

**La influencia de los afectos en la enseñanza de la filosofía:  
un acercamiento desde la neuroeducación**

Trabajo para optar por el título de Licenciado en Filosofía

Modalidad: Construcción filosófica teórico-práctica

Presentado por:

Jaiver Estid Reyes Llanos

Cod. 2018232030

Director:

Phd. Julio Hernán Parrado Medina

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá. D.C.

2025.

### *Agradecimientos*

A mis padres, quienes fueron mis primeros profesores y, paradójicamente, puedo decir con profundo amor que fueron también mis primeros estudiantes.

A mi ecuaaz, por la complicidad pedagógica; por ser el recuerdo de la sonrisa y la alegría que siempre debe estar presente en la enseñanza.

A todas(os) las(os) profes que han dejado algo de sí mismos en el educar; que apuestan por un proyecto mayor, donde educar desde los afectos no es una utopía, sino una realidad en la que todas(os) estamos incluidos.

A las(os) estudiantes, quienes recuerdan el motivo esencial de ser educador. Agradezco sus puntos de vista y opiniones diversas, por su constante recordatorio de las diferentes formas de vivir, manteniendo así vivos los afectos en la educación.

En definitiva, reconozco y agradezco al dador de la vida, por la guía y el apoyo espiritual que me ha acompañado en cada paso, brindándome la sabiduría y la fortaleza.

---

**Resumen**

Este estudio examina la aparente separación de los afectos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en los estudiantes de secundaria del Colegio Dios es Amor (CDA) en Bogotá, su problemática y posible alternativa. La investigación se deriva del reconocimiento de problemáticas frecuentes en el contexto escolar: la enseñanza de la filosofía se ha abordado desde una perspectiva racionalista, ignorando la dimensión afectiva, lo que ha creado desconexión entre los estudiantes y el contenido filosófico. El objetivo principal es examinar cómo la incorporación de los afectos, a partir de la neuroeducación y la hermenéutica gadameriana, puede fomentar la enseñanza de la filosofía. Metodológicamente, se propone un enfoque teórico-práctico basado en el análisis conceptual, revisión de literatura y propuesta de una secuencia didáctica inspirada en los enfoques mencionados. La investigación presenta que la adición de la dimensión afectiva no solo mejora la participación e interés de los estudiantes, sino que también profundiza su comprensión del contenido filosófico. Las conclusiones indican que la dimensión emocional no puede ser considerada un obstáculo para el pensamiento crítico, sino más bien un medio para enriquecer el aprendizaje más humano y significativo. Se sugiere el desarrollo de una pedagogía emocional con fundamento filosófico que integre razón e intuición, para ir más allá del paradigma docente que se basa únicamente en la teoría y la argumentación.

**Palabras clave:** Neuroeducación, Enseñanza de la filosofía, afectos, secuencia didáctica

---

**Abstract**

This study examines the apparent separation of emotion from the teaching- learning processes of philosophy among secondary school students at Colegio Dios es Amor (CDA) in Bogotá, its associated problems, and a possible alternative. The research stems from the recognition of common problems in the school context: the teaching of philosophy has always been approached from a rationalist perspective, ignoring the affective dimension, which has created a disconnect between students and the philosophical content. The main objective is to examine how the incorporation of affects, based on neuroeducation and Gadamerian hermeneutics, can foster the teaching of philosophy. Methodologically, a theoretical-practical approach is proposed based on conceptual analysis, a literature review, and the proposal of a teaching sequence inspired by the aforementioned approaches. The research shows that the addition of the affective dimension not only improves students' participation and interest but also deepens their understanding of the philosophical content. The conclusions indicate that the emotional dimension cannot be considered an obstacle to critical thinking, but rather a means to enrich more humane and meaningful learning. The development of a philosophically grounded emotional pedagogy that integrates reason and intuition is suggested, moving beyond the teaching paradigm based solely on theory and argumentation.

**Keywords:** Neuroeducation, Teaching of Philosophy, Affects, Teaching Sequence.

---

**Tabla de contenido**

Introducción .....	6
Objetivos .....	8
Objetivo general.....	8
Objetivos específicos .....	8
Planteamiento del problema.....	9
Planteamiento de la hipótesis.....	14
Justificación .....	17
Marco teórico .....	20
1.    Análisis de la Educación y los Afectos, desde la Perspectiva Filosófica de Hans-Georg Gadamer .....	26
1.1 Sobre H-G. Gadamer y su Pertinencia Investigativa .....	29
1.2 Revisión de literatura científica sobre la perspectiva de Gadamer referente a la educación. ....	30
1.3 La Educación desde la Perspectiva Filosófica Hermenéutica de Hans-Georg Gadamer....	33
1.4 Gadamer en “La Educación es Educarse”: el Diálogo y la Otredad como Eje del Proceso Educativo .....	35
1.5 El Concepto de “Bildung”: Formación, Educación Dialógica y la Cuestión Emotiva. ....	36
2.    De la Hermenéutica de Gadamer a los Aportes de la Neuroeducación. ....	42
2.1 Exploración de los fundamentos y pertinencia Neuroeducativa: afectos y educación .....	43
2.2 Acercamiento al ámbito educativo.....	57
2.3 Los Afectos desde la Neuroeducación: Su Aplicación en la enseñanza de la filosofía .....	60
3.    Propuesta secuencia didáctica.....	1
3.1 Propuesta de elaboración de la secuencia didáctica.....	79
Conclusiones.....	82
Referencias.....	86

## Introducción

La filosofía, entendida como una disciplina, tiene la capacidad de resonar en el corazón y la vida práctica de los jóvenes tanto como en su mente. Esta premisa nos invita a pensar y re-pensar su enseñanza más allá del rigor intelectual. En su sentido más profundo, el pensamiento filosófico nace del asombro y la pasión por comprender el mundo que nos rodea.

En el contexto escolar de bachillerato, y específicamente con los estudiantes de grado 10° y 11° en el Colegio Dios es Amor, (CDA) lucero alto, es posible observar cómo la enseñanza de la filosofía ha estado, en términos generales, orientada al desarrollo de la argumentación, el análisis crítico y la apropiación teórica de ideas o autores. Si bien estos aspectos son relevantes, esta aproximación ha tendido a descuidar la dimensión afectiva del aprendizaje, creando una distancia entre los estudiantes y los contenidos filosóficos.

De esta manera, se plantea hacer una revisión de las prácticas pedagógicas convencionalmente aceptadas en este contexto educativo, partiendo de la consideración donde los afectos no son un factor marginal, sino una característica principal que define cómo los estudiantes se apropian del conocimiento y lo integran a su experiencia vital.

La relación que se busca presentar entre; la neuroeducación y la hermenéutica filosófica de H.G Gadamer sirve de punto de partida y marco de referencia para esta investigación, la cual aborda la cuestión sobre: ¿De qué manera la inclusión de la dimensión afectiva puede intervenir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, en la institución CDA? Desde el campo de la neuroeducación, se sostiene que la emoción y la cognición son procesos relacionados en interdependencia; el afecto conecta con procesos de atención, memoria y motivación, todos fundamentales un aprendizaje significativo. Complementariamente, la perspectiva gadameriana permite pensar la educación en el marco de un proceso de formación

---

(Bildung), donde el sujeto se construye a partir del diálogo, la experiencia vital y la apertura hacia el otro, como sujetos y como mundo.

A continuación, resulta oportuno mencionar la hipótesis de esta investigación desde la cual se plantea que el interés, la motivación, y la participación de los estudiantes de la institución en el aprendizaje de la filosofía se potencia en mayor medida cuando se integra de manera consciente e intencionada la dimensión afectiva. El reconocimiento de la sensibilidad, junto con la experiencia emocional en la construcción del conocimiento no pretende deslegitimar el enfoque racional y teórico, sino complementarlo y enriquecerlo.

En ese sentido, este estudio intenta abordar la enseñanza de filosofía en el sistema escolar, situado en la institución CDA, desde el sustento de los aportes y la innovación desarrollada en la neuroeducación, resultado de una articulación de diversas ciencias modernas, y los principios de interpretación hermenéutica gadameriana, desde el enfoque filosófico. Esta integración no solo pretende ampliar la concepción de la filosofía en la educación media, sino también postular estrategias pedagógicas que integren la afectividad y racionalidad, para un aprendizaje más auténtico y transformado en los docentes y estudiantes de la institución.

"Nota: Por motivos de forma y con el fin de simplificar la lectura y presentación del texto, se ha optado por utilizar el pronombre masculino para referirse de manera igualitaria tanto a mujeres como a hombres, abarcando así a profesoras, profesores, estudiantes y demás personas mencionadas en este documento. Se busca valorar y reconocen de manera igualitaria todos los aportes, directos e indirectos, que han contribuido a la elaboración de este texto."

---

## Objetivos

### Objetivo general

Analizar la relación entre los afectos y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en estudiantes de educación media de la institución Colegio Dios es Amor (CDA) Lucero Alto, a partir de los fundamentos de la neuroeducación, para proponer una secuencia didáctica.

### Objetivos específicos

- I. Conceptualizar el término "educación" en el marco de la investigación, tomando como referencia la perspectiva hermenéutica de Hans-Georg Gadamer.
  - II. Explorar los fundamentos de la neuroeducación y sus aportes a la teoría de los afectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
  - III. Presentar la relación entre los afectos y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en estudiantes de educación media, del Colegio Dios es Amor (CDA) Lucero Alto, a partir de los aportes de la neuroeducación, mediante la propuesta de una secuencia didáctica.
-

## Planteamiento del problema

La presente investigación se desarrolla en el contexto observado en la institución Dios es Amor (CDA) Lucero Alto, una institución privada, con cosmovisión cristiana, ubicado en la zona sur de la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá D.C. Este análisis se centra en los cursos de bachillerato, particularmente en los grados 10° y 11°. Durante el ejercicio docente realizado con esta población, es posible identificar la desconexión que los estudiantes manifiestan entre; la asignatura y su aplicación o cercanía en la vida práctica.

Dicha tensión se expresa al identificar una distancia entre los contenidos teóricos desarrollados en clase y la vivencia de los afectos presente en el aula y en los estudiantes. Se identifica que la falta de reconocimiento de los afectos en el proceso educativo genera una barrera en el aprendizaje de la filosofía. Resultado de la observación realizada surge la formulación de la pregunta orientadora de este trabajo, desde la cual se busca proponer una alternativa que articule los fundamentos teóricos de la neuroeducación con la enseñanza de la filosofía.

¿Existe una desvinculación de los afectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en educación media en los estudiantes del CDA?

Si bien la pregunta aparenta ser del orden académico de la pedagogía y puede resultar algo técnica; surge, en coherencia, a partir de las vivencias y experiencias prácticas en el aula, lo cual no implica que reduzca su aporte, por el contrario, enriquece esta reflexión. En múltiples ocasiones, al abordar grupos de estudiantes, surge ocasionalmente una simple pero mordaz inquietud: "¿Cuál es la utilidad de esto?", refiriéndose a algún tema concreto de la materia o a la generalidad de la filosofía. Aunque en un primer momento se puede responder rápidamente con argumentos sobre el desarrollo del pensamiento crítico, la ampliación del conocimiento o la mejora en la interpretación de textos, abordar esta cuestión de manera genuina exige un esfuerzo mayor.

---

Partimos de un propósito de clase donde: la enseñanza de la filosofía no debe reducirse a una acumulación de conceptos o a la aplicación mecánica de habilidades argumentativas; debe responder a un sentido más profundo de la experiencia educativa. Esta visión de la filosofía implica reconocer que el acto de enseñar trasciende más allá de la mera transmisión de información y aspira convertirse en una experiencia transformadora. El pensamiento filosófico en su dimensión más auténtica, busca motivar en los estudiantes la curiosidad, el cuestionamiento de las certezas y a entrar en dialogo constante con la tradición, las innovaciones y la diferencia para construir un sentido propio y una forma de relacionarse más integral.

Cuando la enseñanza de la filosofía se limita a la transmisión de conocimientos, la memorización de sistemas filosóficos o el desarrollo de habilidades descontextualizadas, pierde la oportunidad de generar encuentros auténticos y significativos entre el estudiante y el pensamiento filosófico. De tal manera, acá, se entiende que el propósito de la filosofía radica en cultivar una actitud crítica y reflexiva que posibilite al estudiante comprender dinámicas internas, subjetivas y las de su entorno, generando de tal modo un aprendizaje que trasciende las aulas y se integra en la experiencia vital y formas de habitar el mundo.

Concebir de este modo la enseñanza de la filosofía, permite encontrar relación con la observación realizada en el contexto educativo del CDA. Con el tiempo, mediante la observación de las dinámicas en el aula, se ha evidenciado que los afectos son un factor importante en la manera en que los estudiantes apropian el conocimiento. La curiosidad, el entusiasmo, la empatía o, por el contrario, el desinterés, la frustración o la desconexión emocional, son determinantes en el desarrollo de las clases de filosofía y con la construcción de relaciones significativas entre el estudiante y el contenido.

---

Considerando lo anterior, los afectos emergen como una posible clave para comprender lo que sucede en el proceso enseñanza-aprendizaje de la filosofía en los estudiantes del CDA y para resignificar el propósito de enseñar filosofía. Cabe aclarar, que no se trata de simplemente hacer clases más “entretenidas”, sino de reconocer que la dimensión afectiva es un factor determinante en el proceso cognitivo, estableciendo así una estrecha relación que integra y compone el aprendizaje

Paradójicamente, aunque a simple vista pueda parecer evidente que los afectos son relevantes dentro de la enseñanza de la filosofía, en el contexto escolar se aprecia una tendencia a restar importancia o incluso omitirlo por completo. No obstante, esta ausencia de afectos no pertenece a un rasgo constitutivo de la filosofía como disciplina, sino que más bien se debe a un fallo en la práctica pedagógica que ha influido de manera profunda en la enseñanza de filosofía en el colegio.

Este tipo de instrucción, en los niveles de bachillerato, ha estado históricamente guiada por un paradigma de adiestramiento en el cual se considera más importante la producción de argumentación y la memorización de matrices, todo ello operando bajo la suposición donde el pensar debe iniciar desde una rígida y fría distancia. Dentro de este modelo instrumentalista, ha existido un predominio de conocimientos conceptuales, ordenados de tal manera que en muchos casos son hegemónicos, aumentando el olvido por la dimensión afectiva del proceso educativo. Desde este enfoque racionalista-academicista yace la tendencia tradicional de provocar una desconexión entre razón y afectos en la enseñanza, restringiendo así el aprendizaje filosófico a saberes conceptuales y teóricos distantes de la experiencia e interpretación propia.

Este trabajo pretende esbozar cómo en la institución abordada, el colegio CDA, la manera de dar clases de filosofía ha creado una visión abstracta y dura del aprendizaje que solo usa las

---

habilidades cognitivas y técnicas de los estudiantes, mientras que se ha dejado de lado la parte subjetiva de la experiencia propia al mundo “no académico”. Esto ha causado una desconexión emocional y pedagógico donde los afectos, sentimientos y emociones, elementos fundamentales para comprender el cómo actuamos e interpretamos el mundo, son vistos poco relevantes o incluso sin importancia para el desarrollo del pensamiento crítico. De allí que podamos mencionar que, ha habido una separación artificial entre la razón y los afectos en el salón, lo cual ha frenado una comprensión más honda de la vivencial del aprender filosofía. Por lo tanto; el entender y aplicar los afectos en las formas de enseñanza-aprendizaje son esenciales para cambiar el papel que tiene la filosofía en la vida de los estudiantes.

En atención a ello, se abordan los afectos desde una mediación neuroeducativa, ya que: investigaciones en neuroeducación han señalado que la emoción y la cognición están profundamente interconectadas en los procesos de aprendizaje. En este sentido, estudios como los de Antonio Damasio (1994) y Mary Helen Immordino-Yang (2007) han demostrado que neurotransmisores como la dopamina y la serotonina, desempeñan un papel clave en la consolidación de la memoria y la atención, destacando cómo las emociones influyen directamente en la capacidad de aprender.

Del mismo modo, Francisco Mora (2013) enfatiza que los entornos educativos que generan experiencias afectivas significativas favorecen no solo la retención del conocimiento, sino también la participación estudiantil y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. De tal manera, se toman estos hallazgos para apoyar la importancia de integrar la dimensión afectiva en la enseñanza de la filosofía en la institución, buscando aportar al modelo donde el aprendizaje debe basarse exclusivamente en la razón y la argumentación.

---

En este sentido, la investigación busca justificar la relevancia de los afectos en el aprendizaje filosófico, articulando la neuroeducación en el en el proceso de enseñanza-aprendizaje y usando como marco de referencia, respecto a la educación, la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, que concibe la educación como un proceso dialógico e interpretativo, desde el cual es posible establecer una relación con los afectos y el proceso educativo.

De tal manera, tomando en consideración lo anterior, se entiende que la educación no puede limitarse a la mera transmisión de contenidos o al ejercicio de habilidades racionales, entra pues la perspectiva hermenéutica de Hans Georg Gadamer, quien entiende la educación como un proceso de formación (Bildung) basado en la experiencia, el diálogo y la apertura a la comprensión. Desde esta perspectiva, aprender significa experimentar un cambio al encontrar el conocimiento, y en tal proceso, los afectos juegan un papel definitorio.

Así, esta investigación parte del supuesto en que la dimensión afectiva es un factor clave en el proceso educativo, particularmente en la enseñanza de la filosofía, porque potencia un enfoque más integral, profundo, significativo y humano del aprendizaje.

A partir de lo mencionado y buscando matizar el marco de la investigación se menciona que proceso educativo, formación (bildung), que ocupa un lugar central en la filosofía de Gadamer, se refiere a un proceso continuo de auto-cultivación donde una persona se forma a sí misma, en y a través del mundo en un acto continuo de interpretación, comprensión y compromiso con su cultura. Esta auto-cultivación no proviene de alguna fuente externa; más bien, proviene del interior del sujeto a través de su encuentro con el otro y con el conocimiento.

