



Hacia una enseñanza filosófica educomunicativa centrada en competencias cognitivas

Towards An Educommunicative Philosophical Teaching Centered on Cognitive Competencies

Rumo a um ensino filosófico educomunicativo centrado na competências cognitivas

 **Gonzalo Zárate Bastías**

Colegio Carmen Teresiano de Vitacura
Santiago, Chile.
gazarate@uc.cl

Resumen

La filosofía ha proporcionado marcos conceptuales y categorías críticas para analizar los medios de comunicación, enriqueciendo la comprensión de la relación entre educación y comunicación. Sin embargo, la enseñanza de la filosofía en la escuela rara vez vincula sus contenidos con las condiciones actuales del aprendizaje: algoritmos, economías de la atención y lógicas de vigilancia de datos. El presente artículo combina una revisión de literatura crítica sobre la enseñanza de la filosofía en el contexto escolar chileno — problemas digitales, usos de tecnologías, reformas curriculares, normativa vigente y percepciones estudiantiles— con el campo de la educomunicación, para proponer una lectura conjunta centrada en el desarrollo de competencias cognitivas. El argumento principal sostiene que el aporte de la filosofía, desde una perspectiva educomunicativa, consiste en desplazar el foco de la mera transmisión de contenidos históricos hacia la formación de capacidades de análisis, interpretación, argumentación y juicio crítico frente a los sistemas comunicativos que moldean la subjetividad y el conocimiento. Finalmente, se proponen ejes exploratorios para una enseñanza filosófica educomunicativa que orienten experiencias de aula situadas, críticas, creativas y participativas entendiendo las posibilidades que entrega el sistema escolar chileno.

Palabras clave: educación; enseñanza de la filosofía; educomunicación; decolonialidad; capitalismo de vigilancia

Abstract

Philosophy has provided conceptual frameworks and critical categories for analyzing media, thereby enriching the understanding of the relationship between education and communication. However, the teaching of philosophy in schools rarely connects its contents with the current conditions of learning: algorithms, attention economies, and data surveillance logics. This article combines a critical literature review on the teaching of philosophy in the Chilean school context —including digital challenges, uses of technology, curricular reforms, current regulations, and student perceptions— with the field of educommunication, in order



to propose a joint reading centered on the development of cognitive competencies. Its main argument is that philosophy, from an educommunicative perspective, should shift its focus from the mere transmission of historical content toward the formation of capacities for analysis, interpretation, argumentation, and critical judgment in relation to the communicative systems that shape subjectivity and knowledge. Finally, the article proposes exploratory axes for an educommunicative teaching of philosophy that may guide situated, critical, creative, and participatory classroom experiences while considering the possibilities offered by the Chilean school system.

Keywords: education; teaching philosophy; educommunication; decoloniality; surveillance capitalism

Resumo

A filosofia tem fornecido estruturas conceituais e categorias críticas para analisar os meios de comunicação, enriquecendo a compreensão da relação entre educação e comunicação. No entanto, o ensino de filosofia na escola raramente conecta seus conteúdos às condições atuais da aprendizagem: algoritmos, economias da atenção e lógicas de vigilância de dados. Este artigo combina uma revisão crítica da literatura sobre o ensino de filosofia no contexto escolar chileno —problemas digitais, usos de tecnologias, reformas curriculares, normativa vigente e percepções dos estudantes— com o campo da educomunicação, para propor uma leitura conjunta focada no desenvolvimento de competências cognitivas. O argumento principal é que a contribuição da filosofia, em uma perspectiva educomunicativa, consiste em deslocar o foco da mera transmissão de conteúdos históricos para a formação de capacidades de análise, interpretação, argumentação e julgamento crítico diante dos sistemas comunicativos que moldam a subjetividade e o conhecimento. Por fim, propõem-se eixos exploratórios para um ensino filosófico educomunicativo que oriente experiências de sala de aula situadas, críticas, criativas e participativas, considerando as possibilidades oferecidas pelo sistema escolar chileno.

Palavras-chave: educação; ensino de filosofia; educomunicação; decolonialidade; capitalismo de vigilância

I. Introducción

La enseñanza de la filosofía ha tenido un papel importante en la formación del pensamiento crítico en la escuela, al presentarse como una práctica de reflexión sobre el mundo y las condiciones que permiten el pensamiento mismo. En la tradición filosófica occidental, este ejercicio se relaciona con la idea de un sujeto racional que puede alcanzar de manera progresiva y ordenada formas más complejas de comprensión y autonomía, ya sea a través de la dialéctica (Hegel), la crítica (Kant), la duda metódica (Descartes) o la fenomenología en sus diferentes manifestaciones teóricas. Sin embargo, desde otras perspectivas teóricas, en particular desde tradiciones latinoamericanas como la decolonial, se cuestiona la pretensión de universalidad de este pensamiento y se propone abrir la enseñanza filosófica a otras tradiciones de pensamiento, donde el conocer no siempre se concibe como una conquista individual de la razón, sino también como una práctica situada, relacional y vinculada a formas distintas de habitar el mundo (creativa, dialógica, abierta al otro, empática, entre otras formas). En consecuencia, enseñar filosofía no consiste solamente en formar al sujeto en el uso reflexivo de la razón o en la autoconciencia, sino también en reconocer la pluralidad de horizontes desde los cuales se piensa, se aprende y se interpreta la experiencia.

De esta forma, las condiciones educativas, culturales y tecnológicas contemporáneas han transformado profundamente este horizonte. La escolarización actual se desarrolla en un ecosistema digital donde las economías de la atención, las plataformas algorítmicas y las formas de mediación tecnológica modifican la subjetividad, la experiencia del tiempo y las condiciones para la producción del conocimiento (Gil y Marzal-Felici, 2023).

Frente a este escenario, el presente artículo propone repensar la enseñanza de la filosofía desde el marco de la educomunicación, entendida no únicamente como un enfoque metodológico, sino como



una propuesta política y pedagógica que articula comunicación, poder, tecnología y formación de estudiantes críticos, creativos y transformadores. En particular, se propone incorporar el análisis crítico de las condiciones mediáticas y tecnológicas que influyen en la experiencia cognitiva contemporánea. Se sostiene que, a diferencia de otras áreas del currículo escolar, la filosofía en el sistema escolar chileno se caracteriza por el análisis y desarrollo de competencias cognitivas, tales como discriminar entre contenidos, analizar dimensiones éticas del conocimiento, jerarquizar contenidos y comprender marcos de interpretación, entre otras tareas pedagógicas. De esta forma, el aporte de este trabajo es ofrecer una mirada a la educomunicación desde las particularidades y posibilidades que ofrece el actual currículo de filosofía en Chile (Ministerio de Educación, 2020).

Este artículo sostiene que la educomunicación actualiza la vocación emancipadora de la filosofía al desplazar el énfasis desde la simple transmisión de contenidos conceptuales o de la historia del pensamiento hacia la problematización de los sistemas comunicativos que moldean la subjetividad, el conocimiento y la participación democrática, considerando los fundamentos y cuestionamientos epistémicos presentes en los entornos digitales. Desde esta perspectiva, enseñar filosofía hoy implica enseñar a leer críticamente los entornos mediáticos, comprender las lógicas de poder que los atraviesan y participar activamente en la producción cultural del presente.

Por ello, se propone un artículo que en primer lugar, describe las condiciones educativas actuales, principalmente en Chile; luego, caracteriza las condiciones y los cambios epistémicos que ha traído el auge del contenido mediado por plataformas, redes y sitios digitales; en tercer lugar, expone qué es la educomunicación y cómo el campo teórico de la filosofía latinoamericana ha ofrecido una lectura crítica de los fenómenos comunicacionales y educativos contemporáneos; finalmente, plantea orientaciones exploratorias para una enseñanza de la filosofía desde un punto de vista educomunicativo.

