



CENTRO DE INVESTIGACIONES
DE TRABAJO SOCIAL

ISSN 2244-808X
DL pp 201002Z43506

PERSPECTIVA ACCIÓN Y

Revista de Trabajo Social

Vol. 16 No. 3

Septiembre - Diciembre

2026

Universidad del Zulia

Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas
Centro de Investigaciones en Trabajo Social

INTERACCIÓN Y PERSPECTIVA

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Revista de Trabajo Social

ISSN 2244-808X ~ Dep. Legal pp 201002Z43506

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21163248>

Vol. 16 (3): 961 - 974 pp, 2026

La filosofía en el aula. Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico frente a las desigualdades sociales en el siglo XXI

Roman Oleksenko¹, Elvira Gerasymova², Oksana Khomik³,
Yurii Kozar⁴, Oleg Rusul⁵

¹Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine.

E-mail: roman.xdsl@ukr.net; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2171-514X>

²Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine. Email: gerelvira@ukr.net;

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0046-8458>

³Higher Education Institution "Academy of Recreational Technologies and Law", Lutsk, Ukraine. Email: Okshom2017@ukr.net; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1145-1274>

⁴Luhansk State Medical University, Rivne, Ukraine. Email: kozar.yurij@ukr.net;

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6424-6419>

⁵Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine.

E-mail: rusul05071@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-9837>

Resumen. La incorporación de la reflexión filosófica en el aula se convierte en una estrategia didáctica fundamental al intentar fomentar el pensamiento crítico frente a las asimetrías sociales que, aún en el siglo XXI, impactan la vida y la dignidad de personas, comunidades y seres sintientes. Ante esta realidad, el objetivo de la investigación consiste en discutir la función social de la filosofía como herramienta pedagógica en el aula mediante estrategias didácticas activas –diálogo socrático, comunidad de indagación filosófica, disertación argumentativa y aprendizaje basado en dilemas éticos– para el desarrollo del pensamiento crítico orientado a la comprensión y cuestionamiento de las desigualdades sociales emergentes. La metodología de esta investigación se inscribe en un diseño cualitativo de tipo hermenéutico-documental, orientado a interpretar y articular marcos teóricos clásicos y contemporáneos sobre filosofía, pedagogía crítica y desigualdades sociales. En las conclusiones, se argumenta que, las estrategias didácticas aquí estudiadas, no son una simple moda pedagógica, se trata de un conjunto de dispositivos, que no solo desarrollan pensadores críticos, sino que también fomentan sensibilidades éticas capaces de reconocer las maneras en que el poder hegemónico ha normalizado e, incluso justificado, desigualdades que impactan a personas, comunidades y seres vivos.

Palabras clave: filosofía en el aula, estrategias didácticas, pensamiento crítico, asimetrías sociales. teoría social contemporánea.

Philosophy in the classroom. Teaching strategies for developing critical thinking in the face of social inequalities in the 21st century

Abstract. The incorporation of philosophical reflection in the classroom becomes a fundamental teaching strategy when attempting to foster critical thinking in the face of social asymmetries that, even in the 21st century, impact the lives and dignity of individuals, communities, and sentient beings. Given this reality, the objective of this research is to discuss the social function of philosophy as a pedagogical tool in the classroom through active teaching strategies –Socratic dialogue, philosophical inquiry communities, argumentative dissertation, and learning based on ethical dilemmas– for the development of critical thinking aimed at understanding and questioning emerging social inequalities. The methodology of this research is part of a qualitative hermeneutic-documentary design, aimed at interpreting and articulating classical and contemporary theoretical frameworks on philosophy, critical pedagogy, and social inequalities. In conclusion, it is argued that the teaching strategies studied here are not simply a pedagogical fad, but rather a set of devices that not only develop critical thinkers but also foster ethical sensibilities capable of recognizing the ways in which hegemonic power has normalized and even justified inequalities that impact individuals, communities, and living beings.

Keywords: philosophy in the classroom, teaching strategies, critical thinking, social asymmetries, contemporary social theory.

INTRODUCCIÓN

Los autores de esta investigación postulan que, el pensamiento filosófico no se limita a discutir conceptos abstractos en el aula, sino que puede convertirse en un motor de innovación pedagógica cuando se articula, de manera intencional, con estrategias didácticas que promueven el pensamiento crítico frente a las desigualdades sociales del siglo XXI.

