto que se le considera irrelevante como objeto y problema de investigación. Le preocupa que no aparezca dentro del currículo de las licenciaturas; asimismo, lamenta el golpe que le propinó la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el año de

2013, ya que el conocimiento filosófico fue desplazado y resultaba siempre esencial para resolver los problemas de los jóvenes cuyo futuro es incierto, más cuando se encuentran a merced de los embates del sistema neoliberal.

Astudillo (2019) rescata la defensa que hace la profesora Sylvia Eyzaguirre de la presencia de la filosofía en las escuelas de educación básica en Chile, pues su valor es inherente al desarrollo intelectual y moral del individuo; por ende, existe una imperiosa necesidad de que los niños la practiquen desde edades iniciales. Lo anterior porque es un desafío para los países de que los futuros ciudadanos avancen hacia el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, donde el campo filosófico juega un rol esencial; he de ahí que se deba introducir desde el primero básico.

Valencia (2016) al estudiar la producción científica relativa a la didáctica de la Filosofía en las instituciones educativas de Colombia, se dio cuenta que es un campo didáctico específico y fértil con un sinnúmero de dificultades, entre las que se encuentran que en la educación formal no se está desarrollando la capacidad crítica, reflexiva y analítica de los educandos, como se persigue en los planes y programas de estudio. Por tanto, recomienda el que se despliegue un ejercicio académico y metodológico de la filosofía en las aulas colombianas.

Al investigar la didáctica filosófica en niños, Hoyos (2010) propone un programa que no enseñe la historia de la filosofía, sino que los enseñe a pensar, lo cual impactará de forma positiva en las otras materias que conforman el currículo; por lo que propone una educación filosófica en todos los programas de estudio y niveles educativos. Sin embargo, reconoce que, si bien es un tema difícil de aceptar y hasta polémico, también lo es que su inclusión permite darles forma y sentido a los contenidos de las demás asignaturas, ya que apoya a los infantes en la búsqueda de significados dentro de la propia experiencia.

Acorde a este sentido, Correas (2016) plantea la necesidad de que se incorpore la enseñanza filosófica en los colegios distritales de Colombia, lo cual empataría con la legislación nacional, por su relevancia social, pues se encaminaría a fortalecer el desarrollo de las potencialidades humanas como la crítica, la autonomía y el respeto propio, algo que coincide con lo preceptuado por el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, la cual consagra el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica de los futuros ciudadanos.

Algo que se estuvieron ocupando varias tesis de investigación en posgrado en México es sobre la exclusión de la filosofía en la Reforma Integral de la Educación Media Superior del año 2013, por lo cual Trinidad (2013) indica que se desdeñó por el enfoque por competencias, algo que considera grave más cuando es notoria la contribución del quehacer filosófico al desarrollo de las sociedades y del ser humano; así también, porque esta materia no cuenta con temas definidos, sino que se ocupa de métodos de análisis, reflexión y crítica.

9. ¿Cómo fomentar el pensamiento crítico en la clase de Filosofía?

Una vez revisada la literatura, se ha optado, para resolver la problemática presentada, la resolución de dilemas filosóficos mediante el método de aprendizaje basado en problemas (ABP), con incorporación de las tecnologías de la información

y la comunicación (TIC). Lo anterior porque la enseñanza mediante la solución de problemas promueve en el estudiante la autonomía; es un ejercicio reflexivo que moviliza el pensamiento, la autocorrección y la indagación; así también, permite al alumnado tomar conciencia crítica de los principales dilemas que se les plantean, los cuales -como se ha visto en la literatura- deben ser cercanos a su realidad social.

El resolver problemas en la clase de filosofía, ayuda a los educandos a tomar decisiones bajo principios morales y éticos, lo cual viene a combatir los principales problemas advertidos en la práctica pedagógica: la falta de autonomía, la dependencia cognoscitiva hacia el profesor provocada por la poca estimulación de éste hacia los alumnos para que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo, así como el aprendizaje memorístico y repetitivo.

Los dilemas filosóficos se abordaron desde un enfoque problémico y con apoyo de las TIC, lo anterior para generar una comunidad de aprendizaje en los grupos con los que se trabajó, donde se promovió el diálogo y la interacción como condiciones para acceder al conocimiento; además, porque el ABP posibilitó la resolución de conflictos, lo cual permitió que el estudiantado vea aplicabilidad en la filosofía en su cotidianidad. Se incorporaron las TIC, puesto que son instrumentos que, junto con el lenguaje, constituyen los principales mediadores del aprendizaje en estos tiempos donde prima la sociedad de la información y el conocimiento.

10. El papel del docente en la clase de Filosofía

Para poder enseñar filosóficamente en el aula, se debe buscar que los estudiantes razonen sobre cuestiones a las que se les puede aplicar la lógica común para la solución de los problemas humanos, incluidos los morales. Ante ello, se debe animar a los alumnos para que vean la importancia de formular juicios bien fundados; por lo que deben desarrollar competencias como la sensibilidad, el interés y el cuidado filosóficos (Lipman, Sharp y Oscayan, 1998).

La enseñanza de la filosofía no sólo debe centrarse en inculcar reglas o principios morales, o enseñar la historia de la disciplina o de las ideas, sino en familiarizar al educando en la práctica de la investigación filosófica. Por eso, debe aprender a pensar filosóficamente, lo cual es posible mediante la discusión interpersonal y la reflexión que sigue a esa discusión (Lipman et. al., 1998).

Se deben plantear dilemas cercanos a la realidad del aprendiz, con un lenguaje conforme a su etapa de vida, que sean retadores y que motiven a la discusión sobre los diferentes cursos de acción que puede optar el protagonista de la historia para poder resolver el caso expuesto. Deben agotarse todas las alternativas posibles, para que el educando pueda escoger una que se apegue a un principio ético, filosófico o moral más que personal.

Es en este momento donde se debe invitar a los discentes a justificar su elección, bajo qué principio lo hicieron y por qué no escogieron las otras alternativas. Que expongan qué hubiera pasado si el actor de la narración hubiera optado por una u otra decisión, cuáles serían las consecuencias sociales, económicas, políticas, culturales y éticas de haberse dirigido de tal o cual forma. Esto para que los estudiantes abran su panorama y se les enseñe a saber elegir en el futuro, sobre todo en el ámbito

personal, familiar y profesional, donde continuamente el ser humano está expuesto a diversas situaciones y debe tomar decisiones.

11. Interacción alumno-docente bajo la premisa de que la negación de lo que afirma el estudiante puede ser cierta

Para aprender a resolver dilemas filosóficos, los aprendices deben aprender primero a pensar en nuevas alternativas y estar conscientes de que su forma de pensar no es la única. Es uno de los principios esenciales del respeto a la diversidad. Una forma de lograrlo es a través del hábito que el profesor se auto inculque de la posibilidad de que la *negación* de lo que afirma el alumno puede ser cierta. Por ejemplo, si el estudiante piensa que el Sol se mueve alrededor de la Tierra, hay que enseñarlo a aprender que quizás este astro no es el que se mueve alrededor del globo terráqueo, antes de que se lo digan; puesto que “toda proposición factual siempre tiene una proposición que la niega, que podría ser cierta” (Lipman *et. al.*, 1998, p. 148).

Este reto resulta paradigmático en el docente, acostumbrado a llevar el bastón de bando dentro del aula y a imponer sus verdades como ciertas. El abrir espacio a la negación del estudiante, cuya afirmación puede ser cierta, implica que se apertura la clase al disenso, a las opiniones diversas y a otras perspectivas, lo cual posibilita que se construya el conocimiento en colaborativo, desde las diferentes formas de pensar, lo cual está acorde a la Teoría del Pensamiento Complejo de Edgar Morín (1996), que postula que el conocimiento no es vertical, sino horizontal y en diálogo con otros saberes, lo que abre la posibilidad a la transversalidad y al enriquecimiento cultural mutuo.

Asimismo, el asumir esta posición, se está en concordancia con los planteamientos de la *Nueva Escuela Mexicana* (SEP, 2019), modelo educativo actual, cuyas bases filosóficas están sentadas en el Humanismo pedagógico, el cual indica que la educación debe centrarse en el ser, en sus aptitudes e intereses, pero también en sus emociones y afectos, por lo que la escuela debe abrir la posibilidad de que el ser humano se desarrolle en todas sus facetas y potencialidades, dejándolo en libertad de expresarse conforme a sus creencias y convicciones personales, compartir sus puntos de vista aunque divergen con los del profesor.

Dicho modelo tiene a su vez influencia del humanismo de Paulo Freire, principal representante de la teoría crítica en la educación o pedagogía crítica, mismo que afirma que la educación debe *humanizar* al individuo, posibilitar que piense a partir de la pedagogía de la pregunta y no de la respuesta; se involucre, reflexione y transforme su realidad cotidiana; se *humanice* en una palabra, haga uso de su aparato crítico para cuestionar lo establecido y aquellas verdades que se manejan como únicas y eternas (Alves, 2019; Pineda, 2008; Iovanovich, 2003; Gadotti, Gómez, Mafra y Fernandes, 2008).

12. Construcción de planes de diálogo

Para aproximar a los estudiantes a los temas filosóficos, no debe ser necesariamente por medio de la perspectiva del texto, sino que se pueden utilizar

otros medios escritos o alternativos, desde los cuales se puede problematizar mediante cuestionamientos de índole racional. Para ello, hay que construir planes de diálogo que permitan abrir espacios de discusión de un conjunto de problemas que resultan ser dignos de ser pensados en el aula, a través de la horizontalidad entre el profesor y el alumno.

Gaete (2015) propone la metodología de la comunidad de indagación que consiste en “[...] un proceso en el cual deliberamos y escudriñamos sobre problemáticas filosóficas con los/las estudiantes, idealmente sentados en un círculo; comienza con la lectura de un fragmento de texto que presenta alguna problemática a discutir”(106). En esta estrategia, el maestro pregunta qué fue lo que más llamó la atención de la lectura y cuáles problemáticas se visualizan. Realiza una serie de interrogantes, con base en su plan de diálogo con el texto, tales como: ¿Qué querías decir con esto? Lo que dijiste, ¿no se contradice con? O ¿qué razones tienes para decir esto?

Hay que asumir la necesidad de que los estudiantes piensen por sí mismos sobre los problemas actuales que los configuran como individuos y como sociedad, a fin de que fortalezcan un pensamiento crítico y reflexivo a través de los textos alternativos como lo son los poéticos o narrativos, así como con las problemáticas y lenguajes cercanos a ellos.

Se puede trabajar con textos cercanos a la realidad social más inmediata de los educandos, como reportajes o noticias de periódicos. Esto permitirá abandonar el eurocentrismo occidental hegemónico y fomentar el pensar y reflexionar mediante el contexto latinoamericano, con su lenguaje, conceptos, problemas, valores y experiencias propios, ya que resulta necesario que el alumno no guarde silencio frente a las problemáticas que le aquejan, extraídas de su propia realidad, con el objeto de que ejerza su derecho a filosofar (Gaete, 2015).

13. Aprendizaje basado en problemas

Una alternativa para potenciar el pensamiento crítico y reflexivo que exige la enseñanza de la filosofía es el aprendizaje basado en problemas (ABP) o *Problem Based Learning (PBL)* por su significado en inglés. Parte del principio de que la formación del alumno es auto-dirigida, ya que es éste quien toma las decisiones para explicar y resolver los problemas que se le plantean (Moust; Bouhuijs, Schmidt, 2007).

Los elementos principales del ABP son: 1) que exista siempre un *problema*, el cual requiere de un estudio intensivo; 2) que se deben recuperar *conocimientos previos* en torno a lo que los estudiantes saben sobre ese problema; 3) que deben recuperarse las *preguntas* que surjan en torno al problema, y; 4) que debe imperar una necesidad o *motivación* de buscar en diversas fuentes la solución a esa dificultad (Moust et. al., 2007).

El ABP se introdujo por primera vez en la Facultad de Medicina de la Universidad McCaster de Hamilton, Canadá en 1969 con gran éxito. Los objetivos principales de esta metodología, según uno de sus padres fundadores, Howard Barrows, son: 1) La adquisición de conocimientos que puedan retenerse y ser susceptibles de ser usados; 2) El aprendizaje es autónomo o autodirigido, y; 3) Se desarrolla la habilidad para analizar y resolver problemas (Moust et. al., 2007).

El mismo Barrows es quien define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos” (Escribano y Del Valle, 2007, p. 25). Sus características son: 1) el aprendizaje debe centrarse en el alumno; 2) se trabaja en pequeños grupos; 3) los profesores sólo son facilitadores o guías; 4) el problema es el foco de atención, y; 5) la nueva información se adquiere a través del aprendizaje auto-dirigido.

El ABP tiene su base teórica en la psicología cognitiva y, particularmente, en el constructivismo, el cual considera “el aprendizaje como un proceso de construcción del nuevo conocimiento sobre la base del previo” (Escribano et. al., 2007, 26); además, incorpora factores contextuales y sociales, pues los problemas son extraídos directamente del entorno en el que se desenvuelve el educando.

Para poder resolver los problemas, lo recomendable es trabajar en grupos pequeños o *grupos de tutorías*, ya que suponen: 1) dividir el problema en pequeños problemas o problemas subordinados; 2) formular ideas para entender el problema más fácilmente; 3) activar los conocimientos previamente adquiridos, y; 4) tener una actitud crítica con respecto a los métodos utilizados (Moust et. al., 2007).

En cuanto a la función del profesor, éste se convierte en un tutor de los pequeños grupos o grupos de tutorías de alumnos, quienes llevan la responsabilidad de resolver el problema relacionado con la materia en estudio. Por lo cual, el maestro deja de comportarse como un experto –como acontece con la educación tradicional- y aprende con el resto del grupo (Escribano et. al., 2007).

Dentro de esta metodología, el punto clave es el estudiante, quien aprende tanto de forma colectiva (colaborativa) como individual (autorregulada). En los pequeños grupos se asignan roles o funciones tales como: a) el *tutor*, quien puede ser el mismo profesor o un estudiante experto o *senior*; b) el *coordinador*, quien dirige los trabajos, y; c) el *secretario* o escribano, quien toma nota de los acuerdos tomados en las reuniones; lo aconsejable es que estos papeles se intercambien en cada sesión (Escribano et. al., 2007).

Regularmente las fases del proceso del ABP son: 1) se presenta un problema ya sea diseñado o seleccionado; 2) se identifican las necesidades de aprendizaje; 3) se recupera la información, y; 4) se resuelve el problema o se identifican nuevos problemas y se repite el ciclo. A su vez, este proceso también puede desarrollarse en siete etapas: 1) se presenta el problema; 2) se aclara la terminología; 3) se identifican los factores o posibles causas; 4) se generan hipótesis; 5) se identifican las lagunas de conocimiento; 6) se accede a la información necesaria, y; 7) se resuelve el problema o se identifican problemas nuevos, repitiéndose el ciclo (Escribano et. al., 2007).

En cuanto al trabajo que realiza el alumno en el ABP, se puede señalar lo siguiente: a) enfrenta a un problema, en el seno de un grupo y asesorado por su tutor o profesor; b) se analiza el problema usando los conocimientos previos y sin consultar material alguno; c) se hace un análisis provisional que suscita interrogantes; d) se trabaja individualmente y en grupo, consultando los materiales, y e) los estudiantes informan lo aprendido, evalúan su progreso y la mejora de los conocimientos que tienen sobre el problema (metacognición) (Escribano et. al., 2007).

14. Asistencia de las TIC

Ahora bien, dentro de esta propuesta de intervención educativa, es imprescindible insertar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto para estar acordes a esta sociedad del siglo XXI, mediatizada por dichas herramientas; asimismo, caracterizada por el flujo constante y la difusión de información por diferentes medios digitales, como forma de acceder al conocimiento.

Las tecnologías informatizadas se definen como “el conjunto de sistemas y recursos para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de información” (Riveros y Mendoza, 2005, 316), y comprenden principalmente las redes computacionales, los satélites, la televisión por cable, multimedia, hipermedia, internet, telefonía móvil, videoconferencia, entre otros.

El uso de herramientas tiene efectos positivos en los estudiantes, ya que los motiva a aprender más que sobre el material impreso; además de que genera un sistema educativo más flexible y menos costoso; orienta la enseñanza hacia el aprendizaje por encima del producto a elaborar, lo que se denomina meta-aprendizaje. Fomenta el trabajo colaborativo y otras formas de presentar el conocimiento como la gráfica y la hipertextual. En este sentido, el docente no es un transmisor, instructor o experto, sino un mediador, facilitador, estimulador, gestor, innovador, guía, emancipador, diseñador e innovador (Sánchez, citado por Riveros *et. al.*, 2007).

En el marco de las tecnologías y el internet, el educando se vuelve un ente activo, que construye su propio conocimiento y sus estrategias para adquirirlo; asimismo, se torna en un creador, un desarrollador de proyectos, que razona, reflexiona, piensa y resuelve problemas por sí mismo, además de que indaga y evalúa sus propias actuaciones (Riveros *et. al.*, 2007).

Para integrar pertinentemente la tecnología al currículo, ya sea en el aula o en un laboratorio, debe hacerse de forma eficaz de tal manera que se aprenda con ellas, no de ellas. Se debe enfocar en el aprendizaje, en la tarea y en el material, a través de un método y una planificación, ya sea como herramienta de trabajo por medio de procesadores de textos, hoja de cálculo y editor gráfico, o como herramienta de apoyo para la enseñanza como lo son los simuladores, así como para el desarrollo del razonamiento y la creatividad (Riveros *et. al.*, 2007).

En este sentido, se deben incorporar los recursos tecnológicos en el aula para apoyar el aprendizaje como la computadora, los multimedios, hipermedios, el internet, entre otros, pero a través de una estrategia y una metodología apropiada, como lo es el ABP, para que el aprendiz procese inteligentemente la información, y utilice símbolos e imágenes para potenciar la construcción del conocimiento (Sánchez, citado en Riveros *et. al.*, 2007).

15. Metodología

Tanto para la recuperación como para el análisis de datos se realizó por medio del enfoque cualitativo, ya que se pretende interpretar y comprender los significados de los hechos sociales que acontecen dentro de salón de clase por parte de los

participantes. La metodología a utilizar para lograrlo será la Investigación-Acción (I-A), la cual es definida por John Elliot como “[...] un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Latorre, 2007, 24). Por lo cual, el docente reflexionó sobre sus propias actuaciones y las situaciones sociales que vive para ampliar su comprensión (diagnóstico) de sus problemas que se suscitan en su práctica. Una vez que obtenga una comprensión profunda de sus dificultades, es como modificará la situación vivida.

Para Kemmis, la investigación-acción no solo es una ciencia práctica o moral, sino también crítica, por lo cual la define como una “indagación autorreflexiva [...] en las situaciones sociales [...] para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión de las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)” (Latorre, 2007, 24).

Según Lomax, es “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” y, de acuerdo a Bartolomé, “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica” (Latorre, 2007, 24).

El modelo de investigación-acción que se implementó para investigar la práctica pedagógica en Filosofía es el propuesto por John Elliot, el cual se divide en 3 fases o momentos:

- Se identifica una idea general. Se describe e interpreta el problema que se va a investigar.
- Se plantean hipótesis a la manera de acciones que se pudieran llevar a cabo para mejorar la práctica.
- Se construye el plan de acción; para lo cual, se revisa el problema y las acciones que se necesitan, así como considerar los instrumentos que se necesitan para recopilar la información. Una vez que se implementan las acciones, se evalúa y se revisa de forma general el plan para verificar si se lograron los resultados deseados puestos en los objetivos general y específicos (Latorre, 2007).

Entre las herramientas de recuperación de datos, la principal que se puede mencionar se utilizó es la observación y la reflexión, pero también se hará observación de las clases y el registro de información a través del diario del profesor, las grabaciones de las sesiones y las entrevistas a personas que participaron dentro de los procesos educativos (Gutiérrez, 2007).

Por medio de estos instrumentos, no solo se registraron los datos, sino también se evaluaron los resultados de las acciones efectuadas a fin de que se puedan replantear nuevas actividades en caso de que las propuestas no hayan cumplido su cometido, así como nuevas dinámicas de grupo o nueva gestión del tiempo y formas diferentes de agrupación de los educandos (Gutiérrez, 2007).

La observación, dentro de la investigación cualitativa, “[...] es una técnica que consiste en observar un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis” (Gutiérrez, 2007, p. 338). Los diarios sirvieron para registrar

lo que acontece día a día y, para los profesores funciona como apoyo a la reflexión y al desarrollo profesional y, en cuanto los estudiantes, son un instrumento de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Las preguntas que servirán de reflexión al maestro como guía para la elaboración del diario son las que proponen Richards y Lockhart (citados en Gutiérrez, 2007) (Anexo 1).

En cuanto a las grabaciones de audio y video, permitieron al investigador diagnosticar la situación inicial y valorar los cambios percibidos. Por su parte, las entrevistas hicieron posible el análisis de las percepciones, actitudes y creencias individualizadas de la comunidad escolar (Sales, Moliner, Traver, García, Moliner, Oliver, Nogales, Ríos, Fernández, Sales, Gámez, Marco, Bernabé, Puig y Ruiz, 2010). Para el desarrollo de las entrevistas, se apoyó en preguntas guía (Anexo 2).

16. Plan de diálogo problematizador propuesto

A continuación se presenta un ejemplo de un plan de diálogo que se llevó a cabo durante el desarrollo de la asignatura, con la incorporación del ABP y las TIC, a fin de promover en el estudiante la pregunta que niega o refuta, cuya afirmación puede ser cierta; esto dentro del bloque IV de la materia, donde se estudió la filosofía del siglo XX, por lo que desde un planteamiento filosófico de Heidegger en contraste con el de Platón, se analiza la pertinencia o no de la poesía; esto dentro de la existencia auténtica señalada por el pensador alemán.

Conocimientos previos: ¿Has leído alguna vez poesía?, ¿Conoces algún poeta o algún poema?, ¿Qué poetas famosos recuerdas?, ¿Cuál poesía recuerdas?, ¿Te gusta la poesía?, ¿En qué situaciones cotidianas está presente la poesía? (En una sesión de Google Meet, se les comparte varios ejemplos de poemas -ya sea en videos de Youtube o en podcasts- que se analizan y se comentan)

Planteamiento del problema: (El siguiente planteamiento lo hace el profesor a través de una presentación en Power Point o Prezzi en donde se graba con apoyo de la plataforma Zoom, a fin de que él aparezca en pantalla junto con dicha presentación)

Platón en su obra *La República* pensaba que los poetas son meros copistas del Mundo de las Ideas; no entraban dentro de su república ideal y, por eso, prácticamente los expulsó. En tanto, Heidegger piensa que la poesía es el fundamento del ser, desoculta la verdad, “revela la verdad”. Deleuze, en su obra *Crítica y clínica*, afirma que el poeta es un inventor del lenguaje, crea un lenguaje extranjero dentro de la misma lengua, es asintáctico y agramatical, escribe no solamente lo que siente, sino lo que ha oído y visto, es un médico de sí mismo y del mundo.

Dilema: ¿Tenía razón Platón al expulsar a los poetas de su República ideal?, ¿Qué argumentos existen a favor para expulsarlos?, ¿Qué argumentos en contra?, ¿Cuál es tu posición?, ¿Los hubieras tú expulsado?, ¿Son solo copistas de la realidad?, ¿O crees que los poetas dicen la verdad, la desocultan, como afirma Heidegger?, ¿Puedes encontrar alivio a algún dolor en el alma, como señala Deleuze?, ¿Realmente, al escribir un poema, no sólo transmites sensaciones o emociones, sino lo que ves y oyes?

Procedimiento:

- Les envía a los estudiantes la presentación videograbada a los grupos de

WhatsApp.

- Analizan la videograbación, previo a la sesión en vivo a través de Google Meet.
- Se les pide que den una respuesta tentativa a las preguntas que siguen a la presentación. Que las anoten en su cuaderno.
- Cuando se conectan a la sesión, en plenaria se pide a 5 participantes que lean sus respuestas y se les solicita que asuman una posición.
- El profesor dirige la discusión y se convierte en un moderador, cuidando el respeto a las opiniones diversas.
- Se organiza a los estudiantes entre quienes están a favor de Platón y quienes están a favor de Heidegger y de Deleuze.
- Se le pide a cada bando que se organice, a través de pequeños grupos de WhatsApp y con apoyo en Power Point y Zoom (se les muestra cómo videograbar una presentación con la aparición de ellos en un recuadro en pantalla), para que presenten su postura y sus argumentos.
- Se organiza un nuevo Google Meet donde se presentan las dos posturas y las videograbaciones resultantes.
- Se hace una última plenaria donde se permite que varios integrantes den sus conclusiones.
- Como actividad extra, se les proporciona una lectura en digital (bajo formato de PDF) sobre el pasaje de Platón relacionado a la expulsión de los poetas de la *República*, así como extractos del primer capítulo de *Crítica y clínica* de Deleuze; de donde elaborarán un ensayo.

17. Conclusiones

Los profesores de filosofía deben iniciar por abandonar la pedagogía de la respuesta y optar por la de la pregunta, para que sean los estudiantes quienes tomen una postura activa dentro de la clase y sean quienes cuestionen, nieguen o afirmen, lo que enriquece la propia clase y hasta el mismo docente, pues se pueden evaluar posiciones alternativas no consideradas, o aspectos no visualizados al momento de plantear una problemática, un objetivo didáctico o un dilema.

La finalidad de la didáctica de la filosofía no es historiar las ideas o las corrientes del pensamiento, extraer sus conclusiones o premisas, sino enseñar a pensar a partir de un argumento filosófico. Lo central de plantear dilemas es mostrar un argumento y un contra argumento, para posibilitar que el estudiante asuma necesariamente una posición y la defienda de forma racional, con el uso de la lógica y del lenguaje. Las tecnologías permiten que este proceso se dé de forma creativa, más álgida y que puedan los estudiantes observar y repetir un video, para ir extrayendo conclusiones, que se pueden ir modificando con el diálogo grupal e interpersonal.

El aprendizaje basado en problemas permitió problematizar los planteamientos filosóficos, contrapuntarlos, a fin de motivar la reflexión y el análisis crítico. Se debe partir de los saberes previos, pues de otra manera, el estudiante no sabrá dónde está situado, cuál es el tema o concepto central que se va a tocar.

El docente sólo sirve de guía, pero sobre todo de monitor y moderador en este

proceso. Debe llevar la discusión a buen puerto, de forma democrática, de tal manera que se presenten todas las alternativas, sin llegar a conclusiones finales; pues éstas se van modificando conforme se van desarrollando las sesiones, y aún después de concluidas las mismas, cuando se rememoren los episodios; así pasa cuando leemos un libro: estamos de acuerdo provisionalmente con el autor; después lo detestamos, o luego lo retomamos.

El plan de diálogo que se establezca debe ser problematizador; de otra forma, seguirá siendo unidireccional, donde el docente habla y el alumno repite. En el juego del ABP, llevado al plano filosófico, son los estudiantes quienes discuten; el docente solamente plantea las preguntas, no porque tenga las respuestas, sino porque la clase se enriquece con los puntos de vista de los estudiantes. La finalidad es cuestionar cualquier afirmación, hacerla propia o refutarla, para, de esta manera, generar conocimiento en todos los participantes.

Referencias

- Alba, A. R. (2006). *Comunidades, libertad y discurso: Análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la ética*. Tesis para optar por el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad de México.
- Álvarez-Gayou, L. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (1a ed.). México, D.F., México: Paidós. Recuperado el 7 de mayo de 2020, de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Alves, J. (2017). El proceso de humanización en Paulo Freire y el incómodo filosófico. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía*, 15 (11), 173-195.
- Astudillo, A. (2019). ¿Por qué importa la filosofía en la educación escolar para el siglo XXI? Comentario de la exposición de la profesora Sylvia Eyzaguirre. *Revista de Filosofía*, 76, 269-274.
- Castro, Y. (2015). *Enseñanza de la ética a través de la pregunta que refuta*. Tesis para optar por el Grado de Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en el Área de Filosofía. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad de México.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- DGB. (2018). *Filosofía. Programa de estudio*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Domínguez, G. y Barrio, J. L. (2001). *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*. Madrid: De la Torre.

- Durán, M. G. (2014). *Enseñanza del concepto ética en el bachillerato a partir de dilemas morales: Distinción entre ética y moral en el texto de Adolfo Sánchez Vázquez*. Tesis para optar por el Grado de Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Estado de México.
- Escribano, A. y Del Valle, Á. (Coords.). (2007). *Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. España: Narcea.
- Gaete, M. (2015). *Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía en el aula*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Gadotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J. y Fernandes, A. (2008). *Paulo Freire. Contribuciones a la Pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- González, R. (2015). *La enseñanza de la ética y del diálogo orientado en la Escuela Nacional Preparatoria*. Tesis para optar por el Grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior, en Filosofía. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad de México.
- Gutiérrez, E. (2007). *Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) del 19 al 22 de septiembre de 2007*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Hernández, R., Fernández, L. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hoyos, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones filosóficas*, 11(16), 149-167.
- Iovanovich, M. L. (2003). El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación (259-324). *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO.
- Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco (IEEG). (2018). *Ameca. Diagnóstico del Municipio. Mayo de 2018*. Recuperado de <https://iieg.gob.mx/contenido/Municipios/Ameca.pdf>
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (4ª. ed.). España: Publidisa.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscayan, F. S. (1998). *La Filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- López, Á. y Gallardo, B. (eds.). (2005). *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Malagón, L. C. (2019). *La dificultad de la enseñanza de la filosofía en los contextos de educación popular*.

Estudio de caso desde la perspectiva de la I. E. Soacha Para Vivir Mejor: Fe y Alegría. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Externado de Colombia.

- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moust, J. H. C., Bouhuijs, P. A. J. y Schmidt, H. G. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante*. Cuenca: Universidad La Castilla-La Mancha.
- Münch y Ángeles. (2009). *Métodos y técnicas de la investigación*. México, D.F., México: Trillas.
- Navarro, R. E. (2006). *Diseño de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Bogotá: Plaza y Valdés.
- Parra, P. (2013). Estrategias pedagógicas para la formación ética y ciudadana y el desarrollo del pensamiento. *Revista Senderos Pedagógicos*, 4, 69-76.
- Pineda, R. (2008). La concepción de “Ser humano” en Paulo Freire. *Revista Educare*, XII (1), 47-55.
- Quezada, F. (1995). *Alternativas didácticas para la enseñanza de la ética en bachillerato*. Tesis para obtener el Grado de Licenciado en Pedagogía. Universidad Panamericana. Ciudad de México.
- Realpe, S. (2001). Dilemas morales. *Estudios gerenciales*, 17(80), 83-113.
- Riveros, V. S. y Mendoza, M. I. (2007). Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación. *Encuentro Educativo*, 12(3), 315-336.
- Rojas, L. U. (2015). *La enseñanza de la Filosofía en Educación Media*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía. Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana. Universidad Santo Tomás Sede Bogotá.
- Sales, A., Moliner, O., Traver, J. A., García, R., Moliner, L., Oliver, R., Nogales, T., Ríos, I., Fernández, R., Sales, D., Gámez, M. J., Marco, F., Bernabé, I., Puig, M. y Ruiz, P. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume.
- Salmerón, A. (2013). *¿Cómo formular un proyecto de tesis? Guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la historia*. México, D.F., México: Trillas. Recuperado el 7 de mayo de 2020, de <https://cideargumentaciones.files.wordpress.com/2013/08/guc3ada-para-estructurar-una-propuesta-de-investigac3b3n-desde-el-oficio-de-la-historia.pdf>
- Salmerón, J. y Suárez, L. (2013). *¿Cómo formular un proyecto de investigación de tesis? Guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la historia*. México: Trillas.
- Santiago, M. (2014). *La enseñanza ética en el CCH: una estrategia didáctica desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Tesis para optar por el Grado de Maestro en Docencia de la Educación Media Superior, en Filosofía. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.

Ciudad de México.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación. Educación Básica. Ciclo Escolar 2019-2020*. México: SEP.

Valencia, D. A. (2016). *Estado del arte de la enseñanza de la Filosofía en Colombia: Génesis y Categorías*. Tesis de Maestría en Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad ICESI.

Vázquez, B. M. (2013). *La pregunta y el diálogo en la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía: Plan de Vida del Bachiller*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Villanueva, J. (2006). La filosofía y la formación docente hacia la construcción y consolidación de una praxis educativa más consciente, crítica y participativa. *Laurus*, (12), 206-235.

Anexos

Anexo 1: Preguntas-guía para elaboración del diario (Basado en Richards y Lockhart, citados en Gutiérrez, 2007)

1. ¿Qué es lo que quería enseñar?
2. ¿Pude lograr mis objetivos?
3. ¿Qué materiales utilicé? ¿Fueron útiles?
4. ¿Qué técnicas utilicé?
5. ¿Cómo agrupé a mis alumnos?
6. ¿Fue una clase centrada en el profesor?
7. ¿Qué tipo de interacción maestro-alumno prevaleció?
8. ¿Ocurrió algo extraño o inusual?
9. ¿Tuve algún problema durante la clase?
10. ¿Hice algo distinto a lo normal?
11. ¿Qué tipo de decisiones tomé?
12. ¿Me salí del plan de clase? Si fue así, ¿por qué? ¿Fueron los cambios para mejorar o empeorar?
13. ¿Cuál fue el aspecto más logrado de la clase?

14. ¿Qué partes de la clase fueron mejor?
15. ¿Qué partes de la clase fueron peor?
16. ¿Enseñaría la clase de forma distinta a como la estoy dando?
17. ¿Se refleja en la clase mi filosofía docente?
18. ¿He descubierto algo nuevo en relación con mi labor docente?
19. ¿Qué cambios tendría que llevar a cabo en mi tarea docente?

Anexo 2: Preguntas-guía para elaboración de las entrevistas

1. ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje utiliza el profesor Moisés Meza Díaz para dar clases?
2. ¿Qué materiales educativos hace uso el profesor Moisés Meza Díaz durante sus clases?
3. ¿Qué características tienen las clases del profesor Moisés Meza Díaz?
4. ¿Cómo da sus clases de Ética II el profesor Moisés Meza Díaz?
5. ¿En qué corriente teórica (psicopedagógica) podría ubicarse el trabajo que realiza el docente?
6. ¿De qué manera incorpora las tecnologías de la información y la comunicación en sus sesiones?
7. ¿Qué propuestas serían viables para que dinamice sus clases el maestro?
8. ¿Cómo consideras que se debería enseñar la ética en bachillerato?
9. ¿Cómo deberían abordarse los problemas éticos (dilemas morales/ éticos) en bachillerato?
10. ¿Cuáles son las necesidades e intereses de los estudiantes de segundo semestre de bachillerato?
11. ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes de segundo semestre de bachillerato?
12. Bajo qué condiciones materiales imparte sus clases el profesor Moisés Meza Díaz.
13. ¿En qué autores podría apoyarse el docente para planear y ejecutar sus sesiones en ética en bachillerato?
14. ¿Cómo podrían presentarse más interesantes los temas abordados en la clase de ética?
15. ¿Cómo hacer más práctica la clase de ética en bachillerato?

Jacqueline García Fallas

Reflexiones impostergables para el sistema educativo costarricense en el contexto de la pandemia

RESUMEN

Este artículo considera los aspectos estructurales más significativos del sistema educativo costarricense previos al contexto de la pandemia, especialmente se toma como punto de partida la política educativa y curricular, la situación de los marcos de cualificación para la formación docente, así como los requerimientos tanto pedagógicos como tecnológicos requeridos para asumir los retos de la educación remota de emergencia.

Palabras Claves: : Política educativa. Currículo. Marcos de cualificación. Formación docente. TIC. Educación remota de emergencia.

Abstract: This article considers the most significant structural aspects of the Costa Rican educational system prior to the context of the pandemic, especially the educational and curricular policy, and the situation of the qualification frameworks for teacher training as well as the pedagogical requirements as technological required to assume the challenges of emergency remote education.

Keywords: Educational policy. Curriculum. Qualification frameworks. Teacher training. ICT. Emergency remote education.

1. Puntos de partida

El sistema educativo costarricense ha requerido cambios significativos desde finales del siglo XX. No obstante, con la inclusión del país en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) las decisiones para realizar cambios estructurales se hicieron más que evidentes y necesarias. Estos cambios se recogen tanto en la política educativa como en la curricular vigente, las cuales contienen aspectos innovadores para remozar tanto la concepción como la puesta en práctica de las acciones educativas.

