

Desafíos contemporáneos de la epistemología en la formación filosófica y educativa

Diana Patricia Hernández Serna

Magíster en Psicología de la Educación

Correo electrónico: dphernandezserna@gmail.com

Filiación institucional: Distrito Lasallista Norandino Colombia (La Salle)

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4712-9892>

Basilio Rangel Mejía

Filósofo, Estudiante en la Máster en Métodos de Investigación en Educación

Correo electrónico: basiliorangelmejia@gmail.com

Filiación institucional: Distrito Lasallista Norandino Colombia (La Salle)

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5709-059X>

Como citar:

Hernández-Serna, D., Rangel-Mejía, B. (2025). Desafíos contemporáneos de la epistemología en la formación filosófica y educativa. *Revista Sinergia*, (18), 125-137. Recuperado a partir de http://sinergia.colmayor.edu.co/ojs/index.php/Revista_sinergia/article/view/140

DOI: [10.54997/rsinergia.n18a7](https://doi.org/10.54997/rsinergia.n18a7)

Enviado: 10 de noviembre de 2025

Aceptado: 10 de diciembre de 2025

Publicado: 28 de diciembre de 2025

Correo principal:

basiliorangelmejia@gmail.com

Editor: PhD Mario Heimer Flórez Guzmán

RESUMEN

Este artículo desarrolla una reflexión crítica sobre el lugar de la epistemología como disciplina fundamental en la comprensión, interpretación e intervención del mundo educativo y filosófico actual. A partir de seis desafíos articulados desde la problematización del conocimiento hasta la transformación de las prácticas pedagógicas, el texto ofrece criterios interpretativos y pedagógicos que permiten fortalecer una educación filosófica crítica, contextualizada y éticamente comprometida. Se sostiene como tesis central que la epistemología, lejos de constituir un saber accesorio o meramente teórico, opera como un horizonte formativo que orienta el juicio crítico, la comprensión situada del conocimiento y la resignificación del acto educativo.

PALABRAS CLAVE: *Epistemología, Reflexión filosófica, Educación crítica, Pensamiento epistemológico, Acto educativo.*

Contemporary Challenges of Epistemology in Philosophical and Educational Training

ABSTRACT

This article develops a critical reflection on the role of epistemology as a fundamental discipline for understanding, interpreting, and intervening in the contemporary educational and philosophical landscape. Drawing on six articulated challenges ranging from the problematization of knowledge to the transformation of pedagogical practices the text offers interpretive and pedagogical criteria aimed at strengthening a critical, contextualized, and ethically committed philosophical education. The central thesis maintains that epistemology, far from constituting an auxiliary or merely theoretical form of knowledge, functions as a formative horizon that guides critical judgment, the situated understanding of knowledge, and the re-signification of the educational act.

KEYWORDS: *Epistemology, Philosophical reflection, Critical education, Epistemological thinking, Educational act.*

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la epistemología ha adquirido una relevancia creciente en el análisis de los fundamentos del conocimiento, particularmente en su aplicación a los procesos formativos y educativos. La reflexión epistemológica trasciende la simple teorización para convertirse en una herramienta de interpretación crítica del mundo. En el ámbito educativo, cobra fuerza como una dimensión indispensable para comprender los procesos de enseñanza aprendizaje, la construcción del conocimiento disciplinar y la configuración de subjetividades.

Esta renovación del interés por la epistemología se inscribe en un contexto donde las dinámicas del saber se ven tensionadas por fenómenos como la digitalización del aprendizaje, la fragmentación del conocimiento, la expansión de discursos pseudocientíficos y la crisis de legitimidad de las instituciones educativas tradicionales. En este marco, el pensamiento crítico, uno de los pilares de la filosofía, se vuelve una necesidad urgente más que una aspiración formativa. La epistemología, entonces, no solo interroga por los modos de conocer, sino también por las condiciones ético-políticas que sustentan y orientan dichos modos. (Chalmers, 2013; Kuhn, 1962).