II. Problema educativo-filosófico en Chile¹

A nivel internacional, organismos como la UNESCO (2011) han señalado las implicancias de reducir la educación a la enseñanza de técnicas y competencias descontextualizadas. Según este organismo, la filosofía debe mantener un estatus autónomo en los currículos escolares porque aporta a la autonomía de los sujetos, a la deliberación democrática y a la construcción de sentido frente a la complejidad del mundo actual. Este diagnóstico coincide con las críticas actuales en filosofía de la educación, que señalan que la disciplina suele ser adicional en los planes de formación y se valora únicamente cuando contribuye a la gestión y al rendimiento (Tesar *et al.*, 2021; Tesar, 2020).

El problema de la enseñanza de la filosofía contemporánea se manifiesta como una tensión entre el lugar históricamente privilegiado de la filosofía en la formación del juicio crítico y las transformaciones políticas y curriculares de los sistemas escolares, que reordenan los planes y programas en torno a competencias instrumentales, resultados estandarizados y gestión eficiente de la información (Nieto-Mendoza *et al.*, 2023; UNESCO, 2011). Es decir, por una parte, la filosofía históricamente, desde la tradición occidental europea, ha enseñado lineal y progresivamente la historicidad del pensamiento (por ejemplo, el paso del racionalismo al idealismo trascendental) y, por otra, los currículos escolares han impulsado una enseñanza orientada a la formación de competencias, donde el contenido historicista pasa a ser solo un elemento más de lo que se enseña.

¹ En Chile, la educación escolar es obligatoria y está organizada en educación parvularia, básica (1° a 8°) y media (III.° y IV.°); esta última se extiende actualmente por cuatro años y ofrece una formación científico-humanista, artística o técnico-profesional.



Nieto-Mendoza et al. (2023), en un estudio sobre la enseñanza escolar de la filosofía en distintos países, muestran una paradoja persistente: aunque se la reconoce discursivamente como asignatura clave para el desarrollo del pensamiento crítico, en la práctica suele reducirse a un espacio de memorización de doctrinas, historia de la filosofía y datos biográficos, desconectado de los problemas reales del estudiantado. En España, por ejemplo, las reformas curriculares han recortado su carácter obligatorio y han intensificado el debate sobre su utilidad, hasta el punto de convertirla en una optativa más y de constatar que, en rigor, casi nunca se enseñó filosofía propiamente tal, sino solo historia de la filosofía.

En Perú y Venezuela, la filosofía escolar aparece marcada por un enfoque academicista y eurocéntrico que desalienta al alumnado; en Argentina y Ecuador se evidencia la falta de problematización del contexto local, la escasez de espacios de discusión y la subestimación de la capacidad reflexiva de los y las estudiantes. El caso colombiano, muy próximo al chileno, resulta paradigmático: buena parte del estudiantado percibe la filosofía como materia de relleno o conocimiento inútil, asociándola a metodologías tradicionalistas basadas en la memorización, a su escasa relevancia en el mercado laboral, a la figura del profesor como emisor único de verdad, a la censura de temas polémicos y al casi exclusivo contenido en la tradición occidental (Nieto-Mendoza et al., 2023).

Frente a este panorama, han surgido nuevas experiencias de enseñanza de filosofía que tienen enfoques pedagógicos antes que teóricos. Un ejemplo de ello es la llamada enseñanza de filosofía para niños y niñas (P4C) muestran que, cuando la filosofía se trabaja como indagación dialógica en comunidad, el aula puede convertirse en un espacio donde se fortalecen habilidades de pensamiento de orden superior, una cultura de diálogo, la sensibilidad democrática y un clima seguro para expresar la diferencia. En esta línea, las revisiones sistemáticas sobre P4C señalan mejoras en el pensamiento crítico, creativo y ético, así como en la capacidad de escuchar, formular preguntas y evaluar razones, de modo que el estudiantado se reconozca como interlocutor válido (Ab Wahab et al., 2022; Işıklar y Abalı-Öztürk, 2022). En consecuencia, la cuestión no está en oponer filosofía y enfoque por competencias, sino en definir qué tipo de competencia se quiere promover: una versión restringida, basada en desempeños medibles; o una concepción más amplia que incluya capacidades cognitivas, argumentativas, creativas, éticas o hermenéuticas.

En Chile, Pérez-Rocha y Rifo-Melo (2022) relatan que la enseñanza de la filosofía en las escuelas tiene una historia de disputas curriculares, caracterizada por la tensión entre una tradición formativa elitista, relacionada con la reproducción de clases sociales, y diversos intentos por democratizar el acceso al pensamiento filosófico. Durante gran parte del siglo XX, la filosofía escolar se enfocó en formar una élite destinada a liderar la República y, posteriormente, en un modelo que buscaba neutralidad y objetividad. A finales de los años sesenta, se diseñaron programas que pretendían vincular la motivación, la experiencia estudiantil y la reflexión crítica para formar una ciudadanía capaz de analizar su propia sociedad; sin embargo, estas propuestas coexistieron con políticas de desarraigo simbólico orientadas a crear sujetos funcionales al progreso económico y al mercado (Pérez-Rocha y Rifo-Melo, 2022).

En épocas más recientes, la propuesta de sacar Filosofía del núcleo obligatorio de la formación general en III.º y IV.º medio y de trasladar sus contenidos a la asignatura de Educación Ciudadana generó una fuerte reacción de actores académicos y gremiales, como la Red Chilena de Profesores de Filosofía, que reivindicaron la educación filosófica como derecho (Pérez-Rocha y Rifo-Melo, 2022). Esto derivó finalmente en la reforma que entró en vigor en 2020, que reincorpora Filosofía como asignatura obligatoria y la extiende, por primera vez, a todos los planes de formación —humanista-científico, técnico-profesional y artístico—, equiparando el derecho al pensamiento crítico en los distintos trayectos escolares y bajo un enfoque de desarrollo de competencias, alejado de la



enseñanza historicista de la disciplina (Ministerio de Educación, 2019; Pérez-Rocha y Rifo-Melo, 2022).

Las Bases Curriculares de Filosofía para III.º y IV.º medio declaran explícitamente que el objetivo es que el estudiantado sea capaz de filosofar por sí mismo mediante reflexión crítica, metódica y rigurosa sobre problemas actuales, el desarrollo del asombro y de competencias argumentativas en las áreas de ontología, epistemología, ética y política (Ministerio de Educación de Chile, 2019a, 2020). Si bien esta reforma abre la posibilidad de enseñar filosofía desde un punto de vista pedagógico y situado, coexiste con un marco normativo y evaluativo que reordena la experiencia escolar en función del rendimiento y de progresos cuantificables y una formación universitaria del profesorado de filosofía que prioriza la historicidad del pensamiento sobre una pedagogía de prácticas situadas por competencias (Pérez-Rocha y Rifo-Melo, 2022).