Por ello, entender o aprender algo nuevo no es meramente recordar o recibir información, sino más bien un cambio o evolución dentro del ser de la persona que está influenciado por lo material. Esta comprensión es especialmente importante para someter el estudio de los afectos en

---

la enseñanza de la filosofía, permitiéndonos entender que el aprendizaje filosófico no se lleva a cabo únicamente a nivel cognitivo; más bien, se realiza en un compromiso interpretativo profundamente afectivo con el mundo. Así es como la hermenéutica gadameriana proporciona un marco teórico para incorporar el afecto en la pedagogía y, por lo tanto, permitir la resolución del aparente conflicto entre la racionalidad y los afectos presente en la enseñanza de la filosofía en la institución.

Desde estos puntos de vista, la indagación quiere contestar a la duda sobre cómo los afectos, entendidos desde la neuroeducación, pueden aportar en la enseñanza de la filosofía para crear una mejor y más significativa experiencia de aprendizaje en los estudiantes. En este ámbito, mirar los afectos en el salón no solo permite cambiar las maneras de enseñar, sino que abre un nuevo camino hacia una enseñanza de la filosofía más cercana a lo que viven los estudiantes, donde el conocimiento no se fuerza como un mero acto teórico, sino como un evento que realmente cambia su forma de estar con el mundo y con el saber.

### **Planteamiento de la hipótesis**

Desde esta propuesta, se plantea la pregunta orientadores respecto a: ¿cómo articular los afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en filosofía, en educación media en los estudiantes del CDA? Esta pregunta tiene sentido en un contexto educativo donde generalmente, ha predominado el modelo racionalista, centrado en la construcción instrumental de argumentos y claridad conceptual. En dicho modelo, lo que es atravesado por los afectos, emociones y experiencias subjetivas suele ocupar un lugar marginal e incluso descartado en el aprendizaje de la filosofía. Identificar esta situación en la institución plantea la necesidad de revisar críticamente

---

el paradigma imperante, para explorar otras formas de integrar los afectos y enseñar filosofía desde la experiencia personal como un elemento legítimo y valioso del pensamiento.

No obstante, los postulados de la neuroeducación y desde una lectura filosófica de los afectos se muestran que, por el contrario, afectos y razón están estrechamente unidas y relacionadas. Permitiéndonos indicar que los afectos en el aprendizaje no son solo adornos o complemento; son fundamento y estructura en el desarrollo del pensamiento y la construcción de conocimiento.

Desde la perspectiva hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, se puede sostener que la educación no se agota en la simple transmisión de contenidos, sino por el contrario debe interpretarse como un proceso de formación (Bildung), la cual se puede entender como una transformación del sujeto en diálogo con el mundo, la tradición y con otros. En esta formación, los afectos cumplen un rol esencial, pues el conocimiento jamás es meramente entregado, se vive e interpreta desde la experiencia subjetiva de cada estudiante. Bajo estos supuestos, esta investigación plantea que la incorporación consciente e intencionada de la dimensión afectiva en la enseñanza de la filosofía, apoyada por la neuroeducación y el enfoque hermenéutico gadameriano, mejora la participación activa, la comprensión e interés en el contenido filosófico por parte de los estudiantes del CDA, creando así espacios afectivos y efectivos de aprendizaje.

Diferentes reflexiones que surgen del análisis de las experiencias prácticas en el ámbito docente revelan que mantener un vínculo afectivo con todos y cada uno de los estudiantes representa un desafío multifacético. Sin embargo, cuando se incorpora de manera intencionada la dimensión afectiva, los cambios observados en la actitud y disposición de los estudiantes son notables. No se trata solo de crear un ambiente más agradable, sino de cómo el interés, la

---

participación y la comprensión del contenido filosófico se enriquecen profundamente cuando la dimensión afectiva actúa como un puente hacia el aprendizaje.

El modelo tradicional de enseñanza de la filosofía aplicado en la institución situada, Colegio CDA, se ha centrado tradicionalmente en dar contenido y fomentar habilidades críticas y argumentativas; sin embargo, este tipo de enseñanza puede enriquecerse enormemente al reconocer que la relación de los estudiantes con el conocimiento está formada profundamente por afectos y experiencias.

De tal modo, la relación que se construye entre los estudiantes y la filosofía debe ir más allá del abordaje de saberes teóricos, se plantea establecer estrategias que permitan un abordaje integral tanto del saber conceptual como de su realidad aplicable y cercana a los afectos y vivencias de cada estudiante. Fruto de la observación, se evidencia la necesidad de analizar y comprender la reacción que construyen con el conocimiento y prestar atención en apoyar el carácter formativo de la filosofía y su impacto en el ejercicio práctico.

La presente investigación esboza la unión de la neuroeducación aplicada a la enseñanza de la filosofía y más concretamente desde la postura sobre la educación, que se desarrolla desde la hermenéutica gadameriana, para explicar por qué es vital pensar en la necesidad de involucrar la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, vale aclarar que esta propuesta no busca deslegitimar o contraponer con posturas que destacan lo sistemático y objetivo del saber filosófico. Más bien se intenta llamar la atención sobre el aparente olvido o relegación a la que ha sido sometida la consideración de lo afectivo en las prácticas escolares de enseñanza de la filosofía

Se entiende que dicho olvido o separación no es en sí misma propia a la filosofía como disciplina, sino de la manera en que ha sido desarrollada su enseñanza en las aulas escolares. Desde

---

esa perspectiva, la hipótesis no pretende proporcionar respuestas concluyentes, sino que busca cuestionar cómo se pueden legitimar las relaciones afectivas dentro de los procesos de formación filosófica, sin dejar de lado los aportes sistemáticos y rigor académico unido a la experiencia del pensamiento filosófico.

### **Justificación**

Como se ha mencionada anteriormente, el contexto de la enseñanza de la filosofía, en la institución, ha estado enfocada en el desarrollo de habilidades concretas o contenidos específicos. En esta práctica hay un descuido hacia los afectos que intervienen con el aprendizaje. Esto resultado, posiblemente, a una limitada interpretación filosófica, que confunde o asume que se busca separar cuando se plantea una distinción de facultades, como lo presentan algunos autores, como en el caso de: Platón quien sostiene en su obra, La República, que la justicia se logra a través del orden de la razón y las pasiones; o posteriormente, Kant la considera [sensación] un elemento que no está completamente desligado de la razón, en la Crítica de la razón pura. Tras su modelo, la Sensibilidad aporta a la razón con los datos brindados del mundo y la razón a su vez, con las categorías del entendimiento, brinda estructura a lo sensorial.

Así, mientras estos pensadores son interpretados como si propusieran alguna forma de cisma entre lo racional y lo sensible, en el caso de Kant, debemos resaltar que la sensibilidad, y por extensión, la afectividad en esta investigación, juegan un papel fundamental en el proceso del conocimiento. En el ámbito pedagógico de la institución, sin embargo, este ejercicio de distinguir las facultades de la razón y las sensaciones se ha traducido en métodos de enseñanza que se enfocan distinguir y categorizar por separado, desligándose de los aspectos afectivos del aprendizaje.

---

Evidenciando así, un fallo en la interpretación y el modo de enseñanza que presenta esta distinción más como una separación, que como una categorización que busca interrelacionar dichos aspectos.

Por lo tanto, buscando justificar los afectos y para aportar desde otra disciplina, podemos mencionar que los nuevos cambios en enseñar desde el cerebro han mostrado que los afectos son relevantes en hacer saber cosas, influyendo en: la motivación, la atención y la habilidad de entender de los estudiantes. Estudios en cerebro y enseñar con el cerebro, como los de Damasio (1994), acerca de cómo los afectos ayudan a elegir y aprender han probado que el pensar depende mucho de si hay afectos. También, Helen Immordino-Yang (2007) ha mostrado que el sentir influye en guardar memorias y en formar el saber de manera útil. Desde un lado práctico, estudios de Francisco Mora (2013) muestran que un aprendizaje bueno sucede cuando la emoción mueve y ayuda a mantener la atención y guardar lo que se aprende.

Derivando de tales investigaciones, se ha evidenciado que los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden ser comprendidos exclusivamente desde la perspectiva racional distante, ya que, están intrincadamente entrelazados con la dimensión afectiva de cómo funciona el cerebro. En “El error de Descartes”, Damasio (1994) argumenta que las decisiones y la construcción del conocimiento están en realidad gobernadas por las emociones, lo que representa una reconceptualización del papel de los afectos que no requiere oponerse a la razón de manera radical. De esta manera, no se busca rechazar la tradición filosófica ni hacer una ruptura absoluta entre razón y afecto. Incluso en aquellos pensadores considerados maestros de la racionalidad como Platón, Kant, Hegel e incluso Gadamer, hay un reconocimiento de la sensibilidad, es decir, la forma en que un sujeto es afectado por el mundo, desempeña un papel decisivo en la experiencia de conocer algo.

---

La hipótesis formulada, entonces, deriva de un marco específico de conocimiento en el cual las dimensiones racional y afectiva no operan como categorías mutuamente excluyentes, sino más bien como interdependientes dentro del proceso educativo. Así, dentro del contexto de la enseñanza de la filosofía en la escolaridad, se sugiere que no puede ser meramente un ejercicio intelectual; debe integrar la dimensión afectiva como un factor importante para la asimilación y el desarrollo de un pensamiento crítico más significativo y genuino.

Esta investigación busca pues, resaltar la importancia de los afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media de los estudiantes del CDA, explorando en los aportes de la neuroeducación y el pensamiento hermenéutico de H.G. Gadamer.

La neuroeducación proporciona evidencia científica sobre la influencia de los afectos en el aprendizaje, la hermenéutica gadameriana permite comprender la educación como un diálogo abierto en el que la experiencia y la interpretación juegan un rol esencial. Gadamer, en *Verdad y método* (1960), destaca la importancia de la experiencia en la comprensión, señalando que el aprendizaje no es un acto mecánico y pasivo de recepción de información, sino un proceso dialógico donde los afectos, la historia y la tradición juegan un papel crucial. Así, el estudio establece un marco teórico que vincula la afectividad con el proceso educativo desde una perspectiva filosófica y pedagógica. (Segunda parte, cap, IV y V)

El carácter reflexivo de este trabajo, implica la necesidad de replantear el papel de la filosofía en la educación media, explorando estrategias que no solo fomenten el desarrollo cognitivo, sino que también reconozcan la dimensión afectiva del aprendizaje. A través de un análisis teórico-práctico se expondrá cómo la integración de los afectos en la enseñanza de la filosofía puede contribuir a un aprendizaje más significativo y a una mayor implicación de los estudiantes en la construcción del conocimiento filosófico.

---

En el plano de lo teórico, permite un diálogo entre la neuroeducación y la filosofía, mostrando cómo los avances científicos pueden enriquecer la comprensión filosófica de la educación. En el plano práctico, ofrece una reflexión sobre estrategias pedagógicas que consideren la dimensión afectiva en la enseñanza de la filosofía, lo que puede aportar herramientas valiosas, como la secuencia didáctica, para docentes interesados en explorar otras estrategias educativas.

### **Marco teórico**

La enseñanza de la filosofía en el contexto educativo actual enfrenta diversos desafíos que van desde la falta de reconocimiento institucional hasta la desconexión con los intereses y necesidades de los estudiantes (Camps, 2013). Ante esta situación, surge la necesidad de replantear las estrategias didácticas que se emplean en la enseñanza filosófica, especialmente en el nivel de bachillerato, donde los estudiantes se encuentran en una etapa crucial de desarrollo cognitivo y emocional.

El presente marco teórico busca explorar la importancia de la teoría de los afectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, específicamente con estudiantes de bachillerato en Bogotá, caracterizados desde la población de estudiantes del Colegio Dios es Amor (CDA). Se parte de la premisa en que, al involucrar los afectos en la enseñanza filosófica, se puede contribuir positivamente al proceso educativo, favoreciendo un aprendizaje más significativo y duradero. Para ello, se analizará el concepto de afectos desde la perspectiva de la neuroeducación, así como la concepción de la educación desde el enfoque hermenéutico de Gadamer, quien comprende la educación como un proceso de autoformación.

Como se ha mencionado anteriormente, es importante conservar el foco sobre la relación de los afectos y cómo están estrechamente ligados con el aprendizaje, ya que implican la capacidad

---

de aprender por sí mismo, de regular el propio proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes (Zuluaga Marín, Botero, Martínez Romero & Lopera Ortega, 2022). Esta relación entre lo afectivo y lo cognitivo constituye un elemento fundamental para comprender cómo los estudiantes se relacionan con el conocimiento filosófico.

Un aprendizaje que involucra los afectos tiende a ser significativo, profundo y duradero, favoreciendo el desarrollo integral de las personas y su adaptación a los cambios sociales y culturales (Zuluaga Marín, Botero, Martínez Romero & Lopera Ortega, 2022). En el contexto de la enseñanza de la filosofía, esta dimensión afectiva cobra especial relevancia, pues la filosofía no solo implica la adquisición de conceptos, sino también el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y éticas que involucran la totalidad del desarrollo humano.

En el marco de esta investigación, la neuroeducación funge como una estrategia que aporta herramientas prácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien, en capítulos más adelante profundizaremos en la neuroeducación, resulta oportuno en este apartado delimitar lo que entenderemos como estrategia de aprendizaje. De allí que partimos desde la perspectiva de Monereo (1994) quien define las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones conscientes en los que se eligen y recuperan, de manera coordinada, los conocimientos necesarios para cumplir un objetivo, según las características de la situación educativa. Estas estrategias, en el ámbito de la enseñanza filosófica, deben considerar la dimensión afectiva como un componente esencial del proceso educativo. Díaz y Hernández (2010) clasifican las estrategias de aprendizaje en tres tipos:

### **Estrategias de apoyo**

---

Facilitan el acceso y la comprensión de la información, como la atención, la concentración, la motivación, la organización del tiempo y del espacio. En la enseñanza de la filosofía, estas estrategias pueden incluir técnicas que despierten el interés afectivo por los problemas filosóficos.

### **Estrategias de elaboración**

Permiten la transformación e integración de la información, como la codificación, la asociación, la inferencia, la analogía, la elaboración de esquemas y mapas conceptuales. Estas estrategias, al incorporar la dimensión afectiva, pueden promover un acercamiento más personal y significativo a los textos y problemas filosóficos.

### **Estrategias de regulación**

Posibilitan el control y la evaluación del aprendizaje, como la planificación, la monitorización, la autoevaluación y la metacognición. La dimensión afectiva en estas estrategias implica el desarrollo de la autoconciencia sobre el propio proceso de aprendizaje filosófico.

Ahora bien, con relación a la neuroeducación, la entendemos como el estudio transdisciplinar que integra los aportes de la neurociencia, la psicología y la educación, desde el cual ofrece un marco valioso para comprender la relación entre los afectos y el aprendizaje. Según Mora (2013), la neuroeducación se basa en el estudio del cerebro y sus funciones cognitivas, emocionales y sociales, para diseñar métodos de enseñanza-aprendizaje más eficaces, personalizados y motivadores.

Complementado ello (Bueno & Forés, 2018, p. 13-25) destaca algunos de los principios básicos de la neuroeducación que resultan relevantes para nuestra investigación:

### **El cerebro es plástico**

---

Tiene la capacidad de modificar su estructura y funcionamiento en función de las experiencias de aprendizaje. Esto sugiere que las experiencias afectivas en el aula de filosofía pueden generar cambios significativos en la estructura cognitiva de los estudiantes.

### **El cerebro es social**

Se desarrolla y aprende en interacción con otros. La dimensión social del aprendizaje filosófico, mediada por los afectos, puede potenciar la construcción colectiva del conocimiento.

### **El cerebro es emocional**

Las emociones influyen en el aprendizaje, facilitando o dificultando. En la enseñanza de la filosofía, reconocer y trabajar con las emociones que generan los problemas filosóficos puede favorecer un aprendizaje más profundo.

### **El cerebro es único**

Cada persona tiene un cerebro diferente, con sus propias fortalezas y debilidades. Esto implica la necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza filosófica, considerando la diversidad afectiva y cognitiva de los estudiantes. (p. 13-25)

En esa línea y acercándose a la aplicación de la enseñanza de la filosofía, la entendemos como asignatura que tiene como objetivo transmitir y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes propias de esta disciplina, como el pensamiento crítico, la argumentación, la reflexión, la creatividad y la ética (Cortina, 2016). Sin embargo, esta mirada de la enseñanza se enfrenta a diversos desafíos en la actualidad.

Camps (2013) identifica varios problemas que afectan la enseñanza filosófica como: Falta de reconocimiento social e institucional, escasez de recursos y tiempo, rigidez de los currículos y metodologías, desconexión con los intereses y necesidades de los estudiantes, dificultad para evaluar los aprendizajes filosóficos, competencia con otras fuentes de información y formación.

---

Estos desafíos hacen necesario replantear la didáctica de la filosofía, de allí que proponemos como una alternativa la integración de los aportes de la neuroeducación y una consideración más consciente de la dimensión afectiva como un elemento central del proceso educativo.

Llegados a este punto hemos visto cuál es la problemática que evidenciamos respecto a la enseñanza de la filosofía, en la institución, y cómo esta puede ser trabajada desde una perspectiva neuroeducativa que permita desarrollar y enriquecer el proceso educativo. No obstante, se hace pertinente presentar un primer esbozo, que posteriormente se desarrollará con mayor profundidad en los capítulos posteriores.

A razón de ello mencionamos la perspectiva de Hans-Georg Gadamer, desde su enfoque hermenéutico, concibe la educación como un proceso de autoformación. Para Gadamer, la educación, formación (Bildung) no es simplemente la adquisición de conocimientos, sino un proceso de transformación personal en el que el sujeto se forma a sí mismo a través del encuentro con la tradición y la alteridad.