Asimismo, la educación contemporánea se enfrenta al desafío de formar sujetos capaces de actuar con juicio reflexivo en un mundo caracterizado por la incertidumbre, la complejidad y el cambio constante. Desde esta perspectiva, la epistemología educativa se configura como un campo fértil para repensar las prácticas pedagógicas y los enfoques curriculares, proponiendo marcos interpretativos que integren el saber disciplinar con las condiciones culturales, sociales y tecnológicas que configuran la experiencia del

aprendizaje.

Este artículo aborda una serie de retos epistemológicos y pedagógicos que emergen de una mirada crítica y contextual a la práctica filosófica y educativa, planteando una revaloración del pensamiento filosófico desde la complejidad de la realidad contemporánea. A través de una aproximación transversal que conjuga teoría, práctica y compromiso social, se argumenta que la epistemología no debe ser entendida como una especialidad abstracta, sino como un horizonte de sentido para la acción educativa y la formación integral. En esta línea, el desarrollo del texto se organiza en torno a los problemas conceptuales que articulan la reflexión que no responden a la lógica de resultados propios de una investigación empírica, sino que configuran un ejercicio crítico orientado a identificar tensiones, alcances y horizontes de sentido de la epistemología en la formación filosófica y educativa actual.

METODOLOGÍA DE REFLEXIÓN

El presente artículo se inscribe en un enfoque de reflexión filosófica y educativa de carácter argumentativo y hermenéutico. La metodología adoptada no responde a un diseño empírico ni experimental, sino a un análisis conceptual crítico que articula tradición filosófica, problemáticas educativas contemporáneas y experiencia académica.

La selección de autores se realizó a partir de su relevancia en el campo de la epistemología, la filosofía de la educación y la teoría crítica, privilegiando aquellos que permiten iluminar tensiones actuales entre conocimiento, formación y subjetividad. Los seis desafíos desarrollados no se presentan como resultados, sino como ejes interpretativos contruidos mediante la lectura comparada, la contextualización histórica y la reflexión pedagógica situada.

Desde esta perspectiva, el texto busca aportar criterios de comprensión y orientación para la formación filosófica y educativa, más que ofrecer conclusiones cerradas o generalizaciones empíricas.

LA EPISTEMOLOGÍA ENTRE LA BANALIZACIÓN Y LA NECESIDAD CRÍTICA

En diversos espacios académicos actuales, el discurso epistemológico ha adquirido una presencia cada vez más extendida. Esta creciente visibilidad, si bien confirma su papel fundamental en las ciencias humanas y sociales, también expone peligros latentes de banalización y pérdida de rigor conceptual.

De forma paradójica, la epistemología se ha convertido en un término recurrente, incluso obligatorio, en tesis, proyectos y artículos académicos, donde frecuentemente se invoca como un elemento legitimador sin una comprensión profunda de su sentido y función crítica.

Esta hiperinflación epistemológica no está exenta de ironía. En efecto, escuchando una conferencia del Dr. Miguel Romero en la sátira elaborada por el colectivo humorístico

Les Luthiers quienes, mediante una analogía provocadora, equiparan el ejercicio epistemológico a un acto íntimo y pasional pone de manifiesto una preocupación legítima: la facilidad con la que el término "epistemología" puede ser usado como una coartada académica, desprovista de su profundidad filosófica original (Les Luthiers, s.f.). Se confunde así el uso riguroso del análisis epistemológico con su inclusión retórica, reduciendo su potencial transformador a una fórmula vacía.

No obstante, es preciso recordar que la epistemología, en su acepción más estricta, surge como una reflexión crítica sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento, su validez y su legitimidad (Kant, 1781/1997; Popper, 1959). Desde Kant hasta Popper, pasando por Bachelard (1938), Kuhn (1962) y Chalmers (2013), la epistemología se ha consolidado como una herramienta para interrogar no solo lo que se conoce, sino cómo se conoce, quién tiene el poder de definir lo que es conocimiento y con qué consecuencias sociales y políticas.