El Decreto 67/2018 actualiza las normas sobre evaluación, calificación y promoción, incorporando la evaluación continua, el concepto de brechas de aprendizaje y la importancia de las evidencias de logro. Este enfoque responde a las demandas de rendición de cuentas y cumplimiento curricular en un contexto marcado por la presión por obtener resultados. Informes del Ministerio y estudios realizados por la Agencia de Calidad de la Educación indican que, en la práctica, la calidad se relaciona principalmente con los resultados en pruebas estandarizadas y otros indicadores académicos, mientras que aspectos sociales, éticos, comunicativos y de participación ciudadana suelen quedar relegados o sin visibilidad en las decisiones pedagógicas (UNESCO, 2011; Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Ministerio de Educación, 2018; 2019b). En este contexto, sin un marco conceptual crítico a la enseñanza tradicional y de descendencia europea, la filosofía corre el riesgo de ser entendida únicamente como un conjunto de habilidades genéricas —formular preguntas, argumentar, analizar problemas—, desconectadas de la historicidad del pensamiento, sus métodos, sus conflictos y las luchas que han dado forma a conceptos como verdad, justicia y democracia.

Una investigación chilena reciente expone esta tensión desde la experiencia concreta del aula. Pérez-Rocha y Rifo-Melo (2022), en un estudio de caso de un curso con estudiantes de tercero y cuarto medio de un establecimiento de estrato medio-alto, muestran cómo la filosofía es vivida por el estudiantado como un proceso de descubrimiento progresivo. En un primer momento, los jóvenes declaran afinidad con el libre pensamiento, el debate y la posibilidad de ampliar y fundamentar sus propias opiniones. A medida que el curso avanza, la valoración se desplaza hacia una dimensión más colectiva: la filosofía comienza a percibirse como una herramienta para interpretar problemas cotidianos, elaborar conflictos y leer críticamente tanto textos como contextos.

Como advierten Pérez-Rocha y Rifo-Melo (2022), la filosofía se incorpora en los últimos años de escolarización, apareciendo recién al final de la educación media, y su presencia curricular continúa sujeta a disputas políticas relativas a su obligatoriedad, su carga horaria y su posición frente a áreas como lenguaje o matemáticas. La tensión resulta evidente: mientras los estudiantes experimentan la filosofía como espacio de ampliación crítica y construcción de sentido, el sistema educativo la trata como un componente accesorio y negociable. Al mismo tiempo, los estudiantes expresan la necesidad de disponer de más tiempo para el cuestionamiento colectivo, la lectura profunda y la problematización de sus contextos vitales, según indican la UNESCO (2021), la Agencia de Calidad de la Educación (2016), Pérez-Rocha y Rifo-Melo (2022) y Nieto-Mendoza et al. (2023).

Los documentos internacionales sostienen que la enseñanza de la filosofía debe ser un proceso continuo que abarque desde la educación inicial hasta la superior, con el objetivo de formar sujetos capaces de cuestionar las bases de sus creencias, resistir la naturalización de las desigualdades y participar activamente en la vida democrática (UNESCO, 2011; Pérez-Rocha y Rifo-Melo, 2022). Al mismo tiempo, la historia de la filosofía en la escuela chilena muestra que no basta con defender su



presencia formal: es necesario interrogar qué filosofía se enseña, a quiénes llega y con qué horizonte de sujeto y de sociedad se la articula (Pérez-Rocha y Rifo-Melo, 2022; Nieto-Mendoza *et al.*, 2023).

En consecuencia, la enseñanza de la filosofía en Chile no puede reducirse a la dicotomía entre enseñar historia del pensamiento o enseñar competencias. Más bien, se requiere repensar su lugar en el currículo de modo que, al mismo tiempo que critica e incorpora su perspectiva historicista, aproveche sus características críticas, las posibilidades del sistema actual y la complejidad de sus conflictos para funcionar como un espacio privilegiado de análisis de las condiciones mediáticas, tecnológicas y políticas que hoy influyen en la subjetividad y el conocimiento.

III. El capitalismo de vigilancia y la crisis del sujeto racional en la escuela

En el contexto general, no solamente la enseñanza de la filosofía enfrenta una crisis epistémica, sino todo el sistema educativo. Así, toma relevancia la pregunta de cómo formar sujetos críticos cuando el entorno tecnológico traslada capacidades cognitivas a sistemas de cálculo, fragmenta la experiencia mediante perfiles algorítmicos y organiza la circulación de información en función de la atención y la rentabilidad de intereses particulares, en lugar de priorizar la verdad, la deliberación o la formación de ciudadanos y personas integrales, es decir, atendiendo a una educación que involucre dimensiones morales y espirituales, físicas, intelectuales y creativas, y afectivo-sociales (Ministerio de Educación de Chile, 2019a; 2020). La cuestión no es solo pedagógica, sino también epistémica: ha cambiado la forma en que se produce, valida y distribuye el conocimiento, junto con las condiciones que permiten la existencia de un sujeto crítico o racional.

Zuboff (2020) plantea estos procesos mediante el concepto de capitalismo de vigilancia, que se refiere a un sistema donde las plataformas digitales recopilan de forma sistemática datos conductuales con el propósito de predecir y alterar comportamientos, transformando la experiencia humana en una materia prima para mercados de comportamiento. En este contexto, niños, niñas y adolescentes, así como la escuela misma, se transforman en objetos de captura y experimentación para algoritmos e ingeniería de datos. La subjetividad se controla a través de métricas, *dashboards* y puntajes.

En términos operativos, el capitalismo de vigilancia se extiende hacia entornos escolares que suelen funcionar al margen de la escuela, a través del uso intensivo de plataformas de aprendizaje adaptativo, sistemas de gestión académica y aplicaciones de monitoreo que ofrecen la personalización del aprendizaje (Zuboff, 2020). Según esta perspectiva, el sujeto racional descrito por Kant (1784; 1785), que puede argumentar, deliberar y autodeterminarse, es reemplazado por un sujeto algorítmico, cuyas acciones son previstas, moduladas y orientadas por infraestructuras invisibles para el usuario, conocidas como cajas negras, que ejercen poder basándose en patrones de comportamiento en lugar de convicciones racionales y reflexivas.

Wyciślak y Radin (2024) señalan que la fase actual de digitalización implica que operaciones cognitivas como el análisis, la síntesis, la clasificación y la toma de decisiones se reemplacen mediante sistemas tecnológicos con creciente autonomía, incluso fuera del ámbito escolar. Las inteligencias artificiales (IA) dejan de ser simplemente herramientas neutrales y reemplazan el ejercicio del pensamiento: sugieren respuestas, organizan la importancia de la información, corrigen textos, proporcionan resultados correctos, recomiendan ideas y apoyan en la toma de decisiones. Parte de la actividad racional se delega a sistemas estadísticos que funcionan según criterios de optimización técnica, sin considerar la validez argumentativa ni el desarrollo de competencias o procesos de aprendizaje que requieren ensayo y error, ni procesos de metacognición, tal como recomienda la UNESCO (2021). Así, en la filosofía como práctica formativa surge una tensión importante: si la IA se encarga de procesos vinculados al razonamiento, como ordenar argumentos,



proponer inferencias o resumir textos, ¿qué espacio queda para la experiencia humana de interpretar, deliberar y emitir juicios éticos?

Marín-Casanova (2022) advierte que el fenómeno de la posverdad emerge como una consecuencia de la evolución de entornos digitales. La posverdad consiste en que las emociones y las creencias personales tienen más peso que los hechos comprobados al momento de formar opiniones y tomar decisiones colectivas en entornos digitales. Esto no implica la desaparición de los hechos objetivos, los procedimientos o los avances científicos, sino una modificación de los criterios de verdad. En lugar de apoyarse en evidencia empírica y procedimientos compartidos de validación, el espacio digital se organiza cada vez más según la lógica de la atención y la resonancia afectiva. La sobrecarga informativa, sumada a la personalización algorítmica, genera cámaras de eco en las que circula principalmente información que confirma creencias previas, lo que dificulta el acceso a perspectivas distintas y limita el diálogo crítico sobre fenómenos complejos (Marín-Casanova, 2022). En el ámbito escolar, esto se refleja en la predominancia de memes, *reels* y contenido viral que capturan rápidamente la atención de los estudiantes, desplazando el debate racional hacia reacciones inmediatas (indignación, odio, contenido dogmático), difíciles de poner en espacios de discusión argumentativa, al menos en los entornos digitales.