Autor/ Author

Jacqueline García Fallas,
Universidad de Costa Rica, *ORCID*
ID: 0000-0003-4236-4323, *jackeline.garcia@ucr.ac.cr*.

Recibido: 01/04/22

Aprobado: 25/05/22

Publicado: 08/07/22

En el 2016, el Viceministerio Académico presenta el documento denominado *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*, el cual constituye el marco epistemológico y pedagógico que orienta las bases de la política educativa publicada en el 2017. Además, este planteamiento aporta los lineamientos curriculares que brindan consistencia a la política educativa. Por esta razón, se ha considerado que se trata de una política curricular.

A continuación y, en primer lugar, se retoman las características más significativas de esta política curricular y posteriormente se hará lo mismo con respecto a la política educativa, dado que ambas se refieren al contexto normativo previo a la situación educativa provocada por la pandemia del COVID-19 y el establecimiento de las directrices de la educación remota de emergencia.

2. Política curricular

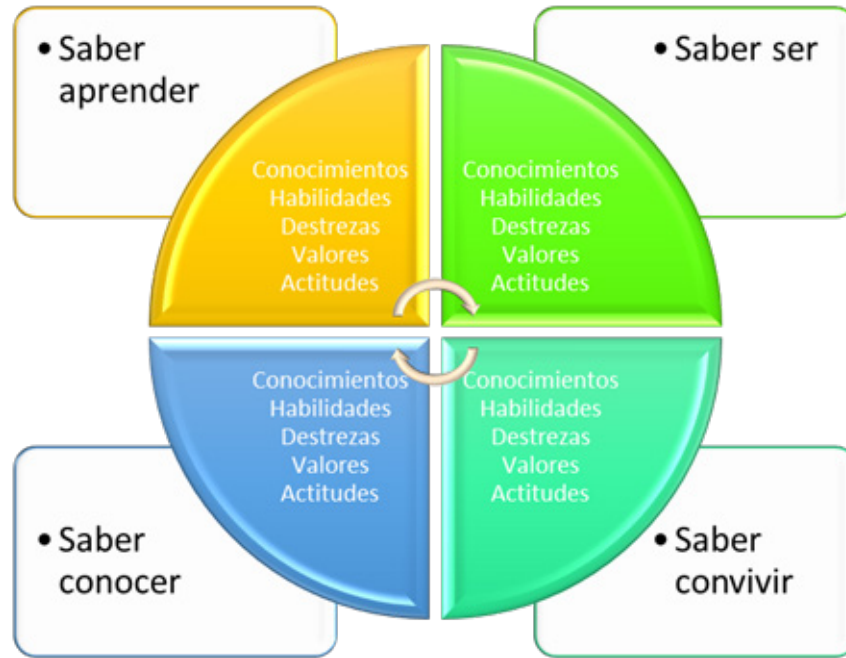
Esta política está basada en la educación para los derechos humanos y los deberes de la ciudadanía. Dicho posicionamiento reconoce los planteamientos contemporáneos de la UNESCO acerca de la educación y de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible propuestos desde finales del siglo XX hasta la segunda década del siglo XXI. Por esta razón, es que enfatiza la comprensión de la sociedad en un contexto globalizado, dinamizador de la equidad e inclusión social y afín al escenario de las tecnologías digitales, así como a la alfabetización informacional y mediática. De esta manera la educación también es considerada como un proceso a lo largo del ciclo vital de las personas, como consecuencia también de los cambios generacionales que experimenta la humanidad en el siglo XXI.

Estas características muestran la importancia de guiar los procesos formativos hacia una educación para la diversidad, la interculturalidad y el reconocimiento étnico, así como una activa participación creativa y crítica de la ciudadanía para la construcción de la democracia. En síntesis, el siguiente fragmento ilustra estas aspiraciones:

El sistema educativo procurará que el proceso educativo se enlace con la realidad social, cultural, ambiental y económica del contexto inmediato, así como del país y la región. Un resultado de este proyecto educativo será procurar la autonomía personal, a partir de un abordaje pedagógico que brinde igual importancia a la formación humanística y la tecnológica, de manera que las ciencias, las tecnologías, las artes, las letras, los deportes y las distintas visiones del mundo puedan coexistir y desarrollarse en un ambiente de solidaridad, equidad y vigencia de los Derechos Humanos. (MEP, 2015, 12).

Asimismo, para el caso costarricense es la primera vez que se plantea un currículo que propicie el desarrollo de habilidades y no de contenidos, como tradicionalmente se ha realizado con respecto a las asignaturas que se imparten en los diferentes niveles y modalidades educativas. Este cambio implica reconocer la importancia de formar saberes mediante conocimientos, habilidades, competencias, destrezas, valores y actitudes. Este planteamiento de la UNESCO tiene vigencia desde 1996 con el Informe Delors (Delors, 1996) acerca de los aspectos curriculares claves para la educación del

siglo XXI, lo cual muestra un lento avance para la toma de decisiones políticas al respecto desde administraciones anteriores. A modo de ejemplo se presenta la siguiente figura.



Fuente: Elaboración propia

No obstante, optar por una visión curricular por habilidades, significa una transformación profunda de los programas de estudio, de los procesos de evaluación de los aprendizajes y de la formación docente, esta última clave porque requiere repensar, rediseñar y reorientar dicha formación por parte de las universidades, dado que la mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades es distinta a la requerida por la de contenidos.

En relación con lo anterior, se propone articular el currículo y los programas de estudio de las asignaturas a partir de la identificación de tres pilares (MEP, 2016, pág. 14):

- La ciudadanía para el desarrollo sostenible
- La ciudadanía planetaria con identidad nacional
- La ciudadanía virtual o digital con equidad social

Estos pilares se integran mediante dimensiones y habilidades por desarrollarse en la experiencia formativa en las diversas asignaturas, los niveles y las modalidades educativas, como se ilustra en la siguiente figura:

Figura 2 Dimensiones y habilidades de la política curricular



Fuente: Adecuada de la figura adaptada del documento Competencias del siglo XXI. Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. Proyecto ATC21s. (MEP, 2016, 29).

Por el tema de este artículo, se hará mención más específicamente a la conceptualización del pilar denominado como la ciudadanía virtual con equidad social por su pertinencia con respecto al uso pedagógico de las tecnologías digitales, así como de la información y la comunicación tanto para la docencia como para el aprendizaje, con la consecuente necesidad de un mayor acceso a la cobertura tanto en zonas rurales como urbanas y a la conectividad con calidad. Este pilar parte también del hecho que la población estudiantil que ingresa al sistema educativo, en su mayoría se trata de personas nativas digitales y en un menor número de migrantes en este contexto.

No obstante, el uso de las TIC digitales o móviles se debe orientar no sólo hacia la fluidez tecnológica o la alfabetización digital, sino especialmente hacia la construcción del conocimiento mediante entornos tanto virtuales como híbridos en los que los procesos de mediación pedagógica y de aprendizaje propicien la autonomía, la cooperación, el intercambio respetuoso del conocimiento y el discernimiento crítico sobre la información con la que se produce el aprendizaje. La siguiente cita resume el posicionamiento de la política curricular en relación con dicho pilar:

Ser “nativo” o “migrante digital” implica transformar los procesos educativos; es decir; realizar procesos de alfabetización digital, que procuren el desarrollo de nuevas formas de pensar, otras “capacidades de asombro”, saber discriminar y escoger información con intereses diversos y encontrar distintas maneras de incorporar el conocimiento a la cotidianidad. Asimismo, se requiere desarrollar formas de pensamiento más críticas y creativas, asumir con mayor responsabilidad lo que publicamos y expresamos, y tomar conciencia de que nuestras aseveraciones inciden en la conformación de opiniones, sentimientos y emociones de una gran diversidad de personas. (MEP, 2016, 18).

El diseño y la ejecución de dicho pilar se concentró en el Programa Nacional de Tecnologías Móviles Tecno@prender, el cual se concibe como un programa estratégico e integral para la innovación educativa, la formación o actualización profesional, así como para el desarrollo de las habilidades y competencias digitales necesarias para el aprendizaje.

Para el período 2020-2021 todavía la cobertura y la calidad de la conectividad son asimétricos en el territorio nacional, y como un hito producto de la inmersión tecnológica se potenció el uso didáctico y transversal en las diferentes asignaturas por medio de la actualización profesional docente. Este aspecto ya había sido señalado por (Cuevas y García, 2013) al insistir en que si no se cambiaba la forma en que se incorporaba las TIC en la formación inicial docente, no se iba a construir la fluidez y la apropiación de estas tecnologías como mediadoras pedagógicas para el aprendizaje, dado que de acuerdo con sus resultados se introducían las TIC a manera teórica y menos didácticamente, sin la proyección hacia la transversalidad curricular. Por lo anterior, es que la educación remota en emergencia sí obligó a tomar esta decisión, aunque no todo el personal docente estaba preparado para este reto por falta de actualización profesional a docentes en servicio.

3. Política educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad

Desde la publicación de La política educativa Hacia el Siglo XXI, aprobada por el Consejo Superior de Educación en 1994, esta es sustituida en el 2017 por la titulada La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. En esta política de forma explícita se indica que el marco conceptual se fundamenta en las siguientes fuentes teóricas, como se presentan en la siguiente figura:

Figura 3 Teorías que conceptualizan la política educativa



Fuente: Elaboración propia.

La selección de estas teorías se debe a los pilares de la política curricular. En este sentido, el denominado paradigma de la complejidad permite entender la visión ecológica, comunitaria y planetaria del contexto social actual. Por su parte, el humanismo orienta los principios de los derechos humanos y deberes de la ciudadanía, especialmente por la educación para la diversidad, la interculturalidad y el respeto por la diferencia. Finalmente, el constructivismo social sostiene un aprendizaje autónomo, enriquecido desde las relaciones interpersonales, por lo anterior, también es colaborativo, dialógico, crítico y creativo. Además también incorpora el uso de las TIC tanto digitales como móviles para el desarrollo didáctico de los procesos de aprendizaje.

Dicha fundamentación epistemológica integra los siguientes ejes para la atención de las acciones educativas tanto en lo relacionado con lo curricular, con lo formativo del estudiantado, así como con la gestión del sistema educativo, lo cual se expone en la siguiente figura:

Figura 4 Ejes para el desarrollo de las acciones educativas



Fuente: Elaboración propia.

Como se ha indicado es imperioso revisar la formación docente. Para ello, la política educativa señala que se deben poner en práctica las siguientes estrategias, como se ilustra en la siguiente figura:

Figura 5 Estrategias para la formación docente



Fuente: Elaboración propia.

Estas cuatro estrategias son clave para lograr una actualización profesional docente con características plausibles para alcanzar los requerimientos para la implementación de los programas de estudio por habilidades, el posicionamiento del centro educativo como un espacio para el intercambio de experiencias y conocimientos construidos por el mismo personal docente, así como el fomento del liderazgo de la figura docente en la sociedad costarricense. Es importante recalcar que este es un aspecto que se ha visto limitado por factores naturales y antropogénicos, tales como el Huracán Nate del 2017, las huelgas del sector docente del 2018 y del 2019. Estos sucesos implicaron realizar adecuaciones curriculares y ajustes al calendario del respectivo ciclo lectivo, limitándose los espacios para la formación continua y la actualización profesional.

Los cambios curriculares requeridos necesitan que el personal docente en servicio y en formación desaprenda y reaprenda cómo desarrollar el currículo por habilidades, evaluar los aprendizajes y no los contenidos e incorporar las tecnologías digitales a los escenarios educativos.

No obstante, otro aspecto ligado con la calidad del personal docente que atiende a la población estudiantil desde el 2016 se crea por Decreto Ejecutivo la creación de una comisión interinstitucional conformada por miembros del Consejo Superior de Educación, Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Trabajo Social, Instituto Nacional de Aprendizaje, Consejo Nacional de Rectores, la Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado y la Unión de Rectores de las Universidades Privadas, para que elaboren el Marco Nacional de cualificaciones para la educación y formación técnica profesional, cuyo fin es normalizar la formación que se extiende para la titulación en esta modalidad educativa, tarea que se termina en el 2018. Asimismo en febrero del 2020 se inicia el proceso correspondiente para carreras de educación en el país, en este proceso participa las siguientes instancias: Sistema nacional de acreditación de la educación superior, Servicio Civil, Consejo Superior de Educación, Ministerio de Educación Pública, Consejo Nacional de Rectores, Programa del Estado de la Educación, Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada y el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes. Actualmente se encuentran debidamente incorporadas las siguientes carreras:

- Educación Especial
- Primera Infancia
- Educación Primaria
- Enseñanza del Español
- Enseñanza de la Matemática
- Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica
- Enseñanza de las Ciencias
- Enseñanza del Inglés
- Enseñanza del Francés
- Orientación
- Administración Educativa
- Docencia

Tanto las carreras técnicas como las carreras de educación señaladas anteriormente cuentan con la identificación de los criterios mínimos que deben ser considerados para dar fe del cumplimiento de un perfil básico para impartir lecciones y atender procesos educativos en las áreas específicas. No obstante, este proceso está inconcluso y además para ponerlo en práctica se requiere que las universidades públicas y privadas reelaboren los planes de formación para que sean coherentes con los requerimientos del Marco Nacional de Cualificaciones. El logro de este proceso significaría a mediano y largo plazo mejorar la calidad de la formación docente y, por ende, de la enseñanza en el sistema educativo costarricense.

Otro componente fundamental de la política educativa fue la incorporación de la familia como un eje, especialmente por la corresponsabilidad para la permanencia estudiantil y el apoyo en los procesos educativos.

Los aspectos mencionados son coyunturales para la transformación del sistema educativo costarricense y con la expectativa de la calidad de la educación renovada. No obstante, todos ellos son de índole procesal y de construcción participativa, interinstitucional, voluntad política, así como de incorporación paulatina a la cultura educativa del país. Por ello se estaban gestando en el momento en que emerge la pandemia del COVID-19.

Asimismo, el tema de cobertura y la calidad de la conectividad se escapa de los ámbitos de acción del Ministerio de Educación Pública y requiere de la participación de otras instituciones. No obstante, cabe indicar que desde los planes de desarrollo para el 2010-2014 (MIDEPLAN, 2010) y el correspondiente al 2030 (MIDEPLAN, 2013), ya se contemplaba la mejora en estos rubros. Nuevamente se presenta una ralentización para la toma de decisiones y de planificación oportuna para alcanzar las metas de los planes nacionales de desarrollo.

4. Educación Remota en Emergencia

La reacción del Ministerio de Educación Pública se llevó a cabo en abril del 2020, mediante el anuncio de una propuesta curricular y pedagógica (MEP, 2020). Se conceptualizó que esta propuesta correspondía a un modelo de educación a distancia, por las asimetrías de los centros educativos públicos frente a los privados, en cuanto acceso, cobertura y calidad de la conectividad, las diferencias preexistentes en zonas rurales y urbanas, así como la preparación del personal docente para incorporar las tecnologías digitales y móviles en los procesos didácticos. Asimismo, se integraron otros recursos tecnológicos como radio, televisión y la tradicional impresión de documentos para ser entregados en los centros educativos. No obstante, fue fundamental la capacitación inmersiva al personal docente de modo masivo para el uso didáctico de dichas tecnologías.

Este modelo de educación a distancia para desarrollar la educación remota en emergencia fue muy similar en otras experiencias en el mundo. Además, evidenció carencias, brechas y desigualdades en los países. De la misma manera provocó y potenció el rezago educativo ya existente, por ejemplo, en el caso costarricense, por todas las acciones que no se lograron concluir en el contexto prepandémico y que son vitales para la transformación del sistema educativo. (Gorostiaga et otros, 2021),

como se ha expuesto en este documento.

Este modelo educativo provocó en el personal docente situaciones muy complejas de sobrecarga, estrés por el aprendizaje y el planeamiento educativo, así como por las circunstancias que desde la cotidianidad se presentaron en las propias familias o en las de sus estudiantes. La siguiente cita ilustra también lo planteado en el párrafo anterior:

Como consecuencia de la sobrecarga de trabajo, los docentes informan que están experimentando situaciones de agotamiento físico y mental. Situación alarmante que ocurre sobre todo porque los docentes no tuvieron el apoyo de sus redes institucionales y fueron obligados a improvisar formas de enseñanza sin tener, en su mayoría, la preparación técnica necesaria para cumplir con los currículos escolares a partir del uso de dispositivos electrónicos diversos, muchas veces precarios y con baja conectividad. La situación se agrava por el simple hecho de que el trabajo docente, es ejercido en su mayoría, por mujeres que son, hasta hoy, las mayores responsables por el cuidado del hogar y de los hijos. Estos aspectos están presentes en los datos recolectados de todos los países participantes de la investigación. Otros aspectos recurrentes en los datos recolectados en esta investigación se refieren a la percepción de los docentes sobre el aprendizaje de sus alumnos y su conectividad. En general, los estudiantes presentan una conectividad limitada, agravándose para aquellos que residen en las áreas rurales. Esa precaria condición de acceso a la tecnología provoca el desinterés de los estudiantes para continuar con sus estudios. (Andrade, Dalila et al, 2021, 9-10).

5. Consideraciones finales

En el 2021 el Informe sobre el Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2021, 25-26) enumera tres lecciones aprendidas en el escenario de la educación durante la pandemia, a saber:

La primera fue la relevancia para el país de contar con un sistema de seguimiento de la educación nacional que identifique oportunamente su situación con una visión prospectiva. La segunda lección es la importancia de contar con una red investigación especializada, proveniente de centros públicos y privados, así como la disposición colaborativa de los distintos actores educativos para generar la información útil para la toma de decisiones en tiempos inciertos, con la mayor racionalidad posible. La tercera enseñanza es que no se puede postergar más la solución de problemas estructurales del sistema educativo sin que ello tenga graves consecuencias para las generaciones actuales y futuras. Actuar decisivamente es una responsabilidad que ningún actor social y político puede hoy eludir.

Estas palabras coinciden con la intención de este artículo, en la medida que hay acciones que son impostergables para la toma de decisiones, especialmente no pasar de manera desapercibida las acciones que ya se están realizando en relación con la política curricular y educativa vigentes. De hecho, el rezago más se evidencia por tratarse de currículo basado en contenidos y no en habilidades, lo que habría

permitido también valorar-evaluar los aprendizajes nuevos que la experiencia del tránsito de la educación presencial a la de distancia propició tanto en el personal docente, el estudiantado, la familia, la comunidad y las autoridades administrativas.

En este mismo sentido, es importante aprovechar la experiencia generada por enseñanza remota de emergencia, porque permitió integrar las tecnologías digitales y móviles a los procesos de aprendizaje, así como la transversalización curricular del uso didáctico y evaluativo de estas tecnologías en las diversas asignaturas de los niveles y modalidades educativas. Es un momento fecundo para continuar sobre esta línea de formación y actualización docente, que es acorde con lo propuesto en las políticas curricular y educativa, especialmente una vez que ha dejado de lado la educación virtual o híbrida, esta última por la complejidad y el costo tecnológico para su viabilidad, así como por el retorno a la presencialidad. No obstante, la educación requiere de la continuación de las opciones para la mediación pedagógica que posibilitan las tecnologías digitales y móviles.

Parafraseando las conclusiones expuestas en el Informe del Banco Mundial (2022), se recalca lo siguiente:

Una medida es la recuperación y acelerado del aprendizaje para promover la construcción de competencias o habilidades. Al respecto cabe indicar que, en el caso costarricense, la medida ha significado la reducción o suspensión de todas las actividades que fortalecían el desarrollo integral y humanista de la población estudiantil.

Se requiere realizar una evaluación de la situación de los aprendizajes en los distintos niveles educativos. Con respecto, es importante indicar que este tipo de evaluación debería comprender también los aprendizajes construidos, aquellos no previstos, que se lograron por los efectos del modelo educativo de educación remota en emergencia, y no sólo las pérdidas de aprendizaje presentadas, como las relacionadas con los contenidos específicos de las asignaturas.

Se propone continuar con una evaluación estandarizada de los aprendizajes. Para ello es fundamental que respondan a la política educativa y curricular, vigentes, como medida de valorar aspectos de la calidad de la educación.

Finalmente plantea enriquecer los programas remediales para la atención de las pérdidas del aprendizaje, tomando en cuenta su diversidad. Además, se recomienda incluir y actualizar tanto al personal docente como a la familia por el apoyo que significa para la atención de los procesos educativos, así como con la permanencia estudiantil.

Dicho informe resume mediante la identificación de cuatro compromisos las acciones a seguir por los países latinoamericanos, como se presenta en la siguiente figura:

Figura 6: Los cuatro compromisos para la recuperación de la educación en la región ALC

<p>Escolaridad: No dejar a nadie atrás y prevenir la deserción</p>	<p>Aprendizaje y bienestar: Recuperar y potenciar las competencias fundamentales y el bienestar</p> <p>Docentes: Valorar y apoyar a los docentes</p>	<p>Promoción y financiamiento: Colocar la recuperación de la educación como prioridad en la agenda pública</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar campañas de información inclusivas sobre la reinscripción a la escuela, desplegar programas de transferencia monetaria y garantizar que el material didáctico, la información y los servicios sean accesibles para todos, especialmente para los más vulnerables. • Implementar sistemas de alerta temprana para identificar y monitorear a estudiantes con riesgo de deserción. • Abordar la salud psicosocial y el bienestar estudiantil. • Abordar las brechas digitales, centrándose en la conectividad, las habilidades digitales 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar los planes de estudios con foco en las competencias fundamentales (y transferibles). • Evaluar los niveles de aprendizaje, con evaluaciones acumulativas y formativas. • Reforzar iniciativas y programas para recuperar la pérdida de aprendizaje, centrándose en la enseñanza al nivel del estudiante y aprovechando las estrategias y los programas preexistentes y nuevos. • Abordar la salud psicosocial y el bienestar estudiantil. • Abordar las brechas digitales (con un foco sobre la conectividad), las competencias digitales y la capacidad institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Financiar los protocolos de seguridad de las escuelas, las actualizaciones digitales y todos los programas y medidas a escala. • Movilizar a las diversas partes interesadas en el esfuerzo de implementación y financiación. • Buscar aumentar la eficiencia en el uso y la distribución de recursos, a través de mejores datos, innovaciones tecnológicas y reformas institucionales para mejorar la prestación de servicios.

Fuente: Figura 6.2. Los cuatro compromisos para la recuperación de la educación en la región ALC, (Banco Mundial, 2022, 49).

En relación con dichos compromisos se coincide con este planteamiento para asumir las acciones impostergables para mejorar el sistema educativo costarricense y aprovechar las lecciones aprendidas durante la pandemia.

Referencias

Delors, Jacques (Comp.) (1996) La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Cuevas, Felisa y García, Jacqueline (2013) Capítulo 7. TIC y formación de docentes. Informe 13, Hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Programa de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. <http://prosic.ucr.ac.cr/informe-2013>

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2010). Plan nacional de Desarrollo 2010-2014. Unidad de Comunicación, MIDEPLAN. <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/cFm1AnffRG6AL-5L8IfgGg>

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2013). Costa Rica 2030. <https://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0311bebc-87c5-4c22-9731-21c04744f254/Costa%20Rica%202030>

Ministerio de Educación Pública -MEP- (2016). Fundamentación pedagógica para la transformación curricular 2015. Educar para una nueva ciudadanía. <https://www.mep.go.cr/politica-curricular>

ALCANCE N° 54 A LA GACETA N° 46 de la fecha 12 03 2018 (2018) https://cualificaciones.cr/mnc/images/articulos/leyes_decretos/ALCA54_12_03_2018.pdf

Ministerio de Educación Pública -MEP- (2017). Política educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. <https://www.mep.go.cr/politica-educativa>

Ministerio de Educación Pública. (2020). Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia. [PDF]. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_o.pdf

Gorostiaga, Jorge, Almada Jhonatan, Flach, Simone (Comp.). (2021) Educación, desigualdad y pandemia en América Latina: miradas desde el campo de la política educativa. São Luís: CIEPP, 2021.

<https://www.relepe.org/images/libros/educacion%20desigualdad%20y%20pandemia%20en%20america%20latina.pdf>

Programa Estado de la Nación (2021) Octavo Informe Estado de la Educación. San José, CR.: PEN <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8152>

Andrade, Dalila, Pereira, Edmilson, Clementino, María (comp.) (2021) Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana. Brasília, DF, Criatus Design e Editora, IEAL/

CNTE/Red Estrado, <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/10/Ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>

Banco Mundial (2022) Dos años después. Salvando a una generación. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099519106222227657/pdf/IDU0ee485f500c82d042e60a8a80732ab3beacab.pdf>

Aarón Jacob Cordero Gamboa

COVID, enseñanza y Filosofía, un análisis de las experiencias estudiantiles durante la pandemia

RESUMEN

La implementación de la enseñanza remota de emergencia, por parte de la Universidad de Costa Rica (UCR), trae consigo una serie de dificultades, tanto para profesores como para los estudiantes. Debido a esto, es necesario analizar cuáles son las medidas implementadas para solventar las diferencias presentes dentro de la población estudiantil, así como las condiciones necesarias para el correcto aprendizaje en la modalidad virtual.

Palabras Claves: :COVID. Filosofía. Estudiantes. Enseñanza. Pandemia. Virtualidad. Enseñanza remota. Costa Rica.

Abstract: The implementation of emergency remote teaching by Universidad de Costa Rica (UCR) brings with it a series of difficulties, both for teachers and students. Due to this, it is necessary to analyze the measures implemented to solve the differences present within the student population, as well as the necessary conditions for correct learning in the virtual modality.

Keywords: COVID. Philosophy. Student. Teaching. Pandemic. Virtually. Remote teaching. Costa Rica.

1. Introducción

Durante el 2020 y el 2021, Costa Rica y el mundo experimentaron una serie de cambios a causa de la pandemia del COVID-19¹, generada por el SARS-CoV-2. Esos cambios siguen afectando a las personas, creando la denominada nueva normalidad², la cual incluye una serie de transformaciones en el estilo de vida de estas personas, estos van desde la vida social, económica, laboral y educativa, todos estos generados con la intención de disminuir la cantidad de contagios y muertes generadas por este virus. Uno de los cambios más importantes se da en el área de la educación cómo bien lo resalta Lorena Kikut en el informe *Análisis de resultados de la evaluación de la*

Autor/ Author

Aarón Jacob Cordero Gamboa,
Universidad de Costa Rica,
aaroncorderog@gmail.com

Recibido: 07/06/21
Aprobado: 11/08/21
Publicado: 08/07/22

virtualización de cursos en la UCR ante la pandemia por COVID-19: Perspectiva estudiantil (Kikut, 2020, 3) y su posterior versión *Actualización de resultados de la evaluación de la virtualización de cursos en la UCR ante la pandemia por COVID-19: Perspectiva estudiantil II-2020* (Kikut, 2021), las instituciones educativas tuvieron que generar un cambio de la presencialidad a la virtualidad.

Esta virtualización, como todo cambio drástico en la sociedad trae consigo una serie de dificultades para las personas que lo experimentan, de tal manera que las instituciones educativas, los estudiantes y los profesores se enfrentaron a un mundo nuevo, lleno de retos por afrontar, con el fin de continuar con la enseñanza y el aprendizaje.

En la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, las consecuencias de esta virtualización han sido una parte central dentro de la experiencia de la nueva normalidad de los estudiantes, razón por la cual surge este análisis de las formas en las que la Universidad de Costa Rica³ y la Escuela de Filosofía ha afrontado estos cambios.

2. Análisis de las consecuencias de la pandemia

Para un correcto análisis de las experiencias vividas por los estudiantes universitarios, es necesario analizar cuáles son las razones por las que surge la virtualización, así como cuáles son las consecuencias y las medidas empleadas tanto a nivel mundial como regional a causa de la pandemia; ya que tales medidas responden a un panorama, el cual no está aislado de la realidad universitaria.

La virtualización de la enseñanza universitaria responde a la necesidad de generar un aislamiento y una disminución de los aglutinamientos, disminuyendo el contagio, reduciendo las defunciones y las complicaciones generadas por el virus, lo anterior en acato a las recomendaciones giradas por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS), así como de las autoridades gubernamentales de distintos países; ya que una persona al presentar un alto grado de contagio, “[...] se puede contagiar por contacto directo con una persona infectada y, de forma indirecta, por contacto con superficies que se encuentren en su entorno inmediato o con objetos que haya utilizado” (Organización Mundial de la Salud, 2020).

El contagio por Covid-19 se debe a la facilidad que tiene este virus para viajar a través de gotas de saliva y mucosa de la persona infectada, la cual puede o no presentar síntomas de la enfermedad, de esta forma cuando una persona infectada habla, tose o estornuda, libera el virus al ambiente; además de esto, dicho virus puede permanecer en las superficies por varios días, cómo lo muestra Vergin (2020) en su artículo para *Deutsche Welle*, el Instituto Federal de Evaluación de Riesgos, el cual dice que el virus SARS-CoV-2, “[...] puede permanecer infeccioso “después de una fuerte contaminación” durante hasta tres horas en el aire, hasta cuatro horas en superficies de cobre, hasta 24 horas en cartón y hasta dos o tres días en acero inoxidable y plástico” (Vergin, 2020, s.p.).

Es por esto que las diferentes autoridades sanitarias mundiales establecieron cinco acciones básicas para evitar el contagio de este coronavirus: “[...] el lavado de manos, la forma adecuada de estornudar, así como la importancia de evitar tocarse la cara, mantener la distancia física adecuada y que quienes no se sientan bien se

queden en casa”. (Organización Mundial de la Salud, 2020b).

Junto con estas medidas, surge la necesidad de generar un confinamiento para evitar el aumento en los contagios y reducir las secuelas, así como las defunciones generadas por esta enfermedad. Sin embargo, estas medidas en el caso de Costa Rica han tenido como resultado que las consecuencias más severas se den en el plano económico con un mayor nivel de desempleo y una reducción del Producto Interno Bruto (PIB); por otra parte, en torno a la salud se han detectado pocos casos de gravedad y una baja tasa de letalidad⁴ (Flórez-Estrada, 2020).

Por su parte Alicia Bárcena en *Efectos socioeconómicos de la COVID-19 en América Latina y el Caribe y perspectivas de recuperación* (2021); muestra como América Latina fue especialmente golpeada por la pandemia, debido a una serie de condiciones estructurales presentes en estos países, entre dichas desigualdades, resaltan aquellas en términos de ingresos, riqueza y de acceso a servicios de salud, los cuales se caracterizan por una fuerte fragmentación. Otra de las condiciones estructurales es la diversificación productiva de estos países, la cual es baja y con una dependencia de las exportaciones de recursos naturales, donde estos países cuentan con poca participación en cadenas globales de valor, por lo cual se condiciona su patrón de inserción externa. Todas estas condiciones estructurales, son parte de las razones por las cuales esta crisis sanitaria ha afectado más fuertemente a las economías de América Latina (63).

Iguamente, ante el cierre del mercado chino ocasionado por el temprano confinamiento adoptado por dicho país, se genera un choque en los países que dependen de los vínculos comerciales con dicha potencia mundial, esto también pasa con los países especializados en exportaciones primarias, esto debido a las fuertes contracciones de la demanda, se ha traducido en disminuciones de los precios de estos productos. Gracias a la relevancia de China en las cadenas globales de valor, la producción experimentó una serie de cambios que se propagaron rápidamente por los países que participaban de estas cadenas. (Bárcena, 2021, 67-68).

3. Un recorrido por la virtualización en la UCR

Para un mejor análisis de la situación de la enseñanza en el contexto de la pandemia es necesario analizar cómo -según lo informa de manera detallada Kikut (2020)- la virtualización de los cursos del I ciclo del 2020 en la UCR es un proceso que consta de distintas etapas y donde dentro de su camino, se encuentra con una serie de dificultades, las cuales debe superar; Kikut realiza una cronología que recuerda cuales son los pasos seguidos por la UCR para lograr la virtualización, de esta forma para poder entenderla y analizarla es necesario recapitular los puntos importantes dentro de esta cronología.

Este proceso inicia el día 9 de marzo del 2021, donde el Ministerio de Salud informa a través de un comunicado de prensa⁵ que a partir del 10 de marzo se suspenden las actividades en las cuales pueda haber una concentración masiva de personas; al mismo tiempo instruye el teletrabajo dentro del sector público.

No es hasta el 11 de marzo que el Centro Coordinador Institucional de Operaciones (CCIO)⁶ solicita a los docentes suspender, a partir de ese momento, las clases

presenciales e iniciar con la implementación de la virtualidad en sus cursos, donde estos garanticen la continuidad y calidad, además se guía a los profesores en el uso de la plataforma de “Mediación Virtual”.

Debido a la gran cantidad de cursos que migran a la plataforma virtual esta se satura, razón por la cual el 12 de marzo se informa sobre la realización de los trabajos necesarios para dar una mayor capacidad a la plataforma de Mediación Virtual, a pesar de esto y debido a la necesidad de la virtualización, se sigue instando a los profesores a migrar a la plataforma virtual.

En los días siguientes se mejoran las condiciones de la virtualización de los cursos y se toman decisiones sobre el futuro de la presencialidad. El 20 de marzo se suspende la presencialidad hasta finalizar el estado de emergencia; del mismo modo se generan métodos para vigilar este trabajo remoto, donde se garantice que los profesores están cumpliendo con su deber de enseñar y además donde se mantienen los estándares en la enseñanza.

El día 30 de marzo la UCR llega aún acuerdo con la operadora telefónica Kölbi, para que a partir de ese momento las personas con un servicio de telefonía móvil Kölbi -sea de prepago o de postpago-, puedan ingresar a cualquiera de las páginas, servicios o aplicaciones que se encuentren bajo el dominio *ucr.ac.cr*, de tal manera que el consumo de los datos generado al ingresar a dichos dominios no será cobrado; logrando de esta forma combatir contra una de las dificultades que podrían experimentar los estudiantes ya que “[...] no dependen de una conexión a internet fija o saldo en su plan de telefonía móvil de Kölbi para navegar en los sitios web y plataformas de la Universidad” (O’Neal, 2020 s.p.).

El 2 de junio se informa a los docentes y a la población estudiantil que el II ciclo lectivo del 2020 se mantendrá de manera virtual, de la misma forma se recuerda a los docentes la utilización de la plataforma de Mediación Virtual y se promueve que cualquier otra herramienta esté enlazada a ésta.

La virtualización cómo lo muestra Córdoba (2021) se mantuvo desde el 11 de mayo del 2020, hasta el 28 de marzo del 2022, ya que el 11 de noviembre se informó a la docencia y a la población estudiantil que el día 28 de marzo del 2022, los cursos de las diferentes unidades académicas de la UCR se retomarán de manera presencial, todo esto con la posibilidad de la apertura de cursos virtuales o bimodales, siempre y cuando estos cursos sean justificados.

4. Análisis de virtualización de los cursos en la UCR

Para un correcto análisis de la virtualización que se da en la UCR se debe distinguir entre lo que es un curso virtual planificado con tiempo y los cursos que se virtualizan en respuesta a la crisis de la pandemia, como lo presentan Hodges; Moore; Locke; Trust y Bond en *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* (2020). De tal manera que es imposible que un docente se convierta en experto en la virtualidad sin la debida preparación. Para el caso de la UCR, el mecanismo de virtualización utilizado responde a la caracterización de la enseñanza remota de emergencia presentada por los autores mencionados anteriormente.

Los autores muestran que para que un curso se ofresca de manera efectiva, es

necesario que pase por un proceso de diseño y planificación, cuidadoso y ordenado, donde se sistematizan los temas. Tal proceso, según lo muestran los autores, suele ser en promedio de seis a nueve meses, además de esto no es hasta la segunda o tercera vez que se imparte el curso de manera virtual que los docentes se sienten cómodos con el resultado.

Por otra parte, la enseñanza remota de emergencia, se define como un cambio temporal de la forma en la que se imparte el curso, causada por una situación de crisis; lo que implica que el curso fue planeado de manera presencial y debido a la situación de emergencia debe impartirse de manera remota, de tal forma que la virtualización de los cursos no tiene como objetivo recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien suplir de manera temporal las necesidades educativas.