Esta concepción gadameriana de la educación como autoformación resulta particularmente valiosa para nuestra investigación, pues permite entender la enseñanza de la filosofía no como una mera transmisión de contenidos, sino como un proceso en el que los estudiantes, a través del diálogo con los textos filosóficos y con otros sujetos, se forman a sí mismos y desarrollan su propia comprensión del mundo.

De allí que, la dimensión afectiva juega un papel fundamental en este proceso de autoformación, pues el encuentro con los problemas filosóficos no es puramente intelectual, sino que involucra toda la experiencia humana, incluyendo los afectos, las emociones y los

---

sentimientos. El diálogo hermenéutico que propone Gadamer implica no solo la comprensión racional, sino también la apertura afectiva hacia lo otro y los otros.

A partir de los elementos teóricos presentados, podemos proponer una integración de la teoría de los afectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Esta integración implica:

- Reconocer la dimensión afectiva del aprendizaje filosófico: La filosofía no solo involucra procesos cognitivos, sino también experiencias afectivas que pueden potenciar o dificultar el aprendizaje.
- Diseñar estrategias didácticas que consideren los afectos: Las estrategias de apoyo, elaboración y regulación del aprendizaje deben incorporar la dimensión afectiva como un componente esencial.
- Aplicar los principios de la neuroeducación: Considerar la plasticidad cerebral, la dimensión social, emocional y única del cerebro en el diseño de experiencias de aprendizaje filosófico.
- Concebir la enseñanza filosófica como un proceso de autoformación: Desde la perspectiva hermenéutica de Gadamer, entender la educación filosófica como un proceso en el que los estudiantes se forman a sí mismos a través del entorno.

La integración de la teoría de los afectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía ofrece una perspectiva para enfrentar los desafíos actuales en su enseñanza. Al considerar la dimensión afectiva como un componente esencial del aprendizaje, se puede promover un acercamiento más significativo y personal a los problemas filosóficos.

De tal manera, la estrategia neuroeducación proporciona un marco teórico y técnico valioso para comprender cómo los afectos influyen en el aprendizaje, mientras que la concepción gadameriana de la educación permite entender la enseñanza filosófica como un proceso de

---

transformación personal que involucra tanto la dimensión cognitiva como la afectiva. El desarrollo de estrategias didácticas que integren los afectos en la enseñanza de la filosofía puede contribuir a formar estudiantes más autónomos, críticos y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje, superando así la desconexión entre la filosofía académica y los intereses y necesidades de los estudiantes de bachillerato, en este caso concreto del CDA.

### **1. Análisis de la Educación y los Afectos, desde la Perspectiva Filosófica de Hans-Georg Gadamer**

Con la pertinencia investigativa, se debe abordar inicialmente a la “Educación”, para poder realizar loablemente, una aprehensión teórica concreta sobre la importancia que desempeñan los efectos o la emotividad en el proceso, todo en base a la perspectiva hermenéutica de Gadamer.

Antes de proseguir es importante aclarar que el fin de este apartado, se logra con la búsqueda y recopilación de información focal, la revisión y análisis textual basado en la interpretación. Contando con obras del autor y textos científicos sobre sus aportes, datando una aprehensión textual, situada al objeto investigativo, con la formulación de conceptos y preceptos, como resultado de un análisis con base en las fuentes; sin procesos de descifrado o deducción.

Sin entrar en las arduas discusiones, perspectivas e hipótesis sobre la “Educación”, se sugiere seguir el siguiente abordaje en cuanto a la educación contemporánea definida como: “un proceso organizado de enseñanza y aprendizaje cuyo resultado es el desarrollo integral de conocimientos, habilidades y valores en los sujetos desde su educabilidad como apertura a la comprensión.” (Henríquez, 2024. p. 45).

Una definición con profundidad en la comprensión y lo organizado. Lo cual es crucial para situar la perspectiva de enfoque referente al proceso educativo. Por tanto, es importante tratar a la

---

educación como una práctica que involucra múltiples actores sentí-pensantes<sup>1</sup>, mediados por cuestiones sociales, económicas, culturales y políticas diferenciales. Respecto al fin de esta investigación se habla de educación formal, la cual se define ligada a instituciones reglamentadas en la organización social, como la escuela y las universidades.

Los actores involucrados directamente de manera plural son docentes (formadores) y estudiantes o aprendices, esto sin desestimar que la escuela como institución (y por tanto la educación), está inmersa y ligada no sólo a los actores directos mencionados, puesto que cada uno de estos, tienen un contexto subyacente, el cual repercute en el escenario del aula de clase o lugar de formación y otros espacios del ámbito educativo o formativo.

Sin ahondar en el marco contextual de lo educativo en Colombia, se debe mencionar, la pluralidad de modelos del quehacer educativo existentes al nivel internacional y por tanto, también en el país, más allá de lo planteado por el Ministerio de Educación, respecto al aprendizaje por competencias o estándares, con disposición de Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) o lo que debe conocer un estudiante de acuerdo a su grado de escolaridad; tomando en cuenta las disposiciones constitucionales, donde incluso, aparte de las libertades, se postula a la educación como un derecho (Peñas, 2016).

Al margen internacional e histórico se presentan diferentes modos del quehacer pedagógico. Modelos como el tradicional enmarcado en su mayoría en la absorción de conocimiento, con procedimientos estáticos de memorización y secuencias educativas rígidas. También está el constructivismo basado en el abordaje de problemas e hipótesis para desarrollar en pro del crecimiento cognitivo con procedimientos guiados.

---

<sup>1</sup> Dado que no es un término que se pretenda abordar a profundidad, para esta investigación. Es oportuno mencionarlo por su validez y pertinencia. Se entiende como actores sentí-pensantes a los sujetos que integran la dimensión emocional y racional en sus procesos de comprensión, acción y aprendizaje. Reconoce que ambas dimensiones configuran la experiencia y el conocimiento. Confróntese: Freire (1970); Maturana & Varela (1990).

Existen otros modelos contemporáneos como pueden ser los surgidos en la era digital, de los cuales surge la posibilidad de la discutida autoformación virtual semi guiada, ligada al aprendizaje computarizado. También es importante mencionar que existen modelos emergentes, basados en proyectos transversales que dependen y se centran en las necesidades, de acuerdo a los contextos sociales de los involucrados en el proceso educativo, además están en auge los modos educativos basados en la investigación como fuente principal.

En la cuestión de adaptabilidad de dichos modelos a diferentes contextos y los avances históricos del quehacer pedagógico, se han visto involucradas diferentes esferas científicas. Todo este entramado de modelos existentes (y otros que no se mencionaron), en especial los contemporáneos y emergentes, aunque con la preponderancia de algunos (por matrices contextuales de los Estados para atender sus comunidades, como también en el auge de la era digital); no serían posibles, tal cual como se aplican y en su diversidad, sin la aparición de la Neuroeducación.

La Neuroeducación que tiene su apartado propio en esta investigación con sus fundamentos claves y discusiones, combina tres aspectos científicos principalmente (neurociencia, psicología y pedagogía), buscando entender cómo se dan los procesos neuronales en el proceso de aprendizaje. La breve referencia a la neuroeducación aquí, consiste en mencionar que evidentemente los procesos mentales involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, están ligados a lo afectivo y estos deben empezar a jugar un papel central, para los diferentes actores involucrados directa e indirectamente en el ámbito educativo o académico, en pro de mejorar el proceso:

“La conciencia de algunos responsables de la educación acerca de la influencia de factores como el ambiente, la salud, las emociones y la genética en el aprendizaje, el saber y la memoria, todavía no alcanza para llegar a decisiones que privilegien políticas públicas que garanticen estos

---

y otros aspectos por encima de búsquedas coyunturales como cobertura, financiación, tecnificación, aspectos no menos necesarios en los procesos educativos” (OCDE, 2007, citada en Barrios, 2016, p 398).

Los factores que se mencionan al inicio de la referencia, definen la necesidad de postular constantemente a las cuestiones afectivas como centrales en la educación, siendo partes activas del proceso. Constatando que el entorno académico está integrado por diferentes actores que están situados en expectativas y condiciones socioeconómicas diferenciales, que impactan el cómo adquieren conocimiento e incluso cómo se transmite o comparte el mismo.

En la retentiva, la memorización, la aprehensión de conceptos y conocimientos desde lo básico a lo más complejo, influyen los sentimientos, emociones y sensaciones, cuestiones inherentes al proceso educativo por involucrar a todos los actores inmersos. Por tanto, en este apartado tomando como punto de partida, la relevancia del cómo se aprende bajo la obvia noción emotiva con referencia a la Neuroeducación, se abre paso al enfoque base en las ideas de Gadamer.

### **1.1 Sobre H-G. Gadamer y su Pertinencia Investigativa**

El filósofo alemán Hans-Georg Gadamer, de Marburgo. Ha dejado un gran legado, que continúa nutriendo la investigación y construcción del conocimiento, como el texto presente. Uno de sus trabajos más importante es "Verdad y método" (Wahrheit und Methode), publicada originalmente en 1960, pieza relevante de esta investigación, que se abordará con diversas fuentes secundarias en un siguiente apartado, entre tanto, es menester mencionar gracias a su integralidad y rigurosidad posibilita la construcción de postulados o teorías sólidas, de allí que sea marco de referencia para la presente investigación.

Es importante centrar el foco en la obra filosófica de Gadamer por la relación que presenta su trabajo histórico en la hermenéutica con la educación, con sus concepciones directas sobre el

---

campo educativo desde lo dialógico y como su noción está ligada a los afectos, con su argumento centrado en la interacción humana, además de su particular abordaje del concepto de formación.

Entre tantas maneras de situar el concepto, aquí se opta por la perspectiva de Gadamer para delimitar la cuestión y abordarlo desde un trabajo filosófico pertinente, en cuanto a la importancia de los afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; permitiendo una base sólida para la creación de una secuencia didáctica.

Gadamer como se analizará respectivamente, es un autor que resalta a la educación y la presupone mediada por procesos desde lo comunicacional, los cuales se relacionan intrínsecamente con los afectos desde la necesaria interacción humana, pieza fundamental en nuestra intencionalidad investigativa.

## **1.2 Revisión de literatura científica sobre la perspectiva de Gadamer referente a la educación.**

La obra de Gadamer está en el seno del debate y existe gran cantidad de textos científicos sobre su relación e influencias al campo de la educación en diferentes cuestiones, tantos que, para crear un estado del arte amplio y universal, se necesitaría una investigación completa con ese fin, donde se podrían presentar diferentes libros y artículos científicos, incluso situando el foco solo sobre Latinoamérica.

Por tanto, esta revisión de la literatura científica de manera cronológica, está ligada al fin investigativo y más precisamente al marco contextual, situando el foco en Latinoamérica, donde particularmente la investigación en materia educativa se ha visto en auge y como presentaremos, los análisis desde Gadamer también.

Inicialmente se menciona el texto publicado en Colombia "Comprensión y autocomprensión en la hermenéutica de Gadamer, y algunas perspectivas para el humanismo" de

---

la profesora María del Mar Esguerra Lozada. En este artículo Esguerra (2014) sostiene que la comprensión es un proceso que implica entre otras cuestiones, la interpretación del mundo y la relación con los otros. Destacando que es menester la tradición y la autoridad en la formación de la comprensión. (p. 104).

Noción clave para iniciar con los análisis sobre la perspectiva de Gadamer, aunque el foco del estudio mencionado es el humanismo, comienza a brindar aportes claves en cuanto a lo referente a los procesos propios inmersos en la educación.

Se continua por tanto nombrando textos estrechamente ligados a la educación desde la perspectiva de Gadamer que serán abordados en la teorización puntual, con un artículo publicado por Sara Moreno Osorio en 2019, para optar por el magister de Docencia en Educación Superior, titulado "El tacto pedagógico en la educación superior desde las ideas de Gadamer y Van Manen", que analiza la aplicación de las ideas de Gadamer en la educación superior.

Para el año 2021 se tienen dos investigaciones cruciales situadas en Colombia, la primera es una tesis de Maestría en Filosofía Contemporánea, escrita por Rogger Stiphen Mendoza Duarte, titulada "El concepto formación en Hans-Georg Gadamer: Aproximación hermenéutica a la reflexión pedagógica.", documento muy completo y crucial en la pertinencia investigativa.

El segundo texto es un artículo científico publicado en la Revista Historia de la educación Latinoamericana, donde pertinentemente se escoge uno de los métodos hermenéuticos postulados por Gadamer para abordar una cuestión educativa en Colombia.

Puesto que Soler y Lopez (2021) proponen al círculo hermenéutico planteado por H-G Gadamer, para estudiar la educomunicación en Boyacá, Colombia, ya que esta relaciona la comprensión humana tanto en lo conceptual como desde el método, con la verdad y las alinea perpetuamente. (p. 211).

---

Se continúa al siguiente año 2022 con un artículo titulado "Creatividad y alegría en la educación: experiencia vivencial y reflexión hermenéutica" escrito por la profesora Sandra Lince Salazar, el cual combina y analiza críticamente las ideas filosóficas de Gadamer con otros pensadores, analizando la relación entre la creatividad y la alegría en la educación, texto que será abordado necesariamente, por su pertinencia.

Para el año 2024 es menester situarnos en Chile, para referenciar el formidable artículo científico "Estatuto hermenéutico de la educación: diálogo, formación y comprensión", donde el doctor en Filosofía Fernando Vergara resalta la importancia de la hermenéutica Gadameriana para con la educación.

En lo transcurrido del año 2025, es importante referenciar el artículo "La experiencia en la perspectiva de Gadamer y Larrosa en la formación del sujeto", publicado por la estudiante Luisa María Medina de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (Colombia), que rastrea de manera audaz el concepto de experiencia.

Enfoque desde el cual, se sitúa la primera referencia puntual para la teorización fundamental de este apartado. En cuanto al diálogo como eje fundamental de la formación para Gadamer, que será abordado, planteando la dimensión multilateral de la conversación en la vida humana y de esta la importancia en la adquisición de conocimientos con la interpretación y comprensión, tomando la experiencia desde la cultura o tradición (Medina, 2025. p. 23).

Entre tanto se destaca con la indagación pertinente en los diferentes repositorios de las Universidades latinoamericanas y colombianas, que se pueden encontrar gran cantidad de tesis, monografías, artículos científicos y publicaciones, sobre esta cuestión, lo mismo en cuanto a información consignada en plataformas de indexación y páginas web de información científica

---

mundial. Lo cual demuestra la acogida, en el devenir del siglo XXI, que demuestran las cuestiones inherentes al planteamiento de Gadamer, respecto al campo educativo.

### **1.3 La Educación desde la Perspectiva Filosófica Hermenéutica de Hans-Georg Gadamer.**

Dando continuidad con lo mencionado, es oportuno dejar claro lo siguiente: “Gadamer no desarrolla, como tal, una pedagogía ni una filosofía de la educación, pero sí tiene una apuesta filosófica encaminada a la construcción y formación de mundo y de sí mismo” (Lince, 2022, p.81).

Sin embargo, es desde este rótulo, sin dejar de lado otros campos científicos, desde donde más se realiza énfasis en los aportes de Gadamer a la educación, por tanto, es importante lo siguiente:

“[...] la filosofía de la educación se ocupa de reflexionar crítica y sistemáticamente sobre los problemas fundamentales que plantea la educación en relación con la formación, así como sobre las condiciones necesarias para que la educación pueda cumplir con dichos objetivos. Bajo esta consideración, la filosofía de la educación tiene como tarea principal analizar y cuestionar los conceptos, valores y principios que subyacen a la práctica educativa, con el fin de comprenderlos y contribuir a su mejora.” (Henríquez, p. 45).

Rastreando la referencia anterior se fundamenta mucho más lo que es y ha sido la Filosofía de la Educación con su pertinencia actual, analizando críticamente diferentes preceptos y axiomas en pro de vislumbrar una mejora ante los desafíos que plantea la educación contemporánea. Motivo por el cual se exaltan cuestiones que sitúan a Gadamer en pro de la educación constantemente, con las nociones de formación, comprensión, conversación y emotividad, inclusive más allá de las referencias puntuales del autor al ámbito educativo.

Trascendiendo la discusión acerca de la filosofía de la educación, postulando constantemente a la perspectiva de Gadamer en cuanto a lo educativo, sin ser esta una filosofía

---

inscripta y restringida en este ámbito como tal; es importante iniciar con sus aportes los cuales se centran en la formación del ser humano, puesto que su enfoque hermenéutico destaca la comprensión, que en un deber ser, está siempre ligada a lo experimental y comunicacional.

La perspectiva de Hans-Georg Gadamer sobre la educación se centra en la importancia de la hermenéutica, que es la teoría de la interpretación. El autor cree que la educación debe enfocarse en la formación del ser humano, más que en la simple transmisión de conocimientos. En este sentido, utiliza el término "Bildung" (formación) para describir el proceso de educación como una experiencia que permite al individuo desarrollar su propia identidad y comprensión del mundo (Valencia, et al., 2021.).

La perspectiva de Gadamer destaca la interacción comunicacional, con el cotidiano y universal acto de conversar, siendo vital en el proceso de aprender y concebirse ante otros. Para el filósofo, el aprendizaje se produce a través del diálogo, por tanto, la educación debe fomentar el acto de la escucha a los otros (Aguilar, 2003).

No hay que perder de vista que la educación es un proceso social que involucra componentes emotivos, por lo que la interacción debería ser considerada como un aspecto esencial. Teniendo en cuenta que la dimensión emocional forma parte efectiva y activa de la educación práctica, hay que considerar que por diversas razones este componente se ha dejado de lado sobre todo en el ámbito escolar a nivel secundario donde de forma predominante hay un énfasis en la transmisión de conocimientos y habilidades críticas y argumentativas. Al respecto, el maestro comúnmente reproduce patrones de enseñanza que priorizan las habilidades cognitivas en desmedro de la afectividad, ahondando en el abismo que existe entre los estudiantes y el conocimiento. A pesar de que, en términos organizativos, la educación debe adaptarse a su modelo pedagógico y los lineamientos curriculares, en orden a la práctica resulta un error, muy habitual

---

en contextos escolares, la desvinculación entre lo lógico y los sentimientos. Esta lógica, dentro del entorno escolar sin dudarlo es un error más pedagógico, epistemológico, ya que al restar la posibilidad formativa hay en mediación que biológicamente existen y refuerzan el aprendizaje de las emociones, tal como sostenemos en este fragmento.