La tradición filosófica europea ha elaborado diversos criterios para discriminar entre lo verdadero y lo falso —la correspondencia con los hechos, la coherencia lógica, la evidencia empírica, los métodos filosóficos y los consensos políticos en torno a teorías contractuales o derechos humanos—, pero estos enfrentan un desgaste en los entornos digitales. La segmentación de contenidos dirigida a perfiles específicos de audiencia fragmenta la esfera pública en burbujas afectivas, lo que reduce la posibilidad de alcanzar consensos amplios y plurales. A su vez, la verificabilidad se ve limitada por los rabbit holes o agujeros de conejo, trayectorias de navegación impulsadas por sistemas de recomendación que llevan al usuario de un contenido a otro cada vez más polarizante, prolongando el tiempo de consumo antes que el contraste de fuentes. Esta dinámica debilita la coherencia discursiva y favorece narrativas fragmentarias que priorizan imágenes impactantes sobre argumentos sólidos (Rosales-Márquez *et al.*, 2025). La verdad se separa de procedimientos compartidos y se convierte en una experiencia emocional: cada usuario puede acceder a un entorno informativo donde sus hechos alternativos compiten en el aula con datos científicos, lo que debilita la autoridad de la escuela y del profesorado (Benasayag y Pennisi, 2023).

A diferencia de los medios masivos de comunicación, esta forma de operar convierte también a los espectadores en productores de contenido viral. Los algoritmos de recomendación capturan datos conductuales y contenido producido por los propios usuarios (pausas, tiempos de *scroll*, *likes*, tiempo de permanencia) para predecir qué contenidos generarán mayor respuesta emocional y, con esa información, ajustan el entorno informativo de cada usuario (Rosales-Márquez *et al.*, 2025). El objetivo no es persuadir mediante argumentos racionales, sino provocar reacciones afectivas y nuevo contenido que impulsen acciones como compartir, comentar, repetir, comprar, apoyar o rechazar. Los modelos de predicción emocional amplifican contenidos que generan miedo, rabia o entusiasmo, debilitando la autonomía reflexiva (Marín-Casanova, 2022). Así, un estudiante expuesto a *fake news* sobre migración puede compartir compulsivamente contenidos estigmatizantes, reforzando sesgos de confirmación y circuitos de odio, en lugar de abrirse a una discusión informada sobre derechos, historia, consecuencias fundadas o economía política de las migraciones.

Este cambio en cómo se transmite el conocimiento se vuelve más visible si se considera que la digitalización no equivale a inteligencia humana, pues la experiencia pensante está encarnada, situada y ligada al cuerpo, mientras que los entornos algorítmicos operan por cálculo, segmentación y optimización (Benasayag, 2023). En consecuencia, la enseñanza de la filosofía enfrenta aquí un desafío antropológico y pedagógico: sostener la dimensión reflexiva del juicio y evitar que la facultad



de pensar quede delegada a infraestructuras técnicas que funcionan como cajas negras, pero no como sujetos capaces de existir, sentir o discernir.

En la escuela, esto implica dar mayor importancia a indicadores cuantificables como puntajes, clics, productos calificables y logros académicos inmediatos, por sobre procesos que involucren comprensión profunda, deliberación moral o pensamiento crítico sostenido. Por esta razón, muchos estudiantes utilizan dispositivos digitales para obtener respuestas rápidas y correctas (desde el punto de vista de una evaluación calificable), pero desvinculadas de procesos de aprendizaje significativos, a la vez que emplean estos dispositivos como fuente de regulación emocional (Nogales-Bocio, 2023).

Lo que está en juego, por tanto, no es solo la irrupción de nuevas tecnologías, sino un cambio epistémico. El conocimiento deja de entenderse principalmente como construcción racional, afectiva y comunitaria, basada en criterios explícitos de verdad y acuerdos compartidos, para presentarse como sistemas predictivos opacos que organizan contenidos según patrones de comportamiento o intereses comerciales. La caja negra algorítmica oculta los procesos internos, pero decide qué información es relevante, visible o creíble, desplazando en parte el papel mediador de la escuela, la ciencia y otros espacios tradicionales de producción de saber (Aparici y García-Marín, 2016).

Sin embargo, esta misma situación abre una posibilidad pedagógica: si el entorno digital tiende a capturar la experiencia, la enseñanza de la filosofía puede contribuir a devolverle espesor reflexivo y transformador, promoviendo una lectura contextual de los entornos digitales, una mayor conciencia sobre sus mediaciones y una relación más reflexiva y ética con cómo los usuarios, sus cuerpos y la información que circula en ellos. En esta línea, la comunicación analógica propuesta por Enrique Dussel (1994) resulta especialmente interesante para la enseñanza de la filosofía, pues se funda en la escucha del Otro radical, aquel sujeto históricamente convertido en objeto por la dominación de la razón moderna occidental (Dussel, 1994). Más que una simple técnica comunicativa, se trata de una disposición ética y pedagógica que permite recuperar la palabra del estudiantado, esto es, otorgarle protagonismo en el aula y reconocerla con un valor propio frente a las lógicas algorítmicas y de la colonialidad del saber. Tal como sugieren Restrepo y Rojas (2010), desde la filosofía dusseliana puede entenderse como una analéctica de la liberación, es decir, como un modo de pensamiento que escucha la exterioridad negada por las lógicas dominantes. En la misma línea, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) leen la transmodernidad como un horizonte que afirma la razón del Otro y abre un diálogo crítico más allá de los cánones impuestos por la modernidad eurocéntrica, y permite entender desde otra perspectiva al capitalismo de vigilancia.

Para comprender los desafíos que enfrenta la enseñanza de la filosofía en el entorno digital, resulta imprescindible partir de la crítica de Edgardo Lander (2000) a la colonialidad del saber, entendida como la organización histórica de la producción de conocimiento desde un aparataje eurocéntrico que universaliza sus propias categorías y presenta los saberes occidentales como la culminación del progreso humano. En este contexto, la colonialidad se actualiza mediante la digitalización de la experiencia, que opera como una nueva forma de colonialidad al convertir la vida en flujos de datos procesados por algoritmos opacos o cajas negras, reduciendo la complejidad de la experiencia humana a patrones de cálculo y predicción (Benasayag y Pennisi, 2023). Desde esta perspectiva, la aparente neutralidad de las plataformas refuerza la hybris del punto cero, es decir, la pretensión de un conocimiento deslocalizado, objetivo y universal, que desatiende la situacionalidad corporal, histórica y geopolítica de todo saber (Lander, 2000).

Esta forma de comunicación constituye, además, uno de los núcleos de la transmodernidad, entendida como un proyecto de liberación orientado a construir un diálogo horizontal en el que la alteridad participe activamente en la producción de sentido y en la configuración de un horizonte



pluriversal (Dussel, 1968; 1994; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). En términos pedagógicos, ello permite pensar la enseñanza de la filosofía no como transmisión unilateral de contenidos, sino como una práctica en la que el estudiantado aprende a escuchar, interpretar, posicionarse y dialogar desde su propia situación histórica, reconociendo sus emociones y que todo conocimiento se produce desde un lugar. En consecuencia, la enseñanza de la filosofía ofrece aquí una posibilidad concreta para reorientar la educación hacia descifrar la caja negra mediante competencias cognitivas críticas, situadas y relacionales, capaces de cuestionar la aparente neutralidad de los entornos digitales y de recuperar la palabra de los sujetos pasivos o receptivos en la construcción de saberes compartidos.