Tal como afirma Lamsal (2024), en la medida en que la filosofía recupera su dimensión práctica y dialogante, se vuelve clave para cuestionar los presupuestos que naturalizan la injusticia, tanto en el discurso cotidiano como en las estructuras institucionales. La pedagogía crítica, inspirada en Freire (1970), y prolongada por su vigencia en las discusiones actuales sobre justicia educativa, concibe la educación como un espacio de confrontación fecunda entre saberes académicos y mundos de vida concretos, en el que el pensamiento crítico se desarrolla mediante la reflexión sobre las relaciones de poder, la noción de agencia y la posibilidad de transformación social.

Desde esta perspectiva, la filosofía deja de ser un contenido más del currículo para convertirse en un marco reflexivo transversal que alimenta distintas estrategias didácticas, tales como: la problematización de la experiencia, el diálogo socrático guiado, la construcción colectiva de argumentos y la discusión de dilemas éticos. Al decir de Coria (2025), estas prácticas permiten a estudiantes y docentes atravesar la superficie de las desigualdades —y no solo reproducirlas— al reconocerlas como construcciones históricas y políticamente negociables.

Por estas razones, en contextos internacionales de educación superior, donde la innovación pedagógica suele asociarse a tecnologías y metodologías activas, el pensamiento filosófico aporta precisamente la profundidad crítica que evita la simple instrumentalización de recursos tecnológicos, promoviendo un uso ético y político de las estrategias didácticas en favor de la justicia social y de la dignidad humana, tal como la entiende Habermas (2012), en tanto base de una utopía realista.

En la lógica de Sen (2009), en el marco de las ciencias sociales y humanas, las desigualdades sociales del siglo XXI no pueden reducirse solo a indicadores económicos o a brechas de acceso a servicios; tampoco a la desigualdad material. Más bien, se entienden como configuraciones históricas de poder que distribuyen de manera jerárquica no solo bienes, sino también dignidad, visibilidad, capacidad de intervenir en las decisiones colectivas y posibilidades de narrar el propio mundo.

En este sentido, las desigualdades sociales son procesos de exclusión y jerarquización que se inscriben en cuerpos, afectos, lenguajes, tecnologías y espacios urbanos y digitales, produciendo sujetos diferencialmente reconocidos o negados en la esfera pública (Foucault, 1980).

Una definición filosófica original de las desigualdades sociales podría plantear este fenómeno como formas de injusticia estructural que organizan la percepción del otro y del nosotros, distribuyen la capacidad de pensar, decidir y actuar, y regulan quién cuenta y quién no cuenta en la elaboración de lo común, con especial énfasis en los espacios sociales de convivencia.

Este trabajo asume que la filosofía —cuando se ejerce en el aula— puede funcionar como herramienta pedagógica para discutir su propia función social en relación con dichas desigualdades. Por lo tanto, el objetivo general de la investigación consiste en discutir la función social de la filosofía como herramienta pedagógica en el aula mediante estrategias didácticas activas —diálogo socrático, comunidad de indagación filosófica, disertación argumentativa y aprendizaje basado en dilemas éticos— para el desarrollo del pensamiento crítico orientado a la comprensión y cuestionamiento de las desigualdades sociales emergentes, del siglo XXI.

En clave reflexiva, se pregunta: ¿de qué manera el ejercicio filosófico en el aula puede contribuir a desnaturalizar las desigualdades sociales como estructuras de injusticia histórica y no como simples diferencias empíricas? Desde una perspectiva sociológica, se pregunta también: ¿cómo las prácticas de enseñanza de la filosofía pueden reconfigurar las relaciones de poder, la participación y la distribución de la palabra en el espacio académico para que distintos grupos sociales puedan ser vistos, escuchados y reconocidos en su condición crítica?

El artículo se organiza en cinco secciones. En la primera se desarrollan los fundamentos teóricos de la investigación, articulando aportes de la filosofía de la educación, la pedagogía crítica y la filosofía moral y política contemporánea en torno al pensamiento crítico y las desigualdades sociales. La segunda sección presenta el diseño metodológico, explicitando el tipo de revisión o análisis hermenéutico que se adopta y la lógica de selección de fuentes. La tercera, está dedicada al análisis y discusión de resultados, donde se articulan las estrategias didácticas examinadas con el objetivo declarado, y se responde a las dos preguntas planteadas en clave filosófica y sociológica.

Finalmente, la cuarta sección recoge las conclusiones y recomendaciones del estudio, señalando caminos para la educación filosófica en la educación en general y el trabajo frente a las desigualdades sociales. Por último, para garantizar la trazabilidad de las fuentes, se incluye un índice de referencias citadas en orden alfabético, priorizando trabajos de acceso abierto indexados en bases como Scopus y Web of Science, así como clásicos de la filosofía y la pedagogía crítica en general.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En este marco teórico y conceptual, la mayéutica socrática no es solo un recurso retórico, sino una forma de encarnar la relación ético-pedagógica entre docente y estudiante, donde la búsqueda de la verdad no se impone desde arriba, sino que se despierta en el diálogo.