La distinción entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea, muestra cómo la realidad de la virtualización dada por la pandemia responde a una situación de emergencia, en la cual los cursos no pudieron ser planeados de manera óptima, y por el contrario se dan con muchas carencias, ya que como nos dice Daniela Cerdas: “[...] la educación en línea demanda varias condiciones de conocimientos y habilidades para llevar adelante las tareas de una tutoría virtual y cumplir con las funciones de ser profesor en línea” (Cerdas, 2020, 5), esto sumado a la situación con la plataforma Mediación Virtual, la cual al momento de la virtualización no era la más adecuada, ya que “[...] no todos los cursos estaban o cargaban, el docente no sabía utilizar la plataforma o estaba saturada. Además, había alumnos que no tenían internet ni computadora para usar la herramienta” (4). Presentándonos cómo las diferentes unidades académicas de la Universidad de Costa Rica y la población estudiantil no estaban preparados para este cambio.

Leonardo Garnier (2020) -exministro de educación pública- responde a lo publicado por Cerdas en *La Nación*⁸, mostrando como no es posible virtualizar los cursos en un periodo corto de tiempo, en especial cuando se enfrentan a una situación de emergencia, debido a las diferentes modalidades de los cursos, así como de sus naturalezas, un ejemplo que presenta es el como un curso de laboratorio presentaría más dificultades que un curso teórico en lo que a la virtualización se refiere. También, resalta el hecho de que, los estudiantes no necesariamente cuentan con los recursos adecuados para llevar el semestre de manera virtual. Para Sibaja (2021) asevera que existen tres condiciones necesarias para el correcto aprendizaje en la modalidad virtual “[...] un emisor que conozca las herramientas necesarias, un mensaje muy claro y sin interferencias y un receptor con las capacidades cognitivas e instrumentales para recibir el mensaje e interpretarlo de la forma correcta” (Sibaja 2021, 2). Dentro de estas capacidades instrumentales encontramos que deben de tener equipos electrónicos adecuados, un internet estable e incluso con un espacio adecuado para el estudio. Por esta razón tacha a la publicación de Cerdas de destructiva, amarillista y patética; esto ya que la misma pretendía desprestigiar el trabajo de tanto la universidad⁹ como de los estudiantes. (Garnier, 2020).

A pesar de las problemáticas generadas por no tener las condiciones necesarias para el correcto aprendizaje en la modalidad virtual, la UCR no se quedó de brazos cruzados, sino que -por el contrari- tomó varias medidas para mitigar dicha realidad, de esta forma “[...] el Centro de Informática se vio en la necesidad de realizar los

trabajos requeridos para dar una mayor capacidad a la plataforma Mediación Virtual” (Kikut, 2020, 21), también cómo se presentó en la sección anterior, la UCR llegó a un acuerdo con la telefonía móvil Kölbi para el ingreso sin consumo de datos móviles en los dominios ucr.ac.cr.

Por otra parte, la UCR adquirió 1750 tabletas con sus respectivas tarjetas SIM Kölbi para prestar a los estudiantes que las necesitaran o tuvieran problemas para conectarse; además se coordinó con la Fundación Omar Dengo¹⁰ para que dicha institución prestará computadoras a la comunidad estudiantil; además, dicha fundación prestaría sus laboratorios en caso de ser necesitados por los y las estudiantes.

También la UCR incentivó a sus sedes y recintos a recolectar las diferentes computadoras y tabletas con las que contaban, a efectos que dichos equipos se prestaran a los estudiantes que las necesitaran; a esto debe sumarse una campaña para que el personal de la UCR donara dinero a través de una deducción de salario, la cual estaba destinada a comprar más computadoras para suplir las necesidades de los estudiantes. (Kikut, 2020, 21). Por las medidas adoptadas por la UCR es claro que existe un interés institucional en ayudar a que los estudiantes superen los obstáculos generados por la pandemia.

Como parte del interés institucional de la UCR por mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, y con la intención de analizar qué tan eficaces son las medidas utilizadas, las diferentes unidades académicas de las sedes y recintos, estas solicitaron ayuda al Centro de Evaluación Académica (CEA) para que por medio de un cuestionario enviado a los estudiantes se recogiera la percepción de éstos sobre la virtualidad. A partir de dicho estudio, Kikut (2020, 2021) presenta los siguientes resultados:

La encuesta fue respondida por 14918 estudiantes en el caso del primer informe; mientras que el segundo lo contestaron 21093 estudiantes. En el primero, un 56,4% son mujeres; mientras que en el segundo, las mujeres representan un 57,2%, es necesario resaltar que esta alza en el porcentaje de mujeres que respondieron a la encuesta responde a una mayor matrícula por parte de las mismas en cursos de grado y pregrado, representando un 52,1% de la matrícula.

Mayormente los y las estudiantes que respondieron a la encuesta son de primer año, seguido de segundo año, tercer año, cuarto año y quinto año; lo que representa una menor respuesta a mayor tiempo de estar en la universidad¹¹, esto es un dato importante ya que los primeros no han recibido cursos de manera presencial, razón por la cual la comparación entre la virtualidad y la presencialidad sería inadecuada.

De los estudiantes que respondieron a la primera encuesta, el 75% reside en la región central del país, mientras que la región chorotega es la segunda más habitada con casi un 8%, a la cual le sigue la región Brunca con 6%; estos datos indican que muchas personas debieron trasladarse a vivir con sus núcleos familiares, debido a los efectos de la pandemia. Tendencia que se muestra en los resultados de un estudio realizado por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE)¹² del 2019, en donde se indica que el 72,2% de los núcleos familiares vivían en la región central, tales datos variaron en el segundo informe, mostrando una mayor migración a la región central, representado ahora a 76%, bajando la representación de las otras regiones. De la

misma forma el 61,5% viven en la Gran Área Metropolitana (GAM) dato que no varía de manera relevante en el segundo informe. Estos datos son relevantes, ya que las personas que viven dentro de la GAM tienen más y mejores accesos a bienes y servicios¹³.

Otro dato importante a considerar es conocer cuáles son los equipos que los estudiantes utilizan para conectarse a las clases. El que más sobresale es la computadora portátil es la más utilizada por los estudiantes con un 80,6% en la primera encuesta; mientras que en la segunda representa un 82,3%. Le sigue el celular, el cual representa un 61,6% en el primer informe, mientras que un 59,1% en el segundo, de esta forma la computadora parece ser la mejor opción para recibir clases.

En el siguiente dato importante refleja cómo en la región Huetar Norte, el uso de computadoras portátiles es de un 83,2%, en la Huetar Caribe el celular es el dispositivo más usado con un 71,9% y el uso de la computadora portátil pasa a ser de un 70,8% (esto en el primer informe). En cambio, en el segundo informe estos datos varían a favor del uso de las computadoras¹⁴.

La encuesta al ser de opción múltiple refleja la combinación de opciones utilizadas, se resalta el uso del celular y la portátil con un 40,5% donde esta combinación recibe una valoración por parte de los estudiantes de 8,71¹⁵. El uso exclusivo de la portátil representa un 29,3% con una valoración de 8,82. El uso exclusivo del celular representa un 6,9% con valoración de 7,10; esta última, es la valoración más baja obtenida. Los resultados del segundo informe reflejan datos similares, y resalta un leve aumento en el uso exclusivo del portátil y una disminución en el uso exclusivo del celular que va del 6,9% al 3,72%. Lo que muestra que el uso del celular se redujo a causa de ser el peor valorado.

La calificación general de los distintos dispositivos que utilizan los estudiantes para conectarse es positiva, la nota media dada por los estudiantes es de 8,66. Esta nota varía según la región desde donde se residen los estudiantes. En la región Chorotega se obtuvo la nota media más baja, obteniendo un 8,10; esta nota a pesar de ser la más baja, nos muestra cómo la valoración general es positiva. Estos datos son muy similares a los obtenidos del segundo informe ya que se mantiene la media de 8,66 y donde la región Chorotega mejora a 8,23; La nota en la región Pacífico Central sufrió una variación ya que descendió de 8,33 a 8,12.

En relación con las redes de conexión utilizadas por los estudiantes para conectarse a las clases *online*, Kikut muestra cómo el uso de la red *Wifi* en sus casas es de un 88,1% a nivel general, pero su uso desciende en las regiones Chorotega, Brunca y Huetar Caribe a casi un 80%. La red *Kölbi* representa un 26% de las conexiones usadas por los estudiantes, en la región Brunca, tal promedio sube a un 38,3%, un dato que resulta relevante al observar el acuerdo generado con la empresa para el uso gratuito de los dominios *ucr.ac.cr* cuando se utilice esta red.

De los estudiantes que residen dentro de la GAM, el 93,1% indican utilizar una red *Wifi* en su lugar de residencia, mientras que fuera de la GAM ese porcentaje disminuye a 80,5%.

Al igual que con el uso de los equipos, encontramos una sección de los informes que muestran las combinaciones en las redes usadas, así como la nota otorgada a las diferentes conexiones, de modo que, la conexión *Wifi* aparece como conexión más

utilizada, con un 61,5% y obtuvo una calificación de 8,01 de manera general, la siguiente combinación es la de la Red Kölbi y el Wifi Residencial, con un 18,9% y obteniendo una calificación de 7,91, también encontramos cómo la combinación de Red celular de otra compañía junto con el Wifi residencial, con uso de 6% y con una nota de 7,82, seguido a esta, encontramos el uso único de la Red Kölbi con un 5,5% y una nota de 5,87.

De los datos presentados por Kikut en sus informes, se desprenden una serie de problemáticas, un ejemplo es la unificación de las diferentes conexiones de Wifi residencial, esto debido a que existen distintas empresas encargadas de dicho servicio, sin embargo, dentro del informe no se hace la separación por empresa, lo que genera que la nota obtenida por la misma obedezca a diferentes servicios, de la misma forma ocurre con la Red celular de otra compañía, la cual representa las diferentes compañías sin una separación clara. El otro dato de interés es respecto de la nota a la Red Kölbi, la cual es de 5,87, siendo una nota de desempeño baja, y superada por las de otras compañías de red celular, con una nota de 5,95. De esta forma a pesar de tener un acceso gratuito a los dominios *ucr.ac.cr* es la red individual con peor calificación.

Según los estudiantes, las redes de conexión obtienen una mejor nota cuando los servicios son prestados dentro de la GAM; mientras que fuera de ésta, obtienen una menor nota, dato que es relevante debido a que parte de los estudiantes debieron de dejar la GAM para unirse a sus núcleos familiares a causa de la pandemia.

Con respecto a las plataformas utilizados por los profesores para dar las clases, Zoom fue utilizado por el 85,5% de ellos, aunado a esto los estudiantes le otorgaron la nota más alta en la valoración de las plataformas, obteniendo un 8,31 de calificación; a esta plataforma le sigue WhatsApp donde su uso representa el 58,2%, con una valoración de 7,49, el correo electrónico con un 56,1%, con una valoración de 6,89, la plataforma universitaria Mediación Virtual con 35,8% y una nota de 7,17.

Con respecto a los recursos tecnológicos utilizados por los profesores para dar sus clases, prefieren las llamadas o reuniones con vídeo, recurso que fue utilizado por el 70% de los profesores y obtuvo una nota de 4,46¹⁶, la siguiente más utilizada fueron los archivos PDF e imágenes, siendo nombradas en el 68,9% de las ocasiones y con una nota de 4,33, seguido por lo que define Kikut como presentaciones (las presentaciones de Power Point serían un ejemplo de estas), las cuales obtuvieron una nota de 4,41. El recurso con mejor nota para los estudiantes son los videos con información elaborados por su docente, los cuales obtuvieron la nota más alta con un 4,59 y siendo usadas en un 40,5% de las veces.

Resulta necesario centrarnos en las diferentes modalidades en las que se dan los cursos, ya que pueden ser totalmente sincrónicos, principalmente sincrónicos, una mezcla balanceada entre sincrónicos y asincrónicos, totalmente asincrónicos, y principalmente asincrónicos. La mayoría de profesores optaron por hacer sus cursos con un balance entre clases sincrónicas y clases asincrónicas, seguido por los profesores que realizaron sus cursos de manera totalmente sincrónica, principalmente sincrónica, principalmente asincrónica y por último totalmente asincrónica; de esta forma el 90,4% de los estudiantes consultados tuvieron algún grado de sincronía, además de esto el 69,8% de los estudiantes informaron que sus profesores guardaban algún respaldo de sus clases, mientras que sólo un 15,5% respondió que sus profesores

no realizaban respaldo.

Este último dato a pesar de ser bajo es preocupante, ya que significa que de faltar a la clase ya sea por emergencias, fallos de internet, falta de equipo u cualquier otra razón estarían perdiendo la clase, lo cual puede ser justificado en la presencialidad, sin embargo, en la virtualidad generada por la pandemia debe de ser analizado y tomado en cuenta por los profesores.

5. La Facultad de Letras de la UCR

Mauricio Molina Delgado en su *Informe Sobre el Censo de Estudiantes de la Facultad de Letras Sobre las condiciones para la virtualización de los cursos* (2020), presenta los datos obtenidos al consultar sobre la virtualización de los cursos en la Facultad de Letras, este informe incluye a los estudiantes de la Escuela de Filosofía. En la encuesta los estudiantes participaron que respondieron corresponde a un a un 55% de la representación estudiantil de la Facultad, esto corresponde a 1442 estudiantes de las distintas carreras de la facultad, para un porcentaje de participación total del 62%; donde un 12% de las personas totales se encuentran empadronadas en la carrera de Filosofía.

Del total de los estudiantes empadronados en la carrera de filosofía, cerca del 80% dispone de celular para acceder a las clases; de igual manera, cerca del 80% nos dice que disponen de una computadora portátil para conectarse a Internet, esto es interpretado por el autor como posibles formas de conectarse a la clase, las que -sin embargo- no necesariamente se dan.

Ante la pregunta ¿Qué tipo de conexión a Internet posee?, las respuestas indican que para el caso de los estudiantes de filosofía cerca del 55% cuenta con conexión por cable, cerca del 25% con conexión por fibra óptica, y un 5% por teléfono en plan prepago y un 15% cuenta con plan pospago. Resalta que “[...] el 94.5 % (92% en Filosofía; 94% en Filología, lingüística y literatura y 95% en Lenguas modernas) de los estudiantes dicen tener acceso a internet desde sus casas y un 4% que puede conseguir acceso fuera de su casa” (Molina, 2020, 4). Tales datos muestran la existencia de una pequeña cantidad de estudiantes que no disponen de una conexión a Internet en sus casa, los cuales debieron conseguir formas alternativas para conectarse a dicha red, para poder recibir las clases, tal situación que se intensifica debido a que un 9,6% de los estudiantes dijeron tener una mala o muy mala conexión a internet¹⁷.

Seguido a esto, el 6% de los estudiantes de filosofía que respondieron la encuesta, mencionan requerir algún tipo de adecuación, de los cuales 15 estudiantes de la facultad (ya que este dato no se divide por escuelas) manifiestan que estas necesidades de adecuación le significan una dificultad para continuar con los cursos de manera virtual.

Por otra parte, la Facultad de Letras a través de su encuesta presenta una lista de posibles herramientas digitales utilizadas por los profesores, a la vez que se pregunta a los estudiantes cuáles fueron utilizadas por los profesores en sus cursos, los resultados son: videoconferencias -por Zoom o por Skype- con un 73.7%, y la facilidad de uso de dicha herramienta fue del 87.4%. Videos en YouTube con un 98.7% de casos de uso y una facilidad del 97,9%. Materiales de Google Drive o Dropbox con un 93.4% de casos de uso y con una facilidad de 93,7%.

Las herramientas con más baja facilidad para su uso y con menos uso son videoconferencia METICS y los foros de METICS con un 22.2% y un 42.5% respectivamente, y una facilidad de 69.5% y 76.0% respectivamente.

A pesar de estos datos presentados, es necesario mostrar cómo existe aproximadamente un 5% de los estudiantes que afirman no contar con las condiciones para llevar su semestre de manera virtual, dato que representa aproximadamente a 9 estudiantes de filosofía.

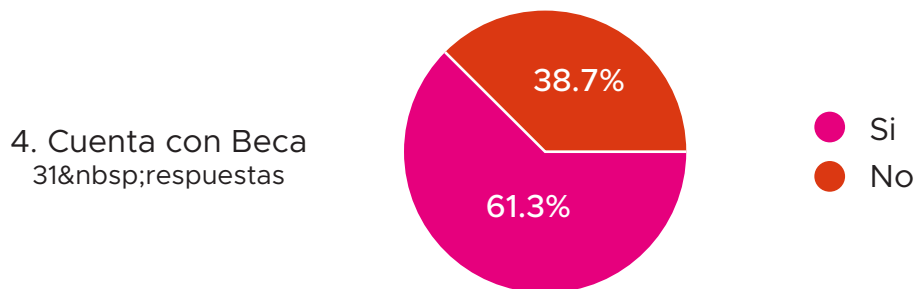
6. Sobre los desgastes en la población estudiantil generados por la pandemia

Como estudiante de filosofía en la UCR he vivido en carne propia el proceso de virtualización de los mismos, donde he pasado por algunos de los problemas a los que se enfrenta la población estudiantil de la UCR; surge este interés por analizar si las experiencias vividas por mi persona son compartidas por otros estudiantes.

Ante estas las situaciones y los datos suministrados por la UCR y la Facultad de Letras surge un interés por realizar una encuesta¹⁸ entre algunos de los compañeros que he tenido durante este año 2021 en lo relativo a las experiencias vividas por los estudiantes durante los semestres virtuales. Esto sondeo corresponde a 31 personas¹⁹ que respondieron el cuestionario elabora por medio de Google. Del total de estudiantes, 19 estaban empadronados en la carrera de filosofía y 12 en otras carreras. Del mismo modo, el cuestionario fue respndido por una persona del Programa Integral del Adulto Mayor (PIAM)²⁰.

Los resultados son los siguientes: el 61,3% de los encuestados cuentan con beca, donde además se incluye una forma de apoyo implementada por la UCR donde aquellos estudiantes con categorías de beca 4 y 5, “[...] recibirán mensualmente un depósito de ₡15000 en sus respectivas cuentas, como un subsidio para el pago de la conexión a Internet.” (Salas, 2020), lo que favorece el mejoramiento de las conexiones a internet.

Gráfico 1
Sobre si se cuenta con beca

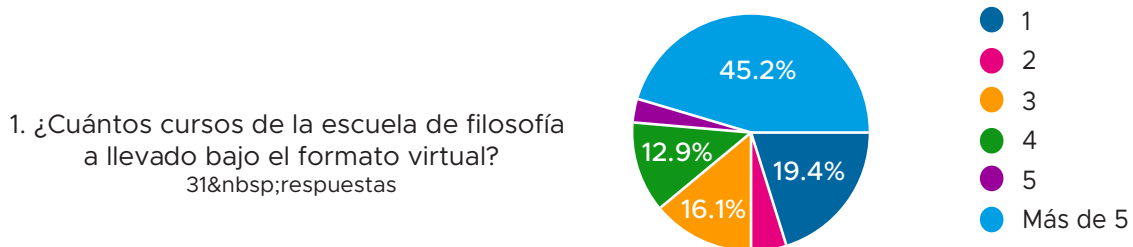


Fuente: elaboración propia.

De la misma forma, se consultó a la población estudiantil el número de cursos que han cursado en la modalidad virtual. Un 45,2% de los estudiantes

indicó haber llevado más de 5 cursos bajo dicho formato; mientras que un 19,4% dijeron solo matricular un curso, como puede apreciarse en el Gráfico 2. Igualmente se consultó a los estudiantes si habían llevado cursos de filosofía antes del 2020²¹, a lo cual, un 67,7% respondió que sí, razón por la cual estos estudiantes, pueden analizar la virtualidad desde una visión comparativa.

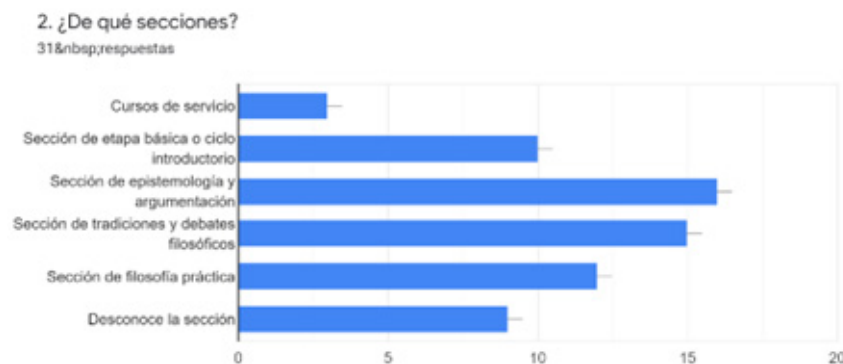
Gráfico 2
Sobre cantidad de cursos de filosofía matricularon en formato virtual



Fuente: elaboración propia.

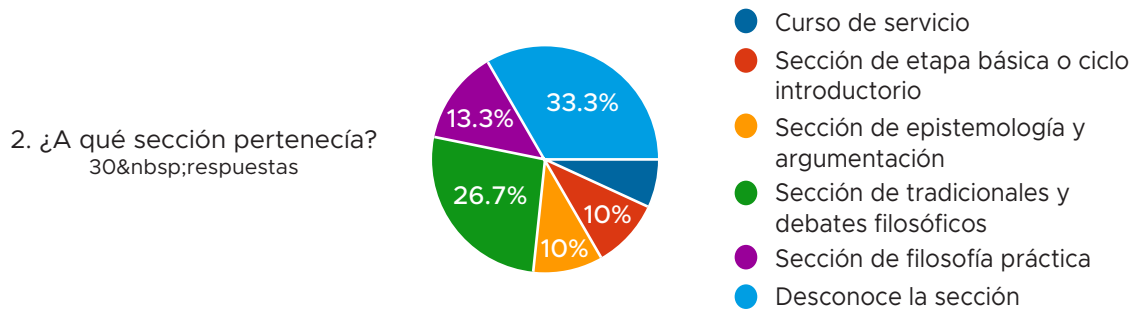
Además, se consultó a los estudiantes sobre cuáles son las secciones a las que pertenecían los cursos matriculados, como lo muestra el Gráfico 3. Un 51,6% de los estudiantes recibieron cursos de la sección de Epistemología y Argumentación, seguidos por un 48,4% que dijeron que sus cursos pertenecían a la sección de Tradiciones y Debates Filosóficos, sólo un 29% dijeron desconocer las secciones a las que pertenecían los cursos. A pesar de esto cuando se les consulta sobre a qué sección pertenece el curso que más le ha gustado un 33,3% de los estudiantes dicen desconocer la sección a la que pertenece, mientras que un 26,7% pertenecen a la sección de Tradiciones y Debates Filosóficos y un 13,3 a la sección de Filosofía Práctica como lo muestra el Gráfico 4.

Gráfico 3
Secciones a las que pertenecían los cursos que han matriculado



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 4



Sección a la que pertenece el curso que más le gusto

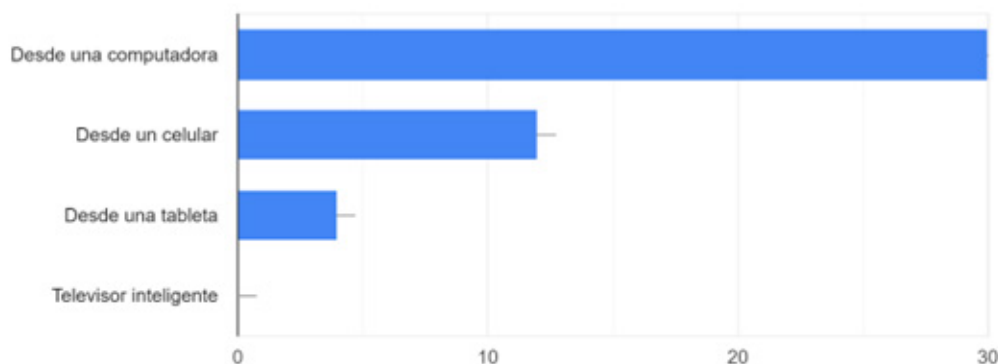
Fuente: elaboración propia.

Cuando se preguntó, qué dispositivos utilizan los encuestados para recibir las clases virtuales, los datos difiere de los presentados por Kikut (2020; 2021) y por Molina (2020), esto debido a que un 98,3% dijeron conectarse desde una computadora, el 38,7% desde un celular y un 12,9%, como lo muestra el Gráfico 5 (falta algo). Estos cambios pueden deberse a distintas razones, tales como por ser una muestra pequeña la que a la fecha realizó la encuesta; esto debido a la experiencia que pudieron tener al recibir otras clases virtuales (no se entiende).

Gráfico 5

Equipos utilizados por los estudiantes para conectarse a las clases virtuales

1. ¿Desde qué equipo recibe las clases?
31 respuestas

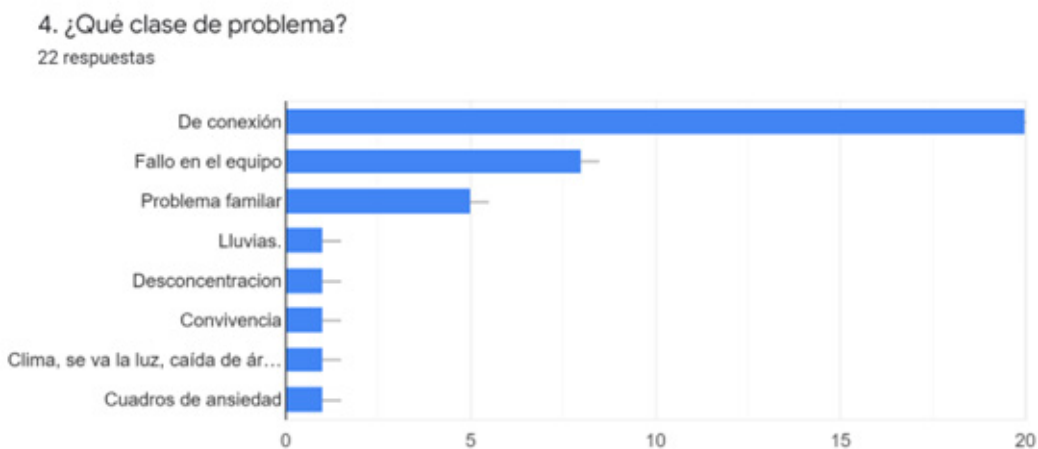


Fuente: elaboración propia.

Un 93,5% de los encuestados dijeron que el equipo sus equipo les permitía recibir las clases virtuales. Sin embargo, los estudiantes indicaron que los equipos usados eran de un familiar. Lo cual también indica que este grupo no reibió dispositivos en préstamo por parte de la universidad.

Un 67,7% de los estudiantes dijeron tener algún tipo de problemas a la hora de recibir las clases de manera virtual, tales problemas tiene que ver son: un 90,9% de los estudiantes dijeron tener dificultades de conexión; un 36,4 por fallas en los equipos y un 22,7% por problemas familiares no especificados, como lo muestra el gráfico 6.

Gráfico 6
Los problemas para conectarse



Fuente: elaboración propia.

La pregunta sobre los problemas que se presentaron a la hora de recibir las clases de manera virtual no fue incorporada en los informes analizados anteriormente. En los informes de la UCR y la Facultad de Letras se preveía que los problemas que tendrían los estudiantes fuesen únicamente de conexión o de falta o fallos de los equipos; no obstante, puede apreciarse que casi una cuarta parte de los entrevistados tuvieron problemas no considerados (revisar hay como que se repite esta idea). A tal consideración, se suma la opinión de Gustavo Gutiérrez -rector de la UCR- en una entrevista para el *Semanario Universidad* (Cordero, 2021), en el que manifiesta lo siguiente:

Ha pasado más de un año desde el inicio de la pandemia y el aislamiento, los problemas económicos y la enfermedad de seres queridos han agravado el bienestar emocional de la población. Quiero ser muy claro en decirles que en la Universidad de Costa Rica reconocemos que hay una crisis; sin embargo, también tengo que ser muy transparente en reconocer que el alcance de la crisis trasciende a la propia Universidad. Requerimos que cada Escuela y Facultad sea más flexible, comprensiva y solidaria con sus estudiantes.

A este respecto, puede indicarse que la UCR conoce los problemas a los que se enfrentan los estudiantes universitarios; empero, Gutiérrez manifiesta que los mismos sobrepasan el alcance de la UCR. En el reportaje citado (Cordero, 2021), se evidencia que la Oficina de Bienestar y Salud atiende consultas de los estudiantes por los siguientes motivos: En un 36 % por temas relacionados con la ansiedad, un 23 % por síntomas depresivos, un 18,2 % síntomas mixtos de depresión y ansiedad, un 7,4 % por estrés; por último, en un 6,8 % por problemas familiares. Esto no quiere decir que solo se realicen consultas por estos temas (no queda clara la idea). Tales datos muestran que la salud psicológica de los estudiantes se ve afectada por la pandemia y la virtualidad. Además, se detecten las maneras en las que la UCR no puede contribuir en el apoyo a los estudiantes.

La atención a los los problemas psicológicos que aquejan a los estudiantes, la UCR implementó como medida la denominada *Semana de la desconexión*, la que se interpreta como una pausa de una semana de las lecciones virtuales, con el fin de salvaguardar la salud mental de los estudiantes (Cordero, 2021). De esta forma la Vicerrectoría de Docencia pretende que durante esta semana tanto los y las profesoras, así como los y las estudiantes puedan desconectarse del trabajo sincrónico virtual y participar en actividades que refuercen y concienticen sobre la salud mental. El objetivo de esta semana es la creación de espacios de recreación, relajación, conversación y esparcimiento en el que se profundicen sobre en aspectos de la salud mental y la salud en general. Intentando de esta forma, suplir la necesidad de los estudiantes y reflexionar sobre estos temas.

El aspecto de las dificultades se refleja en que un 15,5% de los estudiantes del informe de Kikut (2020) informaron que sus profesores no guardaban algún tipo de respaldo de sus clases, razón por la cual al no poderse conectar se perderían el contenido de la clase impartida por el profesor. Este dato es similar al obtenido en la encuesta que realice a los estudiantes, a lo que se añade, el dato de que un 43,3% de los casos, sus cursos fueron principalmente sincrónicos, porcentaje que se repite para los cursos que presentan un equilibrio entre lo sincrónico y lo asincrónico. De la misma forma, es necesario resaltar, como indica Kikut, que el 90,4% de los estudiantes consultados tuvieron algún grado de sincronía en sus cursos, razón por la cual al perder una clase perderían la información ahí brindada.

7. La importancia de estos datos.

Tal como se apuntó en la sección 4 del presente artículo, Sibaja en su artículo *La educación virtual durante la pandemia COVID-19: realidades y retos* (2021), presenta tres condiciones necesarias para el correcto aprendizaje de los y las estudiantes, las cuales son “[...] un emisor que conozca las herramientas necesarias, un mensaje muy claro y sin interferencias y un receptor con las capacidades cognitivas e instrumentales para recibir el mensaje e interpretarlo de la forma correcta” (Sibaja, 2021, 2), los datos presentados pretenden mostrar en qué medida la UCR cuenta con estas condiciones.

De la misma manera, Enríquez muestra en *¿Qué es necesario saber en la educación a distancia?* (2010) que no solo es necesario contar con una herramienta electrónica para poder realizar la clase, sino que se requiere un conocimiento de la

misma, los profesores deben de aprender a utilizar la herramienta, los estudiantes deben contar con las capacidades cognitivas e instrumentales para saber cómo recibir e interpretar el mensaje que se les es dado, sin interferencias. Interferencias como las problemáticas familiares, las problemáticas de convivencia, la desconcentración, los cuadros de ansiedad y demás enfermedades atendidas por la Vicerrectoría de Vida Estudiantil (ViVE).

Estos datos reflejan en qué medida la UCR atendió las necesidades de la población estudiantil, para de esta forma mejorar la calidad de la enseñanza a través de la virtualidad. Todo esto a pesar de mostrar cómo se centralizó en las capacidades instrumentales.

8. Conclusiones:

Al analizar los resultados de estas tres encuestas, los datos muestran cómo la UCR ha implementado distintos proyectos para intentar suplir las necesidades de los estudiantes. Tales necesidades surgen debido a lo que Hodges; Moore; Locke (2020) definen como enseñanza remota de emergencia, la cual fue generada por la pandemia por COVID-19; sin embargo, estos proyectos se implementaron únicamente para satisfacer las necesidades de conexión y de equipo, dejando de lado las necesidades sociales, psicológicas, físicas y económicas de los estudiantes. Situaciones que también generan problemas para conectarse a sus lecciones. Si bien la UCR cuenta con una serie de beneficios para estudiantes con cierto tipo de problemas económicos y sociales, estos beneficios abarcarían únicamente a los estudiantes becados.

Aproximadamente, un 15% de los profesores no guardan el respaldo de sus clases, razón por la cual ante una ausencia a clase, se perdería la totalidad de la información dada por los profesores, dato que resulta preocupante si se analizan los datos publicados por Cordero en el *Semanario Universidad* sobre los problemas que enfrentan los estudiantes.

Ante tal situación, el Rector de la UCR, a través de los datos publicados por *Semanario Universidad*. Reconoce que está fuera del alcance de la universidad la solución de las dificultades que aquejan a los estudiantes; no obstante, la Vicerrectoría de Vida Estudiantil (ViVE) informa como “[...] la salud emocional de la población estudiantil ciertamente se ha visto socavada por el estrés, la ansiedad, la incertidumbre, la crisis económica y el reto de la virtualidad de los cursos” (Cordero, 2021), algunos estudiantes podrán recibir ayuda y ser tratados por la ViVE.

La UCR, ha estado realizando proyectos con el fin de disminuir la Brecha Digital entre los estudiantes universitarios. La Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) define la brecha digital como “la distancia “tecnológica” entre individuos, familias, empresas y áreas geográficas en sus oportunidades en el acceso a la información y a las tecnologías de la comunicación y en el uso de Internet para un amplio rango de actividades.” (ALADI, 2003, 13). Estos proyectos logran disminuir la brecha digital en la medida en la que los estudiantes reciben equipos tecnológicos como computadoras y tabletas, donde además a través del convenio con Kölbi se les da acceso a los dominios *ucr.ac.cr*.

Los efectos negativos de la virtualización de los cursos son producto de la

implementación en tanto respuesta a la emergencia mundial, tal como lo muestran Hodges; Moore; Locke (2020), a partir del concepto *enseñanza remota de emergencia*, situaciones que también lo destaca Garnier (2021), un asunto que no puede solventarse en un corto periodo de tiempo. De esta forma con el paso de los semestres estas condiciones irán mejorando, debido al entrenamiento y el mejoramiento de las planificaciones de los cursos.

Tanto en la población estudiantil como en el profesorado existen una serie de enfermedades y trastornos psicológicos, que surgen por los efectos de la pandemia, es necesario generar espacios con la intención de promover una mayor flexibilidad hacia los estudiantes, como parte de tal interés es necesario esforzarse por implementar respaldos para el 15% de los estudiantes que tienen dificultades de conectar tengan acceso a los materiales y contenidos de los cursos, para que en esta forma mejorar la calidad de la educación.

Notas

1. COVID-19 proviene del inglés: Coronavirus diseases of 2019. (Kikut, 2020, 3).
2. Nueva normalidad es un término utilizado durante el 2008 para referirse a las condiciones económicas que surgieron a causa de la crisis financiera y la recesión mundial que se originó en los Estados Unidos, el término en la actualidad es utilizado para referirse a los cambios generados por la pandemia (Zerón, 2020, 120).
3. A partir de este momento se utilizará el acrónimo UCR para referirse a la Universidad de Costa Rica.
4. Comparado con otros países (Flórez-Estrada, 2020).
5. Ministerio de Salud de Costa Rica (9 de marzo de 2020) Gobierno cancela eventos masivos e instruye teletrabajo para sector público. Recuperado el 10 de abril de 2020, de Centro de Prensa: <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-prensa/noticias/741-noticias-2020/1560-gobierno-cancela-eventos-masivos-e-instruye-teletrabajo-para-sector-publico>
6. El CCIO está conformado por personas en posiciones claves dentro de la cadena de mando y de la toma de decisiones en la Universidad de Costa Rica. Cuenta con la participación de instancias universitarias y la asesoría de personas expertas de la UCR en áreas pertinentes, según las características de la emergencia, quienes realizarán un análisis técnico de la situación y brindan las recomendaciones respectivas (Kikut, 2020, 12).
7. Plataforma impulsada por la Vicerrectoría de Docencia mediante la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con TICS (Kikut, 2020, 12).
8. Periódico costarricense publicado en San José y fundado por Ricardo Castro Beeche en el año 1946.
9. Tanto al área administrativa como a los profesores.