En este panorama, la educomunicación, que se abordará en el siguiente apartado, puede considerarse una respuesta pedagógica situada a este cambio epistémico. Supone que, aunque estos procesos exceden al sistema escolar, pueden tener un devenir educativo reflexivo e incluso con pretensiones emancipadoras. Al articular alfabetización mediática crítica, lectura estructural de los discursos digitales, análisis de las estructuras de poder (Castells, 2008; Ritzer, 2010) y prácticas de producción comunicativa dialógica, invita a repensar la pregunta por el conocimiento y su lugar en la escuela: quién lo produce, bajo qué criterios de verdad opera, mediante qué tecnologías y al servicio de qué proyectos de sociedad.

IV. La educomunicación como respuesta pedagógica

Frente a esta crisis, la educomunicación emerge como alternativa transformadora, aún no abordada de manera sistemática desde la enseñanza de la filosofía. Definida como la unión pedagógica de comunicación y educación con la finalidad de formar personas críticas y productoras activas (Kaplún, 1998; Aparici, 2010), busca desplazar enfoques conductistas centrados en la transmisión de contenidos o en el simple cambio de conducta hacia procesos orientados al aprendizaje, el diálogo y la emancipación (Gutiérrez-Martín, 2010; Gómez-Rodríguez y González Reyes, 2022). Esto implica un uso no meramente instrumental de los medios, orientado a la formación de sujetos capaces de comprender, analizar y transformar los sistemas comunicativos que configuran la vida cotidiana.

Pedagógicamente, la educomunicación combina educación y comunicación en procesos dialógicos y participativos, promoviendo una recepción crítica de los medios y la producción colectiva de conocimientos para enfrentar las dinámicas de vigilancia, producción y extractivismo de datos que caracterizan el ecosistema digital actual. Este tipo de alfabetización mediática tuvo sus orígenes en los años setenta con las contribuciones de Mario Kaplún (1998), Paulo Freire (2005) y, más adelante, Roberto Aparici (2010), y se entiende como un enfoque pedagógico y político orientado a formar sujetos críticos, creativos y capaces de transformar su entorno, superando la simple enseñanza técnica para avanzar hacia una práctica reflexiva y contextualizada.

Los pilares de la educomunicación incluyen la pedagogía crítica freireana (Freire, 2005), centrada en la concientización, el diálogo horizontal y la lectura del mundo como condiciones para transformar realidades opresivas. A diferencia de los enfoques tradicionales que se concentran en la transmisión unidireccional de contenidos o de los enfoques conductistas que buscan cambios de actitud medibles, la educomunicación se enfoca en procesos donde educadores y educandos construyen conjuntamente el conocimiento a partir de experiencias vividas, conflictos específicos y narrativas situadas. Esto responde al capitalismo de vigilancia que refuerzan actividades de bajo nivel cognitivo (repetir datos e información), y promueve una relación crítica y activa con los medios, orientada a recuperar los niveles de comprensión, juicio y sabiduría como espacios propiamente humanos.

Para Gil Sanromán (2024), la educomunicación tiene por objetivo educar en un sentido social y responsable, utilizando diferentes medios, lenguajes y mensajes simbólicos. En concreto, se



caracteriza por promover valores educativos colectivos y participativos, que permitan una mirada crítica y una capacidad transformadora, apoyándose en medios y códigos tecnológicos y digitales para una alfabetización crítica. Sus componentes clave incluyen al menos cuatro dimensiones: (1) recepción crítica de medios, que implica análisis ideológico, lectura de fake news y lectura estructural de discursos hegemónicos; (2) producción expresiva mediante creación colectiva de contenidos audiovisuales, radiales y digitales; (3) construcción dialógica de los procesos comunicativos, inspirada en la reciprocidad kapluniana y en la comunicación analógica dusseliana, donde la palabra de los estudiantes tiene peso y es escuchada; y (4) alfabetización mediática, entendida como conjunto de competencias para habitar críticamente el mundo digital (Gil Sanromán, 2024).

En Chile y en otros países de habla hispana, la educomunicación está en proceso de consolidación, aunque todavía compite con enfoques tecnocráticos que entienden los medios únicamente como recursos para motivar o modernizar la enseñanza. El currículo chileno se centra principalmente en competencias digitales instrumentales y en formas de alfabetización pasiva, según la Ley General de Educación (LGE, 2009) y el currículum (Ministerio de Educación, 2019a), relegando a un segundo plano la reflexión crítica sobre el uso de tecnologías, la colonialidad del saber y las relaciones de poder que configuran la comunicación. Esto refuerza el solucionismo tecnológico (Morozov, 2015), donde las TIC se presentan como respuestas neutrales a problemas educativos, pero en realidad encubren desigualdades sociales, despolitizan la experiencia escolar y consolidan un modelo de conocimiento alineado con las demandas del mercado. En un contexto donde los adolescentes dedican más de cinco horas diarias a dispositivos móviles (UNICEF, 2021), las dimensiones de la educomunicación son fundamentales para analizar cómo las plataformas influyen en la percepción de la realidad y en los marcos desde los cuales se interpretan los conflictos sociales.

De esta forma, las prácticas educomunicativas se sostienen en el aprendizaje colaborativo, la producción cultural situada, el análisis crítico de los medios y el ejercicio sistemático de la comparación de puntos de vista, articulando dimensiones cognitivas, afectivas y políticas del proceso educativo. Desde una perspectiva decolonial, estas prácticas adquieren un espesor adicional si se las vincula con Enrique Dussel (1994), para quien la comunicación no puede reducirse a la mera transmisión de mensajes, sino que debe entenderse como una relación analógica e intercultural orientada a la escucha del otro y a la construcción compartida de sentido.

La filosofía puede nutrirse de esta perspectiva para cultivar un pensamiento colectivo y situado, en el que los estudiantes no solo estudien textos clásicos, sino que también elaboren discursos, narrativas e interpretaciones sobre su propio entorno, complementando los métodos filosóficos tradicionales con experiencias contemporáneas mediadas digitalmente. En un sistema donde el conocimiento se vuelve mercancía y la información se integra a circuitos de valor financiero (Frick, 2020), la educomunicación reivindica la producción comunitaria de saber, la circulación abierta y la construcción de ciudadanía digital crítica. Desde esta articulación, la enseñanza de la filosofía no se limita a la transmisión de contenidos tradicionales, sino que se orienta hacia una práctica que promueve una comprensión crítica y creativa del presente, proponiendo la educomunicación como respuesta política frente a las problemáticas epistémicas y éticas actuales y como un espacio para recuperar la palabra del estudiantado.

V. Ejes exploratorios para una enseñanza de filosofía en el mundo digital

La educomunicación va más allá de ser un conjunto de técnicas con medios digitales; representa un enfoque político y pedagógico que cuestiona cómo las infraestructuras de comunicación distribuyen poder, moldean identidades, afectan las relaciones humanas y tienen un impacto relevante en la vida escolar, así como en la manera en que estudiantes y profesores enfrentan el proceso de enseñanza-



aprendizaje. No obstante, gran parte del vínculo entre filosofía y educomunicación se establece en el plano teórico antes que en la práctica pedagógica.