La consolidación de la epistemología de las ciencias formales, empíricas y sociales ha permitido avanzar hacia una comprensión más rigurosa de las metodologías de validación, los criterios de falsación, la lógica de las conjeturas y el dinamismo de los paradigmas científicos. (Popper, 1959; Kuhn, 1962). Así, la epistemología no puede reducirse a una moda discursiva: constituye un campo imprescindible para sostener las prácticas investigativas y docentes sobre bases sólidas, críticas y éticamente responsables.

En el ámbito académico, toda producción de conocimiento debería asumir una dimensión epistemológica explícita, entendida no como adorno retórico, sino como condición de posibilidad para una práctica científica honesta y reflexiva. La sustentación de las ideas no puede depender exclusivamente del aparato bibliográfico, sino del entramado argumentativo, la coherencia metodológica y la conciencia crítica del sujeto que investiga.

En suma, la epistemología no debe ser invocada como una fórmula mágica que todo lo valida, sino como un ejercicio constante de fundamentación, problematización y revisión. Reivindicarla en su sentido más profundo es clave para evitar su banalización y, al mismo tiempo, para fortalecer su papel como guía en la construcción de conocimiento riguroso y significativo.

PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y EPISTEMOLÓGICO: HABILIDADES CRÍTICAS PARA UNA EDUCACIÓN SITUADA

Más allá de su dimensión teórica, la epistemología demanda una constelación compleja de habilidades cognitivas, metodológicas y actitudinales que configuran una auténtica disposición filosófica. Investigar desde un enfoque epistemológico implica no solo manejar conceptos, sino desplegar competencias como la observación rigurosa, el pensamiento sistémico, la transdisciplinariedad, el dominio de herramientas tecnológicas, y la capacidad de procesar y comunicar información dentro de los marcos específicos de cada disciplina. A estas se suman habilidades de orden más abstracto, como la formulación de hipótesis, la construcción de teorías, su verificación o falsación (Popper, 1959), así como la prospección de escenarios.

No menos importantes son las destrezas de corte filosófico que enriquecen este entramado: el pensamiento analítico y lógico, el enfoque dialógico, la perspectiva hermenéutica, el análisis simbólico, la capacidad de extrañamiento ante lo cotidiano, y la construcción de categorías de pensamiento. Estas competencias, fundamentales para una epistemología crítica, deben acompañarse de habilidades previas como la comprensión de textos complejos, la argumentación escrita, y actitudes de apertura, respeto y sensibilidad frente a los significados simbólicos que circulan en las prácticas sociales.

Desde este horizonte, la filosofía debe ser entendida no solo como una disciplina dedicada al estudio de conceptos abstractos, sino como una práctica formativa que cuestiona los supuestos que estructuran nuestras creencias, nuestras instituciones y nuestros modos de vida. Tal como lo sugiere Isaiah Berlin en diálogo con Bryan Magee (2001), la tarea filosófica comienza cuando nos atrevemos a interrogar aquello que hemos naturalizado, aunque el proceso resulte incómodo o incluso disruptivo. Cuestionar las bases de nuestras certezas no solo amplía el autoconocimiento, sino que enriquece nuestra capacidad para actuar con responsabilidad en contextos de alta complejidad.

En efecto, si las ciencias formales se debaten dentro de sus propias reglas de consistencia, y las ciencias fácticas enfrentan la materialidad de lo real, la filosofía se instala en un lugar privilegiado para mediar entre ambas, proponiendo un análisis crítico de los lenguajes, los métodos y las finalidades que las atraviesan. Sin embargo, un riesgo latente en el campo educativo es asumir que la única fuente válida de análisis es el texto. Si bien la exégesis de textos filosóficos y literarios sigue siendo indispensable, no puede desconocerse que la realidad también se construye, se narra y se transforma más allá del texto. La filosofía debe dirigirse, entonces, hacia los acontecimientos, las estructuras simbólicas, y las prácticas sociales y digitales donde se juega la experiencia del presente.