#### **1.4 Gadamer en “La Educación es Educarse”: el Diálogo y la Otredad como Eje del Proceso Educativo**

H-G. Gadamer en el año 1999 realizó una locución en cuanto a su noción sobre la educación para una comunidad académica de Alemania. La conferencia que adquirió el título de “La educación es educarse”, fue grabada y se convirtió en texto al año siguiente (2000) en su idioma original y en ese mismo año se tradujo al español para la Editorial Paidós en Barcelona.

El Filósofo realiza un paneo de diferentes cuestiones educativas que guían el discurso, prestando suma atención al proceso de enseñanza y aprendizaje del campo de las matemáticas y evidentemente se centra en el diálogo o conversa. Dándole un eje central al proceso de aprender a comunicarse ante otros y como a partir del mismo, se comienza a formar y crear el deseo por exponer los juicios y nociones propias a los demás, planteando frente a esto diferencias en las etapas educativas, es decir, para él se aprende mediante formas de comunicación desde el inicio, con un paso a paso, que está intrínsecamente ligado a la comunicación (Gadamer, 2000).

Entre tantas interpretaciones y luego de releer el texto completo de dicha conferencia, se tienen las bases del pensamiento Gadameriano en pro de los afectos y lo emotivo, ligado a su definición discursiva de la educación como un proceso netamente basado en la reciprocidad:

“Uno se educa a sí mismo porque, sobre todo, el aprendizaje depende de cada cual; uno se educa junto con otros porque somos seres en conversación, en relación con otros, nos constituimos en la comunicación, el juego, las experiencias que intercambiamos con los otros. Uno se educa al

---

educar no tanto por lo que logra en los otros sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos.” (Aguilar, 2003, p. 12)

La otredad y las cuestiones emotivas están ligadas, con esta perspectiva de la educación como un proceso de reciprocidad y de interacción constante; las sensaciones, los sentimientos y emociones, se presenta según los contextos en los cuales se interactúa con otros.

De esto la importancia de la formación, donde el estudiante o iniciado en un tema puntual, se encuentra con otros en el cruce de saberes, entre compañeros y formadores. Estos últimos representan una figura, más que de autoridad (aquí no es importante analizar los roles de poder), de guía o ilustración, puesto que el formador como el sistema educativo que rige al aula, representan para el aprendiz, sea infante o joven, un lugar desde el cual se encuentran con la cultura y tradición, a través de su comunicación y el lenguaje. (Mendoza, 2020. p 97)

Para terminar con el entramado de la consigna partitiva de “la educación es educarse”, se debe volcar la mirada sobre la formación y el rol que desempeña el formador. Por tanto, Noriega (2002) resalta que “El educador tiene entonces la vital tarea de despertar el placer de aprender, de explorar, experimentar, equivocarse y lograr” (p. 77).

### **1.5 El Concepto de “Bildung”: Formación, Educación Dialógica y la Cuestión Emotiva.**

Con la referencia puntual al educador desde la aprehensión discursiva Gadameriana en “la educación es educarse”, se prosigue situando el concepto de “Bildung” (termino alemán que tiene amplios significados), el cual se fundamenta a través del trabajo científico del filósofo, principalmente como formación y desarrollo.

Pensadores como Hegel, han abordado el concepto de “Bildung”, definiéndolo desde el avance del individuo, bajo sus condiciones e identidad, en referencia a sus acciones o reacciones críticas referente a la cultura a la cual pertenece. Entre tanto esta noción es cercana a Gadamer y

---

también es amplia, pues no se centra en la educación normada y solamente en la cognición. Partimos de lo anterior, para situar el foco en los afectos y por tanto en Gadamer. Más que el individuo crítico frente a la cultura en su desarrollo, como se menciona a partir de Hegel (Valenzuela, 2023. p.13).

El enfoque Gadameriano está centrado sobre cómo el proceso formativo a través de la experimentación, reflexión y la interpretación, en relación con el ámbito cultural; está intrínsecamente ligado al lenguaje con su dimensión social (Gadamer, 1998. p.83).

De lo anterior el autor propone problematizar las cuestiones inherentes al lenguaje para destrabar algunas discusiones sobre la palabra y el concepto. Como también arremete contra la atribución común sobre el lenguaje, como un útil o vía con la cual se logra algo, atribuyendo que el hecho de cómo nos comunicamos es inherente a las relaciones humanas primarias, pues no es solo necesario por un momento de nuestras vidas y luego se desecha, y mucho menos es algo momentáneo para logra un fin (Gadamer, 1998, p. 147-148).

Dándole al lenguaje un sentido plenamente social: “[...] El que habla un idioma que ningún otro entiende, en realidad no habla. Hablar es hablar a alguien” (Gadamer, 1998, p 150). Planteando la importancia de que el ejercicio comunicacional presente interlocución, con un carácter emotivo inherente a la comprensión, donde el desarrollo o formación humana está supeditada a lo siguiente:

“El lenguaje es así el verdadero centro del ser humano si se contempla en el ámbito que solo el llena: el ámbito de la convivencia humana, el ámbito del entendimiento, del consenso siempre mayor, que es tan imprescindible para la vida humana como el aire que respiramos [...] Todo lo humano debemos hacerlo pasar por el lenguaje.” (Gadamer, 1998, p.152).

---

A partir de lo comunicacional se da por tanto la inserción y apertura al mundo, siendo un acto en el cual deben estar incluidos los otros, si bien el hecho de educarse a uno mismo, se vislumbra como individual, es a través de otros que podemos llegar a ese educarse. En ese ejercicio el rol del formador es crucial por su representación.

El enfoque en la formación mencionada repercute directamente en los actores involucrados, siendo crucial el formador, en la cuestión de que es central en su interacción con el aprendiz, iniciado o estudiante. Partiendo de que, si bien el estudiante pueda presentar prenociones sobre un conocimiento partiendo de su experiencia, es en el ethos comunicacional y contrastando sus saberes previos con otros, como se afianza ese saber.

El formador, como guía o acompañante, aportante de las nociones experimentales de la tradición y la cultura, juega un papel crucial. Por tanto, la finalidad de la formación escolar desde esta perspectiva presenta lo siguiente: “[...] tiene la característica de cimentar las bases para algo que se desarrolla lentamente, no se trata de adquirir especialidades sino de fundamentar una formación completa o un grado de madurez para asumir las relaciones posteriores de diálogo que el nuevo establecerá con el mundo” (Mendoza, p 96).

El formador tiene como reto, brindar las bases en lo comunicativo, las cuales están mediadas por la emocionalidad y los sentimientos, pues la interacción humana presenta matices como la atención, la escucha silenciosa e incluso el lenguaje no verbal. Volviendo una y otra vez a “la educación es educarse”, ahora tomando al autor que se viene referenciando, puesto que Mendoza (2020) realiza una aprehensión conceptual y teórica completa sobre la conferencia, en cuanto a la formación y el rol social del educador o formador (p. 105).

Se habla de representantes (formadores) de lo cultural, como actores funcionales, situando el foco en que se postulan como ejemplos o semi-ídolos. A estos formadores en representación se

---

---

les asigna una especie de referencia intrínseca que se presenta de la siguiente manera: “[...]este seguimiento puede producirse de dos formas [...]La primera corresponde con una simple imitación de los grandes maestros que por su estilo y su lenguaje provocan que los estudiantes los sigan y copien; a esta cuestión el pensador Marburgués la considera irrelevante” (p. 105).

Lo anterior, dando paso a una primera interpretación del educador como un ejemplo a seguir, no tan cercana al enfoque de la perspectiva Gadameriana, ya que, a sugerencia de la referencia anterior, el rol del educador y su importancia primordial para Gadamer, se inclinan más en lo siguiente:

“[...] otra forma de seguimiento, esta es la fundamental para el filósofo de Marburgo, pues refiere a la “adopción de modelos que dejan su impronta en nosotros, que no tienen nada de instrucción o de prescripción autoritativa, sino que son modelos a los que seguimos porque de pronto nos franquean una nueva libertad” (Gadamer, 2002., citado en Mendoza., 2020. p. 105)

Por tanto, se refuerza la noción donde el enfoque Gadameriano no ahonda en las cuestiones o roles de poder en el proceso educativo. Gadamer trasciende esta cuestión de la autoridad y brinda una matriz completamente emotiva, en el hecho de dejar una noción, en la cual se adopta un modelo o ejemplo a seguir, no por la cognición, información contenida o dotes de ese actor a seguir, pues más bien, se basa sobre cómo este, transmite conocimiento y así genera una nueva visión.

Afianzando el concepto de “Bildung” en Gadamer, ligado estrechamente a lo emotivo, se presenta lo consignado a continuación. Es importante prestar atención en la referencia al aprecio, como también la visión crítica del autor, sobre la actual creencia de que, en algún momento, las máquinas o inteligencias artificiales pueden reemplazar la labor pedagógica de los educadores:

---

“[...] la sociedad necesita modelos que estén autorizados por la tradición para que, al relacionarse con ellos, su presencia tenga una influencia formadora, cuestión que ninguna máquina puede sustituir. Es relevante encontrarse en los espacios escolares con profesores que admiramos y apreciamos, los elegimos modelos para toda la vida o inclusive para después de un tiempo distanciarnos de ellos; en algunos casos, esta admiración que se llega a profesar por un profesor hace sentir que la tradición sea vista como una forma de libertad” (Gadamer, 2000., citado en Mendoza., 2020. p. 106).

El concepto abordado en este apartado (“Bildung”), nos conduce a la emotividad en las condiciones de relación humana donde se genera aprecio y una referencia positiva, respecto a alguien. Relacionando otro termino que se interpreta del enfoque Gadameriano sobre “Bildung”, el cual es puntualmente emotivo y está directamente relacionado al trato o vinculo que se puede generar por el profesor a sus estudiantes y viceversa, más allá del mencionado aprecio:

“Más adelante, Gadamer presenta el término tacto en el marco del concepto de formación, el cual le da vida a las ciencias del espíritu en el siglo XIX y es definido “por Herder como ascenso a la humanidad” (Gadamer, 2007, p. 38). El autor lo relaciona además con la expresión alemana Bildung que al mismo tiempo representa “imagen imitada y modelo por imitar” (Gadamer, 2007, p. 40), mostrando con esto una progresión y desarrollo constantes que pasan por la re-flexión del sujeto y va más allá de la potencialización de sus talentos” (Gadamer, 2007., citado en Moreno, 2019. p. 9)

Lo anterior resalta que, el tacto es crucial en este proceso, entendido como el modo en el que se presentan las relaciones interpersonales y en estas el acto mismo de conversar. Si bien se muestra que el concepto central de formación, se relaciona directamente a “Bildung” por Gadamer,

---

este guarda significados amplios que permiten mostrar la pluralidad de escenarios en el desarrollo de la labor de un profesor y cómo se relaciona con sus estudiantes.

Para lograr el aprecio mencionado, se deben tener condiciones socioemocionales mediando el proceso de reconocimiento el uno del otro, a través de la comunicación y el tacto; en la convivencia escolar el cómo se comunica o se expresa un actor ante las otras personas, es sumamente importante para lograr una imagen positiva, que genere un gran impacto y esto es aún más relevante para el educador.

Para Gadamer, la educación como proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual se adquiere conocimiento y en efecto acceso a la cultura o la tradición, es plenamente comunicacional; el lenguaje en su dimensión social, representa un avance progresivo según en las formas como se presenta. Es en estas formas o instancias de la interacción humana y sus matices, como se interpela la cuestión emotiva, puesto que el aprendizaje comunicacional, se presenta con actores sentí-pensantes y de sus estados emocionales depende el desarrollo óptimo del proceso.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje según Gadamer con base en las fuentes de la perspectiva y las nociones propias del autor, representan lo comunicacional como eje central y en este la cuestión emotiva, como evidenciamos con el tacto.

Es entre tanto que el tacto en el acto comunicacional implica los modos de expresarnos ante otros y como llegar al encuentro de diálogo óptimo, que es crucial en el proceso de inmersión social y cultural. La tradición y la narrativa educativa implican la comunicación y exposición de las ideas preconcebidas por cada individuo.

La relación humana comunicativa ligada a los afectos es entre tanto un factor fundamental en las aulas de clases o sitios de formación contemporáneos. Ante los desafíos que se suponen

---

desde la era digital, incluso con la negación a que las inteligencias artificiales y las máquinas suplanten la labor del formador.

Así pues, es importante analizar que no solo un enfoque formativo basado en lo comunicativo, tomando como central la cuestión emotiva es suficiente para la creación de un plan de aula, es importante tener apreciaciones técnicas, que validen la cuestión de que el proceso educativo puede verse afectado por la presencia de emociones o sentimientos adversos, dándole apertura a una aprehensión completa de la Neuroeducación.

## **2. De la Hermenéutica de Gadamer a los Aportes de la Neuroeducación.**

La perspectiva hermenéutica de Gadamer y los aportes de la neuroeducación sobre el funcionamiento cerebral constituyen marcos teóricos complementarios que pueden enriquecer la comprensión sobre el papel de los afectos en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Mientras Gadamer nos ofrece una comprensión profunda del proceso educativo como un encuentro dialógico con la tradición y la alteridad, la neuroeducación nos proporciona evidencias empíricas sobre cómo este encuentro se materializa en procesos cerebrales concretos que involucran tanto dimensiones cognitivas como afectivas.

Lo que se propone a partir de Gadamer, encuentra resonancia en los principios de la neuroeducación, en referencia a lo social y emocional. Cuando Gadamer reflexiona que la verdadera comprensión implica una transformación del sujeto que comprende, está describiendo un proceso que la neuroeducación explica en términos de plasticidad cerebral: las experiencias significativas de aprendizaje, modifican las conexiones neuronales y transforman literalmente la estructura del cerebro. Así, la transformación hermenéutica del sujeto tiene un correlato neurobiológico que la neuroeducación puede ayudarnos a comprender.

---

Además, la concepción gadameriana de la educación como un proceso que involucra la totalidad del ser humano y no meramente su dimensión intelectual, se alinea con el principio neuroeducativo que reconoce la unidad indisoluble entre cognición y emoción. La neuroeducación ha demostrado que el aprendizaje significativo, aquel que perdura y transforma al sujeto, siempre está mediado por componentes afectivos (Mora, 2013).

En el contexto específico de la enseñanza filosófica con estudiantes de bachillerato en Bogotá, esta articulación entre hermenéutica gadameriana y neuroeducación nos permite diseñar estrategias que potencien la dimensión afectiva del aprendizaje. No se trata simplemente de hacer la filosofía más "atractiva" o "entretenida", sino de reconocer que la genuina comprensión de los problemas filosóficos, en el sentido gadameriano, implica necesariamente un compromiso emocional que la neuroeducación nos ayuda a entender.

### **2.1 Exploración de los fundamentos y pertinencia Neuroeducativa: afectos y educación**

**La cultura Neuro.** Los estudios neurocientíficos han abarcado tal cantidad de áreas del saber, prácticas y disciplinas que es por ello, que nos referimos a la neurocultura como aquel término que nos permita comprender esta disciplina tan holística que va desde estudios de la neurociencia; y pasando por áreas físicas como neuroanatomía, neurofisiología, neuroquímica; extendiéndose en el campo de la psicología y neuropsicología, neurociencia cognitiva, neurociencia del desarrollo; y más afín a nuestro propósito sobre la educación en disciplinas como neuroeducación, neurodidáctica, neuroaprendizaje o neuropsicología educativa, entre otras.

Los antecedentes históricos que han dado forma a la neurocultura se pueden rastrear a través de varios hitos en la filosofía y la ciencia a lo largo de la historia. Aristóteles y Platón, filósofos de la antigua Grecia, fueron algunos de los primeros pensadores en especular sobre la relación entre la mente y el cuerpo. Aristóteles, en su obra "De Anima," exploró cuestiones sobre

---

la percepción y la cognición, sentando las bases para futuros estudios en la interacción mente-cuerpo (Aristotele, siglo IV a.C.).

A medida que avanzó el tiempo, la psicología emergió como una disciplina científica en el siglo XIX, lo que llevó a un mayor interés en la comprensión de cómo el cerebro afecta la cognición y el comportamiento. Figuras influyentes como Wilhelm Wundt y William James realizaron investigaciones pioneras en psicología experimental y filosofía de la mente. Wundt fundó el primer laboratorio de psicología en Leipzig, Alemania, en 1879, marcando un hito importante en el estudio científico de la mente (Wundt, 1879).

En el siglo XX, los avances tecnológicos en el campo de la neurociencia, como la introducción de técnicas de neuroimagen, como la resonancia magnética funcional (fMRI), permitieron investigar la actividad cerebral en relación con procesos cognitivos y emocionales. Esto abrió nuevas posibilidades para la comprensión de la neurobiología de la cognición y el comportamiento (Smith et al., 1999).

Estos antecedentes históricos demuestran que la neurocultura no es un campo nuevo, sino que se basa en una tradición de exploración de la relación entre el cerebro y la cultura que se extiende a lo largo de siglos y que ha evolucionado con avances significativos en la ciencia y la tecnología.

Como se ha podido rastrear en lo mencionado por el Dr. Francisco Mora en su texto “Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro.” (2007), El autor plantea que la neurocultura implica una revolución en el modo de pensar y entender la conducta humana, basada en el conocimiento del funcionamiento del cerebro. El Dr. Mora sostiene que el cerebro es el órgano que determina la ética, las transacciones sociales y económicas, el arte, la religión y la ciencia, entre otros aspectos de la cultura.