Diversos autores han trabajado la educomunicación desde la enseñanza de la filosofía como un marco teórico para pensar prácticas pedagógicas críticas, dialógicas y situadas. Caballero-Ardila (2024) la aborda desde la fenomenología heideggeriana; Soler-Rocha y López-Rivas (2021), desde la hermenéutica de Gadamer; Nogales-Bocio (2023), desde la filosofía crítica y la alfabetización mediática estructural; y Rosero-Morales y Erazo-Cruz (2025), desde la articulación entre educomunicación popular y filosofía. En conjunto, estos aportes permiten fundamentar actividades pedagógicas orientadas a la comprensión, el diálogo y la lectura crítica.

Sin embargo, a pesar de estos intentos por establecer prácticas educomunicativas desde la filosofía, no existe todavía un acuerdo claro sobre el aporte específico de cada disciplina en la educomunicación. Más bien, se configura como un campo problemático y en construcción, de carácter transdisciplinar e interdisciplinar, donde se mezclan teorías filosóficas (fenomenología, hermenéutica, filosofía crítica, filosofía de la liberación), ciencias de la educación, estudios de comunicación y perspectivas decoloniales, sin que ello se traduzca en un esquema o en una doctrina cerrada. Este carácter abierto obliga, precisamente, a explicitar y situar las opciones o metodologías filosóficas que orientan cada propuesta educomunicativa y a tematizar sus implicaciones para la enseñanza.

Esta lectura disciplinar resulta necesaria al considerar las condiciones reales en que se imparte la enseñanza de la filosofía en las escuelas, es decir, asignaturas organizadas según disciplinas, evaluaciones estandarizadas, planes y programas más flexibles que antaño y una enseñanza escolar enfocada en el desarrollo de competencias. Si se considera la educomunicación como un horizonte político y pedagógico, la enseñanza de la filosofía no debería restringirse a la simple presentación de sistemas conceptuales clásicos. Es necesario que esta enseñanza cuestione de manera crítica las condiciones bajo las cuales se produce, circula y legitima el conocimiento en sociedades mediadas digitalmente. Esto se evidencia en los ejemplos previos que vinculan la filosofía con la educomunicación (Caballero-Ardila, 2024; Nogales-Bocio, 2023; Rosero-Morales y Erazo-Cruz, 2025; Soler-Rocha y López-Rivas, 2021). En este contexto, se defiende que la enseñanza de competencias cognitivas se convierte en el eje central que guía la enseñanza. Enseñar filosofía desde una perspectiva educomunicativa implica, principalmente, enseñar a reflexionar sobre cómo se construye, se valida y se difunde el conocimiento, quiénes participan en los discursos mediáticos, cuáles son sus intereses y cuáles son los criterios para determinar la veracidad del contenido mediático.

Como se ha bosquejado en este escrito, una solución orgánica a la relación entre enseñanza de la filosofía y educomunicación se encuentra en la conexión entre decolonialidad y educomunicación. En este sentido, la crítica de Freire (2005) a la educación bancaria sigue siendo un punto de partida y un fundamento para ambas perspectivas, porque desplaza al estudiantado de la pasividad receptiva hacia una praxis en la que el diálogo, la problematización y la concientización se vuelven condiciones del aprender. Desde esta base, la educación filosófica puede entenderse como una práctica que no deposita información, sino que posibilita que el estudiantado pueda interpretar su realidad, formular preguntas y actuar sobre ella con mayor autonomía crítica.

En una línea convergente, Mignolo (2003, 2010) subraya la necesidad de reconocer el *locus* de enunciación y de ejercer una desobediencia epistémica frente a la pretensión de universalidad del conocimiento moderno, lo que permite pensar la enseñanza de la filosofía como ejercicio de situacionalidad, reflexión crítica y posicionamiento frente a narrativas que se presentan como neutrales. En la misma dirección, Lander (2000) muestra que la colonialidad del saber no es solo un



problema teórico, sino una forma histórica de organizar la producción y legitimación del conocimiento desde una geopolítica específica, lo que vuelve imprescindible descender del punto cero para reconocer que todo saber es situado, ética, corporal y geopolíticamente determinado. Desde esta perspectiva, la filosofía aporta a la educomunicación la capacidad de problematizar la supuesta neutralidad de los dispositivos digitales y de las cajas negras algorítmicas, revelando que también allí operan jerarquías de visibilidad, credibilidad y exclusión del saber.

Esta posición actualiza las prácticas de la enseñanza de la filosofía al currículo escolar vigente, puesto que compatibiliza la idea de establecer prácticas pedagógicas críticas orientadas al desarrollo de competencias, más que a la mera exposición de la historia de determinados filósofos. En las bases curriculares del Ministerio de Educación (2019a, 2020) se establece que la alfabetización digital debe enfocarse en la resolución de problemas dentro del contexto de la cultura digital del siglo XXI, con el fin de promover la creación de contenido digital, el desarrollo de habilidades para informarse y la capacidad de vincularse en el uso de la tecnología. De esta manera, el currículo define la ciudadanía digital como la capacidad para generar instancias de colaboración, creación e innovación en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

En específico, la asignatura de filosofía contiene preguntas y materiales relacionados con el trabajo de contenidos de educomunicación en los diferentes niveles de aprendizaje debido a que, si bien establece objetivos prioritarios y actividades recomendables, los docentes pueden adaptar dicho material para planificar clases de orientación educomunicativa. Es más, los programas ofrecen material para el análisis y cuestionamiento de la mediación digital y tecnológica en los programas de tercero y cuarto medio.

Frente a ello, para 2026, las regulaciones chilenas hacen cada vez más explícito el lugar de las tecnologías en la escuela. La Ley General de Educación reconoce la alfabetización digital como parte de la formación integral del estudiantado y establece que el sistema debe garantizar el acceso y uso educativo de las TIC como parte de una educación de calidad (Congreso Nacional, Ley N.º 20.370, 2009). Más recientemente, la Ley N.º 21.801 modifica esta misma normativa para prohibir y regular el uso de dispositivos móviles de comunicación personal en establecimientos educacionales, exigiendo a las escuelas incorporar criterios claros sobre celulares y análogos en sus reglamentos internos y promoviendo el no uso de dispositivos en aula (exceptuando cuando es pedagógicamente justificado) (Congreso Nacional, Ley N.º 21.801, 2026).

En este marco, el desarrollo de competencias cognitivas va más allá del estudio histórico de teorías del conocimiento y se entiende como una práctica reflexiva sobre las operaciones cognitivas tanto del estudiantado como del profesorado; es decir, cómo se seleccionan fuentes, cómo se interpretan datos y narrativas mediáticas, y cómo se relacionan la experiencia, el saber escolar y los discursos digitales. Se busca desarrollar una conciencia epistémica que permita identificar las mediaciones tecnológicas y económicas en la información, reconocer sesgos, cuestionar autoridades, diferenciar entre tipos variados de conocimiento o información, validar fuentes y, paralelamente, imaginar otras maneras posibles de conocer. Esta dimensión incluye la realización de trabajos, proyectos y actividades que implican metacognición y creación. Esto va más allá de que el pensamiento crítico es la única competencia a desarrollar en filosofía, puesto que se orienta hacia el desarrollo de competencias como el autoanálisis y, en contextos determinados, la producción de nuevos marcos interpretativos.

A continuación, se postulan algunos ejes exploratorios que articulan la enseñanza de la filosofía al abordarla desde una perspectiva educomunicativa centrada en competencias cognitivas.