Por ello, el ejercicio filosófico debe comprometerse con el análisis de fenómenos contemporáneos desde los discursos políticos y religiosos hasta las narrativas digitales, las tecnologías emergentes y las formas de subjetividad mediadas por la virtualidad. El pensamiento filosófico solo conserva su potencia si es capaz de comprender, interpretar e intervenir en el mundo que habitamos. Comprenderlo implica reconocer su densidad histórica y estructural; interpretarlo exige activar los marcos teóricos adecuados; intervenir demanda un compromiso ético y transformador.

En este marco, se propone una filosofía que, sin renunciar a su densidad conceptual, se enraíce en la realidad, haciendo uso de su instrumental lógico, crítico y hermenéutico para resignificar lo cotidiano, desnaturalizar lo aparente y proyectar alternativas ante la crisis de sentido que atraviesa a nuestras sociedades. Este es el verdadero horizonte de una epistemología crítica en clave educativa.

SUPERAR LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA CENTRADA EN CONTENIDOS

Una de las tensiones más persistentes en la enseñanza de la filosofía es la centralidad otorgada a los contenidos, en detrimento de la reflexión situada y significativa. Esta preocupación se evidencia en las experiencias de estudiantes de diversos niveles, especialmente en el pregrado, quienes expresan un creciente agotamiento ante los enfoques pedagógicos tradicionales. Estos enfoques suelen estructurarse a partir de la

lectura de textos clásicos frecuentemente mediante fuentes secundarias como manuales o historias de la filosofía, exposiciones magistrales, diálogos centrados en el contenido y ejercicios evaluativos de resumen o análisis, ajustados a las convenciones académicas de citación y referencia.

Este modelo, que privilegia la exposición cronológica de autores, doctrinas y problemas filosóficos (como el ser, el conocer, el actuar y el valorar), se articula en torno a la narrativa histórica de la filosofía, dividida convencionalmente en períodos: antigüedad, medioevo, modernidad y contemporaneidad. Bajo esta lógica, se tiende a presentar el pensamiento filosófico como una línea sucesiva y homogénea, sin atender a las inflexiones espacio-temporales que condicionan la producción del saber.

Sin embargo, esta aproximación, centrada exclusivamente en los contenidos, ha generado un desfase entre la enseñanza filosófica y la experiencia vital del estudiantado. La desconexión entre los textos y los contextos ha derivado en una percepción instrumentalizada de la filosofía: como un saber útil solo en la medida en que antecede a otros estudios como la teología en seminarios, o la bioética y la epistemología en programas de posgrado. (García, 2008). Esta visión utilitarista empobrece el potencial crítico y formativo de la disciplina.

Cabe entonces preguntarse: ¿para qué estudiar filosofía hoy? ¿Cuál es el sentido de hacer de ella una carrera profesional o un proyecto de investigación? La respuesta no puede seguir dependiendo exclusivamente de la veneración a los clásicos o de la repetición de sistemas conceptuales ya establecidos. (Berlin & Magee, 2001). Por el contrario, urge reimaginar rutas pedagógicas que resignifiquen a los autores y sus ideas desde los desafíos contemporáneos.

La filosofía no puede mantenerse al margen de la realidad de carne y hueso, de los sujetos que habitan la vida cotidiana, ni de las configuraciones simbólicas que surgen en entornos virtuales. Fenómenos como la posverdad, los discursos performativos, la estetización de lo político o la precariedad existencial deben ingresar en el campo de la investigación filosófica, no para banalizarse, sino para someterse a una crítica rigurosa y productiva. (Habermas, 1990).

Es tiempo de interrogar si la filosofía debe limitarse a glosar a los clásicos, a reproducir conceptos sin anclaje en la experiencia, o a perseguir el “estado de la cuestión” como un fin en sí mismo. Tal vez lo que se requiere, como sugieren ciertas corrientes fenomenológicas y hermenéuticas (Gadamer, 2000; Husserl, 2002), sea un regreso a las cosas mismas, a lo dado, a lo evidente y a lo no tematizado, para así abrir senderos de encuentro entre las realidades empíricas y las perspectivas teóricas que las interpelan.