En palabras de González y López (2016), Sócrates entiende la verdad como algo que ya está en el interior del interlocutor, aunque oscurecido por opiniones desarticuladas y creencias tranquilizadoras; por eso, el maestro aparece como “partera de ideas”, que con preguntas precisas hace que el otro dé a luz su propio pensar.

En el contexto educativo contemporáneo, este modelo, tal como sostienen Vargas y Quintero (2023), rompe la lógica de la transmisión vertical y convierte el aula en un espacio social de descubrimiento colaborativo, donde el error deja de ser castigo y se torna punto de partida para la reflexión crítica y la acción dialógica. Por estas razones, la permanencia de este método en la pedagogía dialógica contemporánea, muestra que el pensamiento crítico se nutre fundamentalmente de la capacidad de cuestionar, ejercitar la perplejidad y sostener la incertidumbre como condición de posibilidad del aprendizaje, esto mucho más cuando:

La educación es una ciencia tan antigua como el ser humano, y de ahí que cuente con diversas perspectivas en diferentes épocas para lograr su razón de ser. En efecto, la educación está continuamente apoyándose en otras ciencias llevándolas al campo del proceso de enseñanza y aprendizaje, situación que ha enriquecido su acervo teórico y práctico. (Vargas y Quintero, 2023, p.74)

Más específicamente, en educación superior, el diálogo socrático se vuelve especialmente relevante porque enfrenta a los estudiantes no solo a contenidos, sino a la estructura de sus propios juicios, valores y marcos ideológicos. La mayéutica socrática, por lo tanto, no solo desarrolla habilidades lógico-argumentativas, sino que rompe la naturalización de la desigualdad social, al menos simbólicamente, al hacer visibles las presuposiciones que se esconden en afirmaciones aparentemente neutras, pero que en última instancia sirven al mantenimiento del *statu quo* (Freire, 1970).

Al someter a revisión el sentido común, el diálogo socrático convierte el aula en un espacio social, material y simbólico, de tensión fecunda entre las certezas instaladas y las dudas transformadoras, lo que se articula directamente con la necesidad de educar ciudadanos, capaces de interrogar las estructuras que legitiman la injusticia.

En este sentido, González (2021), la recuperación teórica de la mayéutica enmarcada en la educación dialógica no es una nostalgia erudita, sino más bien, un intento de dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de una profundidad crítica que trasciende la acumulación de información.

En este orden de ideas, el enfoque de las capacidades humanas de Nussbaum (2012) (y su diálogo con Amartya Sen) ofrece un marco normativo para pensar la educación como un espacio de expansión de libertades reales, y no solo como un dispositivo de meritocracia formal. Nussbaum (2012), concibe las capacidades humanas como las combinaciones de poder hacer y poder ser, de tal manera que una persona puede considerarse digna de justicia social si dispone de un conjunto mínimo de capacidades centrales: vida, salud, apego, participación cívica, pensamiento crítico, integración social, entre otras.

Para quienes suscriben este artículo, esta propuesta permite articular la noción de igualdad con la distribución de recursos y, más aún, con la posibilidad concreta de desplegar formas mínimamente humanas de vida, lo que implica revisar, críticamente, las instituciones educativas como espacios que pueden ampliar o restringir estas capacidades.

En el contexto de la educación superior, Nussbaum (2016), afirma que el enfoque de las capacidades resulta especialmente útil para analizar cómo las desigualdades sociales se traducen en diferencias de acceso a oportunidades de pensamiento crítico, participación y autoría de sentido, cuestiones que van más allá de la simple escolaridad formal para el lucro.

La teoría crítica de la sociedad —en su filiación con la Escuela de Frankfurt y sus desarrollos posteriores— tiene mucho que aportar a una educación comprometida con la reducción de las asimetrías sociales que entorpecen la vida democrática del siglo XXI. En su forma clásica, la teoría crítica se constituye como un análisis que cuestiona la reproducción de la injusticia en las estructuras económicas, culturales y políticas, y se articula lingüísticamente en Habermas (1999), mediante la noción de esfera pública, comunicativa y deliberativa, donde la democracia debe florecer.

Desde esta perspectiva, la educación no puede limitarse a formar individuos “competitivos”, sino a sostener una esfera pública capaz de dialogar sin que las desigualdades de poder acallen ciertas voces (Habermas, 1999); la escuela se convierte entonces en una estancia de emancipación donde se cuestionan las ideologías dominantes y donde se cultivan competencias críticas para analizar la realidad social (Freire, 1970).