10. La Fundación Omar Dengo (FOD) de Costa Rica es una organización privada sin fines de lucro que desde 1987 ha desarrollado y ejecutado proyectos nacionales y regionales en los campos de desarrollo humano, innovación educativa y tecnologías digitales.
11. Esto se refleja en ambos informes.
12. El Consejo Nacional de Rectores (CONARE) fue creado mediante “Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica”, suscrito por las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal el 4 de diciembre de 1974 y reformado por éstas el 20 de abril de 1982. En él se regulan aspectos de coordinación para el ejercicio conjunto de la autonomía universitaria en diversos ámbitos (“Consejo Nacional de Rectores–Historia”, 2021).
13. Basado en los informes de Kikut (2020) (2021) en donde se presenta una mayor calificación a las redes utilizadas por los estudiantes que viven dentro de la Gran Área Metropolitana.
14. La encuesta cuenta con opción múltiple, por lo que estos dispositivos se utilizan de manera combinada.
15. Calificación del 0 al 10, donde 10 es la nota más alta.
16. Calificación del 1 al 5, donde 5 es la nota más alta.
17. Al igual que en el informe generado por Kikut no se hace una distinción entre las distintas empresas que facilitan el servicio de internet, razón por la cual no se puede saber si existe una relación entre la empresa y la calidad del servicio.
18. Para cualquier consulta sobre los resultados se pueden remitir al correo aaroncorderog@outlook.com
19. Estas 31 personas corresponden a los estudiantes de 5 cursos diferentes, con una matrícula aproximada de 20 personas y donde además los matriculados pueden matricular varios de estos cursos, razón por la cual la participación se ve reducida, del mismo modo al ser una encuesta virtual existe una menor participación en la respuesta.
20. Programa Institucional para la Persona Adulta y Adulta Mayor (PIAM), este es un programa guiado bajo el ideal de las Universidades de la Tercera Edad donde se abren las puertas a las personas adultas mayores en los cursos regulares.
21. Antes del 2021 los cursos de la Escuela de Filosofía eran dados de manera presencial, salvo él en casos especiales, la población estudiantil consultada para esta encuesta no calificaría para estos pocos cursos virtuales o parcialmente virtuales, razón por la cual la pregunta se iguala a haber llevado cursos de filosofía de manera presencial.

Referencias

- Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI). (2003). *La Brecha Digital y sus Repercusiones en los Países Miembros de la ALADI*. ALADI/SEC/Estudio 157. Rev 1. Recuperado el 12 de Noviembre del 2021, de <http://www2.aladi.org/nsfaladi/estudios.nsf>
- Bárcena, A. (2021). Efectos socioeconómicos de la COVID-19 en América Latina y el Caribe y perspectivas de recuperación. *Pensamiento Iberoamericano*, 3ª ÉPOCA, 62-89. Recuperado el 12 de Noviembre del 2021, de <https://www.somosiberoamerica.org/wp-content/uploads/2021/03/RPI-N10.pdf>.
- Consejo Nacional de Rectores - Historia. (2021). Retrieved 28 November 2021, from [WW://www.conare.ac.cr/conare/que-es-conare/historia](http://www.conare.ac.cr/conare/que-es-conare/historia).
- Cordero, M, 2021, UCR implementará semana de desconexión tecnológica ante crisis en salud mental de estudiantes, *Semanario Universidad*. Recuperado el 23 de Noviembre del 2021 <https://semanariouniversidad.com/pais/ucr-implementara-semana-de-desconexion-tecnologica-ante-crisis-en-salud-mental-de-estudiantes/>.
- Córdoba, J. (2021). UCR regresará a la presencialidad total en el primer semestre de 2022 • *Semanario Universidad*. Retrieved 12 November 2021, from <https://semanariouniversidad.com/universitarias/lecciones-comenzaran-el-28-de-marzo/>.
- Enríquez, S. (2010). "¿Qué Es Necesario Saber En La Educación A Distancia?". *Puertas Abiertas Revista De La Escuela De Lenguas* 6. <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-6/posibilidades-actuales-de-la-ensenanza-de-lenguas-a-distancia>.
- Flórez-Estrada, M. (24 de abril de 2020). Economía de Costa Rica decrecerá un 3,6% en el 2020 debido al COVID-19, según Banco Central. *Semanario Universidad*. Recuperado el 23 de Octubre del 2021, de <https://semanariouniversidad.com/ultima-hora/economia-de-costa-ricadecrecera-un-36-en-el-2020-debido-al-covid-19-segun-banco-central/>
- Garnier, L. (Leonardo Garnier Rímolo). «No es un reto fácil el que tenemos, ya que ni los cursos estaban preparados para pasar a la virtualidad de la noche a la mañana, ni todos nuestros estudiantes cuentan con los recursos adecuados: muchos no tienen acceso a internet en su casas, o conexiones estables; en muchos casos las casas, en tiempos de aislamiento, no son el espacio ideal para los aprendizajes (igual reto está enfrentando el MEP); y hay cursos en los que la virtualidad es mucho más complicada, como los laboratorios.» (7 de abril de 2020). Facebook. Recuperado el 20 de Noviembre del 2021, de <https://www.facebook.com/groups/183571579068881/permalink/740642646695102?sfns=mo>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Recuperado el 20 de abril de 2020, de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kikut Valverde, L. (2020). Análisis de resultados de la evaluación de la virtualización de cursos en la UCR ante

- la pandemia por COVID-19: Perspectiva estudiantil. San Pedro: Universidad de Costa Rica. Retrieved from https://www.cea.ucr.ac.cr/images/stea/Eval_Doc/Analisis_Virtualizacion_I-2020.pdf
- Kikut Valverde, L. (2021). Actualización de resultados de la evaluación de la virtualización de cursos en la UCR ante la pandemia por COVID-19: Perspectiva estudiantil II-2020. San Pedro: Universidad de Costa Rica. Retrieved from [https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/83007/An%C3%A1lisis%20Virtualizaci%C3%B3n%20II-2020%20\(3%20de%20marzo%202021\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/83007/An%C3%A1lisis%20Virtualizaci%C3%B3n%20II-2020%20(3%20de%20marzo%202021).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Molina, M. (2020). Informe Sobre el Censo de Estudiantes de la Facultad de Letras Sobre Las Condiciones Para la Virtualización de los Cursos.
- Ministerio de Salud de Costa Rica. (9 de marzo de 2020). Gobierno cancela eventos masivos e instruye teletrabajo para sector público. Recuperado el 10 de abril de 2020, de Centro de Prensa: <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-prensa/noticias/741-noticias-2020/1560-gobierno-cancela-eventos-masivos-e-instruye-teletrabajo-para-sector-publico>
- O'Neal, K. (30 de marzo de 2020a). Acceda a los sitios web y plataformas ucr.ac.cr de forma gratuita con Kölbi. Recuperado el 24 de Octubre de 2021, de Noticias UCR: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2020/03/30/acceda-a-los-sitios-web-y-plataformas-ucr-ac-cr-de-forma-gratuita-con-kolbi.html>
- Sibaja, D. (2021). "La Educación Virtual Durante La Pandemia COVID-19: Realidades Y Retos". *Psicoinnova* 5 (1): 1-11. doi:10.54376/psicoinnova.v5i1.39.
- Organización Mundial de la Salud. (29 de marzo de 2020a). Vías de transmisión del virus de la COVID-19: repercusiones para las recomendaciones relativas a las precauciones en materia de prevención y control de las infecciones. Recuperado el 15 de octubre del 2021, de Centro de Prensa: <https://www.who.int/es/news-room/commentaries/detail/modes-oftransmission-of-virus-causing-covid-19-implications-for-ipc-precaution-recommendations>).
- Organización Mundial de la Salud. (23 de marzo de 2020b). Transmite el mensaje: cinco pasos para eliminar el coronavirus. Recuperado el 16 de octubre del 2021, de Centro de Prensa: <https://www.who.int/es/news/item/23-03-2020-pass-the-message-five-steps-to-kicking-out-coronavirus>
- Salas, O. (25 de agosto de 2020). Estudiantes con beca 4 y 5 recibirán subsidio para conexión a internet en el segundo ciclo lectivo. Recuperado el 30 de agosto del 2021, de: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2020/08/25/estudiantes-con-beca-4-y-5-recibiran-subsidio-para-conexion-a-internet-en-el-segundo-ciclo-lectivo.html>
- Vergin, J. (24 de marzo de 2020). ¿De dónde vino el coronavirus? ¿Cuánto dura en las superficies? DW responde a sus preguntas. Recuperado el 27 de octubre del 2021, de Deutsche Welle: <https://www.dw.com/es/de-d%C3%B3nde-vino-el-coronavirus-cu%C3%A1nto-dura-en-las-superficies-dw-responde-a-sus-preguntas/a-52904400>
- Zerón, A. (2020). Nueva normalidad, nueva realidad. *Revista De La Asociación Dental Mexicana*, 77(3), 120-123. doi: 10.35366/94004

Milton Ceron Zamora

Reflexión filosófica respecto a las TAC en la enseñanza de la filosofía: Usos, precauciones y límites

RESUMEN

El presente texto tiene la finalidad de responder a la pregunta: ¿qué postura debe de tomar la enseñanza de la filosofía respecto al uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC). La primera parte del texto aborda las ventajas de estas nuevas tecnologías; en la segunda parte se exponen algunas consecuencias de su mal uso. La finalidad es proponer un uso responsable y consiente de estas tecnologías.

Palabras Claves: Enseñanza de la filosofía. TAC. TIC. Pandemia. Didáctica de la filosofía.

Abstract: The purpose of this text is to answer the question: What position should the teaching of philosophy take regarding Learning and Knowledge Technologies (LKC)? The first part of the text deals with the advantages of these new technologies, in the second part some consequences of their misuse will be exposed; the purpose is to propose a responsible and conscious use of these technologies.

Keywords: Teaching of philosophy. LKC. ICT. Pandemic. Didactic of philosophy.

1. Introducción

Si bien, por lo menos en México, se esta transitando a un regreso escalonado de las clases presenciales, aún seguimos lejos de poder regresar con normalidad y seguridad a la continuidad educativa a la que estábamos acostumbrados, y no es para menos pues la pandemia ocasionada por el virus SARS Cov-2 ha modificado las formas en las que sentíamos y convivíamos en el mundo.

Así como la sociedad ya no será la misma de antes, la educación no puede seguir replicando sus esquemas pasados pues nos encontramos ante un punto de quiebre fundamental para reinventar la enseñanza -de manera específica- de la filosofía.

Autor/ Author

Milton Ceron Zamora, Universidad Autónoma de México, [ORCID ID: 0000-0002-2143-9712](#), ceronzamoramilton@comunidad.unam.mx

Recibido: 29/11/21

Aprobado: 26/01/22

Publicado: 08/07/22

Es necesario racionalizar todas las experiencias que, como docentes, hemos tenido a lo largo del distanciamiento social y, sobre todo, de la experiencia educativa que ha traído la virtualización de las formas de vida, en especial la educativa. Se incentiva a la reflexión de estos tópicos en la enseñanza de la filosofía, pues ante el amplio abanico que proporcionan las nuevas tecnologías, es imprescindible que como filósofos tengamos la iniciativa de utilizarlas de manera cotidiana en nuestra labor magisterial, pero se debe de precisar que la propuesta va encaminada hacia un uso activo y significativo por parte del profesor, pues debe de racionalizar y hacer consciente el uso de estas tecnologías para incentivar un aula filosófica más activa, amena y dinámica para el alumnado.

Por lo tanto, la finalidad del presente escrito circula alrededor de la siguiente pregunta: ¿qué postura debería tomar la enseñanza de la filosofía ante las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC)?. Esta investigación esta segmentada en dos momentos cruciales, primero exploraremos las ventajas propuestas por varios especialistas educativos respecto al uso de las TAC en la educación, posteriormente expondremos algunas desventajas y problemas que presenta la digitalización de la enseñanza a partir de esta experiencia pandémica, finalmente en el tercer apartado se propone una postura de convergencia, pues se aboga por una incorporación de los apartados positivos de las TAC pero evitando caer en su lado negativo para alcanzar una enseñanza de la filosofía revitalizada que logre hacer más dinámica y significativa su capacidad educativa.

2. Cuestiones positivas respecto a las TAC en la enseñanza de la filosofía

La pandemia se ha presentado, tanto para la filosofía como para su enseñanza, como un punto de quiebre que viene a modificar los propios límites educativos de nuestra disciplina. Desde que la filosofía ingresó a las universidades y sistemas educativos formales se le dio una importancia casi mesiánica a la cátedra como la forma más estandarizada para transmitir el conocimiento filosófico a los alumnos, pero en un nivel más formativo -y peligroso- como la única alternativa que tenía el estudiante de filosofía de aprender a enseñarla, siendo esto entonces, un ciclo que se repite generación tras generación. En última instancia, los estudiantes aprenden a enseñar filosofía de la manera en que sus profesores (estudiantes alguna vez) enseñan. Si bien a inicios de este siglo XXI se empezó a problematizar y proponer métodos mas diversos y creativos para enseñar filosofía, la perdida del aula física nos abre un nuevo abanico de posibilidades didácticas y filosóficas que se deben de aprovechar.

Es un tópico intrínseco de la filosofía el de ser una actividad crítica, reflexiva y cuestionadora de todo lo que acontece en lo real, pues desde sus inicios el filósofo se ha caracterizado por ser un rebelde ante las verdades que gobiernan su propia época, pero este pensador no es solamente un rebelde que ataca sin razón aparente, busca disipar las neblinas de la ignorancia, en última instancia, busca desentrañar los misterios que el acontecer de lo real presentan día con día. Ante esto, así como las grandes corrientes canónicas en nuestra actualidad criticaron los supuestos dados,

es hora de que en la enseñanza de la filosofía dispongamos del carácter crítico para cuestionar aquellos supuestos que se han ido arraigando en su enseñanza. Lo anterior expuesto queda reforzado -desde la postura de Romero (2021, 181)- por el poder que tiene la reflexión sobre aquello que debe de ser cuestionado: “Lo contrario es mantenernos adormecidos por la indiferencia y el no cuestionamiento de lo dado. La filosofía, pues, resulta particularmente <<útil>> en el combate a la indiferencia y en la tarea de reflexionar sobre lo que damos por sentado”. La enseñanza de la filosofía ha estado referenciada directamente al aula física, ahora con el quiebre educativo que trajo consigo el SARS Cov-2 debemos de expandir los límites de la enseñanza hacia una nueva realidad naciente, a una realidad poco vislumbrada por la filosofía misma: la virtualidad.

El espacio virtual es una extensión del mundo físico de los humanos, pero al pasar del tiempo, cada día lo virtual parece independizarse de los límites de nuestra propia corporalidad. A inicios del presente siglo, con el nacimiento de los nuevos equipos de computación y redes de información, el humano empieza a descubrir las ventajas de las nuevas tecnologías pues se expandía el mundo de la información alojada en la naciente Web 1.0, una web que abría el camino para la masificación de la información, información que ya era más fácil de subir y compartir con todo tipo de usuarios. Pero es con la aparición de la Web 2.0 y 3.0 que los usuarios ya no son pasivos, ahora todo el mundo tiene la capacidad de compartir y colaborar con usuarios de diversas partes del mundo; si la filosofía política alguna vez soñó con un mundo cosmopolita, la web 2.0 haría estos sueños realidad. La nueva Web nos acerca con seres humanos de otros países y culturas, nos pueden leer y corregir, podemos desarrollar nuevas habilidades sin salir de nuestra propia casa, esta nueva web nos incentiva a ser activos ante la nueva realidad virtual.

En la actualidad, gracias al avance de las tecnologías de inmersión y realidad virtual, parece ser que el ser humano ha logrado colonizar otro mundo, un reino lleno de datos y algoritmos. Pero ya no hablamos solamente de la interacción computador-ser humano, “ahora el espacio virtual es imagen; no solamente una mediación para llegar a la realidad o al conocimiento de ella, sino que es *experiencia sensible*, es *percipi*” (Tenorio, 2015, 227). Cada día, por consiguiente, se suele enriquecer la propia experiencia humana gracias a la virtualidad, esta nueva tecnología ha expandido las formas en las que sentimos, entendemos y experimentamos lo real. El nacimiento del Internet ha provocado un punto de ruptura entre el presente y el pasado, es hora de reflexionar a la educación -centrados desde la enseñanza de la filosofía- ante esta nueva perspectiva.

Si bien se tiene más de una década trabajando a las TIC -Tecnologías de la información y comunicación- desde una perspectiva educativa, no es hasta años recientes que se ha optado por subdividir y crear un nuevo término que se focaliza más en los procesos del aprendizaje y el conocimiento: TAC, Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Las TIC son aquellas tecnologías que han revolucionado y ampliado la gama de posibilidades que tenemos los seres humanos para comunicar y adquirir información, entre sus máximos exponentes tecnológicos contamos con los ordenadores, los celulares, tabletas digitales y otros artilugios del nuevo siglo. Las TAC, entonces, surgen de la necesidad de reflexionar y proponer formas novedosas

de aprender con y a través de la tecnología, este cambio de perspectiva se puede resumir en la siguiente pregunta: ¿De qué manera podemos aprender con estas nuevas tecnologías?.

Una de las cualidades más favorables de las TAC que me gustaría empezar a desarrollar -desde la perspectiva de Velázquez & López (2008, 5)- es que: “[...] contribuyen para que el alumno construya y reconstruya el conocimiento, desarrolle habilidades, destrezas comunicativas y actitudes frente a los retos que demanda el trabajo independiente y colaborativo”. El alumno para aprender desde estas nuevas tecnologías debe de tomar un papel activo y crítico, debe aprender a trabajar con todo el cúmulo de información que hay en la red, puede (y debe) de trabajar en equipo para construir redes de conocimiento fuertes y fértiles para enriquecer su propio aprendizaje. Su conocimiento, por lo tanto, ya no se encuentra limitado por el ámbito clásico educativo (escuelas, bibliotecas, museos, etc) sino que es expandido y nutrido desde la internet abriendo nuevas posibilidades de aprender -y enseñar en el caso de los docentes-.

Los alumnos son nativos digitales, han crecido en la virtualidad, pero esto no quiere decir que hayan aprendido a educarse con estas nuevas tecnologías, aquí está el reto educativo. En el caso de la filosofía el problema está claro: ¿Cómo acerco a mis alumnos al mundo filosófico a través de tecnologías que yo como profesor no conozco ni domino? El primer paso es aceptar el rezago tecnológico que se tiene, uno como docente debe de tener la iniciativa de querer aprender a usar estas tecnologías no solamente por el hecho de llenar nuestras planeaciones, sino para nutrir la experiencia educativa de nuestras propias asignaturas. Si la didáctica clásica ya abre nuevas oportunidades a los métodos de enseñar filosofía, ahora con las TAC el abanico es inmenso tanto para el docente que busca formas de rehacer su quehacer educativo, como del estudiante que busca profundizar y complementar su propio aprendizaje; es en esta nueva dinámica donde los dos actores educativos cobran la misma relevancia, pues ya no se reducen a relaciones de subordinación sino de cooperación.

En estos tiempos, donde la presencia se ha vuelto un lujo, ¿cómo podemos estar presentes desde la filosofía en un aula virtual? Me uno a la respuesta que dan Arroyo & Romano (2020, 29): “Implica tener la intención y el interés de querer estar ahí [...] La presencia es un hacer, nos hacemos y nos damos en el diálogo filosófico”.

El poder de la filosofía no radica únicamente en los libros clásicos o en las discusiones más famosas del gremio; también está en el poder dialógico, en la necesidad de conocer y reconocerse con el otro (en este caso el alumno).

La pandemia nos aisló durante dos años, pero nos hizo ser más empáticos con el sufrimiento del otro, nos hizo entender que detrás de esas cámaras y micrófonos apagados hay un alumno que está pasando por un mal momento o que no tiene el interés suficiente para prestar atención; se presenta como un golpe duro a la filosofía respecto a la creencia de que con el puro discurso podemos encantar al alumno.

Por tanto, debemos hacer uso consciente del poder filosófico para abrir una nueva era en la enseñanza de la filosofía, debemos seguir expandiendo los límites de la experiencia educativa de nuestra propia aula, pero sobre todo debemos seguir entendiéndonos como seres sensibles, seres que tienen sueños, ideales y miedos.

Las TAC se presentan como una nueva oportunidad de expandir el poder formativo de la filosofía, debemos de dejar atrás el miedo y arrogancia de seguir replicando las formas en que aprendimos a enseñar filosofía durante nuestra propia formación universitaria, el aula filosófica, debe de ser reinventada día con día para hacer de nuestra labor magisterial algo perfectible y significativo para nuestros alumnos.

3. Cuestiones negativas respecto al uso irreflexivo de las TAC en la enseñanza de la filosofía

Como se expuso en el apartado anterior, estas nuevas tecnologías abren varias posibilidades para reinventar y mejorar la enseñanza de la filosofía, pues son un medio donde los docentes y alumnos pueden experimentar y aprender juntos. Pero como toda herramienta humana, tiene su lado positivo y negativo, por esto, en este apartado trataremos algunos temas relevantes sobre los efectos negativos que tiene el uso de las TAC si no son trabajadas desde una actitud consciente.

Entrando a la cuestión, Carr (2010) en el tercer capítulo de su libro *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* nos menciona que las tecnologías del intelecto (aquellas que modifican las formas en las que pensamos y entendemos la realidad) han tenido un fuerte impacto sobre la humanidad, pues poniendo ejemplos de ciertos instrumentos -el reloj, los mapas y la imprenta- nos explica la fuerte modificación que han tenido las redes neuronales y sus sinapsis (neuroplasticidad) durante la larga conformación de las sociedades humanas respecto a las herramientas que estimulan nuestro propio cerebro. Lo interesante de este asunto es que estas modificaciones dan como resultado la pérdida de ciertas habilidades a cambio del desarrollo de otras nuevas que potencialicen el uso de los instrumentos que hemos desarrollado (con el uso del mapa se desarrollaron más los sentidos de percepción y espacio-tiempo pero sacrificando los niveles de retención y orientación para recordar las rutas marítimas más efectivas); por consiguiente, es necesario entender que las tecnologías que hemos ido desarrollando en toda la historia de la humanidad han moldeado nuestro cerebro, hay que tener cuidado con el uso que se le da a la internet porque aún no se sabe, ciertamente, que efectos perjudiciales tiene en nuestro cerebro, lo que se sabe es que sí nos afecta a nivel conductual.

Sin importar la postura que se quiera adoptar -determinista o instrumentalista-, es un hecho que nosotros usamos la tecnología a nuestro favor, pero también esta nos va modificando conforme nos vamos haciendo más dependiente de ella, por ello es importante hacer consciente de sus impactos. En el caso que inspira este escrito, la pandemia nos ha obligado a resguardarnos en nuestras casas para sobreguardar la propia integridad física, pero la gran pregunta que debe realizarse es: ¿Qué tan enajenados a la tecnología nos hemos hecho durante esta pandemia?. Respondiendo; bastante, pues toda la labor educativa se focalizó en los ambientes virtuales de aprendizaje trayendo consecuencias negativas por su uso incorrecto.

La filosofía y su enseñanza se han visto afectadas fuertemente por esta pandemia, pues ante la urgencia de iniciar cursos, la única forma que tenía el docente de enseñar era a través de la cátedra (de experiencia meramente física), grave error. Si para muchos alumnos resultaba algo tedioso tener que estar dos horas escribiendo

pasivamente lo que un docente buscaba transmitir, con el anonimato proporcionado por las plataformas de videoconferencias, los alumnos caían en la tentación de disipar el aburrimiento con mucha facilidad, si antes los alumnos se salían al baño a respirar, ahora pueden ausentarse toda una clase gracias a las redes sociales y sus distracciones. Solo se necesita de un estudiante desinteresado y un profesor desanimado para empezar un círculo vicioso para que el aula filosófica muera a causa de la apatía y desinterés de ambas partes. Las clases estériles de filosofía solo provocan que los alumnos terminen por escapar al ciber mundo, olvidan la experiencia de su realidad exterior y empiezan a enajenarse en una realidad diferente, una realidad donde sí se pueden entretener y escapar de sus propios conflictos, dando como resultado el empobrecimiento de su propia experiencia humana:

Detrás del uso de la tecnología digital se observa una nueva forma de desigualdad de corte cognitivo, la razón es que las personas que viven la vida a través de la pantalla tienen una experiencia empobrecida de la realidad pues ésta, toda ella, se da a través de un vidrio liso. Para los pobres la pantalla táctil es su ventana al mundo (Chaverry, 2021, 135).

Es preocupante imaginar el tipo de alumnos -y sus respectivos rezagos educativos- que tendrán que formarse en nuestras aulas en los próximos años, pues son alumnos donde toda su experiencia educativa y formativa se encuentra determinada por la pantalla de su celular y computador. Debemos pensar en el caso de los niños, ellos deberían de estar jugando y conviviendo en comunidad pero gracias a la pandemia terminaron resguardados en sus hogares perjudicando su desarrollo psicosocial, pensemos en adolescentes que deberían empezar a crear su propia personalidad pero que a causa de estar encerrados lo único que les permite crear una identidad es la computadora.

La escuela se ha concentrado en continuar las clases, lo cual ha dado como resultado que tanto docentes y alumnos tuvieran que adaptarse al nuevo ambiente educativo virtual. El alumno no estaba preparado para aprender pues era una experiencia nueva, por su parte el docente no tenía el conocimiento necesario para lograr planificaciones efectivas en un tipo de aula nueva. La educación tenía que seguir, a pesar de que la gente moría y los hogares sufrían crisis. En un mundo globalizado y neoliberal donde el mercado es la entidad más importante y que no debe parar, ninguno de los demás sectores tampoco tiene el derecho de parar.

Es un hecho, la escuela se ha convertido en una empresa, en un corporativo que busca generar empleados con las habilidades necesarias para un buen desempeño laboral, por esto, la cadena productiva de la escuela no debe parar, deben seguir llenando el mercado de egresados aunque estos no hayan aprendido nada. Rodríguez (2020, 68) comenta al respecto que: “A diferencia de la escuela-fábrica, la escuela empresa no obedece ya a las lógicas de la producción fordista porque el capitalismo actual ya no es un capitalismo de producción sino de servicios”. La escuela tendría que ser el lugar ideal para responder a los problemas del mundo pandémico, es el mejor refugio para darnos el lujo de reflexionar, es el lugar para interactuar con el otro, para expresar sentimientos y emociones, para colaborar. Pero no, la escuela necesitaba cumplir el currículum, el mundo podría estar en caos, pero mientras el mercado

necesitara de mano de obra cualificada, la escuela tendría que proporcionarla; reflexionar, pensar y criticar desde el momento dado no es importante bajo esta perspectiva mercantilista.

La filosofía podría ser el lugar ideal para atacar las dudas y miedos que tienen los alumnos ante un futuro incierto, la filosofía podría ayudar a desenredar el caos pandémico de esta realidad, tiene la capacidad de poder dar significado y resolución a los problemas del momento, pero en un acto de soberbia, prefirió replicar la educación ortodoxa de lo presencial. Sabemos que la filosofía es una disciplina crítica, que reflexiona los problemas de lo real, anti-dogmática y revolucionaria; ¿pero en dónde quedan todos estos valores positivos cuando nos encontramos ante una enseñanza enclaustrada en prácticas educativas, irreflexivas y meramente instrumentales?. Los filósofos y profesores de filosofía eliminaron y volvieron estéril el poder de la filosofía en tiempos pandémicos cuando decidieron usar las TAC de una forma ortodoxa y poco reflexiva, el alumno tenía la oportunidad de poder entender que la filosofía no es inútil, que sirve para reflexionar los problemas de la realidad, pero el docente optó por estar conectado diariamente en una videoclase exponiendo autores en vez de filosofar la realidad pandémica a partir de estos mismos a través de la innovación de su aula gracias a las nuevas tecnologías.

Para apoyar el punto anterior, me gustaría exponer la siguiente investigación que realizaron Pacheco e Infante (2020, 92), los autores analizaron los resultados de un curso realizado en el 2012 en una universidad del occidente de México, la finalidad del curso era que la planta docente adquiriera competencias y habilidades significativas respecto al uso de las TIC en su labor educativa, de esta experiencia, me gustaría rescatar lo que los autores concluyen:

[...] se evidencia un problema, estos profesores quienes utilizan las TIC lo hacen de manera instrumental, no observan la resignificación de las TIC. La mayoría de las investigaciones se enfocan al acceso, uso y apropiación de las TIC pero ¿cuál es el uso efectivo, crítico-reflexivo, sociocultural de las TIC para situaciones de enseñanza aprendizaje?

De lo anteriormente citado, se puede concluir entonces que si bien muchos de los docentes suelen integrar en sus prácticas el uso de las TIC -llamadas ahora TAC-, el uso que hacen de estas herramientas cae en lo instrumental pues no resignifican el aprendizaje del alumno, pues su foco principal es solamente la transmisión de la información y no el intercambio y construcción del conocimiento de manera activa y conjunta. Si las TAC se siguen usando de manera irreflexiva lo único que estaremos logrando es volver estéril y aburrida la enseñanza de la filosofía viendo como resultado que nuestras videoclases permanezcan cayadas ante un público presente en fotos y nombres, pero ausente en participación y aprendizaje.

4. Postura de convergencia

Una vez expuesto lo positivo y negativo del uso de las TAC en la enseñanza de la filosofía, se busca proponer una postura que logre utilizar los aspectos positivos de estas nuevas tecnologías pero siendo conscientes que si no se les da el uso adecuado

se podría tener el efecto contrario a lo buscado. Estamos, por tanto ante, una propuesta educativa y filosófica que tiene la capacidad de enfrentar las problemáticas que se están viviendo a nivel global.

La filosofía no debe de tomar un rol pasivo e irreflexivo respecto al uso que hace de las TAC pues en tiempos de incertidumbre, dudas y revelaciones, la filosofía -pero sobre todo pensando desde el mundo virtual- debe de atender, anexando la propuesta de Romero (2021, 173-175) los siguientes cuatro problemas principales:

- 1) El uso acotado del proceso de escritura: Los alumnos tienen tendencias a escribir de manera rápida, no se dan el tiempo de procesar y escribir de una forma consciente el mensaje que se busca transmitir; en un ciber mundo donde la comunicación es recortada, el lenguaje se ve afectado por dicho fenómeno, esto lo podemos ver reflejado en sus ensayos pues les cuesta trabajo organizar y expresar todas sus ideas.
- 2) La disminución de la capacidad de concentración intelectual: Viviendo en un mundo apresurado e inmersos en el flujo de imágenes constantes, los alumnos no tienen la oportunidad de retener la atención, pues sus mentes se desvían hacia la búsqueda del entretenimiento más inmediato. Entre mensajes, videos, notificaciones y redes sociales, la mente no puede ocuparse de una única cosa.
- 3) La cultura del eterno entretenimiento: Videos, películas, podcast, memes, conversaciones, videojuegos, series; todos estos formatos de entretenimiento se tienen a la mano con tan solo un click, el internet está siendo manipulado para poder retener la atención de los cibernautas, pues entre más tiempo se logre retener su atención, más dinero podrán generar. Estamos, por lo tanto, ante una industria masiva que lucra con la diversión y que está en la constante búsqueda de que el público dedique la mayor parte de su día a consumir su mercancía.
- 4) La falta de capacidad para saber escrudñar la información: el alumno vive en un mar de información, pero si esta información no se sabe trabajar de una manera crítica, el alumno podría ser víctima de las famosas fakes news o teorías conspirativas. Si bien el surgimiento de la internet democratizó el acceso y la distribución de la información, dejó abierta la puerta para que cualquier persona suba datos que puede ser tanto verdaderos como falsos.

Por tanto, recae en la labor del filósofo-docente incentivar el uso del pensamiento crítico y reflexivo para que los alumnos puedan saber escrudñar, clasificar y organizar la constante marea informativa en la que están sumergidos. El estudio es un hábito que debe de fortalecerse constantemente, se necesita de perseverancia e iniciativa para poder centrar la mente a la hora de estudiar los temas de la clase, y en este mismo sentido la filosofía puede aportar para que los alumnos logren organizar sus pensamientos y hacer consiente sus horas de estudio. Es necesario hacer visibles las problemáticas propias del aprendizaje filosófico para saberlas abordar de una manera efectiva, pues el alumno debe de encontrar el gusto por asistir, participar y aprender

en nuestras clases, es labor de ambos construir el ambiente ideal para aprender filosofía, el profesor entonces, está para fortalecer las habilidades intelectuales del educando.

La escuela como aquella institución máxima de educación debe adaptarse a los nuevos tiempos, pero sobre todo recordar la experiencia que se vivió en las aulas virtuales. Esta adaptación ya no debe de ir hacia el rumbo que el sistema de habilidades por competencias se estaba dirigiendo (producción de mano de obra cualificada para las empresas), ahora debemos de abogar por una educación para la vida, para el individuo y para la ciudadanía crítica. La filosofía nos ayuda a contemplar la realidad del mundo, pero no se queda únicamente en una postura pasiva, sino que la crítica puede tener el poder de transformar las problemáticas del momento, y en tiempos donde tener un espacio para reflexionar es un lujo, necesitamos del aula para lograr un alcance masivo para incentivar el buen pensar en los alumnos, pues todo alumno que pasa por un aula, en el futuro terminará siendo un ciudadano.

La pandemia trajo, caos, dolor, incertidumbre, pero también nos demostró como humanidad que el camino que estábamos llevando era el incorrecto, tenemos una segunda oportunidad para redimirnos, por ello, no debemos de olvidar que este momento de ruptura educativa y filosófica en la que estamos transitando muestra el verdadero poder educativo que tiene la filosofía en alumnos que buscan entender y transformar su realidad:

Tal atmósfera es incentivadora, cuestionadora, abierta, flexible y creativa sobre los hechos sociales, el medio ambiente y el mundo en su dimensión amplia, a vivir sus valores en el mundo real, en medida que despiertan en sí mismos el deseo de ser capaces de contribuir con su comunidad, sociedad y el mundo (Barros; Da costa, 2021, 35)

Otra propuesta que se debe considerar es la reformulación de la nueva aula filosófica nutrida desde las TAC. El aula ya no debe de ser un espacio jerárquico de alguien “que sabe” y otro alguien “que no sabe”, la filosofía debe partir del reconocimiento mutuo como actores con la misma relevancia, debemos construir en comunidad el pensamiento, pero esta construcción debe de motivar a los alumnos a implicarse en su propia episteme, no debemos olvidar las TAC adquiridas para fortalecer más el ambiente educativo de nuestras aulas filosóficas pues estas llegaron para quedarse, en consecuencia, debemos integrarlas de manera activa y significativa. Por consiguiente, propongo transformar nuestras aulas en aulas laboratorios donde los alumnos puedan interactuar y transformar sus propios procesos de aprendizaje filosófico, pues desde la perspectiva que tiene Estrada (2017, 12), estas nuevas tecnologías potencializan la creatividad del alumno: “ya que permite al alumnado ejercer una relación directa con los contenidos que está trabajando y manipularlos con mayor independencia, creando trabajos propios y únicos, al mismo tiempo que lo pueden compartir con el público”.

La enseñanza de la filosofía ya no debe verse únicamente como un espacio para transmitir la historia de las doctrinas filosóficas, se aboga por enseñar el acto mismo del filosofar, pues en vez de aprender aquello que dijeron los autores clásicos, se debe enseñar a pensar a partir de ellos. El aula clásica, por lo tanto, se ha caracterizado por ser jerárquica y expositiva, lo que debemos hacer en esta nueva época es construir el conocimiento

filosófico con nuestros alumnos valiéndonos de todas las herramientas que sean posibles (tanto herramientas didácticas físicas y virtuales).