EL DISEÑO DE SECUENCIAS HISTÓRICAS CONTEXTUALIZADAS Y EL DIÁLOGO GRUPAL

Uno de los grandes desafíos en la enseñanza de la filosofía consiste en recuperar el sentido estructural del pensamiento a través del diseño de secuencias históricas y temáticas que permitan articular las ideas en una narrativa significativa. A menudo, la exposición filosófica se limita a la presentación fragmentada de conceptos, autores y

corrientes, lo que lleva a que el conocimiento filosófico se perciba como un conjunto heterogéneo, de frases aisladas, doctrinas inconexas o máximas sin contexto (Chalmers, 2013). Bajo este enfoque, el aprendizaje se convierte en una serie de "manchas oscuras sobre fondo blanco", carente de continuidad y profundidad.

Este fenómeno se agrava con el cambio frecuente de asignaturas, docentes, corrientes y materiales bibliográficos, así como por el escaso trabajo colegiado en los espacios académicos. La falta de una estructura secuencial coherente impide a los estudiantes construir una visión global y evolutiva del pensamiento filosófico, lo cual dificulta su apropiación crítica.

No obstante, existen antecedentes que pueden servir como referencia para repensar esta dimensión pedagógica. Tal es el caso de las Lecciones preliminares de filosofía de Manuel García (2008), obra que logró articular con claridad las principales problemáticas filosóficas y sus transformaciones históricas, convirtiéndose en un manual formativo para generaciones de estudiantes. Si bien dicho modelo ha sido superado por los avances contemporáneos en didáctica y teoría crítica, su enfoque estructurado ofrece elementos valiosos para el diseño actual de programas formativos.

En este sentido, la filosofía no debe entenderse como un campo minado donde cada autor es una trampa conceptual, sino como un entramado dinámico de senderos que conectan, divergen y se cruzan. La propuesta consiste en diseñar trayectorias didácticas que permitan recorrer esos caminos, no necesariamente desde la raíz hacia las ramas, sino también a la inversa: desde las manifestaciones contemporáneas del pensamiento hacia sus fundamentos históricos.

Este enfoque de pensamiento invertido resulta particularmente fecundo. Preguntas como ¿Cuál es la vigencia del aristotélico tomismo en los sistemas de creencias de América Latina? o ¿Cómo las epistemologías contemporáneas (como las de Bunge, Chalmers o Popper) se inscriben en una genealogía positivista? permiten a los estudiantes partir de una problemática actual para reconstruir las bases teóricas que la sustentan (Popper, 2002; Bunge, 2000). Reconocer la "flor" para buscar la "rama", es decir, partir del efecto para comprender la causa, constituye una estrategia que estimula la comprensión profunda y crítica del pensamiento.

Este tipo de diseño curricular exige, además, el fortalecimiento del diálogo grupal como método de construcción de sentido. La discusión compartida, el debate argumentado y la exposición de múltiples perspectivas permiten que la filosofía deje de ser una repetición dogmática y se transforme en una experiencia viva de formación del juicio.

ENTRE PROBLEMATIZAR Y SECUENCIAR. EL DIÁLOGO COMO MEDIACIÓN HERMENÉUTICA

Una dimensión clave que complementa tanto el reto de problematizar como el de diseñar secuencias históricas significativas en filosofía es la implementación del diálogo como práctica pedagógica. Aunque la filosofía se concibe tradicionalmente como una actividad dialógica, dialéctica y especulativa, trasladar estas características al aula no siempre es sencillo. El ejercicio dialógico requiere más que la apertura al intercambio:

demanda un marco hermenéutico riguroso que permita distinguir y valorar la multiplicidad de voces que coexisten en el espacio formativo. (Gadamer, 2000).

Frecuentemente, los docentes intentan reproducir modelos dialógicos como estrategia para superar el monólogo magistral y fomentar una comprensión activa de los conceptos. Sin embargo, en la práctica, este intento suele derivar en una superposición de discursos: la voz del filósofo, la interpretación del docente, el comentario del historiador de la filosofía, y la propia construcción del estudiante. Esta mezcla, sin una mediación clara, puede generar confusión y diluir el potencial analítico del ejercicio.