En el marco del siglo XXI, la teoría crítica se vuelve particularmente relevante cuando se articula con problemáticas como la brecha digital, la mercantilización de la educación y la precarización del trabajo, pues permite pensar la universidad como un espacio de resistencia y crítica institucional, no solo como un sitio de formación para el mercado (Benhabib y Charles, 2005).

FIGURA 1. Mapa conceptual de la estructura teórica de la investigación.

Fuente: elaborado por los autores con arreglo a las lecturas de Freire (1970), Habermas (1999), Nussbaum (2012) y Adorno (2019).

En la Figura 1, estas corrientes teóricas, lejos de ser jerarquías rígidas, se articulan de manera transversal: la mayéutica socrática alimenta la capacidad de cuestionar; el enfoque de las capacidades humanas ofrece un criterio para evaluar si esas preguntas expanden libertades reales; y la teoría crítica contextualiza todo ello en las condiciones históricas, políticas y económicas del siglo XXI.

Este mapa no pretende ser una estructura cerrada, sino un esquema de trabajo que permite pensar la educación como un espacio social de confrontación entre lógicas de mercado, ideologías de la desigualdad y proyectos emancipatorios, donde el pensamiento crítico, la filosofía y la justicia social se convierten en nudos articuladores inseparables.

MÉTODOLÓGÍA

La investigación se desarrolla a partir de un diseño cualitativo de tipo hermenéutico-documental, orientado a interpretar teorías, discursos y prácticas pedagógicas en torno a la filosofía en el aula, el pensamiento crítico y las desigualdades sociales. Al decir de HolmosFlores et al. (2023), esta metodología se justifica por la necesidad de reconstruir, analizar y articular marcos teóricos clásicos y contemporáneos que articulan la filosofía, la educación y la crítica social, sin pretender generalizar estadísticamente, sino profundizar en la comprensión interpretativa de dichos nudos conceptuales.

El enfoque hermenéutico permitió, por su parte, examinar tanto los textos filosóficos originarios (Freire, Habermas, Nussbaum, pensadores de la Escuela de Frankfurt, etc., entre otros) como las producciones recientes sobre pedagogía crítica, desigualdad y TIC en el contexto universitario, recuperando la dimensión histórica y normativa de la reflexión educativa, y interpretando los textos en su contexto particular.

- La primera fase de la metodología corresponde a la delimitación del corpus teórico y la definición de criterios de selección de fuentes. Se seleccionan obras clásicas de filosofía, epistemología y pedagogía crítica, junto con artículos científicos de acceso abierto, recientes e indexados en bases como Scopus y Web of Science, centrados en temas como pensamiento crítico, desigualdades sociales, educación superior y tecnología educativa.

En este orden de ideas, los criterios de selección de fuentes incluyeron: relevancia conceptual para el objetivo de la investigación, rigor metodológico, pertinencia temporal (priorizando publicaciones de los últimos cinco años) y carácter empíricamente documentado cuando se trate de estudios sobre educación. De esta manera, se construyó un corpus ecléctico que articula la filosofía de la educación, la teoría crítica y el enfoque de capacidades humanas como horizontes de interpretación para el análisis posterior.

- En la segunda fase se aplica un análisis de contenido crítico-hermenéutico, que combina el análisis textual tradicional con una lectura inspirada en la pedagogía y la teoría crítica de la sociedad. Siguiendo las pautas de Ricoeur (2008), cada fuente se lee en tres niveles: literal (qué se dice), interpretativo (cómo se articulan los conceptos) y normativo (qué implicaciones éticas y políticas despliega). Esta acción permitió identificar patrones de argumentación, presupuestos ideológicos, tensiones no declaradas y posibilidades de articulación con el marco de las desigualdades sociales contemporáneas.

En términos operativos, el procedimiento se organizó en matrices de codificación que permiten sistematizar las categorías emergentes (por ejemplo, “mayéutica socrática y poder”, “capacidades humanas y exclusión educativa”, “tecnologías y control en la educación superior”), de manera que se conserve un registro documental riguroso de la construcción teórica.

- La tercera fase se orienta a la elaboración de una reconstrucción teórica integrada, que articula los tres núcleos identificados en el marco conceptual: la filosofía del diálogo y la mayéutica socrática, el enfoque de capacidades humanas y la teoría crítica de la sociedad. A partir de esta articulación se diseña un esquema interpretativo para analizar cómo las estrategias didácticas activas (diálogo socrático, comunidad de indagación filosófica, disertación argumentativa y aprendizaje basado en dilemas éticos) se vinculan con la comprensión y el cuestionamiento de las desigualdades sociales en la educación superior.