1. De la conceptualización a la problematización

Una enseñanza filosófica tradicional generalmente se estructura alrededor de sistemas conceptuales como ser, verdad, justicia y sujeto, que se presentan como contenidos que el alumnado debe aprender y comprender. Así, cuestionar hoy la verdad requiere analizar la arquitectura algorítmica de las plataformas digitales, las economías de la atención, las lógicas de la posverdad y la desinformación, así como las estructuras de propiedad y poder de los medios. En este contexto, noticias (verdaderas y falsas), *reels* o memes pueden ser examinados desde teorías filosóficas y criterios de validez lógica, analizando sus diversas interpretaciones y haciendo visibles las operaciones epistémicas que apoyan la interacción con plataformas digitales.

Desde la perspectiva del desarrollo de competencias, esto implica que los estudiantes se familiaricen con el análisis de los criterios de validez presentes en distintos contextos, como el científico, mediático, lógico, escolar y cotidiano, y cómo estos criterios pueden entrar en tensión o ser negociados entre ellos. El aula se transforma en un espacio donde se confrontan diferentes narrativas, se analizan los supuestos detrás de los discursos y se reflexiona sobre las categorías utilizadas para pensar. Esto, por ejemplo, se realiza integrando lecturas de filósofos chilenos como Humberto Giannini o Alejandra Castillo con el examen específico de noticias o casos mediáticos.

2. De la recepción pasiva a la producción de discursos

En el ámbito de las competencias, la producción de discursos filosóficos mediáticos requiere combinar el pensamiento conceptual con elecciones retóricas, éticas y técnicas. Cada decisión sobre qué se cita, qué se omite, cómo se monta una imagen y qué tono se adopta implica una postura acerca de qué se considera conocimiento y de qué forma este debe comunicarse. La epistemología, la ética, la ontología y la filosofía política (unidades de enseñanza-aprendizaje del plan común del programa escolar chileno) se presentan en este contexto como una oportunidad para entender cómo se aprende, en lugar de abordarse como un contenido puramente abstracto. Desde la educomunicación, la relación del estudiante con el conocimiento deja de ser principalmente receptiva para volverse productiva. La elaboración de podcasts, videos ensayísticos, narrativas digitales, programas de radio escolar o proyectos con diferentes dispositivos no es solo un cambio de formato, sino una oportunidad para que el estudiantado ensaye públicamente operaciones epistémicas y se integre críticamente al mundo digital: definir problemas, seleccionar fuentes, justificar criterios de relevancia, explicar bulos, diseñar marcos teóricos, argumentar y revisar sus propias posiciones.

3. Del aula cerrada a la red de aprendizajes

Una filosofía educomunicativa asume que el aprendizaje ya no se restringe al espacio físico del aula. Las comunidades digitales, los medios locales, los movimientos sociales y las redes de producción cultural constituyen entornos de saber que configuran identidades y horizontes de sentido. La tarea filosófica consiste, en este contexto, en ayudar a los estudiantes a comprenderse críticamente en esas redes, reconociendo las jerarquías epistémicas y los puntos ciegos que las atraviesan, pero también sus potencialidades para la construcción colectiva de conocimiento.

Desde la epistemología, esto supone pensar la filosofía como práctica situada de investigación y diálogo: proyectos que conecten escuela y territorio, análisis de discursos públicos, colaboraciones con radios comunitarias o medios escolares, investigaciones sobre las propias culturas juveniles mediadas, realización de encuestas o prácticas por fuera del uso de la tecnología. Además, esto abre la posibilidad de trabajar contenidos interdisciplinarios o



transdisciplinarios, ya sea con otras asignaturas o incorporando conocimientos de otras especialidades para el aprendizaje y para la transformación social.

4. De la evaluación calificativa a la comprensión reflexiva

Por último, una enseñanza filosófica educomunicativa centrada en competencias cognitivas exige repensar la evaluación. En lugar de privilegiar pruebas estandarizadas y mediciones cuantitativas de logro, se trata de valorar procesos de comprensión reflexiva y adquisición de competencias de alfabetización digital crítica: la capacidad de explicitar los criterios con que se evalúan, de revisar los propios argumentos, de reconocer errores de razonamiento, de integrar nuevas evidencias y de reformular preguntas. Por ello, este enfoque exige trabajar competencias y entender el aprendizaje como un proceso, idealmente, a largo plazo o permanente.

Dispositivos como portafolios reflexivos, autoevaluaciones argumentadas, cápsulas interactivas, evaluación compartida, diarios de investigación mediática, portafolios o rúbricas creadas en conjunto y centradas en la calidad epistémica de los proyectos (coherencia, justificación, apertura a la crítica, creatividad teórica) permiten hacer visible el desarrollo de competencias metacognitivas y creadoras.

La filosofía puede desde la epistemología, la ontología, ética o, incluso desde la política ser el hilo conductor que articula contenidos filosóficos, prácticas comunicativas y exigencias del sistema educativo contemporáneo, ofreciendo un marco para formar sujetos capaces no solo de criticar el mundo, sino de reinventar sus modos de conocerlo y transformarlo.

VI. Conclusiones: implicaciones educativas y filosóficas

En un escenario marcado por la digitalización de la experiencia, la enseñanza de la filosofía no puede limitarse a repetir su valor para el desarrollo del pensamiento crítico ni a reducirse a competencias estrechas o instrumentales, sino que debe preguntarse qué significa filosofar cuando la atención, la creatividad, las emociones y buena parte de la información que circula están mediadas por algoritmos, pantallas y plataformas digitales. En ese contexto, las características propias de la filosofía conservan su vigencia en la medida en que es capaz de leer críticamente estas nuevas condiciones de vida y conocimiento, y de ofrecer a los estudiantes herramientas para tomar distancia frente a un entorno que con frecuencia piensa y decide por ellos. Desde esta perspectiva, el presente artículo ha sostenido que la enseñanza filosófica gana pertinencia cuando se articula con la educomunicación y la decolonialidad, entendidas como marcos que permiten interpretar de manera crítica las mediaciones tecnológicas, los lenguajes y las relaciones de poder que configuran la subjetividad contemporánea.

Esta lectura teórica permite, además, actualizar la práctica de la enseñanza de la filosofía en el currículum escolar chileno, no como simple repetición de contenidos históricos, sino como una práctica orientada por competencias cognitivas, argumentativas, hermenéuticas y éticas que el propio marco curricular abre como posibilidad formativa. En esa línea, la crítica a la educación bancaria, la colonialidad del saber y la comunicación analógica muestran que enseñar filosofía hoy implica enseñar a situarse, interpretar, comparar perspectivas y reconstruir criterios de verdad en un mundo donde la aparente neutralidad técnica suele ocultar relaciones de poder y exclusión del saber. La vocación transformadora de la filosofía, entonces, no reside en competir con la tecnología ni en refugiarse en una nostalgia del pasado, sino en intervenir críticamente en las lógicas digitales que hoy estructuran la experiencia escolar y social.

Por eso, este artículo no solo propone una reflexión teórica, sino también una lectura de las posibilidades que el currículum chileno ofrece para renovar la enseñanza filosófica desde prácticas



ya presentes, aunque dispersas, en diversas experiencias docentes. Podcasts, programas de radio, proyectos audiovisuales y comunidades de diálogo filosófico mediadas digitalmente muestran que existen caminos concretos para desarrollar una filosofía escolar más situada, participativa y crítica. Queda abierta, entonces, la tarea de reconocer, sistematizar y fortalecer estas prácticas para que la enseñanza de la filosofía, en clave educomunicativa, siga siendo un espacio privilegiado para pensar el presente y formar sujetos capaces de habitarlo críticamente.