---

En el mismo contexto, se tiene la obra “Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos” desarrollado por los autores Sebastián C. Araya-Pizarro y Laura Espinoza Pastén (2019), en esta obra se plantea que la neuroeducación es una nueva disciplina que surge de la intersección entre las neurociencias, la psicología y la pedagogía, y que busca aplicar los hallazgos sobre el cerebro y el aprendizaje a las prácticas educativas. Los autores analizan los principales aportes desde las neurociencias para comprender los procesos de neuroplasticidad, y el impacto de las emociones, la calidad del sueño, la actividad física y los contextos sociales en el aprendizaje. Asimismo, discuten sobre la importancia de estos aportes para orientar el rol docente y las prácticas educativas que permitan el alcance de aprendizajes significativos.

Por otro lado, se hace importante poder rastrear el estudio de la neurociencia teniendo en cuenta que esto lleva en primer momento al siglo XIX donde se realizan los primeros estudios y la neurociencia comenzó a desarrollarse gracias a los descubrimientos de Santiago Ramón y Cajal, quien documentó el estudio sobre las proteínas y las neuronas como la base de la estructura celular del cerebro. Posteriormente a mediados del siglo XX, con el auge de la tecnología de resonancia y positrones, se acuñó el término neurociencia como disciplina que estudia el cerebro, el sistema nervioso, su relación con el comportamiento y la cognición (Ángeles Castro, marzo 8, 2022). A partir de la década de 1970 se amplían y profundizan diversas ramas de las neurociencias que responde en primera instancia a un factor más médico y anatómico del cerebro.

No obstante, a medida que se ausculta en el cerebro se abre un panorama antes no dimensionado en el inicio de esta disciplina, el cual para fines prácticos lo llamaremos ‘mente’. La complejidad que presenta el estudio del cerebro como fuente del razonamiento, el comportamiento y los procesos elevados de cognición volcó la mirada a unos orígenes más

---

fundamentales de esta investigación y nos remiten a un momento histórico posterior. Es posible relacionar el estudio de la neurociencia desde los pensamientos presentados por Aristóteles y otros griegos quienes se plantearon la cuestión por las funciones vitales no físicas, así pues podemos mencionar la noción de aristotélica *psyche* (alma) si bien la intención acá no es dilucidar el pensamiento del estagirita, es oportuno mencionarlo dado que una parte importante de la neurociencia cognitiva y la neuropsicología lo acogen como un primer referente sobre la sustancia inmaterial del razonamiento, la percepción y la acción.

Por lo cual no es desacertada la relación construida entre el pensamiento griego y los intereses actuales de la neurociencia, teniendo en cuenta estas características mencionadas por Aristóteles han sido campo de discusión e investigación filosófica dado que plantea un hito, en cuanto a la aparente dicotomía mente y cerebro, sobre la cual distintos autores como: Corpus Hipocraticum, quien plantea la preeminencia del cerebro sobre el accionar humano o Descartes, quien desde una teoría mecanicista del hombre plantea una separación tangencial de cuerpo-mente. Como ellos, han sido diversos los autores que aportan y amplían la discusión y si bien el debate filosófico no se agota ahí, las neurociencias presentan nuevas perspectivas al respecto (Albert Arisó Cruz 2013) y (Ángeles Castro, marzo 8, 2022). Si bien la neurociencia como campo del conocimiento tiene raíces históricas profundas, su expansión y popularización bajo el concepto de "neurocultura" es un fenómeno bastante más reciente, que surge con fuerza en las últimas décadas.

Uno de los factores catalizadores de este auge ha sido sin dudas el notable desarrollo de técnicas no invasivas de neuroimagen, que permiten observar el cerebro en actividad. Como indica el neurocientífico británico Steven Rose: "Hay una seducción cautivadora en las imágenes del cerebro humano obtenidas a través de la tomografía por emisión de positrones (PET) o de la

---

resonancia magnética funcional (fMRI). Su aparente elegancia y precisión tienen un gran atractivo popular, así como científico" (Rose, 2005).

Esta fascinación colectiva por "espiar" procesos mentales a través de escáneres cerebrales explica en parte por qué tantos hallazgos de la neurociencia comenzaron a filtrarse rápidamente en áreas no especializadas. Como plantea el filósofo Fernando Broncano: "El cerebro se ha convertido en un agente ubicuo de explicación. Ya no es patrimonio exclusivo de las ciencias biomédicas y de la psicología, sino que se ha expandido hacia muchas otras áreas" (Broncano, 2013).

Un hito clave dentro de esta eclosión de popularidad de las neurociencias fue la declaración de la década del cerebro en 1990. Impulsada por instituciones estadounidenses, significó un importante aumento del financiamiento para investigación en este campo. Pero, sobre todo, marcó simbólicamente la relevancia social que estaba adquiriendo el estudio del sistema nervioso y sus implicaciones.

Paulatinamente comienza así una suerte de "culto al cerebro" que permea el saber popular. Conceptos como neurotransmisores, plasticidad neuronal, inteligencias múltiples o funciones ejecutivas pasaron rápidamente de textos académicos especializados a libros de autoayuda y vocabulario cotidiano.

El neurocientífico británico Steven Rose advierte sobre los riesgos detrás de este entusiasmo: "La neurociencia se ha puesto de moda y corre el peligro de ser vista como una panacea, una especie de "materia unificadora" que resolverá todos los problemas humanos" (Rose y Abi-Rached, 2013).

Si bien, en numerosos ámbitos se comienza a anteponer el prefijo "neuro" a diversas disciplinas, surgiendo así subcampos híbridos como: neuro-marketing, neuro-economía, neuro-estética, neuro-teología y un largo etcétera. No obstante, y sin desconocer que muchas de estas

---

áreas han realizado contribuciones genuinas, en ocasiones pecaba de reduccionistas y deterministas. Es decir, pretendían explicar fenómenos multidimensionales apelando únicamente a las bases biológicas cerebrales, sin considerar factores ambientales, sociales o culturales.

Precisamente por ello el concepto de neurocultura planteado por Francisco Mora constituye un aporte superador. Hace énfasis en la influencia multidireccional entre cerebro y cultura: no solo el sustrato biológico modela comportamientos individuales y colectivos, sino que el ambiente sociocultural también moldea significativamente la estructura-química cerebral.

Otro de los grandes desencadenantes de la popularización de las neurociencias ha sido su irrupción prematura (y no siempre bien fundamentada) en ámbitos educativos. Como indica el psicopedagogo español Pedro Civera: "la entrada de las neurociencias en el campo educativo, aunque legítima, se ha producido más rápido de lo aconsejable. El entusiasmo inicial y las grandes expectativas que han suscitado no se han visto correspondidos por unos logros relevantes" (Civera, 2019).

Si bien es auspicioso tender puentes entre pedagogía y neurociencia para mejorar aprendizajes considerando funcionamiento cerebral, mucho de lo que se promociona actualmente como "neuroeducación" adolece de bases empíricas sólidas o extrapola hallazgos experimentales muy acotados.

Persiste así la brecha entre investigación básica en laboratorios altamente controlados (donde se identifican correlatos neurales muy específicos) y entornos escolares reales, extremadamente multifacéticos. Como plantea el neurólogo Ken Wesson: "Las aulas constituyen uno de los entornos más socialmente intensos y emocionalmente complejos. Dentro de ese torrente de estimulación sensorial e interacción social, es tremendamente difícil aislar variables individuales" (Wesson, 2013).

---

Por tanto, transpolar directamente episodio preciso sobre la potencia neuronal a situaciones de aula caóticas resulta inadecuado y riesgoso. Requerirá todavía bastante investigación articulada para traducir muchos descubrimientos neurocientíficos en mejoras concretas.

Mientras tanto, es de suma importancia desarrollar una comprensión pública más sofisticada sobre el cerebro que permita decodificar adecuadamente la avalancha mediática sobre neuro-hallazgos. Para ello, una pieza fundamental son los comunicadores y divulgadores especializados.

Como indica el neurocientífico Mariano Sigman:

"Es responsabilidad de los científicos realizar el esfuerzo adicional de comunicar de forma correcta, didáctica y honesta lo que estamos descubriendo. Y es imperativo que periodistas científicos se formen lo suficiente para informarse directamente de la fuente y contrastar adecuadamente los estudios" (Sigman, 2019).

En paralelo, el sistema educativo debe promover decididamente una alfabetización científica en estudiantes de todas las edades, para que desarrollen habilidades de pensamiento crítico y análisis ante la sobreabundancia de estímulos e informaciones. Solo a través de esfuerzos sostenidos en estos frentes será viable aprovechar los genuinos aportes de las neurociencias evitando simplismos mediáticos o soluciones mágicas sin sustento que tanto daño pueden generar, especialmente en terrenos sensibles como la educación.

La integración interdisciplinaria entre innovaciones tecnocientíficas, comprensión profunda de procesos biológicos cerebrales, y sabiduría pedagógica acumulada a lo largo de décadas, es el camino más prometedor para traducir el enorme potencial de la revolución neurocientífica en mejoras concretas de procesos tan complejos como enseñanza-aprendizaje. Pero

---

requerirá gran prudencia y cautela para que, en medio del entusiasmo, no se filtren nuevas variantes de viejos neuromitos tan difícilmente erradicables.

### **El cerebro en el aprendizaje.**

El cerebro es el resultado de un proceso evolutivo que le ha permitido responder a los cambios y desafíos del medio ambiente. Según el Dr. Francisco Mora (2007), el cerebro es el órgano que determina la ética, las transacciones sociales y económicas, el arte, la religión y la ciencia, entre otros aspectos de la cultura. El Dr. Mora afirma en gran medida que el cerebro es un proceso en constante y permanente cambio y funcionamiento, que logra reflejar la interacción con el mundo exterior. Por lo tanto, el aprendizaje es una forma de adaptación del cerebro al entorno. Así pues, de entrada, al desarrollar este cuestionamiento se enfrentan a una investigación de carácter arduo, si bien, la intención de este apartado no será dar una respuesta unívoca y terminada, se presentan algunos desarrollos interesantes que se han dado de la misma.

Lo primero para lograr comprender cómo aprende el cerebro parte de recordar su proceso evolutivo, es evidente que el cerebro como lo conocemos ahora es resultado de factores corporales, ambientales, químicos e incluso sociales que posibilitaron su configuración hasta este momento. “nuestro creciente sentido de lo que quiera que sea el mundo fuera de nosotros es aprehendido como una modificación en el espacio neural en el que cuerpo y cerebro interactúan” (Damasio, 1994) de este modo comprendemos que todo cambio en el ambiente, las prácticas o situaciones en la que hemos participado como especie han repercutido de manera directa en nuestra formación neural.

De allí que autores como Francisco Mora establecen que estudiar el cerebro como un acontecimiento aislado de la historia sería como empezar a ver una película a la mitad, si bien es posible intuir y entender algunos aspectos de la película estaría negándose la comprensión

---

completa de los acontecimientos; de igual modo el estudio neurocientífico reconoce esta característica del cerebro como un proceso evolutivo, que evidentemente no está acabado y presenta aún muchas posibilidades. (Mora, 1996) El cerebro es, por tanto, un proceso en constante y permanente cambio y funcionamiento. El cerebro está compuesto por miles de millones de neuronas que se comunican entre sí mediante impulsos eléctricos y químicos. Estas conexiones neuronales se fortalecen o debilitan según la frecuencia y la intensidad de los estímulos que reciben. Este fenómeno se conoce como neuroplasticidad, y es el responsable de que podamos aprender cosas nuevas, memorizar información, resolver problemas y desarrollar habilidades.

La neuroplasticidad también implica que el cerebro puede modificar su estructura y función en respuesta a las experiencias vividas. Por ejemplo, se ha demostrado que los músicos tienen una mayor actividad cerebral en las áreas relacionadas con el oído, la coordinación motora y la memoria espacial. Sin embargo, también, se debe mencionar que, las emociones son reacciones fisiológicas y psicológicas que nos ayudan a evaluar las situaciones, a tomar decisiones y a motivarnos para actuar. Las emociones también influyen en los procesos cognitivos, como la atención, la percepción, el razonamiento y la memoria.

Según los autores Sebastián C. Araya-Pizarro et al (2019), en su artículo “Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos”, las emociones juegan un papel fundamental en el aprendizaje, ya que facilitan o dificultan la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información. Los autores señalan que las emociones positivas favorecen el aprendizaje al generar un estado de ánimo optimista, curioso y creativo, mientras que las emociones negativas lo obstaculizan al generar estrés, ansiedad o aburrimiento. Estas reflexiones son de gran importancia para la comprensión de la naturaleza humana (Mora, 1996). Nuestra capacidad adaptativa corresponde en sentido estricto a la capacidad

---

adaptativa de nuestro cerebro, que aprende y crea nuevas relaciones que posibilitan nuestra interacción con el entorno.

### **Saberes y creencias de la neuroeducación.**

Ahondando en los estudios del cerebro es posible encontrarse con diversas fuentes e informaciones respecto a su funcionamiento, sus orígenes y capacidades. Esta difusión del campo neurocientífico ha creado una explosión de teorías con relación a cómo aprender y cómo operan algunos procesos cognitivos, ello ha posibilitado la difusión de algunas creencias o especulaciones igualmente diversas, es tal la información difundida de manera popular que autores como: el neurocientífico John T. Bruer, el psicólogo Pedro Civera Cerecedo, el neuroeducador Francisco Mora, entre otros, trabajan sobre los neuromitos. Estas son creencias falsas o exageradas acerca del cerebro y su funcionamiento que han sido ampliamente difundidas y aceptadas por la cultura popular. Estos neuromitos pueden surgir de malinterpretaciones de estudios científicos, de información incompleta o una inadecuada implementación de términos neurocientíficos.

Es importante tener en cuenta que estos neuromitos pueden llevar a la difusión de información equivocada sobre el cerebro, lo que puede tener consecuencias negativas en la educación, la salud y otros ámbitos. Por lo tanto, es importante presentar de manera adecuada la información y consultar fuentes verídicas antes de aceptar cualquier información sobre el cerebro y su funcionamiento.

Dado que muchos de estos neuromitos afectan o involucran la educación, y son los procesos de enseñanza-aprendizaje el interés particular de este proyecto, es oportuno presentar algunos de los más populares, para evitar caer en un sesgo o replicar algunas de estas creencias.

### **El Caso del "10% del Cerebro"**

---

El mito de que los seres humanos solo utilizamos el 10% de nuestro cerebro representa uno de los neuromitos más persistentes y difundidos, a pesar de carecer completamente de bases científicas. Como señala Beyerstein (1999), "virtuosos de todos los campos utilizan amplias regiones de su cerebro, no pequeños y misteriosos reductos". La evidencia neurocientífica, a través de técnicas de neuroimagen, demuestra claramente que utilizamos la mayor parte de nuestro cerebro, el cual, representando apenas el 2% de la masa corporal, consume aproximadamente el 20% de nuestra energía total.

El verdadero problema educativo surge cuando estos neuromitos se infiltran en las prácticas pedagógicas. En contextos de enseñanza-aprendizaje, especialmente con estudiantes que presentan dificultades, los docentes pueden ejercer presión excesiva bajo la falsa premisa de que "podrían rendir más si usaran todo su potencial cerebral". Este enfoque no solo resulta ineficaz sino potencialmente perjudicial, generando ansiedad y afectando negativamente la autoestima de los estudiantes.

Para la integración efectiva de la neuroeducación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, resulta fundamental desarrollar un pensamiento crítico frente a estas falsas creencias. Como indica el filósofo Dennett (1991), la perpetuación de estos mitos refleja "nuestra inherente dificultad para imaginarnos los detalles de los sistemas complejos como el cerebro". La filosofía puede aportar significativamente mediante ejercicios de "escepticismo informado" que permitan a estudiantes y educadores evaluar críticamente supuestas verdades científicas.

La superación práctica de este neuromito requiere acciones concretas en el aula de filosofía: implementar talleres donde los estudiantes contrasten información científica actual con creencias populares sobre el cerebro; utilizar recursos visuales como neuroimágenes reales que muestren la actividad cerebral durante diferentes tareas filosóficas; y diseñar actividades metacognitivas que

---

permitan a los estudiantes reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento. En lugar de presionar por un supuesto "potencial oculto", resulta más efectivo trabajar con estrategias basadas en evidencia científica sólida, como la generación de ambientes emocionalmente seguros que favorezcan la curiosidad filosófica, la implementación de pausas cognitivas que optimicen la consolidación de aprendizajes, y el diseño de experiencias multisensoriales que involucren genuinamente diversos sistemas neuronales, potenciando así la dimensión afectiva del aprendizaje filosófico.

### **Hemisferio creativo vs hemisferio lógico**

La división simplista entre un "hemisferio izquierdo lógico" y un "hemisferio derecho creativo" representa otro neuromito ampliamente difundido en contextos educativos. Esta creencia surgió de observaciones iniciales en pacientes con daño cerebral y estudios en personas sometidas a secciones del cuerpo calloso para tratar la epilepsia. Sin embargo, como señala Hellige (1993), esta idea constituye una "simplificación excesiva y engañosa" que no se corresponde con los hallazgos de la neurociencia cognitiva contemporánea.

La investigación actual muestra que ambos hemisferios están profundamente interconectados a través del cuerpo calloso, una gruesa banda de fibras nerviosas que permite una comunicación constante entre ellos. Esta estructura facilita que la información fluya libremente, haciendo que ambos hemisferios colaboren en la mayoría de las tareas cognitivas y perceptuales. Nielsen et al. (2013) confirman mediante estudios de neuroimagen que "no hay evidencia de que exista una relación entre el grado de lateralización anatómica y el rendimiento en tareas cognitivas o medidas de creatividad".

La plasticidad cerebral juega un papel fundamental en esta dinámica, permitiendo que las funciones se redistribuyan a lo largo del tiempo en respuesta a estímulos y experiencias. Por tanto,

---

la disposición al razonamiento lógico o la creatividad no está rígidamente vinculada a un hemisferio específico, sino que depende de complejas interacciones entre ambos y del historial experiencial del individuo. Como afirma Corballis (2014), la distinción entre hemisferios cerebrales es "más matizada y compleja de lo que sugiere la dicotomía popular" y "el cerebro funciona como un todo, no como una colección de partes".

