EJE 2

Procesos didácticos y de aprendizaje en Ciencias Sociales y Humanidades

El niño y su individualidad: presentación de una crítica popperiana al holismo constructivista de la pedagogía contemporánea

3.er

CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Nuevos conocimientos para la mejora de los procesos pedagógicos

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

RECIE
REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El niño y su individualidad: presentación de una crítica popperiana al holismo constructivista de la pedagogía contemporánea[1]

The Child and His Individuality Presentation of a Popperian Critique of the Constructivist Holism of Contemporary Pedagogy

Robinson F. Ruiz-López[2] **Yerson Y. Carrillo-Ardila**[3]

Resumen

La ponencia presenta, *grosso modo*, el paneo de lo que ha sido, contemporáneamente, el acercamiento pedagógico relacionado con la enseñanza, el cual tiene que ver con usos científicos que consideran al niño, objeto de la pedagogía, como un prototipo holista. Buscamos, desde la lectura del filósofo Karl Popper, plantear que una perspectiva holista desconoce las distintas singularidades del niño; con esto se propone que se deben revisar las generalidades pedagógicas contemporáneas.

Palabras clave: pedagogía contemporánea, Karl Popper, Jean Piaget, holismo.

Abstract

This paper summary presents an overview of what has recently been the pedagogical approach related to teaching. This approach has to do with the scientific uses that have considered the child, the object of pedagogy, as a holistic prototype. We seek from the reading of the philosopher Karl Popper to state that, precisely, a holistic perspective ignores the different singularities of the child, thus proposing that contemporary pedagogical generalities should be reviewed.

Keywords: contemporary pedagogy, Karl Popper, Jean Piaget, holism.

[1] El presente documento es fruto de la investigación del proyecto «Realidades de la Filosofía». Apuestas pedagógicas de los licenciados en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia (2014-2022), el cual está avalado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad La Gran Colombia, así como por la Facultad de Ciencias de la Educación.

[2] Colegio Oblatas al Divino Amor. Colombia, ing.robinsonruiz@gmail.com

[3] Universidad La Gran Colombia. Colombia, yerson.carrillo@ugc.edu.co

1. Introducción

De modo general se podría decir que, desde la posición de pedagogos y profesionales en Educación, el lugar disciplinar y epistemológico de nuestro quehacer, de nuestro saber, se muestra cada vez menos claro en el contexto colombiano. La anterior afirmación se funda, en parte, por el inminente y amplio ingreso de las ciencias naturales al acervo teórico y conceptual de la actividad de enseñar; y, por otro lado, por las distintas exigencias de eficiencia y utilidad que el mundo organizacional ha permeado cada vez más de forma asidua en la educación (Moreno & Gutiérrez, 2020, p. 170; Camelo, 2020, pp. 280-283; Figueroa, 2021, pp. 251-252; 67-69; 100).

Esa es la realidad que, al menos en los últimos años, toma mayor fuerza dentro del contexto colombiano y es parte de la hipótesis a sostener dentro de este documento. La pérdida de un lugar disciplinar pedagógico ha devenido en la estandarización de uno de los actores sociales dentro del proceso de enseñanza, el niño; luego, aplicar connotaciones naturalistas o científicas en el acervo mismo de la formación pedagógica genera que los niños, miembros sustanciales del proceso de aprendizaje y formación, se conciban como unidades numéricas aptas para los procesos de estandarización. Es así como se comporta un holismo, noción que en sentido popperiano se corresponde con la idea según la cual todo contenido de la existencia del mundo puede ser comprendido desde una sola perspectiva científica natural (2006, p. 31). En función de lo anterior, este texto tendrá una naturaleza especulativa, en sentido filosófico, lo cual implica una reflexión teórica.

Ahora bien, si en la actualidad la pedagogía es un cúmulo importante de procedimientos, técnicas y aplicaciones, pero no resulta ser un campo de discusión teórico ni práctico donde primen las teorías pedagógicas dentro de ella (Medina, 2007, pp. 34-37), ¿qué opera o domina dentro de la pedagogía? Sobre la base de tal cuestionamiento es claro que el contenido y el saber del ejercicio pedagógico es otro. Pese a que el nombre sea *pedagogía*, con lo que nos encontramos de fondo es con otros saberes disciplinares; en concreto, con la disciplina psicológica, que se anidó desde finales del siglo XIX, y con el contenido organizacional que se ha abierto paso, sobre todo desde mediados del siglo XX.

Podría señalarse la necesaria existencia de la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad para el desarrollo del saber de lo pedagógico; no obstante, parece ser que las otrora perspectivas nacidas como teorías pedagógicas clásicas no tienen cabida, dado a dos motivos en particular. De un lado, su ineficiente contenido cuantificable y científico; y, del otro, su inutilidad en ubicar al niño como un potencial individuo productor.