Conviene aclarar que, este esquema no busca imponer una lectura única, sino ofrecer un marco flexible que permita distinguir cuándo dichas estrategias reproducen lógicas de exclusión y cuándo, por el contrario, amplían espacios de libertad, participación y justicia social, siempre a la luz del criterio de las capacidades humanas y la crítica estructural sistémica.

Finalmente, la metodología incluye una fase de retroalimentación crítica interna, en la que se someten a revisión las interpretaciones obtenidas mediante la confrontación sistemática con textos alternativos y perspectivas diversas (Halkin, 1993). Esta etapa permite garantizar la

coherencia interna del argumento, la pertinencia de la lectura de las fuentes y la conexión entre el plano conceptual y las preguntas de investigación.

El resultado de este proceso metodológico no es una simple suma de ideas, sino la construcción de un marco teórico y analítico original que articula filosofía, en igualdad de condiciones, con pedagogía crítica y teoría social para pensar la función social de la filosofía en el aula educativa en general, frente a las desigualdades del siglo XXI, dejando la puerta abierta a futuras investigaciones empíricas en contextos concretos de educación.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

El ejercicio filosófico en el aula puede contribuir a desnaturalizar las desigualdades sociales porque obliga a romper con la inercia del sentido común que presenta las jerarquías como datos obvios de la realidad (Coria, 2025). Cuando un docente de filosofía introduce la pregunta ¿por qué esto es así y no de otra manera?, no está haciendo retórica vacía: está fracturando el suelo de evidencias sobre el que descansa la aceptación pasiva de la injusticia (Sen, 2009).

Las desigualdades sociales —de clase, género, etnia, territorio, especie— no se experimentan como estructuras históricas, sino como diferencias “naturales” que “siempre han existido”; es precisamente esa naturalización lo que les confiere su mayor eficacia política, esto es lo que Fontana (1999), define como un ejercicio de economía política.

La filosofía, al insistir en que todo lo que parece dado es en realidad construido, permite a los estudiantes descubrir que detrás de cada desigualdad hay decisiones, intereses, relatos y omisiones que la sostienen. Como señalan Soler y Martínez (2023), en su reciente investigación sobre educación y justicia social en América Latina, desnaturalizar las injusticias implica: “Romper binarismos y desigualdades instaladas estructuralmente y tejer, desde la potencia subjetiva, en la cotidianidad micropolítica del aula, praxis justas” (p, 17). No se trata, entonces, de presentar la desigualdad como un tema de estudio entre otros, sino de convertirla en el horizonte mismo desde el cual se piensa, se enseña y se aprende.

Las prácticas de enseñanza de la filosofía pueden reconfigurar las relaciones de poder en el espacio académico, porque alteran algo que rara vez se discute: quién tiene derecho a hablar, a ser escuchado y a definir qué cuenta como conocimiento válido (Adorno, 2019; Foucault, 1980). En contraste, en una clase tradicional, la palabra circula en una sola dirección —del docente al estudiante—, reproduciendo en miniatura las jerarquías que operan fuera del aula.

Cuando la filosofía se enseña mediante el diálogo socrático o la comunidad de indagación, ese esquema se interrumpe: el docente deja de ser el centro único del saber y se convierte en un facilitador que reconoce en cada estudiante un interlocutor legítimo, con experiencias, perplejidades y razones propias.

En el hilo argumentativo de Freire (2008), esta redistribución de la palabra no es un gesto simbólico, expresa una práctica política que hace visible a quienes el sistema educativo suele silenciar —estudiantes de sectores populares, mujeres, personas racializadas, migrantes—, permitiéndoles ocupar un lugar en la conversación pública del aula, desde el cual puedan nombrar su realidad sin la mediación condescendiente del experto.

Ahora bien, reconfigurar la distribución de la palabra no basta si no se transforma simultáneamente el contenido de lo que se discute. En consecuencia, la filosofía en el aula no solo debe democratizar el acceso a la voz, sino también abrir el espacio para que se hable de lo que habitualmente se calla: la experiencia concreta de la exclusión, la humillación y la desigualdad vivida en carne propia.