Por ello, se hace necesario recuperar el diálogo como una instancia reflexiva regida por criterios hermenéuticos sólidos. El trabajo con textos y conceptos debe acompañarse de prácticas que distingan las fuentes, contextualicen las ideas y articulen un pensamiento denso, especulativo y fundado. El aula debe convertirse así en un espacio donde se ejercite una hermenéutica legítima, una ética de la interpretación y una construcción compartida del sentido.

DEL CANON A LA FRONTERA. FILOSOFAR CON OBJETOS EMERGENTES

En los últimos años, la reflexión filosófica ha comenzado a desplazarse desde los objetos tradicionales como el acto moral, la verdad o la belleza hacia nuevos fenómenos que interpelan radicalmente las categorías clásicas del pensamiento. Estos objetos, surgidos de las transformaciones tecnológicas, sociales y culturales, constituyen verdaderos desafíos epistémicos que requieren una revisión profunda del instrumental conceptual con el que se les aborda (Zuboff, 2019).

La proliferación de realidades virtuales, verdades construidas sin referentes objetivos, subjetividades mediatizadas por algoritmos y economías simbólicas como las criptomonedas, tensionan las nociones clásicas de onticidad, verdad, conciencia y objetividad. Preguntas como ¿es posible seguir aplicando los criterios de realidad del aristotelismo a los entornos digitales? o ¿cómo se redefine la subjetividad más allá de la conciencia reflexiva tradicional?, abren un campo fértil para el pensamiento filosófico situado en el siglo XXI.

Frente a estas mutaciones del objeto de estudio, la filosofía se encuentra ante una doble exigencia: por un lado, resignificar su tradición; por otro, generar nuevas categorías de análisis que le permitan pensar la realidad desde sus emergencias. Este pensamiento de frontera, capaz de habitar los márgenes del canon, se convierte en una herramienta indispensable para comprender y actuar en contextos de creciente complejidad.

En este sentido, la formación filosófica debe propiciar el análisis de estos objetos emergentes mediante el uso riguroso del marco teórico heredado, pero también con apertura a su transformación. La filosofía debe reencontrarse con su vocación crítica y creativa, entendida como una hermenéutica activa de la vida cotidiana, del entramado social y del ecosistema digital. Solo así podrá desarrollar habilidades de pensamiento que, más allá del mero contenido, respondan a los desafíos del presente y contribuyan a su transformación.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS ESPECÍFICAS Y RESIGNIFICACIÓN DEL ACTO EDUCATIVO

A partir de las reflexiones expuestas en los retos anteriores, emerge una cuestión fundamental en clave filosófico-pedagógica: ¿cómo hacer? ¿Cómo traducir los marcos teóricos y las intuiciones críticas en prácticas formativas efectivas? Esta pregunta apela a las estrategias educativas, a la dimensión técnica y creativa del acto de enseñar, así como al diseño de experiencias significativas que promuevan el pensamiento analítico, crítico y hermenéutico (Freire, 2008).

En la práctica docente, existe consenso sobre la importancia de desarrollar habilidades intelectuales complejas, tales como la problematización, la construcción de significados y el acercamiento con extrañeza ante lo cotidiano (Dewey, 1995). Sin embargo, el tránsito entre la intención formativa y la ejecución metodológica requiere una articulación entre lo teórico y lo factual, entre el pensamiento filosófico y las dinámicas concretas del aula.

Una vía pertinente es la interdisciplina, especialmente el diálogo con campos como la antropología, la sociología o la comunicación. La filosofía puede enriquecerse mediante estudios de campo, bitácoras, etnometodologías y otras herramientas que permitan capturar la textura simbólica de la realidad. A partir de estos insumos, es posible aplicar una hermenéutica activa que resignifique el mundo vivido y habilite intervenciones críticas.