No únicamente la filosofía debe de dar un giro educativo, toda la educación misma debe de adaptarse y aprovechar la oportunidad que la pandemia proporciona. De nada sirve lo que se propone en este y demás textos filosóficos si a nivel institucional-administrativo se sigue relegando a la filosofía (y humanidades) a un segundo nivel, debemos de entender que todos los saberes tienen la misma importancia, pues mientras que unos sirven para construir y sostener la infraestructura del mundo donde habitamos, otras (las humanidades) tienen el poder de abrir la sensibilidad y reflexión de los educandos, pues en sociedades violentas, agresivas, desiguales y caóticas, se necesitan de las humanidades -y de la misma filosofía- para entender el mundo social y poderlo mejorar, por ende, estamos ante un gran reto: “Desaprender, para reaprender. Todos. La escuela, la sociedad. Esa es la gran lección de la educación telepresencial, opción ante la Pandemia y es, por esa ruta que debe ir esta nueva mirada de la ética y educación en crisis” (Guerrero, 2021, 103).

Parte de esta propuesta de desaprender para reaprender debe de instaurarse en lo más profundo de cada filósofo para tener la iniciativa de aprender a usar las TAC de una manera significativa y atractiva para el alumno, pues si el docente no tiene la convicción de querer aprender a enseñar filosofía desde otra variante no ortodoxa, su poder educativo se verá reducido. Por ello, ante una nueva realidad donde el alumno es un nativo digital, debemos afrontar el reto de educar a una generación que sabe cómo usar la tecnología, pero que no sabe usarla para aprender, pensar y reflexionar. Se necesita de un nuevo profesorado, instituciones educativas y filosofía para poder afrontar los retos que tanto la pandemia y el siglo XXI traen consigo.

5. Conclusión

En el presente escrito se pudieron iluminar dos concepciones distantes entre sí respecto a las posturas que se deben de tomar frente a las nuevas Tecnologías del Aprendizaje y el conocimiento. Si bien, es interesante conocer las perspectivas del mismo problema, lo que se vino a presentar fue una propuesta conciliadora -en especial ecléctica- de la forma en que la enseñanza de la filosofía debe de trabajar con las TAC.

Las TAC nos dan la posibilidad de romper con los límites de la propia experiencia educativa (una experiencia fuertemente física), gracias a esta ruptura de centro, la filosofía -pero en especial su enseñanza- tiene la capacidad de expandir los dominios de su poder educativo, pues ya no se restringe únicamente al aula sino hacia el amplio y fecundo campo virtual donde las nuevas juventudes están adquiriendo una visión diferente del mundo. Siendo el ciber mundo una realidad caótica y llena de información sin filtros, debemos desde la filosofía incentivar el pensamiento crítico y reflexivo para que el alumno pueda hacerse de una opinión propia pero sustentada desde un pensamiento cuestionador y lógico, pero todas estas acciones deben de ser acompañadas por el profesor, pues su labor fundamental es incentivar el aprendizaje de la filosofía de una manera atractiva, horizontal y suscitadora en sus educandos.

Lo que si es necesario de precisar, es que la enseñanza de la filosofía no debe de hacer uso instrumental de estas nuevas tecnologías, pues así como tienen su

lado positivo que abren la posibilidad de enseñar de formas nunca vistas, mal empleadas, también pueden esterilizar la práctica educativa del filósofo convirtiendo el aprendizaje filosófico en algo abrumador y aburrido. Las tecnologías por si mismas no son malas, es el docente quien tiene la responsabilidad de encaminarlas para un uso emancipador y no meramente instruccional, pues así como son benéficas para el aprendizaje también pueden ser perjudiciales si el alumno no logra controlar los impulsos de distracción a los cuales está sometido por el medio digital (un medio de la eterna diversión).

Finalmente, la postura que debe de tomar la enseñanza de la filosofía ante las TAC es una actitud activa y reflexiva, debe de incorporar estas nuevas tecnologías a su propia didáctica sin caer en un uso mecanicista, pues ante los nuevos tiempos, es necesario que la filosofía misma empiece por actualizar sus herramientas didácticas. No sabemos en que momento estaremos enfrentando una nueva crisis que nos obligue a recluirnos en nuestros hogares, pero el día en que se suscite dicho evento, espero que la enseñanza de la filosofía este blindada y pueda responder acordemente. Por consiguiente, exhorto a no olvidar todos los aprendizajes adquiridos durante esta pandemia para poder fortalecer y mejorar la experiencia educativa de la enseñanza de la filosofía desde una postura activa.

Referencias

- Arroyo, N.S., & Romano, L.M. (2020). Filosofar: “entre presencia, interés e intención”, En R. A. Guana (Comp), *La enseñanza de la filosofía en tiempos de pandemia: Actas Primeras Jornadas virtuales sobre la enseñanza de la filosofía: ¿Qué y cómo enseñamos cuando enseñamos filosofía?* (127-132). Argentina: Universidad Nacional de Salta.
- Barros, P., & Da Costa, J. (2021). Pedagogía en tiempos de pandemia: afectos y memorias de la enseñanza-aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), 229-241. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.505>.
- Carr, N. (2010). Las herramientas de la mente. En *superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* (56-77). Colombia: Taurus.
- Chaverry, R. (2021). Educación telemática: hacía una nueva servidumbre voluntaria. En F. de León et al (Coords), *Filosofía, educación y virtualidad* (125-140). México: Editorial torres asociados.
- Estrada, L. (2017). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la acción comprensiva de la filosofía. *Eleutheria*, (2), 1-15. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la acción comprensiva de la filosofía–Dialnet (unirioja.es)
- Guerrero, S. (2021). Ética y educación en Pandemia. Ensayo crítico, reflexiones desde un caso en Ecuador. *Revista Ethika+*, (3), 89-106. doi:10.5354/2452-6037.2021.60881.
- Pacheco, A., & Infante, A. (2020). La resignificación de las TIC en un ambiente virtual de aprendizaje. *Campos virtuales*, 9 (1), 85-86. Recuperado de La resignificación de las TIC en un ambiente virtual

de aprendizaje | Pacheco-Cortés | Campus Virtuales (uajournals.com)

Rodríguez, G.S. (2020). COVID 2019. Un paso hacia adelante hacia sociedades de control. En R. A. Guana (Comp), *La enseñanza de la filosofía en tiempos de pandemia: Actas Primeras Jornadas virtuales sobre la enseñanza de la filosofía: ¿Qué y cómo enseñamos cuando enseñamos filosofía?* (65-70). Argentina: Universidad Nacional de Salta.

Romero, P. (2021). El papel de la filosofía y las humanidades. En T. Miranda et al (Coords), *Tópicos de filosofía y educación para el siglo XXI* (161-185). México: Nosótrica ediciones.

Tenorio, J. (2015). Apuntes para una filosofía de las TIC. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(2), 223-230. Recuperado a partir de <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/692>.

Velásquez, A. F., & López, E. A. (2008). Una mirada crítica al papel de las TIC en la educación superior en Colombia. *E-mail Educativo*, 1(1), 1-9. Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/12623>.

David J.H. Silva-Mares Ayok

Educación pandémica, una oportunidad para redescubrir la filosofía y su enseñanza

RESUMEN

La pandemia es una oportunidad para repensar la filosofía y su enseñanza, donde no solamente debe ser la presentación de biografías de filósofos y resúmenes de su pensamiento y doctrina, sino una serie de contenidos y un proceso de enseñanza-aprendizaje que lleve al pensamiento crítico, a una filosofía viva que se entienda como asombro.

Palabras Claves: Recuperar. Filosofía. Enseñanza. Pandemia. Pobreza. Asombro. Pensar.

Abstract: The pandemic is an opportunity to rethink philosophy and its teaching, where it should not only be the presentation of biographies of philosophers and summaries of their thought and doctrine, but also a series of contents and a teaching-learning process that lead to critical thinking, to a living philosophy that is understood as wonder.

Keywords: Recover. Philosophy. Teaching. Pandemic. Poverty. Wonder. Think.

El 14 de marzo del 2020, la Secretaria de Educación Pública (SEP) de México, anunciaba el cierre de las clases presenciales en todas las escuelas, esto para asumir una cuarentena por la pandemia del COVID-19. Esteban Moctezuma, quien en ese tiempo era el secretario de la SEP, establecía un periodo de suspensión del 20 de marzo al 20 de abril del 2020, como medida cautelar (Diario Oficial de la Federación, 2020). Sin embargo, dicho periodo se extendió hasta que el presidente Andrés Manuel López Obrador, el 16 de julio del 2021, anunciaba el regreso a clases presenciales en todos los niveles, pero de manera opcional y escalonada. (Garduño, Roberto; Jiménez Néstor, 2021). La educación, al menos en México, fue uno de los sectores más afectados por la pandemia y, ante el cierre de escuelas, la opción tomada fue hacer las clases por medio de videollamadas. Esto ya implicaba una serie de problemas que impactaban el desarrollo de los alumnos, tanto en lo educati-

Autor/ Author

David J.H. Silva-Mares
Ayok, CONALEP, México,
davidsilvafilosofia@gmail.com

Recibido: 24/11/21
Aprobado: 26/01/22
Publicado: 08/07/22

vo, como en las interacciones humanas derivadas de la convivencia escolar. Si eso ya es un problema, se hace más grave en contextos de pobreza, donde los alumnos carecen de equipos de cómputo e internet, por lo que quedaron prácticamente excluidos.

Partiendo desde mi propio contexto: vivo y desempeño mi labor docente en San Felipe, del estado de Guanajuato, México. Se trata de un municipio muy grande en territorio, pero de poca población. Según el último censo poblacional, cuenta con 106952 habitantes, de los cuales, 28452 viven en la ciudad y el resto (78500 habitantes) se reparte en más de 500 comunidades rurales (Unidad de Microrregiones, 2018). Pobreza, mala conectividad a internet, distancias muy largas de entre las ciudades y las comunidades rurales, fueron algunos de los problemas que teníamos que enfrentar en esta nueva forma de dar las clases. Al hacer las clases por *videollamada*, se excluye aproximadamente el 40% de los alumnos, por lo que, era necesaria otra alternativa educativa.

Se optó por las denominadas *antologías*; es decir, por resúmenes de contenido, así como *links* de videos en YouTube y compendios temáticos en archivos PDF. Con las antologías, el proceso de enseñanza-aprendizaje se reducía a leer resúmenes, para luego hacer actividades o cuestionarios. Sabíamos que las antologías eran un problema, pero poco podíamos hacer ante un contexto marcado por la pobreza y las distancias tan alejadas entre cada comunidad rural y el plantel.

Por la naturaleza propia de ciertas materias, tales como aquellas que son prácticas, derivadas de carreras técnicas que se dan en la mayoría de los bachilleratos de México, era particularmente difícil conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje; lograr impartir procedimientos técnicos, hacer diestros o hábiles en la actuación o solución de problemáticas, era un reto enorme. Ahora bien, la situación de la filosofía, por su naturaleza, también estaba se comprometía en sobremanera.

El planteamiento anterior, lleva a abordar la cuestión por la naturaleza de la filosofía. ¿Qué es la filosofía? Una pregunta permanente que no pierde su relevancia y vigencia. Etimológicamente, proviene del griego antiguo, φιλοσοφία, amor a la sabiduría, de los términos φιλεῖν-amar, y σοφία-sabiduría. Sin embargo, esta respuesta poco dice al respecto. Para ello, es necesario hacer una reflexión *metafilosófica* concisa. En tal sentido, Mauricio Beuchot (2011, 11) indica que la filosofía ha de entenderse como una reflexión racional, que se pregunta por todas las cosas; por sus últimas causas de las cosas. Por su parte, Rafael Mora-Ramírez (2020, 16) , considera que la filosofía, ha de entenderse como la búsqueda del conocimiento universal, pero al mismo tiempo como orientación existencial. Si bien estas definiciones son limitadas (no pueden abarcar tan complejo problema), son suficientes para el presente trabajo.

Para esclarecer las cuestiones anteriormente mencionadas, Platón puede ser de gran ayuda. En el diálogo del *Teeteto*, el filósofo griego dice que es el asombro, θαυμάζειν (lo que antecede al conocimiento) es lo que mueve a una persona a salir de sí mismo y, más aún, es el origen de la misma filosofía.

Al respecto, Antonio Gómez (2007, 69) explica que el asombro de Platón no es una mera curiosidad por las cosas; es decir, no se entiende como el movimiento que hace alguien ante algo que le parece extraño, sino como una condición que permite

ver la vida no por la mera cotidianidad, sino que reclama una búsqueda persistente, que incluso hace que se relacione al *πάθος*, puesto que produce una perplejidad constante. Quien ha perdido el asombro, la vida se convierte en algo estático, se normaliza la realidad, y por ello mismo, se pierde la inquietud por saber y conocer. Situando esto, en la educación, sin el asombro, sin la inquietud filosófica, el alumno, se convierte en un recipiente, en una vasija que se llena con conocimientos de segunda mano dados por el docente.

Derivada de las antologías, la educación de la filosofía consistió en resúmenes de un contenido mudo y sordo de letras vacías con las que poco se lograba. El aprender filosofía se limitó a realizar un resumen del resumen. Reflexión 0%, pensar críticamente 0%, y sobre todo pensar, razonar, nuevamente... un rotundo 0%, ¿Todo esto no es ir totalmente en contra de lo que es la misma filosofía? ¿Acaso ante la pandemia, la filosofía y su enseñanza, habría de convertirse una labor de reseñar bibliografías de filósofos, escribiendo su pensamiento a modo de efemérides? Sin embargo, pensando bien las cosas, este problema no se originó completamente con la pandemia... solamente se agudizó, mostró con más claridad el mismo rostro que ha estado presente. La pandemia revela más nítidamente un mal que ha estado invadiendo a la educación filosófica, de enseñanza muy de manual, presentar corrientes de pensamiento, que deben memorizarse para contestar un cuestionario. La filosofía es juzgada como materia poco relevante, meramente teórica, que aparte de ello, es una teoría aburrida e inaplicable en la vida. El problema al contrario de lo que muchos piensan, no reside que la filosofía sea meramente teórica, sino que la forma como se ha enseñado es muchas veces equivocada, como información que pertenece a los sarcófagos, con docentes igualmente momificados.

Ahora bien, ¿cuál es el papel de la filosofía en la educación formal? Y en ese mismo sentido, ¿cómo deber ser la enseñanza de la filosofía? La realidad, es que la filosofía es considerada muchas veces como una materia de relleno. Leticia Correa (2012, 71-73) realiza una interesante reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en la educación formal, marcada por un contexto de la tecnología. Correa dirá, que el papel de la filosofía en la educación, debe ser desarrollar el pensamiento, es decir, convertirse en un medio que lleve al alumno a cuestionarse por la vida, y al mismo tiempo orientarlo existencialmente, pero donde sea el propio alumno, quien elige su camino.

El profesor de filosofía debe ser aquel conduzca al redescubrimiento del asombro que ha sido ocultado por el ruido, por el conformismo y por la cotidianidad. Uso el término redescubrir, porque el asombro es una condición natural, presente desde la primera infancia; el ser humano es filósofo por naturaleza. Sin embargo, con el tiempo, todo se hace monótono, sin sorpresas, y precisamente, sin asombros.

La pandemia del COVID-19 abre la posibilidad de repensar nuestra realidad, que tal como se ha dicho, permite redescubrir la filosofía, así como su papel en la educación formal, para de esta manera, replantear los escenarios actuales, los entornos donde se ejerce la labor filosófica. No sólo eso, es una oportunidad para pensar los alcances y limitaciones de la propia filosofía, así como sus relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias. (Alvarado, 2020). La pandemia, en ese sentido, es una llamada de atención de retornar a una verdadera filosofía que ha sido olvidada por los docentes de filosofía que se han convertido en heraldos de personajes extraños llamados

filósofos.

El *Sapere Aude* –*Atrévete a pensar*– expuesto por Kant, es una manera de entender con precisión la enseñanza de la filosofía en un contexto que se seguirá marcado por la pandemia, cuyos efectos deben ser pensados filosóficamente, de una dinámica humana que cambió de manera drástica. Las clases de filosofía, deben abordar a los filósofos y las corrientes filosóficas que se han presentado a lo largo de la historia, para desarrollar un pensamiento crítico, una existencia marcada por el asombro, por esa curiosidad, salir de sí mismo, que precisamente, lleve a buscar las causas últimas de todas las cosas, es decir, de una inquietud, de un formar el propio pensamiento. El docente debe ser un apoyo, para que, cada alumno piense por sí mismo, que sea aquel o aquella que se asombra y se maravilla.

Conclusión:

La educación de la filosofía, no consiste en enseñar biografías de filósofos o bien únicamente abordar distintas corrientes de pensamiento, sino más bien, el desarrollo del pensamiento crítico, el constante cuestionamiento. Ser una persona verdaderamente crítica, es aquella que toma el reto de pensar por sí mismo, de ejercer su libertad por medio de su racionalidad. Al mismo tiempo, la filosofía, debe ser un constante maravillarse, es decir, un posicionamiento de asombro permanente, que se traduce en una actitud existencial. Para ello, la pandemia, ha ofrecido una oportunidad para ver la necesidad de crear agentes críticos, donde la filosofía escolar es aquella que se comprende en un proceso de enseñar a pensar a las personas.

Referencias

- Orús, A. (2020 de Septiembre de 24). *Número de personas fallecidas a causa del coronavirus en el mundo actualización diaria, por país*. Obtenido de Statista: <https://es.statista.com/estadisticas/1095779/numero-de-muertes-causadas-por-el-coronavirus-de-wuhan-por-pais/>.
- Ugalde, J. (2017). El asombro, la afección originaria de la filosofía. *Areté*, 167-181.
- Alvarado, J. (2020). Desafíos filosóficos de un mundo en pandemia. *Revista de Filosofía*, 109-127.
- Kant, I. (2012). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* México : Taurus.
- Unidad de Microrregiones. (2013). *Datos generales de San Felipe*. Obtenido de Secretaría de Desarrollo Social: <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=nacion&ent=11&mun=030>.
- Diario Oficial de la Federación. (14 de Marzo de 2020). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional*. Obtenido de Secretaría de Gobernación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

Garduño, Roberto; Jiménez Néstor . (16 de Julio de 2021). *López Obrador: es opcional el retorno a clases presenciales*. Obtenido de La Jornada: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/07/16/politica/lopez-obrador-es-opcional-el-retorno-a-clases-presenciales/>

Beuchot, M. (2011). *Manual de filosofía*. México: San Pablo.

Mora-Ramírez, R. (2020). Introducción a la Metafilosofía. *Identidad*, 105-113.

Correa, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Colección de Filosofía de la Educación*, 67-82.

Gómez, A. (2007). Asombro, experiencia y forma: Los tres momentos constitutivos de la filosofía. *Universidad Carlos III, Madrid*, 3-22.

Freire, P. (s.f.). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.



III Poiesis



Marta E. Rojas Porrás

Carta. Mujeres y amor, recursos para reconstruir la esperanza en un mundo de desarraigo y confusión

La sección “Poiesis” presenta una muestra poética denominada “Collage”, de J. Leonet Zelaya Morataya, profesor de filosofía de la Universidad de San Salvador.

En 13 poemas, como en un lienzo variado en imágenes con diversas temáticas, afloran diversos contenidos.

En los primeros cinco textos, las migraciones dolorosas enredan el cruce de fronteras con el sueño de la esperanza por la libertad de un pueblo bravo que no se detiene. Las nostalgias por lo perdido tiñen el horizonte de equivalencias entre la vida y la lucha, ruidos arbitrarios y compases entonados, guerra y contradicción.

Tres poemas tratan sobre el eros:

En “Analogía limítrofe” se aborda el tema del amor que ido no se suelta y se vive como un retorno en ausencia, una dualidad, dicotomía o ambigüedad. Este texto acumula una serie de palabras científicas que hacen referencia a estados emocionales de inestabilidad y desproporción afectiva (labilidad). Se crea un caos de alegría y tristeza, donde se confunden la depresión (distimia) y el sueño utópico de la armonía. Se vive en el límite fronterizo entre la cordura y la fe en una relación disfuncional y tóxica (mi borderline en mí, / para que sigas idealizándome y devaluándome) con sensaciones de vacío y tedio que se reconocen; pero el yo lírico no está dispuesto a cortar (para que lo imposible sea posible, hasta envejecer, / como el universo, la muerte y la vida: / tú eres un eterno amanecer).

En “Cuando no estás”, la ausencia del ser amado colorea el mundo de tristeza, oscuridad, vacío, llanto y desconsuelo. Convierte al yo lírico en un muerto viviente y un mendigo herido.

Asimismo, en “Contigo”, el recuerdo de la ternura golpea contra las rocas y el anhelo sofoca. Es un amor que acrecienta los temores, trae lloviznas de pavor y miedo a la pérdida.

En “Sueños equivocados: pesadillas venideras” se condenan los sueños disparatados de grandeza, los egos, los nacionalismos extremos y la avaricia; el afán de poder y riquezas que han conducido a la construcción de desiertos,

Autor/ Author

Marta E. Rojas Porrás, Asociación
Costarricense de Escritoras,
merojasporras@gmail.com

Recibido: 18/04/22

Aprobado: 25/05/22

Publicado: 08/07/22

encadenamientos, derramamientos de sangre y guerras. Se pone en evidencia la inconsciencia de la racional especie humana que conduce el mundo al exterminio.

Este mosaico poético ofrece dos poemas dedicados a la mujer:

“Para ti, salvadoreña” es un canto a la mujer de este país en el que se la compara con la luz: con estrellas, flores, cielos despejados, día, ternura, suavidad, picardía, calidez, luna, sol y primavera.

Por otro lado, “La más grande belleza intelectual” corresponde a una salutación a la mujer en general. Inicia con imágenes marítimas (sirenas y nereidas) que refiere como misteriosas, concededoras y autónomas. Continúa con seres terrestres como las dríades (ninfas de los robles en particular y de los árboles en general) armónicas, valerosas, realistas (con pies en la tierra) e impulsadoras del vuelo y de sabia mirada. Con un despliegue de las cualidades de la mujer, hace un llamado al reconocimiento de su saber y actuar. Cierra el poema planteando a las mujeres como la esperanza humana.

¡Vuelve! es un llamado al amor. Le reclama ser escurridizo; no consolar en el lamento; no censurar el olvido ni el egoísmo. Dejar al mundo sin ilusión ni ternura, convertido en abismo oscuro. El tiempo se acaba, es perentorio que el amor vuelva.

En “Tú y yo”, el tú es la hipocresía, actriz vil y hábil; lobo con apariencia de oveja, cobarde, despreciable, envidiosa. Convierte a los seres humanos en reflejo de sus infamias y hasta los demonios la han odiado: finges misa, cuando eres infierno; / para ti son estos versos: maldita hipocresía.

Esta muestra poética, a manera de collage, compone una pintura de textos que muestran un panorama humano plagado de hipocresía que conduce a la guerra y a la muerte, un lugar donde se vive el dolor por el desarraigo de la propia tierra y del amor, el eros se experimenta como perdido en relaciones enfermizas y confusas. Se pone en evidencia la inconsciencia de la racional especie humana que conduce a la aniquilación total, donde, según el yo lírico, las mujeres y el amor son los únicos recursos para construir la esperanza.

Leonet Zelaya Morataya
Collagae

1. Mis hermanos indocumentados

Tienen una misión que los espera...
¡Lágrimas que nunca quedarán en el olvido!
Un domicilio prohibido:
cruzar la frontera...

2. Esperanza

Ilusión, presagio o premonición;
llevamos al dormir desde pequeños:
anhelos, metas y contradicción
aparecen en los sueños...

3. Nostalgia

Sollozo, al amanecer,
me invitó a despertar un canto de ave:
¡nunca más he vuelto a oír la sonrisa de tu ser!
Ahora me pregunto, ¿qué traerá el atardecer,
si tu mirada no me ve?

4. Libertad

Oculto en mi orgullo terco,
el dolor que me mantiene:
el sueño de un pueblo bravo que ha sido esclavizado;
y ahora, organiza, lucha y no se detiene...

Autor/ Author

Leonet Zelaya Morataya,
Universidad de El Salvador, lio_zm@hotmail.com

Recibido: 11/03/22

Aprobado: 25/05/22

Publicado: 08/07/22

5. Equivalencia

Todo en la vida es lucha,
todo es ruido, o entonación
y todo, como el amor que escucha,
antes fue guerra y contradicción.

6. Analogía limítrofe

“Te vas” ..., quedándote como un eterno amanecer
Hay amores que yéndose nunca se van: se quedan.
Te vas, mi tempestad dicotómica,
dejándome tus abrazos, esmeraldas y turquesas...,
te vas, mi pavura labilidad y caótica,
lo haces, divergiendo mis sonrisas,
dejándome disforia
y anhelando la física
de tus labios en euforia.
¿Te vas?, pero quedándote a mi lado,
te vas dejándome distimia
y desagrado.
Te quedas, mi sueño utópico de armonía,
aquí estarás siempre,
recetando humanidad, intelecto y melancolía;
lloviznando aromas de café
entre los días.
Te vas, quedándote al límite fronterizo
de mi cordura y la fe,
como un hechizo
que ha de mantenerse perenne;
cual semilla en tu vientre.
Te vas y te quedas, mi *borderline en mí, a la misma vez*,
para que sigas idealizándome y devaluándome
sin ninguna timidez,
para que lo imposible sea posible, hasta envejecer.
Eres amor que se va, pero quedándose,
como el universo, la muerte y la vida:
tú eres un eterno amanecer.

7. Cuando no estás

Hay tristeza en el respiro
cuando estás ausente,
todo se vuelve oscuro y vacío;
porque fugitiva está la felicidad de repente.

Cuando estás ausente,
el presente llora
y las pupilas quieren verte,
mi futuro huye y se desconsuela.
Cuando estás ausente
soy un ser tétrico,
un muerto viviente;
dolor de un cántico
sonoro que recluido está en la mente.
Cuando estás ausente
no hay amarillo, rojo ni verde;
soy un mendigo de nuestra historia
que se refugia en la memoria;
soy un herido que se resiente
y palidece, porque no estás presente.

8. Sueños equivocados: pesadillas venideras

Sueños disparatados de grandezas,
egos, poder, nacionalismos extremos, avaricia
y riquezas;
armamentos de codicia:
destinados para amontonar cráneos,
desiertos y malezas.
cadenas indolentes
de nuestras hipócritas torpezas,
huellas de sangre
construyendo nuestra condena.
Más temprano que tarde;
nuevamente le llamaremos guerra.
Huesos y carnes quemadas
a la distancia..., obuses, mutilación,
fuego, destrucción, rostros húmedos
y rosados por televisión;
clamor y tristezas por internet:
¡No ha de ser igual!
Desde las dinastías, Mesopotamia, el Peloponeso, Vietnam,
El Salvador, Irak y Afganistán..., hasta Ucrania
y una posible tercera guerra mundial;
no nos cansamos del dolor, las injusticias, desinformar
y manipular...
¡Hasta dónde llegará nuestra inconsciencia?
Sin que antes hayamos aprendido a amar.
¿Será qué el precio que tenemos que pagar, será la aniquilación global?
Necios, insensatos: “la especie más racional”.

9. Para ti, salvadoreña

Para ti,
cielos despejados, llenos de estrellas
con fantasías volviéndose reales de justicia humana,
para ti, el aroma de las flores más bellas
de mi tierra El Salvador que hasta en la tristeza ama.
Para ti,
amada mirada del día
con terciopelo de suspenso en las mejías,
para ti, ternura y sonrisas de picardía
por las madrugadas frías.
Para ti,
la más cálida prosa
y la posibilidad más compleja por imposible que fuera,
para ti, luna hermosa:
mis pensamientos constantes y el sol de primavera.

10. ¡Vuelve!

¿Dónde estás?
Te nos has escurrido...
Parece que el viento
ya no acaricia al lamento,
ya no censura al olvido,
ya no envilece al egoísmo,
ya no ilusiona al hambriento,
ya no enternece lo prohibido...
Sin ti, solo somos un oscuro abismo.
¿Por nosotros te has ido?
Ya la lluvia no nos susurra el recorrido,
se nos acaba Cronos;
por nuestras disputas perece,
con guadaña o por hoz;
El amor se ha perdido:
por ningún lado aparece.

11. La más grande belleza-intelectual

Grandioso misterio del mar: sirena, nereida llena de conocimientos,
autónoma en tu navegar.
Armonía de la naturaleza: dríade que vives mientras azotan los vientos,
pues vales por millones de hombres a la hora de luchar;
solamente tú sitúas nuestros pies en los diversos suelos
y a la vez tienes el encanto para hacernos volar.

Te amamos tantos, pero nos hemos resistido tanto a tu dignidad
¡No hemos entendido tu valor real!
Quizás no merezcamos el amor que siempre nos has dado sin banalidad.
Hay que reconocer lo grande que eres y lo pequeños que seríamos sin tu verde floral,
sin duda alguna, la historia sería mejor con tu sabia mirada, pudiéndola atesorar,
¿pues mira qué hemos hecho los hombres con ella!? Solo murallas y conquistar.
Para valorarte deberemos aprender a liberarte, llorararte, alegrarte,
vivirte, respetarte, empoderarte, soñarte... Amarte.
¿Cuánto nos has legado!? Y nosotros sin admitir la huella de tus manos.
Mujer siempre debes ser lo máspreciado;
tu valentía por los tuyos es más fuerte que mil tiranos,
¡pues nadie te ha regalado nada; tú lo has conquistado!
Tu fidelidad es incalculable cuando de veras amas,
tu belleza es radical, como el verde gramal de tus ideas,
y tu fuerza es ilimitada cuando eres mamá y papá a la vez.
¿Qué más puede pedir un ser viviente?, cuando ha sido amado por una mujer.
¡Nuca serás tres, cinco o seis, sino diez!
¡Tú que eres belleza, fuerza e inteligencia en un solo ser!
Siempre has sido a más grande belleza-intelectual amada mujer,
lo supieron grandes como Sartre y otros como yo;
convivir contigo es lo mejor...
¡Oh, amada mujer!
Una misión tienen por clave en sus bellos intelectos queridas mujeres,
porque ustedes son la esperanza humana si se lo pueden creer:
para humanizar las torpezas que hemos hecho los hombres;
porque nosotros no lo hemos podido hacer...

12. Tú y yo

A ti que eres buenísima actriz, cuando dices amarme vilmente,
a ti que cuando lloras estás riendo hábilmente,
a ti que eres lobo, cuando hablas como oveja tristemente,
a ti que cuando ríes estás odiando con la mente.
A mí que me abrazas, besas y acaricias tiernamente,
A mí que soy tu juego de deseos, amor, odio y tristezas,
A mí que me has impreso en lo más profundo de tu vientre,
A mí que me has convertido en el reflejo de tus infamias.
A ti, todos deben odiarte y maldecirte amargamente,
a ti, solo desprecio puedo darte justamente,
a ti que por no ser auténtica eres cobarde ante la gente,
a ti, no hay que darte oídos por no hablar honestamente.
A ti que aun siendo tan malvada los demonios te han odiado,
A ti que la envidia te ha llevado a la agonía,
A ti que finges misa, cuando eres infierno;
para ti son estos versos: maldita hipocresía.

13. Contigo

Contigo,
van mis pensamientos, torrentes
golpeándome contra las rocas,
recordándome la ternura
de tus ojos.
Apnea inclemente,
que entre aguas sofocas;
ilusionando suspiros:
anhelando tu boca.
Contigo,
mis temores se acrecientan,
lloviznando pavura,
trinando atardecer,
lagrimando por perderte.
Son ahora
moribundos que alientan
a encontrar cura,
para no enloquecer
por esta sutil censura
que ya no te deja ver.

Francisco Antonio Márquez Guevara **Los veinte granos de maíz**

Al Ajq'ij, Pedro Ixchop Soc,
fuente de sabiduría en la
cultura Maya Quiché.

Todos ellos eran ayer,
en el pasado lejano,
como lo son hoy,
en el ahora cercano,
y como lo serán mañana,
en el futuro distante:
enteramente cambiantes,
como el caos que da la vida,
y que origina el Cosmos.

Son granos de maíz,
envueltos en mazorca
en abanico de colores:
rojo, negro, amarillo y blanco,
los cuatro puntos cardinales.

Ellos señalan los caminos,
los lugares de residencia,
donde mora el corazón,
y el espíritu del hombre,
el ser que se alimenta,
con el pixab de la cultura.

El Creador del universo,
al hombre también lo creó
los huesos con maíz blanco
la carne con maíz amarillo
cabello y ojos con maíz negro
nuestra sangre con maíz rojo

Son los granos de maíz,
las ideas del Consejo,
guías de su pueblo,

Autor/ Author

Francisco Antonio Márquez
Guevara, Universidad de San Carlos
Guatemala, [franciscoantonio6@
gmail.com](mailto:franciscoantonio6@gmail.com)

Recibido: 11/03/22
Aprobado: 25/05/22
Publicado: 08/07/22

desde los tiempos antiguos,
del libro sagrado Popol Vuh

Tepew Qúkumatz,
Serpiente emplumada,
es el nombre del Creador
el Dios-dual maya quiché
serpiente en la tierra
ave en el cielo
masculino y femenino
orden y caos

Y las preguntas del sabio
¿De dónde vienen los mayas?
del Corazón del Cielo
¿A dónde van los mayas?
al Corazón de la Tierra
¿Por qué están aquí los mayas?
Por el amor de su Creador

Todo esto está escrito
en la memoria del tiempo
en el calendario de las cuentas
de los tunes, katunes y baktunes
de los mayas filósofos del tiempo
inventores del cero matemático
del cero como semilla que da fruto
el sistema que cuenta de 20 en 20
del Jun Winaq como fundamento
de la persona humana en plenitud



IV

Procesos de investigación



Dina Espinosa Brilla

Proyecto EDNA: Una estrategia de análisis del cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica

RESUMEN

Este trabajo presenta el quehacer del Proyecto Estado de los Derechos de la niñez y la adolescencia, y de sus informes (Informe EDNA) que han sido desarrollados desde el año 2000, a manera de análisis y reflexión crítica sobre el alcance de cumplimiento de los derechos (según la *Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas*).

Palabras Claves: Derechos humanos. Niñez. Adolescencia. Calidad de vida. Desarrollo humano Integral.

Abstract: An update on the State of the Child and Adolescent Rights Project (EDNA) is presented, including the highlights of EDNA's previous reports (published since 2000). This update is presented as an analysis of the EDNA's effectiveness in terms of the acceptance and enforcement of these rights (as defined by the UN Convention on the Rights of the Children) by society.

Keywords: Human rights. Childhood. Adolescence. Quality of life. Integral human development.

1. Introducción

Este trabajo presenta el quehacer del proyecto *Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (EDNA)*, y de los informes que el Proyecto EDNA ha publicado desde el año 2000, sobre el estado de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en el país. Con más de veintidós años de existir, el Proyecto EDNA ha dado lugar a nueve informes, orientados por los enfoques y exigencias de la *Convención de los Derechos del Niño (CDN)*, ratificada en Costa Rica mediante la Ley n°7184, del 26 de enero de 1990.

Los informes EDNA han sido variados en cuanto a su estructura y composición temática; sin embargo, han mantenido como línea de trabajo el enfoque de derechos, el interés superior del niño, la condición y reconocimiento de todas las personas menores de dieciocho años como sujetos

Autor/ Author

Dina Espinosa Brilla, Universidad de Costa Rica, ORCID ID: 0000-0002-7185-1481, edna.eeg@ucr.ac.cr, www.edna.ucr.ac.cr

Recibido: 18/04/22

Aprobado: 25/05/22

Publicado: 08/07/22

de derechos y todos los principios concordantes con las exigencias de la CDN. En el último quinquenio, el Proyecto EDNA ha ampliado su accionar, además de la gestión de la investigación, también ha desarrollado gestión del conocimiento y gestión cultural.

2. ¿Qué es el Proyecto EDNA?

El proyecto de Acción Social Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (VAS-EC-528), conocido como Proyecto EDNA, pertenece a la Escuela de Estudios Generales (EEG) de la Universidad de Costa Rica (UCR), y está adscrito al Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (PRIDENA), así como vinculado al Observatorio Temático Interuniversitario de Derechos de la Niñez y la Adolescencia (OBINA), del Instituto de Investigaciones en Educación (INIE-UCR).