Para autores expertos en el área, como lo es Paras (2026), las comunidades de indagación filosófica, tal como han sido estudiadas recientemente en el ámbito anglosajón, muestran un potencial significativo para abordar la justicia social, pero también enfrentan el riesgo de quedarse en un nivel de análisis externalizado, que no interroga las posiciones de privilegio de los propios participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para los autores de este artículo científico, este hallazgo resulta fundamental, toda vez que, la filosofía en el aula no es automáticamente emancipadora; lo es solo cuando los participantes —incluido el docente— se atreven a poner en cuestión sus propios privilegios, sus silencios y sus complicidades con las estructuras de poder. Solo así la enseñanza filosófica deja de ser un ejercicio intelectual abstracto y se convierte en una práctica de reconocimiento mutuo, donde distintos grupos sociales pueden ser vistos, escuchados y valorados en su condición crítica y en su dignidad intrínseca (Habermas, 2012).

Cada una de las herramientas didácticas examinadas en este estudio aporta algo específico e insustituible a la configuración de una educación liberadora en el siglo XXI. El diálogo socrático enseña a sostener la incertidumbre y a desconfiar de las respuestas fáciles, lo cual es la primera condición para pensar críticamente en un mundo saturado de información y posverdad; la comunidad de indagación filosófica genera un espacio de horizontalidad donde la palabra deja de ser monopolio del docente y se convierte en bien común, permitiendo que emerjan voces y experiencias tradicionalmente silenciadas.

La disertación argumentativa, por su parte, entrena a los estudiantes en la construcción y defensa pública de razones, empoderándolos para cuestionar discursos hegemónicos con rigor y autonomía intelectual (Torres, 2022). Y el aprendizaje basado en dilemas éticos coloca a los participantes ante situaciones donde no hay respuestas definitivas, obligándolos a confrontar sus propios prejuicios, a reconocer la complejidad moral del mundo y a ejercitar una empatía activa con quienes sufren las consecuencias de la injusticia (Nussbaum, 2016).

El trabajo hermenéutico de las fuentes citadas en esta investigación, con sus particularidades, muestran que, estas cuatro herramientas, articuladas entre sí, no forman simplemente pensadores más agudos: forman sujetos capaces de indignarse razonadamente ante la desigualdad y de actuar en consecuencia, lo cual constituye el núcleo de toda educación que aspire a ser liberadora.

CUADRO 1. Aportes de las estrategias didácticas filosóficas al análisis y cuestionamiento de las desigualdades sociales.

Estrategia didáctica	Aporte principal al pensamiento crítico	Contribución frente a las desigualdades sociales
Diálogo socrático.	Desarrollo de la capacidad de cuestionar supuestos y sostener la incertidumbre como motor del aprendizaje significativo.	Desnaturaliza creencias que legitiman la desigualdad al exponer sus fundamentos como construcciones históricas, y no como realidades naturales.
Comunidad de indagación filosófica.	Creación de un espacio horizontal donde la palabra se distribuye equitativamente entre los participantes	Visibiliza voces y experiencias de grupos excluidos, reconfigurando las relaciones de poder en el aula.
Disertación argumentativa.	Fortalecimiento de la autonomía intelectual mediante la construcción y defensa pública de argumentos críticos.	Empodera a los estudiantes para cuestionar los discursos hegemónicos con rigor y evidencia.
Aprendizaje basado en dilemas éticos.	Confrontación con la complejidad moral y los límites del juicio propio.	Cultiva la empatía activa y la sensibilidad ante el sufrimiento de personas, comunidades y seres vivos afectados por la injusticia.

Fuente: elaborado por los autores con base a la información proporcionada por Coria (2025), Sen (2009), Fontana (1999), Adorno (2019), Foucault (1980), Nussbaum (2016) y Freire (2008). Nota metodológica: Este cuadro sintetiza los hallazgos del análisis hermenéutico-documental realizado sobre fuentes primarias y artículos científicos de acceso abierto. Las categorías fueron construidas a partir de la codificación interpretativa de las fuentes consultadas, articulando los tres niveles de lectura (literal, interpretativo y normativo) descritos en la sección metodológica.

El cuadro anterior permite visualizar de manera articulada cómo cada estrategia didáctica filosófica no opera de forma aislada, sino que cumple una función específica dentro de un engranaje pedagógico mayor orientado a la justicia social. El diálogo socrático actúa como detonante inicial del pensamiento crítico, al desestabilizar las certezas instaladas; la comunidad de indagación filosófica redistribuye el poder simbólico en el aula, creando condiciones para que el reconocimiento del otro sea posible; la disertación argumentativa dota a los estudiantes de herramientas para intervenir públicamente con autonomía intelectual; y el aprendizaje basado en dilemas éticos introduce la dimensión afectiva y moral que impide que el pensamiento crítico se convierta en simple ejercicio lógico desconectado de la vida.