Para superar este neuromito en la enseñanza filosófica, es necesario implementar estrategias integradoras: diseñar actividades que combinen deliberadamente análisis lógico y pensamiento creativo (como el análisis filosófico de obras de arte); realizar ejercicios de escritura que requieran tanto precisión conceptual como imaginación metafórica; y utilizar técnicas de aprendizaje cooperativo donde los estudiantes alternen roles analíticos y creativos. En lugar de clasificar a los estudiantes como "predominantemente lógicos" o "predominantemente creativos", resulta más efectivo reconocer la complejidad neural de cada individuo y fomentar el desarrollo de habilidades complementarias. Las prácticas filosóficas que reconocen la interconexión hemisférica, como el diálogo socrático o la hermenéutica textual, pueden potenciar significativamente el aprendizaje al involucrar redes neuronales distribuidas a través de todo el cerebro, enriqueciendo así la dimensión afectiva y cognitiva del proceso educativo.

### **Los tres primeros años y el aprendizaje continuo**

Existe un mito infundado que otorga excesiva importancia al desarrollo cognitivo durante los tres primeros años de vida. Si bien en esta etapa las redes sinápticas son más abundantes porque todos los enlaces neuronales son nuevos, posteriormente estos se fusionan en estructuras más complejas y articuladas. La aparente facilidad para aprender durante esta etapa se relaciona más con la espontaneidad, el juego y la motivación propios de la edad infantil, características que no son exclusivas de este período.

---

La neurociencia ha demostrado que el cerebro humano mantiene su plasticidad, es decir, la capacidad de modificarse estructuralmente ante nuevos estímulos, a lo largo de toda la vida. En lugar de "ventanas que se cierran", existen procesos dinámicos y continuos de maduración neuronal. Lo que realmente existe son períodos más sensibles para la adquisición espontánea de funciones básicas como el lenguaje o la visión. Sin embargo, esto no significa que después sea imposible adquirir estas destrezas; simplemente el proceso requiere una intervención pedagógica intencional, como ocurre al aprender un segundo idioma o leer en la adolescencia.

El cerebro alcanza su peso total aproximadamente a los 16 años en hombres y 14 en mujeres. Funciones como la comprensión lectora, la argumentación escrita y el control de impulsos maduran gradualmente durante la adolescencia y hasta los 25 años. El córtex prefrontal, responsable de la planificación y toma de decisiones, continúa modificándose con la experiencia incluso en edades avanzadas. Esta evidencia sugiere que el aprendizaje escolar debería distribuirse uniformemente a lo largo del ciclo formativo. Es fundamental erradicar la noción limitante de que "se llega tarde" para iniciar nuevos desafíos intelectuales después de la primera infancia. La motivación, mayor en las primeras etapas debido a la curiosidad natural infantil, puede incentivarse a cualquier edad mediante la curiosidad epistémica, despertando el deseo de entender y cuestionar la realidad.

Para trabajar de manera más efectiva en el proceso de educación filosófica, debemos aprovechar esta plasticidad cerebral permanente mediante estrategias que estimulen el pensamiento crítico en todas las etapas. La filosofía puede enseñarse eficazmente a cualquier edad si generamos espacios de diálogo que conecten con las experiencias de los estudiantes, utilizamos métodos socráticos adaptados a distintos niveles de madurez cognitiva y fomentamos la reflexión sobre problemas filosóficos cotidianos. Este enfoque, basado en los hallazgos neurocientíficos

---

sobre la capacidad de aprendizaje continuo, permitirá que el pensamiento filosófico florezca en personas de todas las edades, transformando la educación filosófica en un proceso vital y permanente.

## **2.2 Acercamiento al ámbito educativo**

La neuroeducación nace como un campo interdisciplinario que busca aplicar los hallazgos de la neurociencia al ámbito educativo, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien inicialmente la neurociencia abordó la educación desde una perspectiva cognitiva y neuropsicológica, pronto el foco se puso en comprender cómo aprende el cerebro y qué factores potencian un aprendizaje eficiente. Como expresa el Dr. Francisco Mora, la neuroeducación "sería un marco para colocar los conocimientos del cerebro y cómo interactúa con el entorno en la vertiente de la enseñanza y el aprendizaje". Su objetivo es llevar estos conocimientos no solo a docentes, sino a toda la sociedad.

Así pues, se entiende la neuroeducación como el estudio sobre los procesos de aprendizaje en el cerebro y cómo podemos utilizar este conocimiento para ayudar a los estudiantes a aprender más eficazmente. La investigación en neuroeducación ha demostrado que el uso de métodos neuro educativos en las escuelas tiene muchos beneficios, incluyendo:

- Mayor rendimiento académico
- Mejores calificaciones
- Puntajes más altos en las diferentes evaluaciones

En la actualidad, la neuroeducación se encuentra en un constante crecimiento. Hay muchas razones para esto, pero una de las más significativas es que ha habido una mayor conciencia de lo importante que es desarrollar el cerebro de los niños desde el principio. En los últimos años, ha habido muchos avances en la neuroeducación que han ayudado a dar forma a su futura dirección.

---

El horizonte de esta disciplina está investigando más sobre cómo aprenden mejor los estudiantes y qué factores influyen en una educación más eficiente, a la par que se desarrollan relaciones para una mejor enseñanza, fortaleciendo la relación enseñanza- aprendizaje y docente-estudiante. El uso de estrategias neuroeducativas en las escuelas se asocia a mayor rendimiento académico, mejores calificaciones y mayor puntaje en exámenes. Esto se debe a que la neuroeducación busca entender los procesos cerebrales de aprendizaje y memoria, atención y motivación, para así diseñar entornos educativos que potencien las habilidades de cada estudiante.

Los beneficios potenciales de la neuroeducación incluyen:

- Mejores procesos de enseñanza-aprendizaje
- Mejor memoria y retención en los estudiantes
- Mejor enfoque y capacidad de atención

Esta revolución neuro educativa ha propiciado la creación de nuevas figuras en la educación como lo son, los neuroeducadores quienes en su labor docente trabajan con estudiantes de todas las edades, desde preescolares hasta universitarios y más entornos donde se hacen presentes los procesos de enseñanza, la figura del neuroeducador se concreta en ayudar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades cognitivas y alcanzar su máximo potencial en distintas áreas tanto del conocimiento de ciencias exactas como de las humanidades y el rol social que se juega como sujetos activos. Así mismo la medicación neuroeducativa se proyecta como un potencial mejoramiento tanto al acto de enseñar como sobre los mismos educadores, lo anterior, posibilita:

- Mejores estrategias de enseñanza
  - Mayor comprensión de las necesidades de los estudiantes
-

- Mayores oportunidades de desarrollo profesional

También es posible considerar los aportes que esta disciplina desarrolla directamente sobre los estudiantes, de allí que podamos decir que, la neuroeducación mejora el desarrollo cognitivo al centrarse en la capacidad del cerebro para aprender cosas nuevas, retener información a largo plazo, resolver problemas de manera efectiva y pensar críticamente sobre los problemas o situaciones presentadas en el aula o diversos contextos. También mejora los resultados de aprendizaje al mejorar la comunicación entre las diferentes partes de su cerebro para que pueda optimizar los tiempos atencionales y mejorar la capacidad de evocación o memoria en determinado momento, al igual que estimula la realización de tareas y las competencias desarrolladas por la actividad. Esto conduce directamente a un mayor grado de interés y motivación en los estudiantes, tanto en el aula como fuera de ella, de modo que los aprendizajes se configuren como aprendizaje significativo en cada estudiante y estimulando una mayor participación en actividades de aprendizaje como la lectura y escritura.

De tal manera podemos notar que la aplicación neurocientífica sobre la educación es un ámbito que permea no solo al acto mismo de la enseñanza, sino que atraviesa de modo particular y significativo a cada uno de sus agentes y cómo construyen y transitan por la educación. Si bien la neuroeducación inició como un estudio de la herramienta que mejorará los procesos de enseñanza-aprendizaje en personas con dificultades de aprendizaje. Es manifiesta su intención actual reconocer la diversidad del aprendizaje y sus potencialidades de manera que propicia e investiga en torno a cómo mejorar aquellos procesos, espacios, momentos y mediaciones que intervienen en las relaciones de construcción de saber.

---

### **2.3 Los Afectos desde la Neuroeducación: Su Aplicación en la enseñanza de la filosofía**

Siguiendo lo mencionado anteriormente, podemos expresar porque los afectos forman un aspecto crucial del proceso educativo según el punto de vista neurocientífico, particularmente en asignaturas como filosofía que requieren ejercicios de abstracción significativa y razonamiento analítico. Comprender las conexiones neuronales que se genera entre los afectos y las funciones mentales permite elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje en filosofía para estudiantes de bachillerato en Bogotá.

En el campo de la neuroeducación, las emociones juegan un papel central en la configuración de la efectividad y la calidad de las experiencias de aprendizaje. No son simplemente sentimientos periféricos o incidentales, sino que son elementos esenciales en el proceso del desarrollo cognitivo. Su impacto va más allá de las emociones en el proceso de aprendizaje, resalta, estos estados neurobiológicos complejos que pueden llegar a implicar cambios fisiológicos, cognitivos y comportamentales lo cual produce un impacto directo en la atención, la memoria y la motivación del estudiante.

En este sentido, los estudios neurocientíficos, como algunos de los presentados en este apartado, ha demostrado que cuando un estudiante experimenta estados afectivos positivos, se activan áreas cerebrales vinculadas con la motivación intrínseca, facilitando la liberación de neurotransmisores como la dopamina que refuerzan las conexiones neuronales implicadas en el aprendizaje. Por el contrario, cuando predomina afectos negativos, como el estrés o la ansiedad, se eleva la producción de cortisol, deteriorando funciones cognitivas necesarias para el aprendizaje como: la atención sostenida, la memoria de trabajo, la reflexión y la flexibilidad cognitiva.

Integrar los afectos en la enseñanza de la filosofía en estudiantes de bachillerato en Bogotá debe reconocer el ambiente sociocultural único y los rasgos asociados con esta fase de desarrollo.

Los años adolescentes denotan una fase vital de crecimiento cerebral, durante la cual se están desarrollando redes prefrontales, cruciales para el razonamiento abstracto, mientras que los centros emocionales muestran un mayor dinamismo.

En consecuencia, esta etapa dinámica del desarrollo puede explicar por qué los estudiantes pueden presentar momentos de actividad y participación en determinados casos y acciones desinteresadas o impulsivas en otros, particularmente cuando los contenidos o temas carecen de resonancia o significado con sus experiencias o realidades contextuales.

Para explotar el potencial de las emociones en la enseñanza filosófica, se debe reconocer la multitud de estados afectivos propios del aprendizaje. Los afectos epistémicos como la curiosidad, el asombro o la satisfacción por la comprensión, tienen un valor adaptativo que promueve la exploración conceptual y la claridad de términos.

De allí que los docentes de filosofía puedan fomentar intencionalmente la curiosidad intelectual al vincular las consultas de filosofía con situaciones actuales y contextuales pertinentes en los estudiantes, como pueden ser problematizar las tendencias en redes sociales, las desigualdades socioeconómicas evidentes en Colombia, o los debates sobre identidad cultural tan presentes en una ciudad diversa como Bogotá.

Para la aplicación de algunas de las estrategias o herramientas neuroeducativas, desde los afectos en las aulas, requiere acciones concretas. Como lo son: Crear espacios educativos emocionalmente seguros donde los estudiantes puedan expresar sus ideas sin temor a la vergüenza o la descalificación. Esto resulta particularmente importante en un contexto donde las jerarquías y las dinámicas de grupo pueden generar ansiedad social que bloquea el pensamiento crítico, el debate o el diálogo argumentado. Los ejercicios prácticos de discusión, deben ser adaptados al

---

contexto cultural, desde donde se permiten crear comunidades donde el pensamiento florece en un ambiente de respeto mutuo y valoración de la diversidad de perspectivas.

Las metodologías didácticas que aprovechan la dimensión afectiva también resultan cruciales para la enseñanza filosófica efectiva. El aprendizaje basado en desafíos filosóficos, que presentan paradojas o dilemas éticos adaptados a los estudiantes, puede generar estados de eustress (estrés positivo) que fomenta el rendimiento cognitivo. Por ejemplo, plantear a los estudiantes bogotanos el clásico dilema del tranvía en versiones adaptadas a situaciones locales reconocibles permite activar simultáneamente circuitos emocionales y racionales, facilitando un aprendizaje más profundo de conceptos.

El uso del storytelling filosófico, que presenta conceptos abstractos a través de narrativas emocionalmente llamativas, acercar las ideas o conceptos desde la narración de historias propias, aprovecha las conexiones neurales entre los sistemas de procesamiento narrativo y emocional. Los mitos fundacionales indígenas colombianos, las historias de época, las biografías o las narrativas contemporáneas bogotanas pueden servir como puentes afectivos hacia conceptos metafísicos, éticos o epistemológicos complejos.

Por lo tanto, esta aproximación resulta particularmente efectiva con estudiantes de bachillerato cuya exposición previa a la filosofía formal puede ser limitada, pero cuya tradición cultural es rica en narrativas con profundo contenido filosófico. Una forma de aplicarlo consta de comprender que el ejercicio en las clases de filosofía no debe pretender enseñar la filosofía, de manera aislada o teoría, sino de llevar a los estudiantes a reconocer como ésta, está inmersa en diversos momentos y acontecimientos sociales e incluso personales.

Por lo mencionado, podemos mencionar que la dimensión social de los afectos también debe considerarse en la enseñanza filosófica. Los circuitos de neuronas espejo, activados durante

---

la observación e imitación de otros, fundamentan nuestra capacidad para la empatía intelectual necesaria en el diálogo filosófico. El aprendizaje colaborativo, estructurado en pequeñas comunidades de indagación donde los estudiantes asumen roles rotativos de moderadores, críticos o proponentes, aprovecha estos mecanismos neurobiológicos para desarrollar tanto habilidades de pensamiento crítico como competencias socioemocionales.

Por último, un aspecto igualmente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el cual también puede ser complementado desde la perspectiva neuroeducativa es la evaluación en filosofía. Desde la propuesta se plantea que este momento del proceso de enseñanza también puede rediseñarse considerando su impacto afectivo. Los métodos evaluativos tradicionales, centrados en la memorización de sistemas filosóficos o en preguntas con única respuesta correcta, activan frecuentemente respuestas de estrés que bloquean precisamente las funciones cognitivas superiores necesarias para el pensamiento filosófico. En cambio, evaluaciones como ensayos reflexivos, proyectos filosóficos aplicados a problemas contextuales, o diálogos estructurados y valorados mediante rúbricas transparentes, permiten a los estudiantes demostrar su comprensión filosófica en estados afectivos más propicios para el pensamiento, la apropiación y aplicación práctica del conocimiento.

---

### 3. Propuesta secuencia didáctica

#### **Formato de Planeación Didáctica** **Enseñanza de la filosofía, desde los afectos. Mediación neuroeducativa**

Título de la actividad: “Los afectos de ser libre”

La libertad y la toma de decisiones desde una mirada filosófica y afectiva.

<b>Secuencia Didáctica</b>	
Institución: Colegio Dios es Amor (CDA)	Grado/Grupo: Once (11° A & B)
Docente: Jaiver Reyes Ll.	Área/Asignatura: Lectura crítica – Filosofía
Periodo de aplicación: 03 marzo – 05 mayo	Intensidad horaria: Dos horas semanales (2) / 8 Clases
Objetivo general: Motivar una comprensión significativa de la libertad como experiencia filosófica, ética y emocional, mediante actividades reflexivas, expresivas y colaborativas, que permitan a los estudiantes tomar decisiones conscientes, reconocer sus emociones y proyectar su sentido de vida con responsabilidad y autonomía.	
Aprendizaje esperado: Al finalizar la secuencia, se espera que los estudiantes comprendan la libertad como una experiencia filosófica y emocional que implica responsabilidad, autoconocimiento y toma de decisiones conscientes; que reconozcan el papel de los afectos en su vida ética y personal; que apliquen los conceptos trabajados en situaciones reales, fortaleciendo su autonomía, empatía y pensamiento crítico; y que sean capaces de reflexionar sobre su proceso formativo, expresando de manera creativa y significativa lo aprendido para proyectarlo en su vida cotidiana y su construcción personal y social.	