La Universidad de Costa Rica tiene como propósito obtener las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una verdadera justicia social, de desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo (véase *Estatuto Orgánico*, artículo III). Es aquí donde el Proyecto EDNA se inserta, para procurar ser un marco de referencia para la formulación de políticas públicas entorno a los derechos de la niñez y la adolescencia. Por eso su objetivo es ser una herramienta de transformación social que aporta al proceso de búsqueda y reflexión orientadas a la transformación de concepciones y prácticas institucionales para el desarrollo de un ser humano integral. En consecuencia, el EDNA ha asumido la misión de desarrollar la coordinación académica de la elaboración y divulgación de un informe sobre el curso del cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica como tarea central. Tal esfuerzo se enmarca en una visión de contribuir a la reflexión y al análisis crítico de la situación, problemas y posición de niñas, niños y adolescentes, con respecto al ejercicio y reconocimiento de sus derechos, mediante el desarrollo de actividades de investigación y acción social, que permitan orientar la toma de decisiones políticas en el entorno nacional, para la defensa, la protección y la exigibilidad de tales derechos. Este objetivo general se articula con los siguientes objetivos específicos:

- 1) Ejecutar acciones puntuales de análisis, reflexión y promoción de los derechos, sobre temas específicos que amplíen sobre aspectos derivados del informe EDNA en temáticas relacionadas con este grupo de la población
- 2) Gestionar y desarrollar investigación sobre el estado de los derechos de la niñez y adolescencia en Costa Rica a nivel académico.
- 3) Desarrollar estrategias de sensibilización y sobre los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica.
- 4) Abogar por los derechos de la niñez y la adolescencia en los espacio de diálogo y consulta en los que se participe al Proyecto EDNA.

Los procesos de seguimiento del estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica requieren de constante observación, análisis, discusión y propuestas de solución, con el fin

de complementar la realidad del país relacionada con este grupo de la población; el cual, por su condición etaria, requiere de atención especial para garantizar el acceso a sus derechos y a su condición de “sujetos de derecho”.

El Proyecto EDNA tiene cuatro áreas de trabajo; la principal tarea es de investigación, que consisten en el desarrollo y divulgación de un informe sobre el estado del cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica, el cual da origen al proyecto. Otra área de trabajo es propiciar el análisis y la discusión sobre temas específicos relativos a los derechos de las personas menores de dieciocho años, por medio de charlas y conferencias de expertos. Además, el Proyecto EDNA realiza gestión cultural, con capacitaciones y talleres de sensibilización ante la situación de los niños, niñas y adolescentes en el país. También, en la medida de lo que le es concerniente, el Proyecto EDNA brinda asesoría sobre materia de derechos de la niñez y la adolescencia.

Las acciones del EDNA, tanto de gestión del conocimiento derivadas de la gestión e investigación se dirigen, en particular, a profesionales y tomadores de decisiones del sector público, organizaciones no gubernamentales y estudiantado de las universidades. En ocasiones, se trabaja con niños y niñas de edad escolar y sus maestros de manera conjunta, en talleres de sensibilización.

Para facilitar el acceso los productos académicos del Proyecto EDNA, se habilitó una web (www.edna.ucr.ac.cr) que está en constante actualización, tanto para dar a conocer el IX Informe EDNA y los informes anteriores, así como las investigaciones y proyectos de Acción Social realizados en la Universidad de Costa Rica, ligados a la defensa de los derechos de la niñez y la adolescencia, cuya finalidad es facilitar el intercambio de conocimientos, la generación de redes de expertos y la promoción de actividades.

Por medio del OBINA, el Proyecto EDNA se asocia a proyectos de la Universidad Nacional, la Universidad Estatal a Distancia y a Universidad de Costa Rica, que desde sus ángulos particulares, unen esfuerzos para potenciar el trabajo de la universidad pública en defensa de la niñez y la adolescencia.

Otras instancias de diálogo en las que el Proyecto EDNA ha participado ha sido en colaboración el con Patronato Nacional de la Infancia (PANI), en particular con la Comisión contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes (CONACOES), apoyo específicos a subsistemas de locales de protección, como el de Matina-Limón, participación en el proyecto internacional Ciudad de los niños-Costa Rica de la Comisión de Arquitectura y Niñez/Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos, Subcomisión de niñez y adolescencia del Poder Judicial, y Patronato Nacional de la Infancia (PANI). Además, el Proyecto EDNA colabora con la organización de los Coloquios Internacional de Humanidades, Derechos Humanos y Diversidad Sexual: Familias Diversas.

La experiencia acumulada por el Proyecto en la elaboración de su Informe y de sus diferentes áreas de acción, ha beneficiado a la comunidad universitaria, del sector público vinculado a temas de niñez y adolescencia, así como a las familias costarricenses en general.

3. ¿Qué son los informes EDNA?

El Informe EDNA permite tejer una red de conocimientos en torno al estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica, y potencia la capacidad para que la Universidad de Costa Rica (UCR) apoye los procesos de las políticas públicas con lineamientos teórico-metodológicos que permitan opciones de solución.

El informe EDNA se ha logrado desarrollar, desde el año 2000, gracias a la participación y colaboración de investigadores de distintas unidades académicas de la UCR, como fue el caso del Proyecto SIEDNA (Escuela de Estadística, hasta el año 2017); así como de otras universidades públicas. También se ha contado con el apoyo logístico y financiero del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que colaboró con el informe en el período (2000-2018), que vino a complementar los esfuerzos de la UCR, concretamente de la Escuela de Estudios Generales, del PRIDENA (Escuela de Trabajo Social) y de la Vicerrectoría de Acción Social. El Informe EDNA ya cuenta con nueve volúmenes publicados, que se pueden consultar en su una página web (www.edna.ucr.ac.cr), y está en proceso el décimo.

La elaboración del Informe EDNA, su difusión y discusión, conforman actividades estratégicas para impulsar los cambios necesarios para construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria, pues constituye un instrumento valioso y pertinente para visualizar la problemática, vacíos, avances y/o retrocesos relativos a aspectos generales del país y temáticas particulares con respecto a la situación de niños, niñas y adolescentes.

El proceso de evaluación de los nueve informes EDNA, como capital generado, permite afirmar que se cuenta con abundante y valiosa información sobre numerosos temas ligados a los derechos de niñez y adolescencia. No obstante, es necesario ahondar y fortalecer el proceso de reflexión sistemática de éstos, para mantener un observatorio constante que responda a las necesidades de la niñez y la adolescencia en Costa Rica.

Con los informes EDNA se han visto beneficiados los avances en la protección, promoción y exigibilidad de los derechos que asisten a las personas menores de edad, lo que significa mejorar sus oportunidades, su bienestar y su calidad de vida. Esto ha permitido contribuir a la transformación de la visión que las personas menores de edad tienen de sí mismas, de manera que se reconozcan como sujetos de derechos y participen activamente en la construcción del país.

4. Antecedentes del Informe EDNA

El Informe EDNA surge como un instrumento de seguimiento al cumplimiento de la *Convención de los Derechos del Niño*, firmada en 1998 y vigente desde el 2 de septiembre de 1990 en Costa Rica).

La CDN que aporta un nuevo marco jurídico al país, que requiere de indicadores y estrategias metodológicas particulares para poder establecer los avances que se vienen haciendo en aras de cumplir con los requerimientos de la dicha convención, y de su rendimiento de cuentas a nivel internacional.

Este convenio internacional compromete al país a velar por los derechos de todas

las personas menores de edad dieciocho años, a partir de la percepción de los niños, niñas y adolescentes, como sujetos de derecho, cuya integridad como personas ha de respetarse.

La idea de una protección especial para las personas menores de edad ya aparece desde la *Declaración de Ginebra* (1924) adoptada por la Asamblea General de la ONU (el 20 de noviembre de 1959), y reconocida en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), en el *Pacto de los Derechos Civiles y Políticos* (1966, art. 23-24, vigente desde marzo de 1976), el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966, art. 10; vigente desde enero de 1976). No obstante, la *Convención sobre los Derechos del Niño* implicó un cambio de paradigma, porque se aplica a todo menor de dieciocho años (*vid.* Art. 1), y les otorga la condición de “sujetos de derecho activos”, y no meros “objetos de cuidado” por parte de la familia, tutores, instituciones públicas y privadas, e incluso, el Estado mismo. Esta nueva condición implica “[...] reconocer la ciudadanía, en el marco de su propio desarrollo biológico y socioafectivo, una población que hasta ese momento era concebida como incapacitada para adquirir los derechos de que goza la gente adulta” (I Informe EDNA, 2000: 19). Por consiguiente, los menores tienen derecho a la salvaguarda de su dignidad y cuidado, a facilitar y orientar su desarrollo integral, con derecho a opinar y expresarse, a ser escuchados, a tener en cuenta su forma de ser, sentir, valorar y actuar de acuerdo a sus valores y a su identidad.

La *Convención de los Derechos del Niño* también previó un sistema de “rendición de cuentas” para los Estados Partes (art.42-45). En el caso de Costa Rica, el *Código de la Niñez y la Adolescencia* (1998), que destaca el interés superior por garantizar el respeto a los derechos de la niñez y la adolescencia (art. 5), y destaca la formación del Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (CNNA). Para ello, los informes EDNA ha sido un insumo y referente del informe país.

El marco jurídico que otorgó el *Código de la Niñez y la Adolescencia*, instó a una cultura institucional vigilante sobre el cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia, a partir del análisis de la realidad social en materia de derechos de los menores de edad en particular, con el fin de articular el debate sobre las políticas públicas y de los factores claves para favorecer el cumplimiento de tales derechos.

El Informe EDNA surge como un estudio académico, como “[...] criterio de organización de los datos y las argumentaciones [...] en el proceso de configuración de la niñez y la adolescencia como sujetos” (I Informe EDNA, 2000: 20). El enfoque metodológico se realizó desde una perspectiva interpretativa e interdisciplinaria.

La periodicidad, estructura y metodologías de los informes ha sido variable, tano por las coyunturas temporales y lo énfasis temáticos, así como su dirección e intereses de los investigadores.

5. Aportes de los Informes EDNA

El I Informe EDNA (2000) lo coeditaron UNICEF y la UCR, tuvo también el apoyo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Oficina de la Primera Dama de la República. El mayor interés se centró en re-conceptualizar la condición de las personas menores de edad en cuanto a la respetabilidad de sus derechos en el

marco jurídico y legal, así como reconocer su condición ciudadana, lo cual no estaba suficientemente especificado en la Constitución Política.

El II Informe EDNA (2001) se centró en el aprendizaje y la socialización, con especial atención a la primera infancia; la cobertura, calidad y modernización de los procesos educativos y el trabajo temprano; y la problemática de la explotación sexual comercial de menores. El principal aporte fue mostrar las limitaciones para la evaluación y monitoreo del cumplimiento de los derechos de las personas menores de edad, por parte de las instituciones estatales, puesto que no había un sistema centralizado ni criterios homogéneos para recoger y analizar los datos.

El III Informe EDNA (2002) puso un énfasis en los derechos sociales, analizando la pobreza y la exclusión social, así como las estrategias para enfrentar la cobertura equitativa en cultura, educación, salud, nutrición, riesgo social, vida digna, agua potable, saneamiento, recreación. A pesar de la inversión en educación y salud que ha realizado el país, el nivel de pobreza de los hogares hace mayormente vulnerables a los menores de edad; y se propone un espectro más amplio de variables para el análisis de las necesidades en inversión social y servicios sociales básicos.

El IV Informe EDNA (2004) se centró en cinco ejes para su análisis: pobreza, trabajo infantil, condición familiar, condiciones socioeconómicas, e inversión social para la atención de la niñez y la adolescencia. Se determinó que, a pesar del avance de las reformas institucionales y movilización de diversas organizaciones, no se ha logrado brindar a las personas menores de edad las capacidades necesarias para el desarrollo que la sociedad globalizada exige; ya que no se han podido erradicar la violencia, el abuso, el maltrato, el trabajo infantil, ni la explotación sexual comercial que sufren los menores de edad en el país.

El V Informe EDNA (2005) analiza las dificultades para la universalización de la educación efectiva, la reforma del Patronato Nacional de la Infancia (2003-2005), los alcances del Sistema Nacional de Protección Integrada (1995-2004), y ofrece una reflexión sobre el informe del Comité Internacional de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2005). Se aprecia, además, un avance lento en el cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia, tanto en la perspectiva de institucionalidad, ciudadanía, protección y defensa; en especial se destacan el problema de la deserción educativa y del desenvolvimiento de las Juntas de Protección a la Niñez y la Adolescencia y de los Comités Tutelares que actúan a nivel local, dentro del Sistema Nacional de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia (SNPI).

El VI Informe EDNA (2008) revisó los alcances del *Código de la Niñez y la Adolescencia* (1998-2008), en el décimo aniversario de su entrada en vigencia; a partir de aspectos estructurales y micro sociales. El tercer eje de este informe fue el análisis del desempeño del sector salud, que incorpora el suicidio entre adolescentes, y la sexualidad. También se insiste que es necesario pasar a un análisis de los problemas de la salud cuantitativo y centrada en aspecto biomédicos y tecnológicos, hacia otro enfoque más cualitativo, que responda a una visión integral de la salud. Por último, se enfatiza la necesidad de reestructurar el Sistema Nacional de Protección Integral mediante una política integral y participativa de los diferentes actores sociales.

El VII Informe EDNA (2011) abordó la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia (PNNA 2009-2021), contó en su contenido con los ejes de institucionalidad

democrática; persona, familia y comunidad; salud integral; educación; cultura, juego, recreación; protección especial. Entre sus propuestas se destacó la necesidad de la creación de un Observatorio de los Derechos de la niñez y la Adolescencia, en especial como apoyo a los subsistemas locales. También se insiste en el problema del castigo físico y del cuidado sustituto como altamente inconvenientes para el desarrollo integral de niños y niñas; así como la necesidad de la prevención del consumo de drogas y del delito, y las oportunidades de acceso a la cultura y la recreación.

El VIII Informe (2015) es un análisis de cambio de paradigma que implicó la firma de la *Convención de los Derechos del Niño* desde 1990 al 2015. El primer acercamiento se hace desde un balance histórico, para contextualizar la relevancia y el proceso que implicó la condición de sujeto de derechos de las personas menores de edad. Luego se plantean los principios y fundamentos del marco legal que se desarrolla en el país gracias a la *Convención de los Derechos del Niño*, para luego pasar a analizar los alcances en materia de educación, salud y recreación, equidad y exclusión social, y acceso a la cultura. Cada uno de estos segmentos incluye cinco ejes transversales que se subsumen: Condición etaria, derechos, vulnerabilidad (poblaciones excluidas), género y etnicidad. La metodología es expuesta por los autores de acuerdo a los requerimientos de cada tema. Este informe incluyó un anexo estadístico del Sistema de Información Estadística de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (SIEDNA/UCR). El informe se complementa con algunas historias de vida que dan un rostro humano a la realidad de los Derechos de los NNA. Más allá del conocimiento, está la sensibilización ante la verdad de alguien, un niño, niña o adolescente que sufre.

El IX Informe EDNA (2019) da un giro a la metodológico, que se centra en establecer una línea de base, a partir de indicadores de las áreas de cumplimiento de derechos y marco jurídico, derechos de supervivencia, derechos de desarrollo, derechos de protección y derechos de participación, los cuales reúnen más 108 indicadores que se rastrearon a partir de la información oficial publicada por las instituciones competentes en cada área. Los indicadores utilizados se consideraron desde la perspectiva de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Agenda 2030) y se encontró que persiste la insuficiencia de registro de datos de manera compatible y equivalente entre las diversas instituciones. También cabe destacar que, a pesar de que hay un modelo robusto de promoción y atención de los derechos, los NNA de zonas fronterizas y costeras tiene menos oportunidades de calidad equivalente a las gran área metropolitana (GAM), y persisten los grupos vulnerables de migrantes, indígenas, por género (niñas y adolescentes madres), afrodescendientes y personas con discapacidad. También se reitera la necesidad de un cambio cultural par el verdadero reconocimiento de la dignidad y de los derechos de los NNA, y que la condición etaria deje de ser un factor de discriminación social.

6. Consideraciones finales

El Proyecto EDNA está trabajando en un X Informe, del que ya se está avanzando en la revisión metodológica y en la crítica de los indicadores. Sin duda el período de la pandemia por covid-19 ha dejado giros importantes para considerar. También es importante resaltar que la información que las instituciones públicas, ligadas

a derechos de la niñez y la adolescencia, han sufrido contratiempos importantes por este mismo acontecer de la pandemia. Esta circunstancia supone procesos de reflexión y discusión que el Proyecto EDNA espera propiciar como parte de su quehacer.

Bibliografía

Costa Rica. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1998) *Código de la Niñez y la Adolescencia*. www.cpj.go.cr/docs/derechos/codigo-ninez.pdf.

Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-del-nino.

Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino.

UNICEF (2000). *Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica*. UNICEF/UCR/FLACSO. 1ª ed. San José: UNICEF.

____ (2001). *II Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica/UCR*. 1ª ed. San José: UNICEF.

____ (2002). *III Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica. Inversión Social: Nuestro compromiso con el futuro*. San José: UNICEF.

____ (2004). *IV Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica*. /UNICEF: UCR. Fotografía de Pepe Bayona. San José: UNICEF

____ (2005). *V Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica*. San José: UNICEF

____ (2008). *VI Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica. A diez años del Código de la Niñez y la Adolescencia*. San José: UNICEF

____ (2011). *VII Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica. Hacia el cumplimiento de la Política Nacional para la niñez y la adolescencia (2009-2021)*. San José: UNICEF.



V

Perfiles



Álvaro Carvajal Villaplana
Semblanza de Luis Ángel Camacho Naranjo

RESUMEN

Una de las figuras más destacada de la filosofía costarricense es el Dr. Luis Camacho Naranjo. Él cuenta con una larga trayectoria profesional y académica que trasciende las fronteras del país. La tendencia filosófica a la que se adhiere es la filosofía analítica, aparte de los temas de la lógica y la argumentación, Camacho aborda desde dicha perspectiva una serie de temas como lo son: la filosofía de la tecnología, la relación entre ciencia, tecnología y desarrollo, la filosofía y la historia de la ciencia, entre otros. Ha ocupado puestos administrativos-académicos, a la vez que ha colaborado con la desaparecida Asociación Costarricense de Derechos Humanos (CODEHU), por lo que ha destacado como un activista de los derechos humanos. También, por muchos años ha dirigido la Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI). Esta semblanza hace un recorrido por su trayectoria profesional, asimismo, expone algunas de sus ideas y convicciones más importantes en filosofía.

Palabras Claves: : Lógica informal. Lógica simbólica. Filosofía de la tecnología. Desarrollo. Luis Camacho Naranjo.

Abstract: Luis Camacho is one of the leading philosophers in Costa Rica. He has a long academic and professional career which transcends the borders of his country. He places himself within the analytical philosophical tradition, with a particular emphasis in logic and argumentation theory. From such a perspective Camacho deals with a series of topics: philosophy of technology, the relation between science, technology and development, philosophy and history of science, among others. He has occupied several positions in academic administration at the University of Costa Rica, and was a member of the board in the Costa Rican Association for Human Rights, as part of a life-long commitment with the fight for human rights. For many years he was the President of the Costa Rican Philosophical Association. In this portrait we describe his intellectual and professional career, and analyze some of his ideas and

Autor/ Author

Álvaro Carvajal Villaplana,
Universidad de Costa Rica, [ORCID](#)
[ID: 0000-003-2641-4925](#), [alvaro.carvajal@hotmail.com](#), [alvaro.carvajal@ucr.ac.cr](#)

Recibido: 18/05/22
Aprobado: 29/06/22
Publicado: 08/07/22

convictions in philosophy.

Keywords: Informal logic. Symbolic logic. Philosophy of technology. Developing. Luis Camacho Naranjo.



1. Trayectoria profesional, académica e investigativa

El Dr. Luis Ángel Camacho Naranjo nace en San Miguel de Desamparados el 05 de julio de 1941. En la actualidad disfruta de su jubilación, es profesor *ad honorem* en la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica; presidente honorario de la Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI), es vicepresidente de la Asociación Internacional de Ética y Desarrollo (International Development Ethics Association, IDEA). Miembro del Board of Editorial Advisors, *Encyclopedia of Global Justice* (Springer Verlag), *Journal of Agriculture and Environmental Ethics* (Springer Verlag). Miembro del Consejo Editorial de la *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica* y miembro del Consejo Editorial de la revista *Coris*, del Círculo de Cartago.

A Camacho de le han dedicado dos semblanzas. Una [semblanza](#) es la realizada por el Laboratorio Audiovisual de Documentalismo Investigativo (LAUDI) de la Escuela de Filosofía (UCR), publicada el 11 de julio de 2014. La otra se publicó en la revista *Coris* No. 19 (2021), del Círculo de Cartago, por Álvaro Carvajal Villaplana.

Realizó sus estudios universitarios de grado y postgrado fuera de Costa Rica, es Licenciado en Filosofía y Letras, por la Universidad Central de Madrid, en 1966. Obtiene el S.T.L (1968) y su Ph. D. en Filosofía (1973), en la Catholic University of America (Washington). Desde 1972 se desempeñó como docente en la Universidad de Costa Rica (UCR); inicia su brillante carrera universitaria en Estudios Generales de la Sede Regional de Occidente y en la Escuela de Filosofía, ofreció diversos cursos en lógica y epistemología; también impartió cursos en el Programa de Posgrado en Filosofía y en la Maestría Académica en Economía de la UCR.

Por otra parte, ocupó puestos administrativos-docentes en la UCR, así fue director de la Escuela de Filosofía (1976-1979 y 1987-1999), director de la Sede Regional de Occidente (1979-1983), Decano del Sistema de Estudios de Posgrado (1990-1994) y

Vicerector de Docencia (1996-2000).

Además, fue profesor visitante en el Centro Latinoamericano de Demografía (1974); el Instituto Centroamericano de Administración Pública (1976); la Universidad Nacional (Heredia, 1977); la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (1982, 1987 y 1992); la Universidad Nacional de Panamá (1978); el Earlham College, Indiana (1984); la Iliff School, University of Denver, Colorado (1990); el Swarthmore College, Pennsylvania (1994), y la Michigan State University (1996 y 2001).

Por otro lado, ha realizado varias consultorías a nivel nacional e internacional, entre ellas están: en la Rectoría de la Universidad de El Salvador (noviembre 2003), en CICAP de la Universidad de Costa Rica (2005 y 2006) y en la UNESCO, para el proyecto 633COS9001 (octubre-diciembre 2007 y abril-julio 2008). Igualmente, coordinó el proyecto de capacitación y actualización en lógica informal y argumentación para la Contraloría General de la República (Costa Rica).

También, ha participado en 42 congresos nacionales e internacionales, con ponencias en todos ellos; a la vez que ha organizado y presidido varios congresos, desde el Instituto de Investigaciones Filosóficas (INIF) y la Escuela de Estudios Generales de la UCR. Como Vicerector de Docencia representó a la Universidad de Costa Rica en varias redes Alfa.

Es un arduo investigador, con más de 13 proyectos inscritos, ya sea como responsable de proyecto o como asociado, entre sus temas están: mundos posibles; el relativismo en lógica epistemología, la ética y la lógica; la epistemología de las ciencias sociales; la filosofía de la tecnología; la teoría filosófica del desarrollo, la ética del desarrollo. En los últimos años ha concluido cuatro investigaciones inscritas en la Vicerrectoría de Investigación de la UCR, entre ellas:

- 743-95-296 Implicaciones filosóficas de diferentes visiones de los mundos posibles.
- 743-95-297 Tendencias recientes en filosofía de la tecnología.
- 743-A1-068 Usos y abusos del relativismo en epistemología, lógica y ética.
- 743-A6-185 Características de la ética del desarrollo.

Su recorrido en investigación le ha colocado como investigador invitado en la Catholic University of America, Washington D. C. (1983-1984); Council for Research in Values and Philosophy, Washington D. C. (1984) y Michigan State University (2001).

La trayectoria académica e investigativa del Dr. Camacho amerita un merecido reconocimiento tras años de constante y fecunda labor en investigación, la que traspasa las fronteras nacionales para ubicarse como punto de referencia internacional del quehacer filosófico costarricense. Su área de especialidad en filosofía es la lógica, la epistemología y la filosofía de la ciencia, y desde la perspectiva de la filosofía analítica ha incursionado en el análisis conceptual del desarrollo, así como de la relación entre ciencia, tecnología y desarrollo, como lo muestra la prolífica publicación de libros y artículos.

El Camacho es autor y coautor de 12 libros, entre los que destacan los siguientes:

- *Pre-Conceptual and Pre-Analytical Inductive Experience* (tesis doctoral) (University Microfilms, Ann Arbor, Michigan, 1972).
- *Causalidad y determinación* (en colaboración) (Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1979).
- *Filosofía para la educación diversificada* (en colaboración). (UNED, 1980 con dos ediciones y 16 reimpresiones);
- *Introducción a la lógica* (Editorial Tecnológica, 1983; segunda reimpresión de la segunda edición, 1997. Premio Jorge Volio 1986. La tercera edición, publicada en 2003, ha sido seleccionada como parte de la colección Libro Universitario Regional, que se distribuye en 16 universidades latinoamericanas).
- *Conocimiento y poder* (en colaboración) (Nueva Década, 1983).
- *Lógica simbólica básica* (Editorial Universidad de Costa Rica, 1987, segunda edición en 2003, próxima edición conjunta UCR-Limusa).
- *Ensayo sobre la mediocridad* (Editorial Universidad de Costa Rica, 1992).
- *Ciencia y tecnología en el subdesarrollo* (Editorial Tecnológica, 1993). Segunda edición en preparación en 2003.
- *Cultura y desarrollo desde América Latina* (en colaboración, Editorial Universidad de Costa Rica, 1993).
- *Tecnología para el desarrollo humano* (Cartago: Editorial Tecnológica, 2005).
- *Lectura inteligente, lógica en la literatura y en la enseñanza del español* (Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, 2008).
- *La ciencia en su historia* (Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia, 2009 y 2012), premio en la categoría de Ensayo, por Áncora, *La Nación*.

Asimismo, tiene a su haber, 21 artículos publicados en libros y enciclopedias en Estados Unidos, Suecia, Holanda, Colombia, Australia, Argentina y Costa Rica, por ejemplo:

- Development Ethics, en *Encyclopedia of Science and Ethics* (ed. Carl Mitcham), 4 vols. (New York: Macmillan).
- Consumption as a Topic for the North-South Dialogue, en David A. Crocker y Toby Linden (eds.): *Ethics of Consumption. The Good Life, Justice and Global Stewardship* (Lanham, Boulder, Nueva York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers).

También, cuenta con 60 artículos publicados en prestigiosas revistas nacionales e internacionales en Costa Rica, México, Argentina, España, Estados Unidos, Suecia y Canadá, tales como la *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, *Studies in Research Ethics* y *Quipu*.

Las ideas, el pensamiento y los textos del Dr. Camacho tienen proyección internacional, lo que se refleja en las referencias en sobresalientes libros, este es el caso de:

- Ciencia, tecnología y desarrollo desde el punto de vista de los derechos humanos y *Ciencia y tecnología en el subdesarrollo* citados en David Crocker, *Ethics of Global Development* (Cambridge University Press, forthcoming).
- Some Comments on Peter Penz's Consensual Approach to Basic Needs en Des Gasper *the Ethics of Development* (Edinburgh University Press, 2004).
- Globalization. Consumption Patterns and Human Development en PNUD *Informe sobre Desarrollo Humano 1998* (México: Ediciones Mundi-Prensa, 1998).
- Otras obras son citadas en Carl Mitcham *Philosophy of Technology in Spanish Speaking Countries* (Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1993).
- En el congreso de la American Philosophical Association (Atlanta, Georgia), el 29 de diciembre de 1993, hubo una mesa redonda sobre filosofía en Centroamérica en la que Hugh Lacey, de Swarthmore College, hizo una exposición de las ideas filosóficas del Dr. Camacho.
- A nivel local, varias de sus obras son citas en Álvaro Zamora, comp. *Tecnología: el otro laberinto* (LUR, 2004).

En su larga carrera profesional ha obtenido varios premios y becas, entre ellos: beca de la OEA para obtener doctorado en filosofía en Washington D. C. (1968); Fulbright Scholar para estancia de investigación en Washington D.C. (1983). Segundo lugar en el Concurso del Premio Jorge Volio, con la obra *Introducción a la lógica* (1987) y Primer Premio en Certamen de ensayo "Cultura y Desarrollo: Perspectivas para el año 2000", organizado por la Facultad de Letras de la UCR, patrocinado por CSUCA y Goethe Institut con el ensayo "Problemas del desarrollo cultural" (2000). Su libro *La ciencia en su historia*, obtuvo el premio de Ensayo otorgado por la Revista Ancora, de *La Nación*.

Más allá de su quehacer universitario fue miembro de la junta directiva de la Comisión Costarricense de Derechos Humanos (CODEHU) por más de 9 años, y presidente de la Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI).

Esta sucinta presentación de la vida académica e investigativa del Dr. Camacho, revelan como sus aportes al desarrollo de la filosofía costarricense y, en general, al pensamiento costarricense le hacen merecedor de esta semblanza para *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*.

El espacio de perfiles de filósofos y filosofas centroamericanos(as) y del Caribe es pequeño, por eso he decidido centrarme en exponer algunas ideas de Camacho en relación con cuatro áreas temáticas fundamentales de su pensamiento: 1) la lógica, 2) la filosofía de la tecnología, 3) la relación ciencia, tecnología y desarrollo y 4) la filosofía y la historia de la ciencia.

2. Lógica para el buen pensar

La mayor parte de la obra lógica de Camacho se encuentra en dos textos y varios artículos, esta exposición se centrará en sus libros, los cuales tienen un carácter más didáctico, sin embargo, Camacho expone en ellos algunas de sus convicciones más

importantes. Estos libros son *Introducción a la lógica* (1987, 2da ed., no se consideró la 3ra. ed.) y *Lógica simbólica básica* (2003, 2da. ed.). El primero, según las diferentes ediciones sufrió cambios, pero aquí no interesa hacer una comparación entre las tres ediciones de este libro, en la segunda edición se añade una explicación de la analogía y algunas falacias; y sobre la diferencia entre leyes y reglas se ofrece una versión alternativa de reglas de inferencias válidas elementales, en su relación con la negación y las conectivas (1987, 9). La segunda edición de *Lógica Simbólica básica* también presenta cambios, de tal manera que realiza una explicación más amplia entre validez sintáctica (por aplicación de reglas) y la semántica (usando combinación de valores veritativos: verdadero-falso) (2003, 98). Y en las pruebas semánticas de validez e invalidez se hace -además- por árboles semánticos, así como por tablas semánticas (xiii). El modelo de árboles semánticos que utiliza es de Manuel Garrido, Richard Jeffery y Dale Jaquette. Además, se incluyen algunas reglas de inferencia y equivalencia al cálculo proposicional. En relación con las conectivas, se agrega algunas observaciones en relación con los contrafácticos observacionales, las que se vinculan con las conectivas de mundos posibles.

En razón de la vocación didáctica de ambos textos, es preciso exponer algunas de las consideraciones del autor al respecto. Los libros no están dirigidos a estudiantes que se dediquen a la filosofía, especialmente *Introducción a la lógica*, sino a una diversidad de públicos que interactúan con los medios de comunicación, y que se forman opiniones por distintos medios. A este respecto, es un libro que contribuye a la formación de la capacidad de argumentación y análisis lógico de las personas. En este sentido, Camacho se hace eco de los propósitos presentados por la filosofía analítica: (1) distinguir los razonamientos válidos de los inválidos, tanto en la conversación ordinaria y en los medios de comunicación. (2) Utilizar un vocabulario lógico apropiado. (3) Distinguir tipos de lenguajes. (4) Distinguir afirmaciones de las pruebas. (5) Ser capaz de apreciar la coherencia lógica de los discursos y su ausencia. (6) Ser capaz de proceder con validez en su razonamiento (1987, 12-13). La pretensión es desarrollar habilidades para el análisis y la composición de buenos argumentos con base en la lógica.

En la segunda edición del texto de *Lógica simbólica básica* refiere Camacho al ataque que recibe la enseñanza de esta lógica, por parte de algunos filósofos de varias tendencias: los *pseudoescolásticos del siglo XX*, los *lógicos dialécticos* (años setenta), los *posmodernos* (década de los años ochenta), de estos últimos destaca su relativismo en lógica y en epistemología, al afirmar que no hay nada verdadero ni falso, ni nada válido e inválido, ni nada bueno o malo en sí mismo (2003, xv), sino que todo depende del individuo, el grupo o el contexto. Este aspecto se entrecruza con su investigación sobre el relativismo, de tal manera que, para él, si el “[...] relativismo fuera verdadero, esta comunicación sería imposible y no habría distinción, entre otras cosas, entre un juicio justo en el que el culpable es castigado y uno injusto en el que el inocente es condenado por lo que no hizo, o entre una cuenta de restaurante correctamente sumada y otra que no lo es [...]” (xv, véase 2017).

Por otra parte, indica que la lógica ha recibido ataques de algunas tendencias radicales feministas, en tanto que es una tradición cultural impuesta con violencia a las mujeres por los autores masculinos, y que estos grupos abogan por la desaparición

de la lógica; sin embargo, dejando de lado tales ataques, Camacho considera que hay una crítica feminista muy atinada, la cual consiste en que

[...] la lógica ha sido presentada en términos militares: hay que vencer al enemigo, *atacar* y *destruir* sus posiciones, *negarles* el apoyo a sus premisas. En estos términos, la lógica muestra la contaminación de una mentalidad agresiva y dominante. Este tipo de lenguaje contribuye a la violencia verbal; al igual que la ética, la lógica fácilmente se convierte en un instrumento de opresión y dominación en manos de individuos intolerantes y autoritarios [...] (2003, xvii).

Por tal razón, para Camacho, la enseñanza de la lógica no debe reproducir ese patrón agresivo y opresor, más bien tiene que ser un instrumento de liberación. A la lógica ha de vérsela como una vía para la solución de problemas, para que permita una vida solidaria, y ser un instrumento contra la opresión (2003, xvii).

En relación con la noción *lógica*, Camacho distingue varios tipos de definiciones, algunas de ellas incorrectas, pero opta por un grupo -siguiendo una larga tradición- que mira a la lógica relacionada con los razonamientos, la inferencia, el acto de la deducción, y que consta de premisas y conclusiones, así como de su validez e invalidez (1987, 3, 16; 2003, 3-4). Tal perspectiva se fija en la estructura de los razonamientos o la forma; en definitiva, su objeto es el estudio de la inferencia. Otra definición, como la expuesta por Willard van Orman Quine, explica la naturaleza de la lógica más bien “[...] a partir del carácter de las expresiones lingüísticas con que esta trata [...]” (2003, 4); para esta definición, la lógica “[...] es la ciencia que trata de enunciados lógicamente verdaderos, y se entiende por tales aquellos en los que las palabras del vocabulario lógico se hallan dispuestas de tal manera que el enunciado resultante es verdadero, independientemente de sus elementos [...]” (4), se fija en el carácter extensional del lenguaje, la lógica se define no por su objeto como en la primera noción, sino por su lenguaje. Las dos definiciones no son opuestas, ni contradictorias, solo que la segunda es más estrecha.

En la introducción al vocabulario básico de la lógica, Camacho distingue entre oración y proposición. La segunda es el significado, el juicio que afirma o niega algo acerca de mundo. La primera es un conjunto de términos y palabras con un significado en un lenguaje determinado (1987, 50), él considera que dicha distinción es útil, y que la conservará, frente a aquellos lógicos que no hacen dicha distinción. Asimismo, diferencia la validez/invalidez respecto de la verdad/falsedad, esta última, tiene que ver con el contenido de las proposiciones según se ajustan o no a los hechos, se trata de una propiedad de éstas (51, 54). La validez/invalidez tiene que ver con la inferencia de las premisas y cómo éstas conducen a la conclusión, de manera que se establezca la conexión válida. La validez no depende del contenido (2003, 6). Asimismo, distingue entre palabras y términos, uso y mención, tipos de proposiciones, clases y funciones del lenguaje, acuerdos y desacuerdos, extensión e intensidad, tipos de definiciones, entre otros. Estos temas conforman parte del lenguaje natural, empero tienen un tratamiento y relevancia lógica (2003, 15).