En conjunto, estas cuatro estrategias configuran una arquitectura didáctica que responde a las dos preguntas de investigación planteadas: la filosofía desnaturaliza las desigualdades al convertirlas en objeto de interrogación radical, y reconfigura las relaciones de poder y saber en el espacio académico al democratizar el acceso a la palabra, al argumento y al reconocimiento.

CONCLUSIONES

Cuando se reflexiona con detenimiento sobre lo que significan las herramientas cognitivas como el diálogo socrático, la comunidad de indagación filosófica, la disertación argumentativa y el aprendizaje basado en dilemas éticos, resulta difícil no advertir que su alcance trasciende con mucho el plano estrictamente didáctico.

Estas estrategias no solo enseñan a pensar con mayor rigor lógico o a defender mejor una posición (Freire, 1970); hacen algo más profundo y políticamente decisivo: desmontan la naturalidad aparente del orden social, ese tejido de costumbres, discursos y silencios que permite que ciertas personas, comunidades e incluso animales sufran sin que ese sufrimiento llegue a ser plenamente visible.

El diálogo socrático, por ejemplo, no se limita a buscar definiciones, lo fundamental es que obliga a cada participante a sostener la mirada sobre aquello que prefiere no ver, a preguntarse por qué acepta lo que acepta y en nombre de qué lo hace. Por su parte, la comunidad de indagación filosófica, al crear un espacio comunicativo donde la palabra no pertenece al docente, sino que circula entre iguales, genera las condiciones, objetivas y subjetivas, materiales y simbólicas, para que emerjan experiencias e historias que los discursos hegemónicos han relegado al margen, abriendo así la posibilidad de un reconocimiento genuino del otro.

No es casual que estas herramientas hayan sido reivindicadas una y otra vez por quienes trabajan en contextos de exclusión, vulnerabilidad y asimetría social (Sen, 2009; Nussbaum, 2012). La disertación argumentativa exige que el estudiante construya razones y las someta al escrutinio público, lo cual ya implica una ruptura con la lógica del poder que impone verdades sin debate; el aprendizaje basado en dilemas éticos, por su parte, coloca a los participantes ante situaciones donde no hay respuestas fáciles, obligándolos a confrontar sus propios prejuicios y sesgos y, más aún, a reconocer la complejidad moral del mundo en que vivimos, incluida la dimensión del sufrimiento animal, tantas veces invisibilizado por las lógicas del rendimiento y la producción capitalista (Singer, 2023).

Se trata, en última instancia, de un repertorio de herramientas que no solo forman pensadores críticos, sino que cultivan sensibilidades éticas capaces de identificar las formas en que el poder hegemónico —a través de la costumbre, el lenguaje, la ley y la cultura— ha normalizado y hasta justificado desigualdades que afectan a personas, pueblos y seres vivos. Ante esta realidad mundial, la educación que aspire a ser emancipadora no puede renunciar a este tipo de prácticas: sin ellas, el pensamiento crítico queda reducido a un ejercicio técnico sin consecuencias sociales.

A partir de los hallazgos y reflexiones de esta investigación, se abren líneas de indagación que merecen ser exploradas con mayor profundidad en futuras investigaciones sobre el tema. En primer lugar, resulta necesario desarrollar estudios empíricos de corte cualitativo y participativo que evalúen el impacto real del diálogo socrático y la comunidad de indagación filosófica, en contextos educativos marcados por la desigualdad, comunes en el Sur Global, incorporando las voces de estudiantes, docentes y comunidades históricamente excluidas.

En segundo lugar, es verdaderamente urgente avanzar hacia investigaciones interdisciplinarias que articulen la filosofía moral, la sociología de la educación, los estudios críticos animales y la ecología política, para comprender cómo las desigualdades del siglo XXI se producen simultáneamente en múltiples escalas —corporal, territorial, digital, ecológica— y cómo la educación puede intervenir en cada una de ellas, abriendo posibilidades de emancipación.

En tercer lugar, se propone explorar las posibilidades de una pedagogía crítica posthumanista que incorpore la cuestión del sufrimiento animal y la crisis ecológica como contenidos filosóficos legítimos en la educación formal, superando el antropocentrismo que aún domina los

currículos (Singer, 2023). Finalmente, resulta pertinente investigar cómo las tecnologías digitales pueden ser resignificadas —y no meramente instrumentalizadas— desde la filosofía crítica, para convertirse en mediaciones que amplíen la participación democrática y no en dispositivos de vigilancia y control como decía Foucault (1995,1980).

Para los hacedores de políticas educativas, esta investigación sugiere y recomienda que no basta con incorporar la filosofía como asignatura optativa o marginal en los planes de estudio: es preciso reconocerla como un eje transversal de formación ciudadana, capaz de articular el pensamiento crítico con la sensibilidad ética, la participación democrática y la cultura humanística y artística.