			<p>sus compañeros, explicando por qué lo motiva. Se genera una puesta en común sobre los intereses y talentos</p> <p>B. "Lo que el mundo necesita" Desafío: Escribir una acción que puedan hacer (grande o pequeña) que ayude a mejorar el mundo con sus talentos. Luego, comparten en grupo.</p> <p>C. "Por lo que te pueden pagar" Reto grupal: En equipos, dan ideas sobre cómo convertir sus pasiones en oportunidades laborales.</p> <p>D. "En lo que eres bueno" Dinámica: Cada estudiante anota en una hoja una lista de sus fortalezas suyas y un compañero agrega otra que haya notado en él/ella.</p> <p><i>El Contrato con el Futuro (20 min)</i> Actividad: Cada estudiante redacta una "Carta a su Yo del Futuro", donde escribe cómo quiere aplicar su IKIGAI en su vida este año.</p>		
--	--	--	--	--	--

	2	<p>COMPRESIÓN Se dirigen los mecanismos de atención hacia un elemento que debe ser aprendido para percibir los elementos destacados de la situación.</p> <p>--/--</p> <p><b>Propósito:</b> Comprender la libertad como experiencia filosófica y emocional, a través del análisis guiado de textos breves y una ruta de observación con imágenes y frases, para desarrollar la capacidad de identificar cómo las emociones influyen en las decisiones y en la vivencia de la libertad personal.</p>	<p><i>Lectura guiada y reflexión colectiva (20 min):</i> Lectura breve de un fragmento adaptado de “El miedo a la libertad” de Erich Fromm (Prefacio). Se acompaña con preguntas proyectadas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué emociones aparecen en el texto?</li> <li>• ¿Te has sentido así alguna vez al tener que elegir?</li> <li>• Preguntas suscitadas entre los estudiantes y se ponen en común</li> </ul> <p><i>Ruta de observación filosófico-emocional (30 min):</i> Se preparan cuatro estaciones con imágenes y frases de autores (Simone de Beauvoir, Sartre, Kierkegaard, Fromm). En cada estación, los estudiantes escriben en su diario de campo:</p>	<p>Comprender la noción de libertad como experiencia emocional y filosófica desde una perspectiva personal y social. Introducir el análisis del miedo, la ansiedad y la autonomía desde el pensamiento de Erich Fromm (El miedo a la libertad) y Simone de Beauvoir, identificando cómo las emociones atraviesan las decisiones humanas. Se espera que los estudiantes inicien un vínculo reflexivo entre la libertad como concepto y su vivencia cotidiana.</p>	<p>La libertad como experiencia afectiva</p> <p><i>Elemento neuroeducativo</i> Aprendizaje emocional y visual.</p> <p><i>Aporte al aprendizaje:</i> Al vincular conceptos filosóficos con emociones y apoyarse en imágenes, frases y recorridos visuales, se estimula la memoria afectiva y se mejora la comprensión de ideas abstractas como la libertad.</p>
--	---	--	--	--	--

			<p>¿Qué me hace sentir esta frase o imagen? ¿Qué relación tiene con la libertad?</p> <p><i>Collage emocional: Así se siente mi libertad (30 min):</i> Los estudiantes hacen un collage artístico usando revistas, colores, palabras sueltas y elementos visuales para representar cómo experimentan ellos la libertad.</p> <p><i>Cierre reflexivo y puesta en común (10 min):</i> ¿Qué descubriste hoy sobre ti y tu manera de decidir?</p>		
DESARROLLO	3	<p>ADQUISICIÓN Captar, interpretar y utilizar elementos cognitivos con el fin de interpretar la realidad, incluyendo la capacidad de simbolización. Este tipo de habilidades son de gran utilidad para discriminar</p>	<p><i>Historieta filosófica (45 min):</i> Los estudiantes crean una historieta con un personaje adolescente que debe tomar una decisión difícil. Debe incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emoción principal que atraviesa la historia.</li> </ul>	<p>Reconocer cómo la libertad y los afectos influyen en la toma de decisiones en la vida cotidiana a partir de la creación de dilemas morales y relatos éticos. Se trabajará desde la</p>	<p>Dilemas éticos y narrativa creativa</p> <p><i>Elemento neuroeducativo:</i> Imaginación, simbolización y juego de roles.</p>

	<p>estímulos y asociar simbología y realidad.</p> <p>--/--</p> <p><b>Propósito:</b> Explorar la relación entre libertad, emociones y responsabilidad mediante la construcción de una historieta filosófica y la representación de dilemas en escenas teatrales, para ejercitar la creatividad, la empatía y la reflexión ética desde situaciones cotidianas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo interior del personaje.</li> <li>• Consecuencia de su decisión.</li> </ul> <p>Se les brinda una guía con ejemplos de emociones, dilemas (ej: ¿dejo un grupo que hace bullying?, ¿decido qué estudiar?, ¿ayudo o me callo?) y estructura narrativa.</p> <p><i>Taller de mini teatro de decisiones (35 min):</i> En grupos de 4, preparan y representan una microescena teatral (máximo 3 min) donde se escenifique un dilema ético-afectivo. Luego el grupo responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué decisión tomó el personaje?</li> <li>• ¿Qué emoción le ayudó o le impidió actuar?</li> </ul> <p><i>Reflexión individual (10 min):</i></p>	<p>noción de responsabilidad en Jean-Paul Sartre, la libertad como construcción personal y la capacidad de actuar bajo condiciones emocionales complejas. Se integran también elementos de creatividad narrativa y reflexión simbólica como mediadores filosóficos.</p>	<p><i>Aporte al aprendizaje:</i> La creación de historias y escenas activa áreas del cerebro relacionadas con la empatía, la toma de perspectiva y el pensamiento ético, permitiendo una apropiación más profunda de los conceptos.</p>
--	--	---	---	---

			<p>Escriben una reflexión en el diario de campo con la pregunta:          “¿Qué emoción me ha ayudado a tomar buenas decisiones en mi vida? ¿Cuál me ha frenado?”</p>		
4	<p>RETENCIÓN La información es procesada dentro de la memoria a corto plazo para determinar la permanencia en la memoria a largo plazo de forma indefinida o con desvanecimiento paulatino.</p> <p>--/--</p> <p><b>Propósito:</b>          Consolidar los aprendizajes adquiridos sobre la libertad y los afectos, mediante actividades de recuerdo significativo como el juego de lotería filosófica y la elaboración de un mural colectivo, para favorecer la memoria emocional, el pensamiento visual y la</p>	<p><i>Lotería filosófica emocional</i> (20 min):          Se juega una lotería donde en lugar de números hay emociones y conceptos filosóficos (autonomía, temor, deseo, responsabilidad...). Cada vez que alguien completa una fila, debe explicar cómo se relacionan los conceptos en una decisión personal o ficticia.</p> <p><i>Creación de un mural colectivo</i> (40 min):          “Decidir con el corazón y la razón”          Cada estudiante escribe en una cartulina un dilema que enfrentó o podría enfrentar, lo</p>	<p>Consolidar los aprendizajes emocionales y conceptuales en torno a la libertad, mediante actividades que activen la memoria afectiva y simbólica. Se refuerzan los conceptos de autonomía, decisión y afecto en relación con la construcción del yo. No se introduce un nuevo autor, pero se profundiza en los marcos ya presentados (Fromm, Sartre,</p>	<p>Mural colectivo y actividades lúdicas</p> <p><i>Elemento neuroeducativo:</i>          Repetición significativa y expresión creativa.</p> <p><i>Aporte al aprendizaje:</i>          Reforzar lo aprendido a través de juegos, dibujos y participación activa favorece la consolidación en la memoria a largo plazo, y fortalece el vínculo emocional</p>	

	<p>comprensión integrada del proceso vivido.</p>	<p>acompaña de un símbolo, una palabra clave y una emoción. Se arma un mural con esas piezas, agrupando por emociones (miedo, alegría, rabia, duda, esperanza...).</p> <p><i>Dinámica del objeto evocador (20 min):</i> Se les entrega un objeto simbólico (una llave, un corazón de papel, una brújula, una piedra...).</p> <p>En ronda, comparten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué decisión importante me recuerda este objeto?</li> <li>• ¿Qué sentí al tomarla?</li> </ul> <p><i>Cierre grupal (10 min):</i> Lluvia de ideas: “Palabras que me ayudan a decidir con sentido” Se arma una nube de palabras en el tablero.</p>	<p>Beauvoir), anclándolos en experiencias significativas del aula.</p>	<p>con el conocimiento.</p>
<p>5</p>	<p>RECUPERACIÓN Recuperar la información desde la memoria a largo plazo, para lo cual se sigue el mismo</p>	<p><i>Juego “Verdadero, falso o debatible” (20 min):</i></p>	<p>Activar y reorganizar los conocimientos previos mediante ejercicios de</p>	<p>Evaluar desde lo vivido</p>

	<p>camino de codificación seguido para guardarlo.</p> <p>--/--</p> <p><b>Propósito:</b> Recuperar y activar los aprendizajes de la secuencia a través de dinámicas reflexivas como el debate móvil y la elaboración de una carta ilustrada, para reconocer los vínculos entre emoción, pensamiento y acción, y fortalecer la capacidad de expresión crítica y afectiva.</p>	<p>Se presentan afirmaciones sobre la libertad, el miedo, la emoción y la filosofía.</p> <p>Los estudiantes deben ir a una zona del salón que represente su respuesta y justificarla.</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Las emociones confunden, nunca ayudan a decidir”</li> <li>• “Decidir es siempre doloroso”</li> <li>• “No hay libertad sin responsabilidad”</li> </ul> <p><i>Evaluación creativa:</i> Carta ilustrada a un personaje (40 min):</p> <p>Redactan e ilustran una carta a un personaje filosófico (puede ser Fromm, Beauvoir, etc.) o ficticio (de una película, serie, libro), en la que cuentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué aprendieron sobre decidir con el corazón y la razón.</li> <li>• Qué emociones han redescubierto en sí mismos.</li> </ul>	<p>recuperación emocional y filosófica. Evaluar de forma alternativa lo aprendido sobre libertad, afecto y toma de decisiones. Se promueve la metarreflexión afectiva y conceptual a través de formatos creativos como cartas, debates y producciones simbólicas. Esta sesión se fundamenta en el enfoque del aprendizaje significativo y la memoria emocional (base neuroeducativa).</p>	<p><i>Elemento neuroeducativo:</i> Memoria emocional y aprendizaje social.</p> <p><i>Aporte al aprendizaje:</i> Recordar lo aprendido desde las emociones vividas en clase, y compartirlo con otros, reactiva las redes neuronales implicadas en la comprensión y fortalece el sentido de pertenencia y reconocimiento.</p>
--	---	---	---	---

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué decisiones quieren tomar desde hoy.</li> </ul> <p><i>Diálogo en círculo: "Lo que me llevo de este viaje" (20 min):</i>            Con música de fondo, se sientan en círculo. El docente lanza la pregunta:            "¿Qué me emocionó, me retó o me hizo pensar diferente durante estas sesiones?"            Cada quien responde con una palabra, un gesto o una frase corta.</p> <p><i>Cierre afectivo (10 min):</i>            Se entrega una tarjeta simbólica: "Mi brújula interior"            → Los estudiantes escriben en ella su emoción guía para este año.</p>		
CIERRE	6	<p>GENERALIZACIÓN Es la aplicación de lo aprendido a un sin número de situaciones variadas.</p> <p>--/--</p>	<p><i>Ruta de Observación Filosófica (25 min)</i>            Se organizan en grupos y se les entrega una "Guía de Observación" para recorrer el entorno escolar o mirar</p>	<p>Aplicar los conceptos trabajados (libertad, afectos, responsabilidad) en situaciones reales o</p>	<p>Aplicación a la vida real</p> <p><i>Elemento neuroeducativo:</i>            Transferencia del</p>

	<p><b>Propósito:</b> Aplicar los conocimientos adquiridos sobre libertad y emociones a nuevas situaciones reales o simbólicas, mediante la observación de contextos, la creación de casos y símbolos personales, para desarrollar la transferencia reflexiva y la toma de decisiones con sentido en la vida diaria.</p>	<p>imágenes de situaciones cotidianas. Deben identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momentos de toma de decisiones</li> <li>• Conflictos de libertad</li> <li>• Expresiones afectivas o emocionales</li> <li>• Luego, comparten sus hallazgos con ejemplos reales.</li> </ul> <p><i>Historieta Ética: “Decidir con el corazón y la razón” (35 min)</i> De forma individual o por parejas, crean una historieta corta donde un personaje enfrenta un dilema y debe decidir integrando razón y emoción. Se destacan los aprendizajes sobre libertad y afectos.</p> <p><i>Jardín de decisiones (25 min)</i> Se instala una cartulina grande con el dibujo de un árbol o jardín.</p>	<p>simuladas, articulando la reflexión filosófica con el entorno cotidiano. Se espera que el estudiante evidencie una comprensión práctica de los conceptos éticos y emocionales. Se profundiza en la ética situacional desde una perspectiva crítica, con inspiración en la ética de la alteridad de Emmanuel Levinas (sin abordarlo teóricamente, pero presente como base de fondo).</p>	<p>aprendizaje y experiencias reales. <i>Aporte al aprendizaje:</i> Aplicar lo aprendido a nuevas situaciones estimula el pensamiento flexible y fortalece la autonomía, ayudando al cerebro a crear conexiones útiles y prácticas para la vida cotidiana.</p>
--	---	---	--	--

		<p>Cada estudiante escribe en una hoja con forma de hoja o flor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una situación real donde haya tomado una buena decisión recientemente.</li> <li>• Qué emociones y valores estuvieron presentes.</li> </ul> <p>Se pega en el “Jardín de decisiones” y se hace una galería breve.</p> <p><i>Cierre creativo (5 min)</i> Se lanzan preguntas reflexivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Dónde más puedo aplicar lo que he aprendido?</li> <li>• ¿Qué decisiones ya no tomo igual? Responden con una palabra escrita en post-it que se pegará en la puerta de salida.</li> </ul>		
7	<p><b>METACOGNICIÓN:</b> Se verifica si la persona ha aprendido, después de recibir la información.</p> <p>--/--</p> <p><b>Propósito:</b></p>	<p><i>Mapa de los aprendizajes (30 min)</i> Cada estudiante crea un mapa mental visual sobre su camino en esta secuencia:</p>	<p>Reconocer y valorar el proceso de aprendizaje vivido a nivel personal, emocional y cognitivo. Esta sesión está orientada a la autoevaluación</p>	<p>Reflexión sobre el propio proceso</p> <p><i>Elemento neuroeducativo:</i> Metacognición y autorregulación emocional.</p>

	<p>Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje filosófico y emocional, a través de la elaboración de mapas visuales, estaciones de pensamiento y frases de sabiduría personal, para reconocer avances, dificultades y transformaciones personales como parte del crecimiento ético y emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué aprendí sobre libertad?</li> <li>• ¿Qué emociones fueron clave?</li> <li>• ¿Qué capacidades desarrollé?</li> <li>• ¿Qué fue difícil para mí? Puede usar colores, dibujos, íconos.</li> </ul> <p><i>Autoevaluación por estaciones (30 min)</i> Se crean estaciones temáticas con tarjetas de preguntas (tipo “juego del conocimiento emocional”):</p> <p>A. Estación de la razón: ¿Qué idea filosófica te marcó más?</p> <p>B. Estación del corazón: ¿Qué emoción dominó tu proceso?</p> <p>C. Estación del cambio: ¿Qué actitud has transformado?</p> <p>D. Estación de la decisión: ¿Qué harías diferente ahora?</p>	<p>crítica del recorrido filosófico, desde el sentir, pensar y actuar. Se espera que el estudiante identifique sus avances en autonomía, pensamiento crítico, expresión emocional y toma de decisiones. Se sustenta en teorías de la metacognición y en prácticas reflexivas contemporáneas del aprendizaje emocional.</p>	<p><i>Aporte al aprendizaje:</i> Reflexionar sobre lo que se aprendió, cómo se aprendió y cómo se sintió en el proceso, mejora la conciencia de sí mismo, permite aprender de los errores y fortalece el pensamiento crítico.</p>
--	--	---	--	---

		<p>Los estudiantes rotan y responden en tarjetas.</p> <p><i>“Mi frase de sabiduría”</i> (20 min)          Con base en sus aprendizajes, cada uno redacta una frase que resume su forma de ver la libertad ahora.          Se escribe en una hoja bonita, se decora, y se pega en el “Muro de Sabiduría Colectiva”.</p> <p><i>Cierre afectivo</i> (10 min)          Ronda de palabras con pelota suave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué me llevo en el corazón?</li> <li>• ¿Qué me sorprendió de mí mismo/a?</li> </ul>		
8	<p><b>RETROALIMENTACIÓN:</b>          Aquí se confirman las expectativas de refuerzo, utilizando variadas opciones --/--</p> <p><b>Propósito:</b>          Valorar de manera colectiva y personal los aprendizajes</p>	<p><i>Juego del “Recuerdo útil”</i> (25 min)          En círculo, se pasa una caja misteriosa con tarjetas. Cada estudiante toma una al azar que contiene una pregunta reflexiva</p>	<p>Consolidar los aprendizajes desarrollados durante la secuencia mediante estrategias de retroalimentación afectiva, simbólica y colectiva. Se busca</p>	<p>Cierre emocional y simbólico</p> <p><i>Elemento neuroeducativo:</i>          Cierre emocional positivo y anclaje simbólico.</p>

	<p>desarrollados en torno a la libertad, la emoción y el sentido de vida, mediante actividades simbólicas, cartas de cierre y expresiones creativas, para fortalecer el sentido de agencia, la gratitud y la proyección ética de lo aprendido hacia el futuro.</p>	<p>o un recuerdo de la secuencia (escritos por el docente). Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Recuerda un momento en que cambiaste de opinión.”</li> <li>• “¿Qué emoción sentiste al crear tu símbolo de decisión?”</li> </ul> <p>Comparten sus respuestas.</p> <p><i>Carta para mí + carta para otro (30 min)</i></p> <p>A. Carta para mí: Cada estudiante escribe una carta a su “yo del presente”, reconociendo lo que ha aprendido.</p> <p>B. Carta para otro: Escriben un mensaje de apoyo para un compañero/a, destacando algo que hayan admirado durante la secuencia.</p> <p>Las cartas se entregan de forma anónima o al final del día.</p> <p><i>Danza o expresión corporal de lo aprendido (25 min)</i></p>	<p>proyectar el aprendizaje hacia el futuro y reforzar el valor del proceso vivido. Se aplican prácticas de cierre ritual, expresión corporal y resignificación de saberes, con base en el enfoque neuroeducativo de la conexión emocional para la consolidación de aprendizajes duraderos.</p>	<p><i>Aporte al aprendizaje:</i> Un cierre con carga emocional positiva, agradecimiento y expresión creativa ayuda a fijar el aprendizaje de forma duradera y a generar una experiencia significativa, que deja huella en el estudiante.</p>
--	--	---	---	--

			<p>En grupo, los estudiantes crean una breve representación corporal (baile libre, performance o estatua viviente) que represente su proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La libertad</li> <li>• Las decisiones</li> <li>• Las emociones</li> </ul> <p>Se graba (opcional) y se hace un breve conversatorio sobre lo que expresaron.</p> <p><i>Cierre simbólico (10 min)</i>          El docente entrega una piedra decorada (o una tarjeta simbólica) a cada estudiante con una palabra:          “Escoge llevar contigo aquello que más te fortaleció en este proceso.”          Se hace una foto grupal o se crea una cápsula del tiempo con las cartas y frases.</p>		
--	--	--	---	--	--

Tabla 1: Elaboración propio

Fuente: Tabla de modelo para secuencia didáctica basado en la teoría de Gagné (1987).