Para Camacho el razonamiento es importante en tanto que razonar y pensar son actividades mentales que se relacionan, todo razonamiento exige la actividad de pensar, en contraste, no todo pensamiento es un razonamiento, es más frecuente

pensar que razonar, se puede razonar con gran cuidado y de detenimiento, obteniendo conclusiones seguras; mientras que puede hacerse con descuido e incurrir con mayor frecuencia en incorrecciones (1987, 116). Los buenos y malos razonamientos tienen repercusiones en las decisiones que tomamos, en el éxito y el fracaso de nuestro propósitos y acciones. Para él un buen razonamiento es aquel que

[...] podría compararse a una pared de ladrillo bien hecha, donde los ladrillos de las filas de arriba no corren el peligro de caer porque están bien apoyados en las filas de ladrillos de abajo. Por el contrario, un razonamiento mal hecho -un razonamiento inválido, dicen los lógicos- se parece a un castillo de naipes -basta un soplo para echarlo abajo. (1987, 116).

El razonar no es un proceso complicado como para estudiarlo, su estudio ayuda para mejorarlo, el razonar está al alcance de todos(as), por eso es importante identificar diferentes tipos de inferencias inválidas, la lógica permite distinguir tipos de razonamientos que deben ser evitados, por eso, Camacho enfatiza en el tema de las falacias.

Él aboga por una teoría de las falacias tradicional que considera que la falacia “[...] es un razonamiento incorrecto o inválido pero que parece válido. Está formulado de tal manera que no es fácil descubrirlo y, con frecuencia ocurre que la gente cae en el engaño correspondiente. Se basa en algún mecanismo que hace posible al razonamiento inválido pasar por válido” (1987, 117-118). Por tal razón es difícil captar el razonamiento inválido. Distingue entre falacias formales e informales. Las primeras son razonamientos formulados de modo estructurado y con apego a reglas establecidas. Las segundas -las no formales- aparecen en el lenguaje ordinario, es decir, no formalizado, se dividen en las de atingencia y las de ambigüedad (ver 119-136).

En el libro *Introducción a la lógica* trabaja el tema del silogismo en el Capítulo IV y en el Capítulo V el cálculo proposicional, en su parte más elemental o básica (1987, 83), si bien aquí no desarrollo estos temas por lo extenso que son, si me referí a su importancia, en razón de que Camacho tiene la convicción de que es casi imposible resolver problemas lógicos sin usar símbolos, aunque estos sean elementales. El lenguaje ordinario es sumamente flexible y fecundo, pero impreciso; por eso la conveniencia de crear lenguajes artificiales, los que se “[...] caracterizan por la uniformidad en el significado de los términos básicos, la regularidad en el uso de símbolos previamente definidos y la calidad de las reglas que se aplican en la derivación de combinaciones de símbolos [...]” (1987, 153). Pero queda por considerar la relación entre el lenguaje ordinario y el simbólico.

Para él, la “[...] la lógica simbólica contemporánea, en cuanto lenguaje técnico formalizado; por ende, contrasta con el lenguaje ordinario, que no es técnico ni formalizado [...]” (2003, 13), por lo cual se plantea la pregunta por su relación. Entre dos posturas extremas, una opinión que opta solo por el lenguaje simbólico, la lógica sería solo una colección de símbolos con sus reglas de combinación, que expresa lo que dice el lenguaje común (13). El otro extremo, asevera que la lógica no tiene nada que ver con el lenguaje ordinario. Ambas perspectivas tienen problemas y desenfoces. Camacho, opta por un punto medio, por una relación entre ambas perspectivas, en sus palabras:

[...] el primero [el lenguaje ordinario] expresa esquemas de razonamiento cuya validez o invalidez son objeto de la lógica, la cual se ocupa de todo tipo de razonamiento únicamente en cuanto a su forma, prescindiendo por lo tanto del contenido. Esto lo hace la lógica mediante la aplicación de un lenguaje artificial. De acuerdo con lo dicho, no tiene sentido decir que en el lenguaje ordinario existen razonamientos válidos que para la lógica son inválidos, como tampoco lo tiene decir que la lógica trata de asuntos totalmente inexpresables en el lenguaje ordinario [...] (2003, 15).

En relación con el cálculo lógico, en el texto *Lógica simbólica básica*, Camacho procede, de forma didáctica, al distinguir varios niveles para pasar de las proposiciones del lenguaje ordinario al nivel de la simbolización, estos niveles son: (a) Las proposiciones del lenguaje ordinario, las proposiciones sin que aparezcan combinadas, en relación con el conocimiento ordinario. (b) El segundo nivel es el de los razonamientos en lenguaje ordinario, son las proposiciones combinadas, las que se pueden extraer unas de otras, por la inferencia. (c) Luego sigue el nivel del lenguaje formalizado, es la representación simbólica del nivel 2, lo único que se conserva es la estructura o forma del razonamiento (2003, 37-39). El propósito del cálculo es simplificar al máximo las operaciones, estos cálculos lógicos son artificiales, ya que no se encuentran como tales en el lenguaje ordinario; además, no es un lenguaje como cualquier otro, sino un esquema simbólico (39), Carnap decía un *esqueleto*. Este cálculo lógico tiene unas reglas que rigen el uso de los símbolos, lo que permite generar infinitas combinaciones, las interpretaciones de esas combinaciones, genera a su vez otra serie de proposiciones en el lenguaje ordinario. Por el nombre de *cálculo proposicional* o *cálculo de enunciados* se refiere al más básico, en particular remite al uso de las partículas “y”, “o”, “si y solo si”, que se llaman *conectivas* o *conectores* (40). El cálculo permite representar los razonamientos del lenguaje ordinario y detectar su validez e invalidez. En el libro expone con detalle los elementos de este cálculo (los símbolos primitivos, las reglas de combinación de los símbolos primitivos, que permite la formulación de fórmulas bien formadas -fbf-; las reglas de transformación, las que permiten pasar de unas formulas a otras (44)).

Con respecto a la lógica proposicional cabe destacar el aporte original de Camacho a este tema, en especial en el ámbito de la historia de la lógica; en el artículo *La lógica proposicional de Aristóteles*, que se publicó en la *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica* (XLVI (117/118), 137-143, enero-agosto, 2008), El autor defiende que contrario a la tradición de los estudios sobre Aristóteles, existe un párrafo en los *Primeros Analíticos*, Capítulo 4, Libro II, el pasaje que va del 57a36 y llega hasta 57b5, el cual puede interpretarse como lógica proposicional, ya que Aristóteles habla del *Modus Ponens* y el *Modus Tollens*.

También trabaja las tablas de verdad de la negación y las conectivas, la teoría que adopta es que “El cálculo proposicional es *extensional*: la verdad o falsedad de cualquier fbf está determinada por la verdad o falsedad de cada una de las variables o constantes, según la tabla de verdad de las constantes lógicas (conectivas)” (2003, 48). Explica las tablas de verdad de la negación, la conjunción, la disyunción, del condicional, de la equivalencia; pero trabaja otras no tan comunes en los cursos de introducción a la lógica como lo son: las de la disyunción fuerte o excluyente, el Trazo

de Sheffer, la Daga de Nicod. Además, explica las reglas para despachar conectivas por medio de la construcción de árboles semánticos o tablas semánticas; así como la combinación de conectivas en el cálculo (71).

Camacho asume la diferencia entre leyes y reglas de transformación, por cuanto como ya se indicó “[...] a partir de las fbds, cuyas reglas de formación ya conocemos, podemos obtener mediante la aplicación de leyes y reglas de transformación. Puesto que tanto las premisas como la conclusión del esquema formal de un argumento válido son fbfs, las leyes y reglas de transformación son el medio para obtener la conclusión a partir de las premisas” (2003, 88). Así las leyes “[...] se construyen usando únicamente los símbolos del cálculo, y son, por tanto, fbfs, por razón de su estructura lógica son tautológicas. Las reglas, en cambio, se formulan usando algunos símbolos que no incluimos dentro del cálculo [...]” (88). Llama la atención que a diferencia del libro *Introducción a la lógica*, en el de *Lógica simbólica básica*, el razonamiento aparece como equivalente a argumento.

En el Capítulo III (2003), sobre la cuantificación, Camacho continúa usando el término *argumento* como objeto de análisis lógico. Para él, hay argumentos que no pueden ser analizados como en el cálculo proposicional, tal como el siguiente caso: “Todos los seres humanos son mortales. Sócrates es un ser humano. Por tanto, Sócrates es mortal”, ya que si se representa según el cálculo proposicional resulta inválido (2003, 137), puesto que intuitivamente parece válido. Esto por cuanto aparece un nombre propio que se ha de asignar a un individuo (constante individual), aunque no en todos los casos. Sin embargo, su representación está en relación con el cálculo cuantificado (139).

Además, en el Capítulo IV, trabaja el tema de las relaciones, las descripciones definidas y la identidad (2003). También aborda la cuestión de los contrafácticos, por ejemplo, en el artículo *Contrafácticos: ¿una dieta limitada ejemplos?* (2015), así como una serie de artículos sobre lógica, racionalidad e inteligencia artificial como en el artículo *Las objeciones de John Searle a la noción de inteligencia artificial y respuesta de D. Hofstadter* (1985), y una serie de artículos sobre Leibniz. Igualmente, trabajó en sus cursos de posgrado el tema la lógica modal y los mundos posibles.

3. Filosofía de la tecnología

Para Camacho la filosofía de la tecnología es una disciplina reciente, él ubica su aparición en el siglo XIX, con Ernst Kapp (1808-1896), quien usa por primera vez el término; otros antecedentes son Samuel Butler, con su novela *Erewhon. Al otro lado de la montaña* (1872). En el siglo XX cita a autores como Friedrich Dessauer (1927), Martin Heidegger (1927), Oswald Spengler (1931), F. G. Jünger (1949) y Ortega y Gasset (1939). La filosofía de la tecnología nace diversa en tendencias, en la actualidad casi todos los movimientos filosóficos han dicho algo sobre la tecnología (1993, 46-47).

Desde dicha filosofía aplicada se procede al análisis de la noción de *tecnología*, la cual puede tomarse en un sentido amplio, por lo que las afirmaciones suelen ser tautológicas o falsas, en el peor de los casos; por ejemplo, “[...] si tecnología se define como acción deliberada, entonces, cualquier sociedad humana es igualmente tecnológica, sin que tenga sentido afirmar que la sociedad contemporáneas se

caracteriza por su tecnología [...]” (1993a, 59). Camacho considera que “[...] muchas reflexiones filosóficas sobre la tecnología utilizan términos tan amplios que parecen englobar fenómenos muy diferentes y aún contrapuestos [...]” (60). Otras definiciones enfatizan en que la tecnología son máquinas y aparatos, pero es una definición limitada, o la idea de que la tecnología es ciencia aplicada, si bien la tecnología actual no sería tal sin la ciencia, sin embargo, deja cosas por fuera. Las definiciones estrechas pueden explicar muy bien el fenómeno de la tecnología contemporánea, pero a costa de colocar una separación tajante en la historia de la tecnología, por lo que se olvida de sus orígenes (28), por lo general, se pone como fecha de tal escisión el siglo XIX. En cambio, en las definiciones amplias esto no sucede, pero se pierde en claridad.

Una definición de tecnología debería buscar un punto medio a tal respecto. Él contempla la historia de la tecnología o la técnica como un continuo. Así, la idea de la tecnología como ciencia aplicada, establece la distinción radical histórica, lo cual produce una paradoja: “[...] la diferencia entre técnica y tecnología se reflejaría entonces en los productos [...]”, de tal manera que unas gafas del siglo XIV serían técnica y las actuales tecnología, con lo cual habría que estar haciendo constantes diferenciaciones (41). A la vez que considera que dicha definición no distingue entre ciencia y tecnología, una serie de diferencias las expone en el libro *Tecnología para el desarrollo humano* (2005, 128-130). Camacho hace una serie de críticas a la definición de la tecnología es ciencia aplicada, pero aquí no podemos profundizar en todas ellas.

Por tal razón, considera que “[...] el papel de la filosofía en este campo debería ser, por consiguiente, el de analizar y criticar categorías en uso, proponer términos más precisos y categorías explicativas de mayor poder lógico” (1993a, 60), esto conforme a lo planteado por la filosofía analítica (véase pág. 75).

Camacho considera que una tendencia actual que podría llamar “ingenieril”, la cual se fija solo en el desarrollo de las máquinas y aparatos, pero que no pone atención en las relaciones de la máquina con los medios de producción que la engendra, ni con la sociedad a la que modifica. Por otra parte, la noción de *tecnología* no solo implica máquinas, aparatos y herramientas, etc., sino también a teorías tecnológicas, modelos, acciones, procesos tecnológicos y conocimiento práctico (1993a, 61). De tal manera que un enfoque como el ingenieril tiene dos consecuencias: (a) la idea de que todo lo que puede construirse ha de hacerse y (b) la valoración del cambio tecnológico como algo bueno en sí mismo (62).

Por tal razón, la filosofía de la tecnología ha de incorporar los aspectos sociológicos, antropológicos y epistemológicos (1993a, 61). Por lo demás, la tecnología y la filosofía de la tecnología no pueden desprenderse de la historia de la tecnología o la técnica (28). Tales consideraciones conducen al asunto de la valoración de la tecnología. Camacho se pregunta ¿cómo debemos valorar la tecnología?, para responder a esa pregunta asevera que se han de formular principios éticos, aunque sean formales (144); por ejemplo, “[...] toda tecnología que ponga en peligro la existencia misma del planeta es mala y que toda tecnología que proteja la máxima diversidad ecológica es buena. La tecnología que libere al ser humano es buena, la que lo esclaviza es mala [...]” (144). Para él, los principios no formales no son suficientes, ya que “[...] cuando tenemos en cuenta que diversas conductas basadas en principios diversos pueden conducir a resultados opuestos e incluso contradictorios. Así en

nombre de la liberación del ser humanos podemos poner en peligro el balance ecológico” (144-145).

Este último asunto de la contradicción entre principios y valores nos plantea el problema de los conflictos de valores en la ética. Para Camacho la ética

[...] tiene que ver con valores y los valores se expresan o manifiestan en valoraciones, es decir, en decisiones por las cuales atribuimos mayor importancia a alguna cosa que a otra. De ahí que podamos decir que la ética tiene que ver con preferencias, y que en toda preferencia establecemos una jerarquía de prioridades [...] (1993a, 135).

Ahora, decir valores, es también decir conflicto de valores -el tema del conflicto es una constante en el pensamiento filosófico de Camacho-, así:

[...] más aún, si no fuera porque hay conflictos en las valoraciones, posiblemente la ética como estudio de los valores no existiría: si toda la gente coincidiera exactamente en las mismas valoraciones, y no tuviese ninguna duda en aceptarlas, no habría mucho problema con la ética (1993a, 135).

Por otra parte, asevera que hay dos maneras de enfocar los valores, el primero desde la perspectiva de las valoraciones que tienen los individuos; la segunda desde los valores en tanto valores. El primero lleva al relativismo individual, social y cultural -la crítica al relativismo es otro eje transversal en el pensamiento de Camacho-; en cambio, el segundo nos pone en contacto con los procedimientos y las justificaciones de las valoraciones (1993a, 135).

Por otra parte, desde la perspectiva de los conflictos, Camacho encuentra varias paradojas y contradicciones de la tecnología, las que aquí solo se enumera:

- Tecnología para sobrevivir, pero también para dominar y explotar.
- Tecnología para facilitar tareas, pero que nos enreda en su complejidad.
- La tecnología permite la satisfacción de necesidades, pero genera nuevas existencias.
- La tecnología permite la vida, pero al mismo tiempo la impide (2005, 125-128).

4. Ciencia, tecnología y desarrollo

Desde de la perspectiva de la filosofía analítica, Camacho realiza sus investigaciones sobre la relación entre Ciencia, Tecnología y Desarrollo (CTD), un tema que considera prioritario para los países subdesarrollados o en desarrollo. La discusión sobre las nociones de *ciencia*, *tecnología* y *desarrollo* aparece en varios escritos de Camacho, y no es posible una sistematización, pero una reconceptualización de los conceptos se encuentra *Tecnología para el desarrollo humano* (2005, 170-173). En contraste con otros enfoques como el de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), los que se enmarcan en los estudios culturales o en las perspectivas constructivistas; aunque; pareciera que en el siglo XXI la tendencia CTS ha tenido cambios. La investigación de Camacho también se

ubica en la tendencia global de la ética del desarrollo, como la que presenta el grupo IDEA (Asociación Internacional de Ética del Desarrollo), la cual nace en Costa Rica, en 1987, por iniciativa de David Croker, en el marco del I congreso Internacional de Ética del Desarrollo. En la fundación de idea participan filósofos analíticos costarricenses, entre ellos Luis Camacho.

Cuando Camacho habla del desarrollo, de modelos de desarrollo, modelos de relación de ciencia y tecnología, etc., el análisis de tales modelos lo realiza desde las consideraciones descriptiva, valorativa y prospectiva. Desde la primera porque los modelos y los conceptos pueden representar la realidad desde su abstracción, procurando obtener las características estructurales esenciales; la segunda porque los conceptos y los modelos refieren a realidades que pueden ser valoradas de formas distintas. La tercera porque los conceptos y los modelos pueden ser indicadores normativos sobre lo que debemos hacer, por ejemplo, para obtener desarrollo.

Además, el desarrollo puede verse como estado o como proceso (2005, 34), como estado implica una cuantificación, una muestra de la situación o del estado del desarrollo de un país, es el nivel o punto de llegada alcanzado por ciertas naciones (34). Como proceso, implica las acciones y las prácticas que conllevan a la consecución del desarrollo, es el punto de partida para el punto de llegada, implica cambios (34). Tal manera uso del análisis es otra constante de la filosofía de Camacho.

El libro *Ciencia y tecnología en el subdesarrollo* (1993a) es una excelente muestra de la tendencia de estudios CTD; además, tiene como base los cursos que impartió en la Escuela de Filosofía y en el Programa de Posgrado en Filosofía, que llevan por nombre *Tecnología y desarrollo: una perspectiva filosófica*. El libro recoge una serie de artículos que fueron publicados con anterioridad en un lapso de 10 años. La principal preocupación es revisar cómo la ciencia y la tecnología contribuyen al desarrollo. La ciencia y la tecnología son uno de los componentes que ha de tener una definición y una teoría del desarrollo que se considera desarrollada. La filosofía debe contribuir a precisar un concepto denso de *desarrollo*, que se aplique a así mismo, dada la complejidad del fenómeno del desarrollo. Así, la noción de *desarrollo* de Camacho se presenta como un término filosófico, ya que es un concepto que se aplica de manera recursiva a sí mismo. En este sentido sigue una tradición costarricense iniciada por Roberto Murillo cuando acuñó el concepto una *noción desarrollada de desarrollo* (1993a, 89), en tanto un instrumento de análisis. El texto tiene 217 páginas, y muchos los temas que aborda, por lo que aquí solo se presentan algunos de ellos.

Uno de los aspectos más interesantes del abordaje filosófico del tema de la CTD consiste en el estudio de los modelos de desarrollo, de la relación entre ciencia y tecnología, del desarrollo y de la relación ciencia, tecnología y desarrollo. Estos temas se asumen desde una visión epistemológica y lógica; al mismo tiempo, se aplica el método del análisis, que introdujo Bertrand Russell. Igualmente, se estudian los conceptos y se intenta precisarlos. Además, Camacho se fija en las consecuencias de los conceptos y los modelos; el mismo proceder se aplica a los aspectos éticos. De tal manera que, para él, “[...] el trabajo de la filosofía entonces es ante todo el de clarificar y coordinar (matriz de ciencia y coordinación de valores, como dice Piaget). El fin de los sistemas (si es que se da) no es el fin de la filosofía; el fin de las utopías no es, por supuesto, el fin de la lucha política (quizá sea el comienzo)” (1993a, 32). Los

sistemas filosóficos aparecen como “[...] resultado de ingentes esfuerzos sintéticos que presuponen planteamientos analíticos de gran cantidad de problemas [...]” (32).

Por parte, en concordancia con Russell, Camacho plantea que la filosofía ha de estar en contacto con la realidad, cuando se busca explicar lo que ocurre, y lo que podría ocurrir, ya que de ahí surge la filosofía. Según Russell, la filosofía no es solo análisis, descomposición del todo en las partes, sino que también, implica una reconstrucción de la totalidad a partir del nuevo conocimiento. Para Russell la filosofía también busca la comprensión del mundo. Lo cual, interpreto es lo que fragua Camacho cuando hace filosofía.

En el libro *Ciencia y tecnología en el subdesarrollo* (1993a), como más adelante se apunta, Camacho analiza tres modelos de desarrollo: (a) el de crecimiento o modelo de “colador”, por ejemplo, las etapas de crecimiento económico de Walt Rostow (1960); (b) el de crecimiento equitativo y (c) el de necesidades básicas con una variante, el de las capacidades básicas (1993a, 15). El libro recoge además dos modelos de relación entre ciencia y tecnología: el modelo lineal de Hugo Padilla, el cual parece corresponderse con los modelos lineales del crecimiento económico como el de Rostow, ya que son secuenciales, y siguen etapas. El otro, es el modelo de Goerge Wise, que sigue más la historia de la tecnología, y que se presenta como holista (38-51). En *Tecnología para el desarrollo humano* (2005) se amplía el estudio de los modelos de relación entre ciencia y tecnología, con el análisis del modelo marxista, por ejemplo, el caso de Boris Hessen, Rigoberto Lanz y Habermas (140-143).

En *Ciencia y tecnología en el subdesarrollo* (1993a) Camacho presenta y analiza el modelo del Triángulo de Sábato, en el que se establece la relación entre ciencia, tecnología y desarrollo, el modelo es descriptivo, pues indica cómo los tres vértices que conforman el triángulo, a saber: las políticas o el gobierno, la estructura del sector productivo y la infraestructura constituida por las instituciones de ciencia y tecnología, están estrechamente unidos en los países desarrollados (2005, 185), en donde se producen sinergias, y endogeneidad. A la vez que visualiza lo que sucede en los países en desarrollo, donde los tres vértices no están conectados, hay discontinuidades y no se producen sinergias. El modelo puede concebirse como prescriptivo, ya que señala -en términos generales- que debe hacerse para obtener desarrollo en los países en desarrollo (186).

Uno de los textos más destacados de Camacho es el ensayo Problemas del desarrollo cultural, el cual se publicó en el libro *Cultura y desarrollo desde América Latina* (1993b). El ensayo obtuvo el premio del certamen de ensayo *Cultura y desarrollo: perspectivas para el año 2000*, convocado por el Programa de Investigación: Identidad Cultural Latinoamericana. Varios de los temas que Camacho discute en este ensayo aparecen en *Ciencia y tecnología en el subdesarrollo*, en los capítulos: Tecnología y cultura: problemas axiológicos; Desarrollo y cultura: enfoques y desenfoques

En dicho ensayo se analizan los conflictos entre cultura, tecnología y desarrollo, de tal escrito solo destacaremos algunas de las ideas más relevantes. Este conflicto se plantea cuando se parte de la idea de que la tecnología es el factor determinante para la diferencia entre desarrollo y subdesarrollo, en el proceso de búsqueda de desarrollo se requieren políticas culturales para el desarrollo (1993b, 5). En ese contexto, el conflicto se presenta cuando cada uno de los componentes de la triada mencionada

obedecen a fines diferentes que están en tensión, sin que se deba eliminar ninguno de ellos. Así para Camacho “[...] la tecnología puede eliminar el arraigo que proporciona la cultura, la cual puede -por otra parte- impedir algunos beneficios de la tecnología. Pero la tecnología sin cultura enajena, mientras la cultura sin tecnología puede matar de hambre y enfermedad” (5). Para él existen patrones culturales que pueden impedir el desarrollo, por eso es importante identificar esos patrones culturales y tendencias sociales, de tal manera que permitan promover una cultura del desarrollo (6). Una manera de disolver el conflicto es considerar el desarrollo como seguridad y la cultura como arraigo, ya que se apoyan mutuamente: “[...] sin seguridad, el arraigo no podría ser duradero. Sin arraigo es difícil que se produzca seguridad en los individuos” (83).

Otra tensión por resolver, la cual es planteada por Ladrière reside en que la tecnología homogeniza, la cultura diferencia, en sus palabras “[...] la primera [la tecnología] prospera en los grandes volúmenes de venta del mismo producto donde las diferencias se reduzcan al mínimo; la segunda [la cultura] sólo funciona con grupos cuyas diferencias se maximicen [...]” (1993b, 7). Es claro que los países subdesarrollados, las escogencias de tecnologías, producen cambios sociales que conllevan beneficios y perjuicios a partir de este conflicto. En el ensayo *Problemas del desarrollo cultural* hace un minucioso análisis de estos y otros conflictos entre la tecnología, el desarrollo y la cultura. Este estudio de los conflictos es uno de los aportes más importantes del texto, de tal manera que se señalan los peligros que generan la tecnología, la cultura y el desarrollo para cada uno de los otros componentes de la triada. El texto indaga cómo esos conflictos pueden armonizarse o cómo pueden encontrarse maneras de superar dichas tensiones, es decir. Camacho también resalta los beneficios que cada componente puede ofrecer a los otros. El tema del desarrollo y la cultura también aparece en *Tecnología para el desarrollo humano* (2005, 69-81). Ahí se amplía las diferencias entre cultura y desarrollo; en el mismo estilo de hacer filosofía, a la vez presenta las convergencias (82), por ejemplo,

Cuando se introduce la sostenibilidad como condición para el desarrollo, se requiere un cambio de valores y este proceso tiene lugar en la cultura. El desarrollo sostenible es imposible sin una cultura de reciclaje, reducción de consumo nocivo, reutilización en vez de producción de basura y rechazo de toda práctica que vaya en perjuicio del ambiente. Una de las principales funciones de la educación es el cambio de valores. Otra, la capacitación de los individuos (2005, 83).

Una de las conclusiones del minucioso estudio de Camacho reside en que la cultura puede ser vista como desarrollo, esto es: “[...] hay cultura en seres capaces de desarrollo, es decir, seres capaces de pasar por un proceso que incluye madurez y que podrían quedarse en un estado de carencia si no experimentan el proceso [de seres vivos que nacen, crecen y mueren, un proceso de desarrollo en límites establecidos]. Esto presupone, por supuesto, la satisfacción de necesidades básicas, pero las trasciende en la actualización del potencial científico, artístico y moral del individuo” (1993b, 35).

Otra conclusión de su estudio consiste en que la introducción de las tecnologías en la cultura no puede hacerse desde un enfoque tecnocrático, puesto que dicha perspectiva intensifica los conflictos, sino que dicho introito tiene que realizarse bajo

concepciones de la tecnología apropiada, que tenga en cuenta las condiciones locales previas, lo cual reduce el conflicto. Este proceso tiene que ser inducido (1993b, 44-45).

El desarrollo puede verse como cultura, en tanto que, si bien el desarrollo puede ser inducido, este ha de ser generado internamente (1993b, 45). El desarrollo en este sentido no puede ser impuesto desde afuera o por decreto, tiene que ser interiorizado, es decir, endógeno. En este sentido, el desarrollo sugiere un proceso natural por el que pasa un ser vivo, por lo que no es sinónimo de crecimiento, ya que el crecimiento sin límites genera monstruos, no seres desarrollados. Esta analogía se aplica a los países, aunque no de manera estricta, ya que los seres vivos nacen, crecen y mueren, en la sociedad no sucede eso necesariamente (45).

En esta consideración los individuos son importantes, [...] ya que, al hablar de desarrollo, rechazaremos la posibilidad de que haya una sociedad *desarrollada* cuyos ciudadanos no sean desarrollados, es decir, no hayan alcanzado un grado notable de actualización de sus potencialidades” (1993b, 45). Además, “[...] el desarrollo como actualización de capacidades de las personas conecta con la idea de cultura como contexto de significados y símbolos que hacen posible la identidad personal.” (2005, 83).

Siguiendo la anterior consideración, Camacho argumenta que “[...] una economía es más desarrollada, no por el hecho de que produzca cada vez mayor número de bienes y servicios, sino porque contribuya al desarrollo de la sociedad como un todo, es decir, en la medida en que hace posible el desarrollo de los seres humanos dentro de ella [...]” (1993b, 45).

El concepto central de Camacho es la idea de *desarrollo humano*, el cual se vincula con la noción de *cultura*, de tal manera que “[...] un individuo desarrollado es un individuo culto, alguien cuyos cambios hacia formas mejores de existencia resultan de actos internalizados y no impuestos desde afuera” (1993b, 45), esto es el desarrollo endógeno. Sin embargo, aunque el desarrollo así concebido no implica crecimiento económico, este último es necesario para el desarrollo de las capacidades y la satisfacción de las necesidades básicas; pero, ya no se trata de un crecimiento económico como fin, ni sin límites. Esta es la discusión que Camacho nos presenta en los siguientes textos.

A Camacho le interesa el tema de la conexión necesaria entre los enfoques cronológicamente sucesivos del desarrollo como crecimiento económico (1960) equidad (1973), sostenibilidad (1987), satisfacción de necesidades básicas (1981), y capacidades (1995), en su artículo, *Evolución de los modelos de desarrollo: ¿Necesidad o contingencia?* (2017b) realiza un amplio análisis, en el que destaca la conexión entre el crecimiento económico y las capacidades. El último paradigma es el que se ha vuelto dominante en ciertos círculos académicos y organismos internacionales. Esta perspectiva es la que han difundido Martha Nussbaum (1995) y Amartya Sen (1999). Por lo general, se repite como un dogma que el crecimiento económico no es la manera correcta de describir el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de la población (2017b, 111) o que hay un desfase entre el PIB y el bienestar. La noción de *crecimiento* de ha demonizado. En contraste, Camacho defiende “[...] la idea de que sin crecimiento económico no hay desarrollo, aunque, por supuesto, desarrollarse no es equivalente sin más a aumentar la producción

de bienes y servicios [...] de ahí que nos parecen superficiales los enfoques que defienden el mejoramiento socioeconómico de los menos favorecidos y al mismo tiempo consideran insatisfactorio o innecesario la noción de crecimiento económico [...]” (112); aunque, tampoco considera que tal crecimiento vinculado al desarrollo sea al infinito, pues llevaría a la catástrofe ecológica.

Cada uno de esos modelos crítica al anterior y aporta elementos que no habían sido considerados; empero, hay algunas relaciones entre modelos que resultan de interés, por ejemplo, crecimiento económico y satisfacción de necesidades básicas; Camacho enumera una serie de situaciones y ejemplos en las que la satisfacción de las necesidades básicas (Véase, 2017b, 113-115) requiere como medio el crecimiento económico para poder solventarlas, de tal manera que solo es posible satisfacer necesidades básicas si hay producción de bienes y servicios (115). En relación con el modelo de las capacidades de Sen, Camacho indica que se ha olvidado de la sostenibilidad y del riesgo de colapso. Si bien, el enfoque de las capacidades es un aspecto valioso para el desarrollo; no obstante, tiene sus deficiencias al no estar conectado a un enfoque de crecimiento económico. El tema de la relación de las capacidades con el crecimiento y las necesidades básicas también lo trató en el artículo *Capacidades para el desarrollo y desarrollo de capacidades* (2010), y en un comentario al libro de David Crocker *Ethics of Global Development, Agency, Capacity and Deliberative Democracy*, en donde examina los fundamentos de dicho enfoque, revisa algunas de las insuficiencias, así como, las virtudes de dicho enfoque del desarrollo.

Otros temas que aparecen en el libro son: la transferencia de tecnología, la política tecnológica, el derecho al desarrollo, la tecnología de la inteligencia artificial, la tecnología apropiada, la tecnología en la globalización, la ciencia y la ética, la contribución de la ciencia al desarrollo, entre otros, los cuales son posible de desarrollar en esta semblanza.

5. Filosofía e historia de la ciencia

Un tema que no es posible desarrollar en esta semblanza es el de la filosofía y la historia de la ciencia, por lo que se hará es destacar el libro *La ciencia en su historia* (2015). La perspectiva del libro es de la filosofía analítica, lo cual marca un estilo de escritura y de argumentación vinculado con los aspectos históricos del desarrollo de la ciencia. Se trata de una reflexión sobre la ciencia; la última se considera un elemento indispensable de estudio del pensamiento humanista. Además, se centra en un tema de sumo interés para nuestra época de crisis ambiental. *La ciencia en su historia* exhibe una línea argumentativa que explica cómo se produce el cambio científico. Este análisis se hace a partir de exponer problemas y aportar las soluciones históricas. De igual forma, se explicita cómo es el quehacer científico. También se confrontan maneras de hacer ciencia (o no ciencia) a partir del cotejo de casos de dos científicos cuyas teorías estuvieron enfrentadas. Como lo indica el título del libro, este no anuncia un texto puramente histórico, sino más bien, se trata de una revisión de cómo se produce el cambio científico.

El otro texto de interés es el artículo *Posibilidad, imposibilidad, contingencia y necesidad de la filosofía de la ciencia* (2011), publicado en la *Revista de Filosofía de la*

Universidad de Costa Rica (L (127/128): 9-15). En este escrito se consideran las nociones modales enunciadas, las que fueron abordadas por Aristóteles y Leibniz. Camacho las aplica a la filosofía de la ciencia y la tecnología. Al respecto, dicho autor considera que las posibilidades tecnológicas parecen sin límites en nuestros días, pero se basan en el conocimiento científico de los límites e imposibilidades.

6. Publicaciones recientes de Luis Camacho

- (2008) Agriculture Intensification from the Perspective of Development Ethics. En Thompson, P.B. (ed.) *The Ethics of Intensification*. Springer Verlag.
- (2009) *Lectura inteligente, lógica en la literatura y en la enseñanza del español*. San José, CR: ICER.
- (2010) Goulet on Vulnerability as Key Concept in Development Ethics. En Wilber, Ch. K-Dutt, A. K.(eds) *New Directions in Development Ethics*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- (2010) Capacidades para el desarrollo, desarrollo de capacidades. En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 48, (123-124), 85-93.
- (2010) ¿Se puede mejorar el mejor de los mundos posibles? En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 48 (123-124), 127-133
- (2010) Primero fue la técnica; a propósito de un libro reciente de Jaime Fisher. En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 48 (125), 91-98.
- (2011) Posibilidad, imposibilidad, contingencia y necesidad. En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 50 (127-128), 9-15.
- (2012) ¿Es necesaria la autosuficiencia para la seguridad alimentaria? En *Coris. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (7), 4-14.
- (2013) *La ciencia en su historia*. Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- (2013) Distinciones que hay que distinguir. En *Coris. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8, 33-44. <http://coris.circulodecartago.org>
- (2013) Sobre el argumento ontológico. En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 52 (133), 25-28.
- (2014) Contrafácticos: ¿una dieta limitada de ejemplos? En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 53 (137), 43-48.
- (2015) Sustainable development goals: kinds, connections and expectations, *Journal of Global Ethics*, March 2015 <http://dx.doi.org/10.1080/17449626.2015.1010097>
- (2015) Objetivos del Milenio y Objetivos de Desarrollo Sostenible: ¿de lo difícil a lo imposible?, *CoRis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 7-13. <http://coris.circulodecartago.org>.
- (2015) Reseña de Carvajal Villaplana, Álvaro (2014) *Las convergencias entre ciencia, tecnología y desarrollo*. San José, Costa Rica, Ediciones Guayacán. En *Intersedes*, XVI, 34 (2015). Accesible en www.intersedes.ucr.ac.cr/ojs/index.php/intersedes/article/view/474/449
- (2015d) *Introducción a la lógica*, 3ª. Edición. Costa Rica: Editorial Tecnológica.
- (2016) Die Logik des Aristoteles bei Leibniz: der lange Weg von der Grammatik

bis zur Inferenztheorie. En Niels Offenberger und Juan Nicolás (Hrsg.) *Beiträge zu Leibniz' Rezeption der aristotelischen Logik und Metaphysik*. Hildesheim: Olms Verlag.

- (2016b) Leibniz's Perspectives on Truth, en Wenchao Li (Hrsg.) *Vorträge des X. Internationalen Leibniz-Kongresses Hannover*, 18. -23. Juli 2016, Band III, 97-110. Hildesheim: Olms Verlag.
- (2017) Evolución de los modelos de desarrollo: ¿necesidad o contingencia? En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 61 (144), 111-118.
- (2017b) Modelos de desarrollo desde la perspectiva filosófica, en Carvajal, A.; Alfaro, M; Navarro, O. En *Nuevas perspectivas para el desarrollo de Costa Rica* (2017c) Encuentro y asamblea de la Sociedad Interamericana de Filosofía. Universidad Federal de Bahía, Brasil, jueves 31 de marzo-sábado 2 de abril de 2016, en *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 56 (145), 155-157.
- (2017d) Usos y abusos del relativismo, en *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, 56 (145), 161-192, Mayo-Agosto 2017.
- (2018) Hubert Dreyfus (1929-2017), Raymond Smullyan (1919-2017) y el sueño de Leibniz (1646-1716). En *ελεγχος, Revista semestral de la Sociedad Filosófica del Uruguay*, 2 (1), 71-96.
- (2019) On Some Limits and Conflicts in Participatory and Deliberative Democracy. en Keleher, L.-Kosko, S. (eds) *Ethics, Agency, and Democracy in Global Development, Essays in Honor of David A. Crocker*. Cambridge University Press.