Referencias

- Ab Wahab, M., Zulkifli, H., y Hashim, R. (2022). The impact of Philosophy for Children (P4C) in the classroom: A systematic review. *Children*, 9(11), 1671.
<https://doi.org/10.3390/children9111671>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Calidad educativa en educación media técnico profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/4538>
- Aparici, R. (2010). Introducción: Educomunicación Más allá del 2.0. en *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Gedisa.
- Aparici, R., y García-Marín, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (26), 35–57.
<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076003.pdf>
- Benasayag, M. y Pennisi, A. (2023). *La inteligencia artificial no piensa (el cerebro tampoco)*. Prometeo Editorial.
- Caballero-Ardila, E. (2024). Influencia del pensamiento fenomenológico de Martin Heidegger en la educomunicación. *Revista de Filosofía*, 41(110), 75–91.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14807463>
- Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red. Los medios y la política. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 74, 13–24.
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). IESCO-Pensar, Siglo del Hombre Editores.
- Congreso Nacional. (2009). *Ley n.º 20.370: Establece la Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Congreso Nacional. (2026). *Ley n.º 21.801: Modifica la Ley n.º 20.370, General de Educación, con el objeto de prohibir y regular el uso de dispositivos móviles electrónicos de comunicación personal en establecimientos educacionales*. Diario Oficial de la República de Chile, 30 de enero de 2026.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores; Centro de Información para el Desarrollo.
- Dussel, E. (1968). *Lecciones de introducción a la filosofía, de antropología filosófica* [Manuscrito inédito]. <http://www.ifil.org/dussel/textos/02/01indice.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.



- Frick, T. W. (2020). Education systems and technology in 1990, 2020, and beyond. *TechTrends*, 64(5), 693–703. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00514-1>
- Gil, I., y Marzal-Felici, J. (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 207–226. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24011>
- Gil Sanromán, Í. (2024). Situación de la educomunicación en la universidad española (2020-2023). Desafíos, actuaciones e impulsos de futuro [Trabajo de Fin de Grado, Universitat Jaume I]. <https://doi.org/10.6035/14111.2024.821779>
- Gómez-Rodríguez, G., y González Reyes, R. (2022). La construcción de un estado de la cuestión hemerográfico. Un ejemplo a partir de los estudios de alfabetización mediática e informacional y formación ciudadana en América Latina (2000–2020). *Vivat Academia*, 155, 5–37.
- Gutiérrez-Martín, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En *Educación: Más allá del 2.0* (pp. 171–186). Gedisa.
- Işıklar, S., y Abalı-Öztürk, Y. (2022). The effect of Philosophy for Children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130–142. <https://doi.org/10.33200/ijcer.942575>
- Kant, I. (1784/2017). *An answer to the question: What is Enlightenment?* In *Toward perpetual peace and other writings on politics, peace, and history* (M. Desmond, Trans.). Yale University Press.
- Kant, I. (1785/2012). *Groundwork of the metaphysics of morals* (M. Gregor y J. Timmermann, Eds.). Cambridge University Press
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación social*. Editorial Caminos.
- Marín-Casanova, J. A. (2022). The image of post-truth in the OED and the DLE: Lexical-logical analysis and hermeneutic synthesis. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual*, 11(2), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3656>
- Ministerio de Educación. (2012). *Decreto Supremo n.º 45: Reglamenta la ejecución de los recursos para el desarrollo y ejecución de proyectos de innovación pedagógica con tecnología en establecimientos educacionales, en el marco de la asignación presupuestaria denominada "Informática Educativa en Escuelas y Liceos", año 2012*. Diario Oficial de la República de Chile, 14 de mayo de 2012. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1039996>
- Ministerio de Educación. (2018). *Decreto Supremo n.º 67: Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n.º 511 de 1997, n.º 112 de 1999 y n.º 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile, 31 de diciembre de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Ministerio de Educación. (2019a). *Bases curriculares para 3.º y 4.º año de educación media* (Decreto Supremo n.º 193). Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2019b). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14279>
- Ministerio de Educación. (2020). *Priorización curricular COVID-19: Filosofía 3.º y 4.º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14467>



- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico* (Vol. 5010). Katz Editores y Capital Intelectual.
- Nieto-Mendoza, I., Ribón-Pérez, L., Ortiz-Padilla, M., Cárdenas-Ortiz, L. C., Villasmil-Molero, M., y Camargo-Sibaja, L. (2023). Cuando el estudiantado habla: Percepciones y miradas sobre las metodologías de enseñanza de la filosofía en educación media. *Revista Educación*, 47(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53838>
- Nogales-Bocio, A. I. (2023). Alfabetización mediática crítica desde la metodología empírico-filosófico-periodística: El enfoque estructural para la educomunicación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 227–242. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24140>
- UNESCO. (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689.locale=es>
- Pérez-Rocha, P. A., y Rifo-Melo, M. E. (2022). La percepción de estudiantes de Chile sobre el derecho a la formación escolar en filosofía. *Páginas de Educación*, 15(2), 44–67. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2853>
- Ritzer, G., y Jurgenson, N. (2010). Production, consumption, prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital “prosumer”. *Journal of Consumer Culture*, 10(1), 13–36. <https://doi.org/10.1177/1469540509354673>
- Rosales-Márquez, C., Carbonell-García, C. E., Miranda-Vargas, V., Diaz-Zavala, R., y Laura-De La Cruz, K. M. (2025). Self-confidence as a predictor of digital skills: A fundamental pillar for the digitalization of higher education. *Frontiers in Education*, 9, 1515033. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1515033>
- Restrepo, A. y Rojas, E. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. *Bogotá: Colección políticas de la alteridad*.
- Rosero-Morales, J. R., y Erazo-Cruz, C. (2025). Educomunicación popular y pedagogía transmoderna: Encuentros preliminares. *Pedagogía y Saberes*, 63, 154–164. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-21407>
- Soler-Rocha, J. E., y López-Rivas, O. H. (2021). Educomunicación y radio escolar en los campos boyacenses: Una perspectiva desde la hermenéutica de Gadamer. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 207–231. <https://doi.org/10.19053/0122-7238.11663>
- Tesar, M. (2020). “Philosophy as a method”: Tracing the histories of intersections of “philosophy,” “methodology” and “education”. *Qualitative Inquiry*, 27(5), 544–553. <https://doi.org/10.1177/1077800420934144>
- Tesar, M., Hytten, K., Hoskins, T. K., Rosiek, J., Jackson, A. Y., Hand, M., Roberts, P., Opiniano, G. A., Matapo, J., Adams St. Pierre, E., Azada-Palacios, R., Kuby, C. R., Jones, A., Mazzei, L. A., Maruyama, Y., O'Donnell, A., Dixon-Román, E., Wang, C., Huang, Z., ... Jackson, L. (2021). Philosophy of education in a new key: Future of philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 54, 1234–1255. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1792555>



- UNESCO. (2021). *International Forum on AI and the Futures of Education, developing competencies for the AI era, 7–8 December 2020: Synthesis report* (F. Miao y W. Holmes, Eds.; ED/FLI/ICT/2021/04 Rev.). UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377251>
- UNICEF España (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades: Un estudio comprensivo e inclusivo hacia el uso saludable de las TRIC*. UNICEF España. <http://bitly.ws/xmC8>
- Wyciślak, S., y Radin, M. A. (2024). Management and systems thinking. En *The fundamentals of systems thinking, management y effective leadership: Vol. 2* (pp. 1–34). World Scientific.
https://doi.org/10.1142/9789811290596_0001
- Zuboff, S. (2020). Capitalismo de la vigilancia. *Política Exterior*, 34(194), 7–12.