\*Díaz, B.A. (2013) Guía para la Elaboración de una Secuencia Didáctica. México D.F.: UNAM

\* Barraza Macías, A., et al. (2020). Universidad Pedagógica de Durango. ISBN: 978-607-8730-07

## **Fundamento neuroeducativo de la propuesta**

La presente propuesta tiene la intención de evidenciar que, la elaboración de una secuencia didáctica que parte del reconocimiento de los afectos y que responde a las dinámicas del proceso neuroeducativo, no consiste en una estrategia complejizada o diseños rígidos, por el contrario intenta expresar que el componente relevante en la creación de estas estrategias parte de un principio de intencionalidad clara y un reconocimiento de los momentos y etapas del estudiante y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las actividades propuestas corresponden a estrategias o didácticas comunes. No obstante, el aporte de esta propuesta consiste en expresar, de manera intencionada, la articulación neuroeducativa que apoya cada actividad. No consiste en simplemente hacer clases “entretenidas” o “dinámicas”, sino presentar un sustento de cómo cada elemento aporta a la formación de conexiones neuronales significativas que consolida el aprendizaje.

La secuencia fue diseñada en cada fase (inicio, desarrollo y cierre) desde la relación entre lo cognitivo y lo emocional, a fin de fomentar el cómo el cerebro procesa, integra y recuerda la información. Se inicia con la elección de un tema o problema específico que se desea abordar, en este caso, la libertad; se aborda como un concepto filosófico abstracto y con un rigor conceptual propio, en la misma medida que se entiende como una experiencia vital cargada de afecciones desde las cuales se puede dotar de sentido en la dinámica personal de cada estudiante.

### **3.1 Propuesta de elaboración de la secuencia didáctica**

El diseño de esta, u otra, propuesta de secuencia responde a dos principios fundamentales: reconocimiento de los afectos presentes y la mediación neuroeducativa. De allí que se plantee

como adaptable en diversos temas. De tal modo se sugiere que para la creación se tenga en consideración:

### **1. Análisis del tema y su dimensión afectiva**

- a) Identificar el tema o concepto que desees
- b) Explorar la dimensión afectiva del tema: ¿Qué emociones pueden estar vinculadas a este concepto? ¿Qué experiencias emocionales podría evocar en los estudiantes?
- c) Investigar referentes teóricos que conecten el tema con componentes emocionales o experienciales.

### **2. Diagnóstico del grupo y contexto educativo**

- a) Identificar características del grupo: edades, intereses, contexto sociocultural, conocimientos previos.
- b) Evaluar recursos disponibles: espacio físico, materiales, tiempo disponible.

### **3. Definición de objetivos**

- a) Establecer un objetivo general que integre la comprensión conceptual con la experiencia afectiva.
- b) Formula objetivos específicos para cada fase de aprendizaje (motivación, comprensión, adquisición, retención). <Que sea claro para el estudiante>

### **4. Selección de principios neuroeducativos a enfatizar**

- a) Priorizar los principios neuroeducativos más relevantes para el tema.
- b) Determinar qué emociones serán facilitadoras del aprendizaje para este tema específico.
- c) Seleccionar estrategias de vinculación adecuadas (movimiento, visualización, narrativa).

### **5. Diseño de la estructura de la secuencia**

---

- a) Organizar las fases de aprendizaje según la progresión neurológica: motivación (activación), comprensión (procesamiento), adquisición (simbolización), retención (consolidación).
- b) Establecer tiempos acordes a la capacidad de atención y procesamiento cerebral.
- c) Programar momentos de activación y descanso, considerando curvas de atención.

## **6. Diseño de estrategias de evaluación**

- a) Crear instrumentos de evaluación que contemplen tanto lo conceptual como lo afectivo.
- b) Diseñar momentos de metacognición para que los estudiantes reconozcan su propio proceso.

## **7. Elaboración de la secuencia didáctica detallada**

- a) Redactar cada actividad con instrucciones claras, tiempos y materiales.
- b) Especificar para cada actividad el principio neuroeducativo que sustenta y la emoción que moviliza.
- c) Incluir preguntas orientadoras para guiar la reflexión en cada fase.

Esquema elaborado a partir de los aportes teóricos y metodológicos:

Blakemore, S. J., & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Ariel.

(cap. VII)

Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*. Createspace Independent

Publishing Platform. (cap. V-VIII)

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza. (cap. VII-IX)

Sousa, D. A. (2014). *Cómo aprende el cerebro: Una guía para el maestro en la clase*. Corwin Press.

---

## Conclusiones

Esta investigación ha contribuido a analizar la enseñanza de la filosofía en el nivel escolar, poniendo en tensión un tema que, aunque tiende a darse por sentado, es a menudo desvinculado y relegado en los procesos educativos: la importancia y pertinencia de los afectos. Dicha suposición es causa de una aparente separación entre los afectos y lo racional en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, en las aulas de bachillerato, y para este caso concreto, desde la observación realizada en el colegio (CDA).

A lo largo de este texto, se ha pretendido explicitar que esta separación no surge necesariamente de postulados filosóficos subyacentes, ya que pensadores como Platón, Kant, Hegel y Gadamer, efectivamente presentan una distinción de características propias de los afectos o sensaciones y de la racionalidad y la lógica, no obstante dicha distinción no pretende separar o desvincular tajantemente dichas realidades presentes en el aprendizaje, por el contrario plantean una interpretación más integral que interrelaciona y busca comprender el proceso.

Así pues, por un lado, a partir de lo mencionado se presenta que: desde los postulados filosóficos se reconoce el papel de lo sensible en el conocimiento y su proceso de construcción. Sin embargo, por el otro lado se evidencia una real separación de los afectos en el proceso de enseñanza de la filosofía, que se origina en prácticas escolares las cuales, en nombre de la objetividad, tienden a perpetuar un modelo educativo dedicado a la transmisión conceptual, la lógica formal y la abstracción, en contraposición a los afectos y experiencias subjetivas de los estudiantes.

La hipótesis planteada indica que la integración de los afectos incide positivamente en la participación, comprensión e interés que los estudiantes de filosofía desarrollan hacia la materia. Y encuentra apoyo en la evidencia neurocientífica y en la reflexión filosófica hermenéutica. La

---

neuroeducación ha contribuido en comprender el aprendizaje en contextos reales y dado que la emoción no obstaculiza el pensamiento, sino que lo potencia, se hizo posible establecer relaciones con los procesos cognitivos, donde no se excluyen de ser considerados esenciales.

Procesos o estados afectivos como el interés, la curiosidad, el entusiasmo o la incertidumbre activa han de ser vistos como mediadores en la memoria, la atención, y en la toma de decisiones flexibles a nivel cognitivo. Todos los anteriores aportes son una invitación a reflexionar sobre la creación de modelos donde el aprendizaje se vuelva significativo a nivel afectivo y en consecuencia desde un rol activo en el proceso de formación. Diferentes al ser pasivos, los estudiantes en este caso dejan de ser receptores y son convertidos en investigadores o creadores movilizados por lo que aprenden.

Ahora bien, de esta forma se intenta abordar la filosofía ya no desde una disciplina distante y abstracta, como es considerada en estos ambientes por parte de los estudiantes e incluso docentes. En cambio, se convierte en una herramienta racional consciente de los afectos para la exploración del mundo y del otro. Los estudiantes no aprenden meramente repitiendo autores y marcos argumentativos. Más bien, se enfrentan a problemas filosóficos basados en sus propias experiencias vividas mientras se permiten dudar, conmoverse, sentir incomodidad o sorprenderse. Este es el momento en que la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer cobra pleno sentido: la educación, como *Bildung*, no es adiestramiento, ni mera enseñanza técnica, sino un proceso formativo del yo en conversación con otro y el mundo. La comprensión, desde esta perspectiva, no ocurre desde un punto de vista neutral, sino desde uno situado que está afectado y abierto al cambio.

Acoger el carácter formativo de la filosofía desde los afectos requiere un cambio en la forma de pensar sobre el ‘trabajo’ de enseñar. Un profesor de filosofía no puede limitar su papel a

---

la transmisión de conocimiento o la evaluación de la capacidad del estudiante para presentar argumentos coherentes. Debe controlar una mediación delicada, empática y rica en diálogo, que pueda hacer posible que el pensamiento responda vívidamente a una experiencia compartida. En este caso, el tacto pedagógico se convierte en una categoría central: enseñar filosofía también es cuidar la experiencia de pensar, fomentar el asombro, resistir la dificultad de no saber y orientar el movimiento hacia una nueva comprensión. De tal manera se plantea que vincular los afectos en este proceso no disminuye el rigor académico; por el contrario, lo incrementa, ya que significa que involucrarse filosóficamente implica un compromiso existencial con lo que se está pensando.

Una enseñanza filosófica que liga razón y afecto se demuestra más eficiente en términos de resultados académicos, es decir; participación, asistencia y comprensión. Asimismo, es más ética, humana y transformadora. Recobrar en las aulas el afecto hacia la educación es urgente en contextos neutralizados por el descontento, la aceleración y la fragmentación. Es aquí donde la filosofía puede ayudar a recuperar dicho afecto ya que, al no proporcionar respuestas definitivas, sino preguntas fundamentales, tiene el potencial de reencantar el lazo con la curiosidad, el asombro y el saber. No obstante, esto sucederá al dejar de ser considerada una disciplina mayoritariamente abstracta, conceptual y lejana, para empezar a ser vivida como una experiencia que involucra la totalidad del ser y sus interacciones.

Cabe destacar que esta investigación no tiene la intención de jerarquizar la dimensión afectiva respecto a la dimensión racional. Ni tampoco de caer en una visión reduccionista de los afectos como “motivación” o “recurso didáctico”. Lo que se intenta explicitar es que el aprendizaje debe ser considerado de manera integral, donde lo emocional es parte de conocer y pensar. Este enfoque hace necesario superar las dicotomías entre: objetividad y subjetividad; teoría y práctica; mente y cuerpo. Todo ello para alcanzar un modelo más holístico, plural y didáctico.

---

Además, esta propuesta establece un campo fértil para futuras investigaciones. Por un lado, parece pertinente investigar el diseño y la evaluación de estrategias de enseñanza específicas que integren el afecto de una manera más estructurada en las clases de filosofía. Por otro lado, está el desafío de examinar cómo esta perspectiva puede relacionarse con otros movimientos educativos, como la pedagogía crítica, la educación estética, la educación emocional o la fenomenología, que también reclaman el lugar de la subjetividad dentro de la formación educativa. Igualmente, analizar los límites supuestos de esta propuesta podría ser relevante, especialmente frente a expectativas institucionales, curriculares o culturales que siguen gobernadas por lógicas tecnocráticas o más instrumentales.

---

## Referencias

- Aguilar, L. (2003). *Conversar para aprender. Gadamer y la educación*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (23), 11–18.
- Amorasu, (s/f). Recuperado el 2 de octubre de 2023, de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/34652/amorasu.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Araya, S. C., & Espinoza, L. (2019). *Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos*. Propósitos y Representaciones, 7(2), 169–218.
- Arisó, A. (2013). *Un marco aristotélico para las neurociencias*. *Δαίμων*. Revista Internacional de Filosofía, 59, 145–155. ISSN: 1130-0507
- Barrios, H. (2016). *Neurociencias, educación y entorno sociocultural*. Educación y Educadores, 19(3), 395–415.
- Beyerstein, B. L. (1999). Whence cometh the myth that we only use ten percent of our brains? In D. A. Oakley (Ed.), *Brain and mind: Cognitive neuroscience in perspective*. London: UCL Press.
- Broncano, F. (2013). *La estrategia del simbiote. Cultura material para nuevas humanidades*. México: UNAM.
- Bueno Torrens, D., & Forés Miravalles, A. (2018). *5 principios de la neuroeducación que la familia debería saber y poner en práctica*. Revista Iberoamericana de Educación, 78(1)

- 
- Castro, Á. (2022). *Origen e historia de la neurociencia*. Lifeder. Recuperado de <https://www.neuronup.com/neurociencia/las-neurociencias-y-su-evolucion-en-el-tiempo/>
- Camps, V. (2013). *Breve historia de la ética*. Editorial RBA.
- Civera, P. (2019). *Neuromitos en educación. El cerebro en el aula... ¿lo estamos entendiendo?* Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers, 387, 26–30.
- Corballis, M. C. (2014). *Left brain, right brain: facts and fantasies*. *PLoS Biology*, 12(1), e1001767. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001767>
- Cortés, M. (2019). *Autonomía escolar y cuestión social*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 11–28. <https://www.scielo.org.co/pdf/rlee/v15n1/0120-5927-rlee-15-01-00011.pdf>
- Cortina, A. (2016). *Filosofía imprescindible*. Editorial Paidós.
- Damasio, H., et al. (1994). *The Return of Phineas Gage: Clues About the Brain from the Skull of a Famous Patient*. *Science*, 264, 1102–1105.
- Dennett, D. C. (1991). *Consciousness explained*. Boston: Little, Brown and Co.
- Esguerra, M. (2014). *Comprensión y autocomprensión en la hermenéutica de Gadamer, y algunas perspectivas para el humanismo*. *Universitas Philosophica*, 31(63), 97–117. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph31-63.cahg>
- Gómez, D., & Celis, J. (2019). *Autonomía, identidad y sociedad*. *Revista de Estudios Sociales*, (70), 14–27. <https://doi.org/10.7440/res70.2019.02>
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y Método II*. [Traduce Olasagasti, M.], Ediciones Sígueme, S.A., Salamanca, España.
- Gadamer, H. G. (2000). *La Educación es educarse*. [Traduce Pereña, F.], Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, España.
-

- 
- Hellige, J. B. (1993). *Hemispheric asymmetry: What's right and what's left*. Harvard University Press.
- Henríquez, F. J. V. (2024). *Estatuto hermenéutico de la educación: diálogo, formación y comprensión*. *Foro Educativo*, (43), 39–68.
- Lince, S. (2022). Creatividad y alegría en la educación: experiencia vivencial y experiencia estética. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 79–101.  
<https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.5>
- López, C., et al. (2013). *Autonomía en la educación superior en Colombia: ¿Utopía o realidad?* *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 39–54.  
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/144>
- Medina, L. M. (2025). *La experiencia en la perspectiva de Gadamer y Larrosa en la formación del sujeto*. *Revista Textos. N.19*, 116–130. Recuperado de:  
<http://hdl.handle.net/20.500.11912/12213>
- Mendoza, R. (2020). *El concepto formación en Hans-Georg Gadamer: Aproximación hermenéutica a la reflexión pedagógica*. [Tesis Maestría en Filosofía Contemporánea]. Universidad de San Buenaventura, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Bogotá.
- Mora, F. (1996). *El cerebro íntimo*. Ariel.
- Mora, F. (2007). *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*. Madrid: Alianza.
- Mora, F. (2009). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza.
- Moreno, S. (2019). *El tacto pedagógico en la educación superior desde las ideas de Gadamer y van Manen*. [Trabajo de grado Maestría en Docencia en Educación Superior]. Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín.
-

- 
- Nielsen, J. A., et al. (2013). *An evaluation of the left-brain vs. right-brain hypothesis with resting state functional connectivity magnetic resonance imaging*. PloS One, 8(8), e71275.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071275>
- Noriega, C. (2002). *La educación es educar-se*. Jornadas de Reflexión Académica, Facultad de Diseño y Comunicación - Universidad de Palermo (3), 76–77.
- Painemil, M., et al. (2021). *Beliefs Versus Knowledge in Trainee Teachers. A Compared Study of Neuromyths at an International Level*. Revista Electrónica Educare, 25(1), 1–22.  
<https://doi.org/10.15359/ree.25-1.13>
- Peñas, C. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje (DBA): definición y alcances*. Fundación SIGE. <https://santillanaplus.com.co/pdf/que-son-los-derechos-basicos-de-aprendizaje.pdf>
- Rose, S. (2005). *The future of the brain: The promise and perils of tomorrow's neuroscience*. Oxford University Press.
- Rose, S., & Abi, J. M. (2013). *Neuro: The new brain sciences and the management of the mind*. Princeton University Press.
- Sigman, M. (2019). *La vida secreta de la mente*. Debolsillo Clave.
- Skliar, C. (s/f). *Lectura y educación*. Recuperado el 2 de octubre de 2023, de <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/1-Lectura-y-educación-Carlos-Skliar.pdf>
- Soler., et al. (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/10.14482/INDES.30.1.303.661>
- Sistema integral de gestión educativa. <https://santillanaplus.com.co/pdf/que-son-los-derechos-basicosde-aprendizaje.pdf>
-

- Valenzuela, L. (2023). *Educación, Bildung y Desarrollo Humano*. Ducere: Revista De Investigación Educativa, 2(1), 1–20. <https://doi.org/10.61303/2735668X.v2i1.3>
- Valencia, A., et al. (2021). *La formación docente desde la elucidación del Bildung de Gadamer: una mirada intersubjetiva*. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa; Área temática 01. Filosofía, teoría y campo de la educación. Puebla, México, 1–9.
- Wesson, K. R. (2013). *Brain imaging reveals neurological basis of learning*. International School of Advanced Studies. Recuperado de <https://www.sissa.it/news/brain-imaging-reveals-neurological-basis-learning>
- Zuluaga Marín, M., Botero, J. C., Martínez Romero, A. M., & Lopera Ortega, Y. (2022). *Neurodidáctica y pensamiento crítico: perspectivas para la educación actual*. Educación y Educadores, 25(2), e2522.
-