A continuación, se proponen algunas estrategias específicas que apuntan a operacionalizar estos principios:

1. Filosofar desde la imagen: cine y pensamiento

La cinematografía constituye un recurso invaluable para la enseñanza filosófica. Películas como *2001: Odisea del espacio* (Kubrick, 1968) o las obras de Luchino Visconti permiten explorar cuestiones sobre la condición humana, el devenir histórico o los valores en sociedades en crisis. El lenguaje audiovisual opera como detonante para el pensamiento abstracto y favorece la elaboración teórica, integrando dimensiones emocionales, estéticas y conceptuales (Deleuze, 1987).

2. Literatura y reconstrucción de contextos

Las obras literarias ofrecen otro canal privilegiado para acceder a la complejidad histórica y conceptual de las ideas. Textos como *El nombre de la rosa* (Eco, 1980) permiten articular contenidos del pensamiento medieval y moderno, mientras que novelas como *El perfume* (Süskind, 1985) o *Como agua para chocolate* (Esquivel, 1989) habilitan lecturas críticas desde claves empiristas o sensualistas. La literatura facilita el cruce de dimensiones históricas, políticas, geográficas y filosóficas, promoviendo una lectura situada y crítica del mundo.

3. Análisis de la vida cotidiana

El barrio, la plaza, la escuela o el transporte público pueden convertirse en objetos

fenomenológicos y hermenéuticos. Aplicar el análisis filosófico a estos espacios genera una conciencia crítica del entorno y habilita al estudiante para intervenir su realidad inmediata.

4. Filosofía del discurso contemporáneo

El análisis de discursos políticos, narrativas mediáticas e intercambios digitales ofrece una oportunidad para aplicar las herramientas de la lógica, la retórica y la teoría crítica. Detectar falacias, inconsistencias argumentativas y estrategias de construcción simbólica promueve la formación de sujetos reflexivos, capaces de interpretar y transformar las matrices discursivas de su tiempo (Habermas, 1990).

5. Construcción de categorías desde lo literario

La literatura existencialista francesa del siglo XX, a través de autores como Sartre y Camus, proporciona situaciones límite que permiten el desarrollo de categorías filosóficas profundas a partir de experiencias humanas narradas (Sartre, 1943). Cuentos, ensayos y novelas se convierten en plataformas de exploración conceptual y emocional.

6. Revisión de géneros filosóficos

La filosofía no se limita al ensayo académico. Existen diversos géneros de expresión del pensamiento, como diálogos, tragedias, cartas, apologías y discursos. Analizar estos formatos permite comprender las lógicas argumentativas diversas que sostienen la producción filosófica y promueve una visión plural del saber (Platón, 2000).

7. Redes sociales como campo de análisis

Los memes, videos virales, plataformas como TikTok, Instagram o Facebook constituyen archivos contemporáneos del pensamiento popular. Lejos de desecharlos, deben analizarse como vehículos de representación simbólica, condensadores de imaginarios colectivos y pistas de comprensión de las subjetividades actuales.

CONCLUSIONES

En coherencia con los desafíos desarrollados, esta reflexión pone de relieve que los desafíos epistemológicos contemporáneos exigen una relectura crítica de los fundamentos del conocimiento, a la luz de la complejidad, la incertidumbre y la pluralidad que caracterizan nuestro tiempo. En este contexto, la formación filosófica y educativa se ve interpelada a superar modelos tradicionales fragmentados, articulando de manera sólida el pensamiento crítico, la sensibilidad social y la apertura a múltiples horizontes de saber, como condición para responder a los dilemas éticos, políticos y culturales de la contemporaneidad.

La resignificación de la epistemología como campo formativo implica desplazar su consideración meramente teórica para concebirla como una práctica activa de análisis, interpretación y transformación de la realidad (Morin, 1999). Desde esta perspectiva, el

conocimiento no se comprende como una acumulación neutral de datos, sino como una construcción situada, histórica y atravesada por intereses, contextos y subjetividades.

Apostar por una epistemología situada y contextualizada supone, entonces, asumir una educación comprometida con la justicia social, la equidad de saberes y el desarrollo de una conciencia crítica. Una educación transformadora no se limita a la transmisión de información, sino que habilita a los sujetos a cuestionar, crear sentido e intervenir en sus entornos desde una lógica de corresponsabilidad social.