Referencias

- Camacho Naranjo, Luis. (2017a) Usos y abusos del relativismo, en *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 56 (145), 161-192. Mayo-Agosto 2017. Accesible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/28290/28367>.
- _____. (2017b) Evolución de los modelos de desarrollo: ¿Necesidad o contingencia? En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. LVI (144), enero-abril: 11-118. Accesible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/28335/28404>.
- _____. (2015a) *Introducción a la lógica*, 3ª. Edición. Costa Rica: Editorial Tecnológica.
- _____. (2015b) Objetivos del Milenio y Objetivos de Desarrollo Sostenible: ¿de lo difícil a lo imposible? *Coris, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 7-13. Accesible en <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/75620/Objetivos%20del%20Milenio%20y%20Objetivos%20de%20desarrollo%20sostenible.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- _____. (2014) Contrafácticos: ¿una dieta limitada de ejemplos? En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 53 (137), 43-48. Accesible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/21336/21547>.
- _____. (2013) *La ciencia en su historia*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

- _____. (2011) Posibilidad, imposibilidad, contingencia y necesidad. En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 50 (127-128), 9-15. Accesible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/11667/10988>.
- _____. (2010) Capacidades para el desarrollo, desarrollo de capacidades, *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica* 48, (123-124), 85-93. Accesible en <https://es.scribd.com/document/372789350/Camacho-Capacidades-Para-El-Desarrollo>.
- _____. (2008) La lógica proposicional de Aristóteles. En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XLV I (117/118), enero-agosto: 137-143. Accesible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/7401/7072>.
- _____. (2005) *Tecnología para el desarrollo humano*. Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- _____. (2003) *Lógica simbólica básica*. 2da. Ed. Costa Rica. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- _____. (1993a) *Ciencia y tecnología en el subdesarrollo*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- _____. (1993b) Problemas del desarrollo cultural. En Camacho; Ramírez; Araya. *Cultura y desarrollo desde América Latina*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- _____. (1987) *Introducción a la lógica*. 2da. Ed. Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- _____. (1985) Las objeciones de John Searle a la noción de inteligencia artificial y respuesta de D. Hofstadter. En *Colección Artículos Científicos*. Costa Rica: Universidad Nacional. Disponible en https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/19739/objecionesjohnsearlenocioninteligencia_LCamacho.pdf?sequence=1&isAllowed=y



VI

Reseñas



Richard Morales Villareal

Rodríguez Reyes, A., 2021. Pensamiento crítico: ensayos sobre filosofía de la liberación y decolonialidad. Perú: Heraldos (132 págs)

1. Proyecto pluriversal de investigación

Abdiel Rodríguez Reyes nos presenta un problema, qué parafraseando a Juan José Bautista, pudiera tomar la forma de la siguiente pregunta: ¿Qué significa pensar críticamente desde América Latina? El contenido de esa problemática, explorada a lo largo de los ensayos que componen la obra de Rodríguez, viene determinado por el papel histórico de Latinoamérica en el proceso global de acumulación de capital, tanto en sus orígenes con la acumulación primitiva a partir de la colonización en 1492, como con la forma diferenciada de su desarrollo capitalista ya entrado los siglos XIX y XX, determinando la especificidad de las condiciones materiales que nos producen como sujetos latinoamericanos, y desde las cuales nos pensamos como tal.

Rodríguez muestra como el pensamiento decolonial emerge de las propias contradicciones de ese proceso histórico, y que en la medida en que es planteado, como él hace, como un proyecto pluriversal de investigación y praxis transformadora, es en la medida que constituye una toma de conciencia creciente sobre las determinaciones de ese sujeto latinoamericano en todas sus diversas formas de manifestarse.

El intento de dar una respuesta a esa pregunta tiene en el pensamiento decolonial un esfuerzo disruptivo y creativo, que nos mueve a buscar las raíces de los males que padecemos, en vez de perdernos en la superficie, enfrascados en interminables batallas con alguna de las innumerables cabezas de aquella hidra capitalista. Rodríguez esboza los contornos de una propuesta que apunta a la necesidad de un cambio de dirección para la humanidad, en cuanto nos dirigimos actualmente bajo el capitalismo, como plantea Hinkelammert, hacia el suicidio colectivo de la especie humana. Contrarrestar y superar esta crisis civilizatoria, nos indica Rodríguez, implica la afirmación del principio vida, esbozado por Dussel, en cuanto diseño de una sociedad que tenga por fin la producción y reproducción de la vida en común, y del principio de liberación, en cuanto dicha lucha y diseño debe ser llevada a cabo por las víctimas del sistema.

Autor/ Author

Richard Morales Villareal,
Universidad de Panamá,
moralespanama@gmail.com

Recibido: 20/05/22
Aprobado: 29/06/22
Publicado: 08/07/22



Para armar su argumento, Rodríguez entre en diálogo crítico con las diversas corrientes de la decolonialidad, explorando sus vínculos con el marxismo y con tradiciones propiamente latinoamericanas y caribeñas como la filosofía de la liberación y la teoría de la dependencia, centrándose en las ideas de sus principales referentes, sobre todo en sus expresiones más avanzadas, como en la obra de Enrique Dussel, y otros, con quienes polemiza, como Aníbal Quijano, Walter Mignolo y Ramón Grosfoguel. Además, destaca los ricos aportes de las feministas decoloniales, como María Lugones y Karina Ochoa Muñoz.

Rodríguez expone las divergencias entre los teóricos decoloniales, presentes sobre todo a la hora de interpretar los hechos políticos contemporáneos en América Latina, como el golpe de estado en Bolivia, por ejemplo, y de forma más general, la caracterización de los gobiernos progresistas/neodesarrollistas. Pero también nos muestra las rupturas, como con figuras como Castro Gómez, quien termina por abandonar la etiqueta de decolonial para reivindicar una variante de republicanismo.

Un debate abordado en varios de los ensayos es sobre la compleja y tensa relación de lo decolonial con el marxismo, particularmente en cuanto a la relación entre categorías como clase, raza y sexo-género, y sobre el carácter de la acción revolucionaria y el horizonte poscapitalista. Esto es de suma relevancia, ya que en el marxismo tenemos un método que permite ubicar las contribuciones teóricas de lo decolonial dentro de las condiciones materiales de las que emergen, pero a su vez, los fundamentos para una serie de críticas a varias de las premisas decoloniales.

Es por ello, que, regresando a la pregunta inicial sobre desde dónde pensamos la realidad, confirmamos que la perspectiva, o más bien, como precisa Rodríguez, la posición, la cual posee un contenido material concreto, es vital.

2. Conciencia moderna enajenada al capital

Un argumento presente en el libro de Rodríguez es que tanto la modernidad, como forma científica que asume la ideología bajo el modo de producción capitalista, al igual que las ideas decoloniales que la desafían, son la expresión de procesos históricos concretos, de unas condiciones materiales reales que determinan la naturaleza de las ideas hegemónicas y contrahegemónicas por igual.

Rodríguez enfatiza a lo largo de los escritos, partiendo de Dussel, que la modernidad nace en un momento histórico determinado, la conquista y colonización de las américas, al crear las condiciones para la formación y expansión del mercado mundial capitalista. Es decir, lo moderno, en cuanto forma de concebir la vida misma, tiene una base material que la determina, constituida mediante las guerras de

exterminio de pueblos y civilizaciones, del epistemicidio de conocimientos y culturas, de la esclavización y explotación de innumerables seres humanos en las Américas y África, y de la devastación y depredación de las condiciones naturales de las cuales dependían para vivir.

Por lo cual, si pensamos la modernidad, como un cierto culto al progreso, en cuanto aparente fuerza ciega que impulsa a la humanidad hacia una prosperidad generalizada a partir del desarrollo de la ciencia y tecnología mediante el dominio de la naturaleza, tocaría, con el giro decolonial, exponer cuales son las bases sobre las que se sustenta dicho culto. La ideología capitalista, que racionaliza las apariencias fetichizadas que encubren las relaciones de producción sobre cuales descansa la sociedad, se presenta bajo una fachada moderna, es decir, científica, neutra y objetiva.

Lo moderno se nos aparece como racional, y lo reproducimos como tal, de la misma forma que nuestra conciencia enajenada toma necesariamente la forma de una conciencia libre. Es una conciencia ciega ante las relaciones materiales que la determinan, de la misma forma que la conciencia moderna lo es ante sus determinaciones.

Lo ideológico, las ideas que expresan los intereses dominantes de las clases dominantes, toman necesariamente una forma moderna bajo el capitalismo, si ha de hacer sentido de la realidad. Pero es una racionalidad particular que clama para si el título de lo único racional, sin apellido, una forma que elude reconocer su propio contenido, al no ser más que la racionalidad instrumental necesaria para la reproducción del capital, invisibilizando cualquier otra racionalidad que no sea útil a esa reproducción, como bien destaca Rodríguez basándose en los argumentos de Hinkelammert. Lo moderno pues, con su reverso encubierto de sangre y sufrimiento, de muerte, podemos verlo como la forma necesaria de la conciencia enajenada capitalista, donde el progreso humano esta enajenado al capital, haciendo ver que es la única forma posible que puede tomar el progreso.

No es pues, la ciencia neutra de un progreso indeterminado lo moderno, como si pudiera existir un conocimiento que no parta y sea premisa de un determinado modo de producción, sino una ciencia subsumida a la reproducción del capital. Las fuerzas productivas del trabajo humano hoy se desarrollan como fuerzas productivas del capital, lo que significa, de la extracción de plusvalor relativo mediante la explotación de la fuerza de trabajo y de la depredación de la naturaleza.

Esta cara encubierta del avance del conocimiento humano, y de la fachada moderna que necesariamente asume, esconde esa realidad histórica. No es meramente progreso, ni mucho menos progreso para la humanidad en abstracto, es progreso en cuanto al capital, y todo aquello que debe barrer y destruir para reproducirse, termina siendo la antítesis de lo moderno, desde relaciones sociales diversas hasta las culturas e ideas que dichas relaciones sostienen.

La conciencia moderna no asume el progreso como un proceso dialéctico, atravesado por contradicciones, sino lineal y mecánico, cuasi-inevitable y natural, donde los antagonismos sociales que son el motor real del movimiento histórico de la humanidad son interpretados como distorsiones externas irracionales que amenazan con descarrilarlo. Al encubrir su base bajo relaciones fetichizadas, las luchas sociales solo pueden aparecer ante la conciencia moderna como algo externo.

Así pues, como hay una conciencia enajenada de los productores en el capitalismo, habría una ciencia y progreso enajenados al capital, que toma la forma ideológica de lo moderno con sus mitos.

3. La universalidad del Capital

La heterogeneidad del mundo de la vida, o, mejor dicho, de la diversidad de formas de organizar la vida en común, terminan destruidas, deformadas y mercantilizadas ante la expansión del mercado mundial a todos los rincones de la tierra, constituyendo esa mercantilización la consecuencia de la lógica expansionista implacable del capital, que presiona por convertir a todos los seres humanos en propietarios de mercancías y a toda relación social en una de intercambio mercantil.

Rodríguez da cuenta de ese proceso de encubrimiento, y de la forma diferenciada que toma en América Latina. Así como el intercambio en el mercado encubre el origen de la riqueza en la explotación bajo la apariencia de intercambios entre propietarios formalmente iguales de mercancías, lo moderno en cuanto culto ciego a un desarrollo en apariencia neutro encubre el saqueo, esclavización, explotación y devastación que es su base. El giro decolonial expone esta realidad, develando y nombrando aquello que ya existía en la realidad.

No hay argumento más enfatizado por Rodríguez en su libro, que aquel de que el giro decolonial, concepto acuñado por Maldonado Torres, es la expresión teórica de las luchas históricas de los explotados, discriminados y excluidos desde hace 500 años. Es la forma que toma la lucha de clases en Latinoamérica, dentro de unas relaciones sociales particulares de raza, sexo, género y etnia que emergen a partir de sus circunstancias históricas concretas, lo que constituye el contenido crítico de la teoría decolonial, ya que, de manera dialéctica, si hay un encubrimiento de la explotación capitalista mediado por la dominación violenta que se expresa ideológicamente como lo moderno, ello de por sí implica una lucha potencial por superar dicha contradicción dentro de un proceso de toma de conciencia respecto al rostro oculto de lo moderno.

Aquí es pues, donde Rodríguez destaca el papel clave de la teoría decolonial, no como un ejercicio de reflexión académica, sino una toma de conciencia real sobre las circunstancias de las luchas en Latinoamérica. Es la teoría como toma de conciencia de las determinaciones de la acción política la que las hace revolucionarias, y no meramente reactivas, es decir, las que las hace praxis. No hay pues, una dualidad absoluta o separación entre teoría y práctica, no es teoría que flota sobre el aire ajena a sus condiciones reales. La teoría decolonial juega su papel en mostrar las formas en que se expresan las determinaciones del ser latinoamericano, lo cual es necesario para que pueda realizar plenamente las potencialidades transformadoras de su práctica.

Podemos pues, pensar lo decolonial, como una crítica que parte de y muestra una faceta de las contradicciones de la realidad latinoamericana, que solo podía ser visualizado y teorizado desde esa posición, que permiten dar explicación de las formas concretas de los procesos históricos latinoamericanos, que la distinguen de las de otros territorios y pueblos, o más bien, de otras formaciones sociales. Es una

teorización desde el otro y sobre su condición de otro concreto. Este es un abordaje que permite subsumir lo decolonial dentro de método marxista, pero, manteniendo presente esa relación tensa, a veces antagónica, de varias corrientes y concepciones a lo interno de lo decolonial con el marxismo, en particular en cuanto al papel del sujeto revolucionario.

4. La exterioridad a lo interior del modo de producción capitalista

Aquí Rodríguez entra en la discusión sobre quién es el otro que asumiría el papel del sujeto en lo decolonial, basándose en Dussel, quien desarrolla el concepto de la exterioridad, como el otro, siguiendo a Levinas. ¿Puede existir una exterioridad dentro de un modo de producción que se expande hasta subsumir dentro de sí al todo del planeta y la humanidad? Tocaría aquí afirmar, que en términos absolutos no lo puede haber, pero en términos relativos, si, en cuanto pensamos la población obrera sobrante consolidada, es decir, aquellas porciones del obrero colectivo global que son innecesarias al capital, sea porque no posee los atributos productivos para emplearla, porque se encuentra degradada en sus capacidades o condiciones de reproducción, o simplemente porque está en exceso incluso de lo que pudiera incorporar potencialmente como ejército de reserva industrial. Es decir, que el capital no la necesita, ni ahora ni después, para producir y realizar plusvalor, sea como trabajador o consumidor.

También, pudiera pensarse como aquellas porciones de ese obrero colectivo que han establecido entre sí relaciones sociales de tipo disruptivo, sea de organización comunitaria económica o política combativa, y que intentan de manera deliberada de sustraerse del proceso de acumulación de capital, o de sabotearlo. O, más tradicionalmente, aquellas comunidades que no han sido aparentemente subsumidas por el capital y que mantienen alguna variante de relaciones económicas precapitalistas.

Estos casos pudieran interpretarse como una especie de exterioridad relativa a la determinación fundamental del modo de producción capitalista: el proceso de valorización del valor.

Pero en todos estos casos de supervivencia en los márgenes del proceso de acumulación, sea como población obrera sobrante consolidada, o sosteniendo formas de organización del trabajo precapitalistas o anticapitalistas, su papel en el mundo sigue estando determinado por el proceso de acumulación global de capital. No son pues, trabajadores o comunidades indeterminadas, con una subjetividad sin base material alguna, cuya conciencia se sostiene en el aire, sino que incluso su marginación es relativa al capital, y, por ende, determinada por las relaciones de producción capitalistas.

No son pues, un otro al exterior del capital que de alguna forma u otra puede ignorar sus imperativos, sino un producto mismo del capital social global, y de la inevitable diferenciación que se da a lo interno del trabajador colectivo a escala global, en función de la capacidad o no de sus distintos fragmentos de contribuir a la producción de plusvalor relativo.

La exterioridad pues, termina siendo la forma como aparecen determinadas porciones de la humanidad ante nosotros, pero esa aparente separación no es más

que el producto mismo, pero diferenciado, del proceso global de acumulación. Es decir, lo exterior no es más que apariencia, una forma distinta de un mismo contenido que lo abarca y determina todo, el capital.

5. El diseño de un futuro más allá de la modernidad

Las discusiones en torno al sujeto de la transformación social, nos lleva a otra valiosa reflexión de Rodríguez, sobre el diseño, partiendo de Arturo Escobar. Podemos pensar lo de diseñar futuros alternativas, siguiendo a Marx, en cuanto a su concepción del trabajo humano, que tiene por particularidad que lo diferencia del actuar de los animales menos evolucionados, que lo realiza imaginando un diseño final. Es decir, el ser humano como productor, al transformar la naturaleza con su trabajo, organiza en forma consciente el proceso y finalidad de su trabajo. De ahí, pudiéramos pensar ese concepto de diseño de Escobar en cuanto producción en el sentido socialista, es decir, de una planificación consciente de la producción y consumo, diseñada en función de las decisiones de los propios productores. Ahora, Escobar, y la mayoría de los decoloniales no lo abordan conceptualmente desde esa perspectiva marxista, pero queda la puerta abierta a ello.

Eso nos lleva finalmente, al concepto que propone Dussel sobre la superación de la modernidad: la transmodernidad. Rodríguez deja claro que este concepto no es análogo a posmodernidad, y que en contenido son distintos, ya que posmodernidad sería modernidad acelerada, cuyo contenido pudiera interpretarse por ende como subordinación acelerada de los procesos de vida al capital.

De igual forma que se hace esa precisión, tendríamos que pensar sobre la distinción, o similitud, de la transmodernidad con el comunismo. Si la modernidad tiene por base material el modo de producción capitalista, cosa tampoco explícitamente reconocida por los decoloniales, tocaría entonces preguntarse si la transmodernidad no debería tener otro modo de producción por base, en este caso, el comunismo. Es decir, el debate aquí sería si la transmodernidad no es más que la forma en que se concebiría la ciencia y el progreso en una sociedad sin clases sociales, de relaciones de producción directas, no enajenadas, de productores libremente asociados, en otras palabras, comunista, o si en cambio, en la propuesta dusseliana, hay un intento de esbozar un modo de organizar la vida en el futuro que rompe con la proposición marxista, y no guarda con ella y con la categoría de modo de producción alguna. Tema también abierto al debate.

En síntesis, Rodríguez deja ante nosotros una sugerente colección de textos críticos, uno de cuyos principales aportes es abrir la discusión sobre las formas concretas que desde Latinoamérica pudiera tomar el necesario tránsito y transformación de la sociedad. Ambos, tránsito y transformación, que, como destaca, comparten el prefijo trans, que significa otro. Desde ahí, Rodríguez nos plantea la necesidad de tender un puente desde las víctimas hacia el futuro. Un futuro donde se afirme el principio vida y podamos reestablecer el metabolismo entre la sociedad y la naturaleza, lo que implica, otra sociedad, y, por ende, otro sujeto. ¿Quién es ese otro que piensa su realidad y futuro desde Latinoamérica, y que es eso otro hacia lo cual queremos transitar? Este es el problema para resolver que nos presenta el libro de Rodríguez.



VII Crónica



Asociación Centroamericana de Filosofía (ACAFI)

ACAFI condena las medidas del gobierno nicaragüense contra la autonomía universitaria y la libertad de pensamiento



La Asociación Centroamericana de Filosofía (ACAFI), conformada por las asociaciones nacionales de la filosofía de la región, condena las medidas tomadas por el Gobierno de Nicaragua en contra de las universidades y las asociaciones universitarias privadas, esto por atentar contra la libertad de pensamiento y la autonomía universitaria. Además, porque violenta la dignidad y los derechos humanos del pueblo de Nicaragua. Tales medidas transgreden la conformación de un pensamiento crítico independiente y de la libre opinión en el seno de la sociedad nicaragüense.

El contexto de estas medidas tienen su origen en 2018 con las protestas pacíficas de los estudiantes universitarios a los que se sumaron otros sectores sociales. De esa fecha a la actualidad, el gobierno del país hermano ha ejercido un uso excesivo y arbitrario de la fuerza policial, lo cual ha dejado como saldo centenares de vidas segadas, entre ellas las de estudiantes y personas menores de edad.

El gobierno de Nicaragua no solo ha violentado la autonomía universitaria y la libertad de cátedra al interior de la esfera pública de la educación superior, sino que ha perseguido, encarcelando o apresado a cancelar de manera expedita, la licencia bajo la que operan –al menos- 15 instituciones de Altos Estudios del ámbito privado, entre las que figuran la Universidad Paulo Freire, Universidad Politécnica de Nicaragua, Universidad Popular de Nicaragua, Universidad Hispanoamericana y Universidad de Estudios Humanísticos.

Tales instituciones fueron ocupadas a la fuerza, confiscados sus bienes, cambiados sus nombres, y reestructuradas conformando nuevas instituciones, lo cual –en principio- atenta contra la autonomía universitaria y la libertad académica, eso por medio de un proyecto que fue remitido a la Asamblea Legislativa; por lo que dichas instituciones quedan bajo la tutela

Autor/ Author

Asociación Centroamericana de
Filosofía (ACAFI)

Recibido: 18/04/22

Aprobado: 25/05/22

Publicado: 08/07/22

estatal, y creemos que se trata de un posible intento para el control del pensamiento crítico.

Hacemos un llamado urgente a las autoridades del Gobierno de Nicaragua para que dejen sin efecto las medidas adoptadas, que restaure las libertades universitarias, conforme lo indica la legislación internacional y los principios del CSUCA.

Asociación Centroamericana de Filosofía
San José, Costa Rica
Jueves 10 de marzo de 2022

Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI) **Declaración sobre el conflicto israelí-palestino**

**San José, Costa Rica
18 de mayo 2021**



La Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI) siente la necesidad de pronunciarse sobre la violencia desatada en los últimos días en el Oriente Medio, que ha dejado hasta ahora decenas de muertos y centenares

de heridos, y que constituye una grave amenaza para todos los habitantes de la región.

Considera nuestra Asociación que deben activarse cuanto antes los intercambios y mecanismos de Derecho Internacional que permitan un cese al fuego, condición necesaria para posteriores negociaciones que faciliten acuerdos duraderos. Es urgente que la comunidad internacional, y en particular el Consejo de Seguridad y la Asamblea General de las Naciones Unidas, asuman una actitud más decisiva en la búsqueda de una solución a la presente situación.

Es nuestra posición que deben atenderse ante todo las causas del enfrentamiento, el cual no se resolverá si no se garantiza la igualdad de derechos y el respeto a todos los habitantes de la región. En particular, urge la protección de los más vulnerables y el fortalecimiento de las instituciones que buscan la paz y justicia para todos.

Por ACOFI
Dr. Luis Camacho
Presidente

Autor/ Author

Asociación Costarricense de
Filosofía (ACOFI)

Recibido: 18/04/22

Aprobado: 25/05/22

Publicado: 08/07/22

Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI)

Comunicado de la Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI) con motivo de los acontecimientos en Colombia



San José, Costa Rica
7 de mayo 2021

La Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI) se adhiere a las múltiples manifestaciones de rechazo a la violencia con que han sido reprimidas las protestas de estos días en Colombia.

ACOFI considera urgente detener la violencia, juzgar a los culpables de violaciones a los derechos humanos y llamar a un diálogo nacional que ayude a establecer la paz con justicia en la sociedad colombiana.

Por ACOFI
Dr. Luis Camacho
Presidente

Autor/ Author

Asociación Costarricense de
Filosofía (ACOFI)

Recibido: 18/04/22

Aprobado: 25/05/22

Publicado: 08/07/22

Red Iberoamericana de Filosofía (RIF)

Declaración de condena por el atropello a la libertad académica, el derecho a la educación superior y a la autonomía universitaria en Nicaragua



La Red Iberoamericana de Filosofía (RIF), conformada por asociaciones e institutos de estudios filosóficos de América Latina, el Caribe, España y Portugal, en su defensa permanente del ejercicio de la filosofía y el pensamiento crítico, aboga firmemente por la libertad

académica, el derecho a la educación superior y la autonomía universitaria, bajo el ideal de construir universidades libres, con hombres y mujeres libres, para sociedades libres.

Desde abril de 2018, cuando fueron reprimidas las protestas y manifestaciones ciudadanas pacíficas, en las que participaron las universidades, en especial los(as) estudiantes universitarios(as), se han sucedido expulsiones, exilios, encarcelamientos del profesorado y estudiantazgo universitarios, así como la trágica pérdida de vidas humanas, bajo la acusación a universidades y a sus estudiantes de haber participado en las manifestaciones de abril de 2018. A todo esto, se suma la confiscación reciente de varias universidades por parte del Gobierno, tomadas con empleo de fuerzas policiales, las cuales han sido ocupadas por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), sobre la cual se elevan fuertes sospechas sobre si tiene jurisdicción para tales efectos. Así han sido afectadas un total de 15 asociaciones universitarias y universidades, entre las que se encuentran: UPF, UPOLI, UPONIC, UCATSE, UNEH y UHISPAM.

La RIF, asumiendo los principios y los valores de la Reforma de Córdoba de 1918 en lo relativo a la libertad de pensamiento, la libertad de cátedra y el autogobierno tanto de las universidad públicas como privadas, y en defensa del ejercicio filosófico, CONDENA las mencionadas acciones gubernamentales que atentan en Nicaragua contra la libertad de cátedra, la autonomía universitaria, la libertad de pensamiento, el derecho ciudadano a la protesta, el debido proceso de las instituciones y el pensamiento crítico.

Autor/ Author

Red Iberoamericana de Filosofía
(RIF)

Recibido: 18/04/22

Aprobado: 25/05/22

Publicado: 08/07/22

Por todo ello, LLAMAMOS enfáticamente al gobierno de Nicaragua a que se sujete irrestrictamente al derecho nacional e internacional que protege la libertad académica, el derecho a la educación superior y la autonomía universitaria.

Ciudad de México, 11 de febrero de 2022
Red Iberoamericana de Filosofía
presidencia@rediberoamericanafilosofia.com

Red Iberoamericana de Filosofía (RIF)

Manifiesto de la red Iberoamericana de Filosofía (RIF) condenando la violación de derechos humanos en Colombia



La Red Iberoamericana de Filosofía (RIF), integrada por asociaciones e institutos de Filosofía de Latinoamérica, el Caribe, España y Portugal, tiene dentro de sus principales funciones la defensa del ejercicio de la filosofía en sus diferentes modalidades, con especial

énfasis en todo el ámbito territorial iberoamericano, así como la promoción de la dimensión pública de la filosofía y del ejercicio del pensamiento libre en el marco de una sociedad plural, pacífica, justa y democrática.

Conocidas internacionalmente a través de distintos medios de comunicación las reiteradas prácticas de violación a los derechos humanos y los excesos de la fuerza policial en Colombia, que alcanzan ya cifras escandalosas, por medio de la presente, como Red Iberoamericana de Filosofía (RIF) MANIFESTAMOS nuestro total repudio a la forma en que el gobierno del presidente Iván Duque pretende resolver una crisis de gobernabilidad.

Las agresiones en contra de diversas manifestaciones ciudadanas iniciadas pacíficamente, las cifras de muertos, heridos y desaparecidos como resultado de una brutal represión, no pueden más que inspirar indignación entre quienes formamos parte de la comunidad filosófica iberoamericana.

Llamamos al gobierno colombiano, a las distintas instancias gubernamentales y a los diversos actores sociales implicados en estos actos a velar por las libertades y derechos civiles e individuales por encima de cualquier interés político o económico; a defender y proteger a la ciudadanía, como deber de los gobiernos y las fuerzas del estado y a promover espacios de dignidad, respeto y paz como práctica cultural y fundamento de las políticas públicas.

Con el espíritu filosófico y ético que inspira nuestra

Autor/ Author

Red Iberoamericana de Filosofía
(RIF)

Recibido: 18/04/22

Aprobado: 25/05/22

Publicado: 08/07/22

asociación, apelamos también a que la reflexión, el análisis profundo y crítico de la realidad colombiana, y el diálogo abierto y sensato sean las bases sobre las que se construyan los cambios necesarios para que pueda florecer y desarrollarse una nación que lo reclama en cada una de sus manifestaciones.

Ciudad de México, 06 de mayo de 2022
Red Iberoamericana de Filosofía
presidencia@rediberoamericanafilosofia.com



VIII

Sobre las personas autoras



Sobre las personas autoras

Milton Ceron Zamora:

Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma de México (UNAM), sus ramas de investigación son: la enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación y filosofía mexicana. Sus actividades recientes son: ponente en las II jornadas virtuales sobre enseñanza de la filosofía, UNSa; y su ensayo en la revista Protrepis: “Contra los académicos. La importancia de la sabiduría y la crítica a las doctrinas filosóficas”.

Correo electrónico: ceronzamoramilton@comunidad.unam.mx

Álvaro Carvajal Villaplana:

Doctor en Humanidades, con énfasis en Filosofía Contemporánea (mención honorífica). Profesor de las Escuelas de Filosofía y Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. Profesor de la Escuela de Ciencias Sociales del Instituto Tecnológica de Costa Rica. Sus líneas de investigación se centran en la epistemología, la filosofía de la tecnología, la teoría filosófica del desarrollo, la lógica y la argumentación, la filosofía de los derechos humanos, y la diversidad sexual. Sus últimas publicaciones son: *Derechos humanos, crímenes contra la humanidad y justicia transicional: Una perspectiva filosófica* y *Justicia y memoria: el genocidio de los indígenas mayas en Guatemala*. ORCID ID: 0000-003-2641-4925.

Correo electrónico: alvaro.carvajal@hotmail.com o alvaro.carvajal@ucr.ac.cr

Aarón Jacob Cordero Gamboa

Bachiller en Filosofía y estudiante avanzado de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad de Costa Rica, donde además ha servido como asistente de los cursos de Filosofía de la Mente, Filosofía de la Tecnología, Tecnología y Desarrollo y Ética Profesional para la Comunicación Colectiva. Además cuenta con educación en temas de género, bioética, estética, donde su especialidad son los tópicos de la bioética y sus implicaciones sociales.

Correo electrónico: aaroncorderog@gmail.com

Silvina Coronel Salomón

Tesista en el tramo complementario de la Licenciatura en Filosofía por la UNTREF. Profesora en Filosofía del ISFD N°22, Olavarría, Bs As. Miembro Organizador de las Jornadas Nacionales de Políticas Educativas sobre la Enseñanza de la Filosofía y de las Jornadas Internacionales de Filosofía de la Educación ‘Doctor Gregorio Weinberg’ a cargo del Grupo de Investigación de Análisis Político por la UNMDP. Miembro integrante del grupo de investigación Políticas Educativas del Reconocimiento y la Dinámica Instituido- Instituyente como condición de posibilidad de la semiósis e intervención educativa, dependiente de UNMDP (OCA 833). Co-directora del Grupo de Investigación Filosofas del Sur dependiente del ISFD n°22 de Olavarría, Pcia. Autora

de varios artículos publicados en libros. ORCID ID: 0000-0001-8532-0086.
Correo electrónico: scoronelsalomon@gmail.com

Dina Espinosa Brilla

Coordinadora del Proyecto EDNA desde el 2017 al presente. Catedrática de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. Representante del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) en el Comité Técnico del Consejo Nacional de Niñez y Adolescencia. Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Alicante (España). Licenciada en Filosofía y en Filología Clásica por la Universidad de Costa Rica. Autora de artículos sobre derechos humanos, y derechos de las niñez y la adolescencia en Costa Rica. ORCID ID: 0000-0002-7185-1481.
Correo electrónico: edna.eeg@ucr.ac.cr, www.edna.ucr.ac.cr

Jacqueline García Fallas

Profesora catedrática de la UCR, ex directora del INIE. Es directora de la Revista Actualidades Investigativas en Educación, del Doctorado en Educación y Vicedecana de la Facultad de Letras. Realizó el Doctorado en Educación y la Licenciatura en Filosofía en la Universidad de Costa Rica (UCR). Especialista en Psicología Cognitiva Aplicada a Ambientes Informáticos por Universidad Federal de Rio Grande del Sur, Brasil. Investigadora en educación desde 1993. ORCID ID: 0000-0003-4236-4323.
Correo electrónico: jackeline.garcia@ucr.ac.cr.

Francisco Antonio Márquez Guevara

Profesor del Departamento de filosofía, Facultad de Humanidades, de la Universidad de San Carlos. Miembro de la Asociación Guatemalteca de Filosofía. Sus áreas de interés son Filosofía de la educación, antropología filosófica y filosofía maya.
Correo electrónico: franciscoantonio6@gmail.com

Moisés Meza Díaz

Docente, titulado en Leyes, Licenciado en Pedagogía, maestro en Educación con Intervención en la Práctica Educativa y Doctor en Educación en Innovación Tecnológica Educativa. Estudiante de la Maestría en Humanidades, Línea en Formación Docente y del Doctorado en Filosofía e Historia de las Ideas, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).
Correo electrónico: moymezadiaz@hotmail.com

Richard Morales Villareal

Magíster en Políticas Públicas para el Desarrollo Económico de la Universidad de Harvard. Licenciado en Economía Política y Ciencia Política de la Universidad de Tulane. Cursando estudios doctorales en la Universidad de Panamá. Ha sido Profesor en la USMA y Universidad de Panamá. Miembro del comité editorial de la revista TAREAS. Fue

precandidato presidencial del Frente Amplio por la Democracia en el 2018.
Correo electrónico: moralespanama@gmail.com

Marta Rojas Porras

Licenciada en Filología Española y Magíster en Lingüística. Actualmente catedrática jubilada. Ejerció como docente en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura e investigadora en el Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad de Costa Rica y 12 años como directora de la Revista Educación. Ha publicado obra académica y poética tanto en libros como en revistas nacionales e internacionales. Presidenta de la Asociación Costarricense de Escritoras.
Correo electrónico: merojasporras@gmail.com

David J.H. Silva-Mares Ayok

Licenciado en filosofía, licenciado en mercadotecnia, y maestría concluida en docencia y desarrollo humano. Docente de filosofía y ética en el bachillerato CONALEP, plantel San Felipe Guanajuato, México, cofundador de la Revista de literatura Letras Interiores.
Correo electrónico: davidsilvafilosofia@gmail.com

Andrés Solano Fallas

Master, licenciado y bachiller en Filosofía, por la Universidad de Costa Rica; licenciado y bachiller en Teología por el convenio Universidad Estatal a Distancia – Universidad Nacional de Costa Rica. Actualmente, encargado de la Cátedra Filosofía de la Educación, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia; y docente de la Sección de Filosofía y Pensamiento de la Escuela de Estudios Generales, de la Universidad de Costa Rica. ORCID ID: 0000-0003-1763-861X.
Correo electrónico: sadsunsea@gmail.com

Leonet Zelaya Morataya:

Jossué Leonet Zelaya Morataya. Catedrático de filosofía, ética y estética en el Departamento de Filosofía, Universidad de El Salvador. Miembro de los escritores “Escuela de San Salvador”. Es panelista en programas de televisión como “Enfoque Juvenil”; participando en análisis de la realidad nacional e internacional. Escribe sobre filosofía, ética, pensamiento crítico, así como artículos de análisis diversos y poesía crítico-positiva. También ha participado en diversos recitales de poesía y como ponente en congresos internacionales de filosofía. Fue nombrado “Delegado Nacional de Ética Pública”, por la Red mundial de jóvenes políticos en El Salvador. Su última es Crítica reflexivo-positiva de lo prohibido: crónica mordaz de la situación en El Salvador” (2020).
Correo electrónico: lio_zm@hotmail.com



AZUR

REVISTA CENTROAMERICANA DE FILOSOFÍA