Por lo tanto, se recomienda diseñar marcos curriculares que integren estrategias como el diálogo socrático y la comunidad de indagación, no solo en las facultades de humanidades, sino en todas las áreas del conocimiento, para contrarrestar la tendencia a reducir la educación a una función técnica al servicio del mercado laboral.

Para los investigadores interesados en la pedagogía crítica y filosófica, se sugiere ampliar los marcos teóricos más allá del canon europeo (eurocentrismo), incorporando las tradiciones de pensamiento latinoamericano, africano y asiático que han reflexionado sobre la justicia social desde sus propias experiencias históricas.

Asimismo, se insta a promover la formación docente en filosofía práctica y en pedagogías del diálogo, de modo que los profesores puedan facilitar procesos de indagación genuinos y no simples simulaciones de debate, formando así ciudadanos integrales, dotados no solo de competencias técnicas sino además de cultura humanística, sensibilidad artística y compromiso con la justicia.

En cuanto a los aportes de esta investigación, cabe destacar que el estudio ofrece una articulación teórica original entre tres tradiciones filosóficas —la mayéutica socrática, el enfoque de capacidades de Nussbaum y la teoría crítica de la sociedad— que habitualmente se trabajan por separado, proponiendo un marco integrador para pensar la función social de la filosofía en el aula frente a las desigualdades contemporáneas. Además, la investigación introduce, aunque de forma superficial, la cuestión del sufrimiento animal como dimensiones legítimas de la reflexión pedagógica crítica, ampliando el horizonte habitual de la pedagogía filosófica.

No obstante, es necesario reconocer sus limitaciones: al tratarse de un estudio hermenéutico-documental, sus conclusiones se derivan del análisis de textos y no de intervenciones empíricas directas en el aula, lo que limita su capacidad de generalización práctica.

Asimismo, la selección de fuentes, aunque rigurosa, privilegia la producción académica en español e inglés, dejando fuera contribuciones valiosas en otras lenguas. Estas limitaciones, lejos de invalidar el trabajo, señalan precisamente las rutas que futuras investigaciones deberán recorrer para poner a prueba, en contextos concretos y diversos, las ideas aquí planteadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (2019). *Philosophical elements of a theory of society*. Polity.
- Coria, J. (2025). Innovación pedagógica y pensamiento crítico en la educación superior: desafíos para la formación universitaria en la era digital. *Imperium Académico Multidisciplinary Journal*, 2(4), 1–14. <https://doi.org/10.63969/edvjsg19>
- Fontana, J. (1999). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Biblioteca de Bolsillo.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, J. R. (2021). Método socrático: el diálogo y la educación en la universidad. *Estudios*, (138), 7–44. <https://doi.org/10.5347/01856383.0138.000301198>
- González, R., y López, L. (2016). Pierre Hadot: el cuidado de sí y la mayéutica socrática como ejercicio espiritual. *Ciencia Ergo Sum*, 23(1), 26–34. <https://www.redalyc.org/pdf/104/10444319004.pdf>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Taurus.
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 55(64), 3–25. <https://doi.org/10.21898/dia.v55i64.218>
- Halkin, L.-E. (1993). *Erasmus: A critical biography*. Blackwell.
- Holmes-Flores, E., Buendía-Aparcana, R. R., Castilla-Anchante, P. E., y Martínez-Muñoz, G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 97–112. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2526>
- Lamsal, H. L. (2024). Critical pedagogy in addressing social inequality and promoting social justice in education. *Advances*, 5(3), 70–77. <https://doi.org/10.11648/j.advances.20240503.12>
- Makohon, K. (2002). Diagnostics of teachers' readiness for search activity. *Ridna Shkola*, (1), 27–29.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13–25.
- Paras, P. S. (2025). Academic othering and the problem of I-centred philosophy of teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 60(1-2), 136–149. <https://doi.org/10.1093/jope-du/qhaf031>
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Singer, P. (2023). *Animal liberation now*. Open Road.
- Soler, C., y Martínez, M. C. (2023). Educación y escuelas constructoras de justicia social. Iniciativas para una cartografía desde América Latina. *Praxis Educativa*, 27(2), 1–20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270205>

- Torres, J. J. (2022). La enseñanza de la filosofía y su contribución al pensamiento crítico. *Revista Boletín Redipe*, 11(10), 57–68. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1895>
- Vargas, C., y Quintero, D. (2023). Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (35), 73–96. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.02>
- Volkova, N. P. (2009). *Pedagogy*. (3rd ed.). Akademvydav.