Asimismo, el acto educativo puede ser comprendido como un espacio de encuentro dialógico, en el que docentes y estudiantes se reconozcan como co-constructores de conocimiento en permanente transformación. Desde esta mirada, las estrategias formativas deben orientarse al fomento de la problematización, la creatividad interpretativa y la acción crítica en el mundo.

En síntesis, repensar la epistemología en clave pedagógica contemporánea no constituye un ejercicio meramente teórico, sino una apuesta ética y política por una educación más consciente, reflexiva y capaz de afrontar los retos de la complejidad global.

En este marco, la reflexión desarrollada permite proponer algunas orientaciones concretas para los programas de formación filosófica y educativa:

Primero, incorporar la epistemología no solo como contenido curricular, sino como eje transversal de problematización, favoreciendo prácticas pedagógicas que interroguen el origen, la validez y el sentido del conocimiento en contextos concretos.

Segundo, diseñar secuencias formativas que articulen la tradición filosófica con fenómenos contemporáneos, permitiendo al estudiante transitar críticamente entre los fundamentos históricos del pensamiento y los objetos emergentes de la realidad social y digital.

Tercero, fortalecer el diálogo hermenéutico en el aula mediante estrategias que distingan fuentes, niveles de interpretación y marcos conceptuales, evitando tanto la banalización del discurso filosófico como su reducción a la mera repetición de contenidos.

Estas orientaciones no pretenden clausurar el debate, sino abrir líneas de acción verificables que contribuyan a una formación filosófica más crítica, situada y transformadora.

REFERENCIAS

- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo xxi.
Recuperado de <https://acortar.link/l3zjWs>
- Berlin, I., & Magee, B. (2001). *El pensamiento y los pensadores: Conversaciones filosóficas con Bryan Magee*. Paidós

- Bunge, M. (2000). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Siglo XXI. Recuperado de <https://acortar.link/9XF7dC>
- Chalmers, A. F. (1999). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI Editores
- Chalmers, A. F. (2013). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (4.^a ed.). Siglo XXI Editores
- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo* (Vol. 2, p. 229). Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://acortar.link/F9X90w>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata. Recuperado de <https://acortar.link/m2rJ7T>
- Eco, U. (2010). *El nombre de la rosa*. Lumen. Recuperado de <https://acortar.link/STjRES>
- Esquivel, L. (2012). *Como agua para chocolate*. SUMA. Recuperado de <https://acortar.link/XkVtIH>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. (3ra ed.) Siglo XXI Editores
- Gadamer, H.-G. (2000). *Verdad y método*. Trotta
- García-Morente, M. (2008). *Lecciones preliminares de filosofía*. Losada
- Habermas, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de cultura económica.
- Kant, I. (1997). *Crítica de la razón pura* (P. Ribas, Trad.). Alfaguara. (Obra original publicada en 1781)
- Kubrick, S., & Clarke, A. C. (1968). *2001: a Space Odyssey: Dialogue Cutting Continuity*. Metro-Goldwyn-Mayer.
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica
- Les Luthiers. (s.f.). *La epistemología*. En *Grandes hitos de la ciencia* [Sketch humorístico]. Les Luthiers Producciones
- Magee, B. (2001). *El hombre detrás de las ideas*. Paidós
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. *Buenos Aires: Nueva Visión*, 22. Recuperado de <https://acortar.link/SU4ONJ>

- Platón. (2000). Diálogos (J. Calonge, Trad.). Gredos
- Popper, K. R. (1959). La lógica de la investigación científica. Tecnos
- Popper, K. R. (2002). La lógica de la investigación científica. Tecnos
- Sartre, J.-P. (1943). El ser y la nada. Gallimard
- Süskind, P. (1985). El perfume: Historia de un asesino. *Editorial Planeta*
- Zuboff, S. (2019). El capitalismo de la vigilancia. *Esprit*, (5), 63-77.
Recuperado de <https://shs.cairn.info/revista-esprit-2019-5-page-63?lang=es>