La pedagogía nacida como un *ethos* que actúa en el alma y en el cuerpo, de acuerdo con los estudios de Werner Jaeger, a propósito de la discusión en torno a la noción griega de *paideia*, tenía por principio un objetivo tripartito: la formación del niño para la virtud plena, el desenvolvimiento de la prudencia mediada por la experiencia y el ejercicio constante de hacer de él un eventual ciudadano para los desarrollos del ejercicio político y social (Jaeger, 2010, pp. 12-15; 103-107). Tales aspectos se validan en la construcción de un sujeto que al final será ciudadano, y un ciudadano en principio. Al menos desde este marco de revisión griego de la pedagogía, actúa, reflexiona y piensa; no es «algo» medible en sus

características cognitivas ni es usado como un «elemento» que pueda ser valorado desde su producción.

Ese aspecto ha sido una de las mayores preocupaciones que tenemos. De ahí que, como formadores, en específico en el campo de la enseñanza de la filosofía, nos preguntemos cómo abordar tal escenario. Por lo pronto, buscamos un resultado con cualidades especulativas, basadas en las líneas hermenéuticas del acervo filosófico, que es posible de indagar a partir de algunas reflexiones de Karl Popper.

Puesto así, la tarea a continuación es señalar que la pedagogía contemporánea propugna la concepción según la cual la realidad de todos los niños es homogénea. Es decir, no es posible discernir características diferenciales entre lo sujetos de la pedagogía, pues si esta última se sustenta en postulados científicos, los objetos de estudio de la ciencia son por antonomasia cuantificables. Luego, la apropiación de un modelo científico genera una suerte de contradicción en la pedagogía, pues si su método tiende a regularizar sus objetos de estudio, el niño tendría que ser siempre el mismo, esto es, un prototipo.

2. Metodología

De acuerdo con el filósofo español José Antonio Pérez Tapias, la filosofía ha sido evaluada, por lo general, como una disciplina de reflexión «aséptica» a la realidad. El anterior aserto resulta poco convincente cuando, en rigor, distintos sistemas de pensamiento filosófico se han caracterizado por emerger en condiciones culturales determinadas, es decir, la misma producción filosófica, cargada de enunciados y análisis con respecto al mundo, está seriamente influida, explica Pérez, por circunstancias y contextos pertenecientes a la realidad (1995, p. 11). Tal afirmación es posible de reconocer en un número significativo de autores que muestran una defensa entre la filosofía y su práctica, autores que por tradición son cercanos a un pensamiento liberal e intercesores de las ideas de la ilustración (Cortina, 2007; Hoyos, 2012).

Si bien tenemos distancias con lo expuesto, es necesario indicar que nos sentimos cercanos al elemento metodológico de fondo: la filosofía valora los ejercicios nacidos de la cultura, por lo que desde un punto de vista procedimental valoramos teórica y reflexivamente algunos desarrollos de la pedagogía para sostener que en esta se desarrolla un holismo de comprensión homogénea en los niños. Sostuvimos, por un momento, el punto de vista de Jaeger, de que la pedagogía tiende a la formación del ciudadano. Veamos dos perspectivas más, las cuales podemos llamar puntos de vista filosófico sobre la pedagogía y que, sin embargo, no son tomadas en cuenta para configurar el holismo, que hemos venido sosteniendo como hipótesis.

Para Jean Jacques Rousseau, la existencia misma de la humanidad permite la posibilidad de tener tres maestros. Primero, la educación como efecto de la naturaleza, la cual tiene que ver con el desarrollo de nuestras facultades y órganos; segundo, la educación como efecto de los hombres, la cual es el uso que nos enseñan otros sobre el desarrollo de los efectos de la naturaleza; y, tercero, la educación como efecto de las cosas, que son propiamente las

impresiones que nuestra experiencia nos da a conocer de las cosas (2008, p. 36). Las anteriores educaciones son para Rousseau los «maestros».

Los maestros, al orientar sus indicaciones sin contradicción alguna entre estas, permitirán otorgar el título de «bien educado» a un congénere de la especie humana. Por ello, los «maestros» y sus enseñanzas deben ser sinonímicas y acorde entre sí; de lo contrario, el escenario será el de no estar en «armonía consigo mismo» (2008, pp. 36-37). Esto supone una interesante perspectiva en Rousseau, a saber, una cierta concordancia del contenido de la educación. No obstante, esto resulta en rigor muy difícil de determinar. Rousseau se da cuenta de ello al afirmar que la educación como efecto de la naturaleza no «pende» de nosotros, pues no poseemos ningún control sobre esta; asimismo, la educación, como efecto de las cosas, depende de «nuestra mano»; por último, y, por cierto, la dificultad que Rousseau plantea como problemática es la educación como efecto de los hombres, dado que esta implica que el árbitro de la educación son los hombres, y «¿quién puede esperar que ha de dirigir enteramente los razonamientos y las acciones de todos cuantos a un niño se acerquen?» (2008, p. 37).

Así, Rousseau juega con la imagen de la diana, ¿cómo orientar la educación por efecto de los humanos?; además, ¿cómo dirigir la educación de las cuales no tenemos control alguno? Al principio, valdría la pena recordar, de nuevo, el postulado según el cual la educación es un hábito que puede moldear a la naturaleza para Rousseau. Por ejemplo, aplicando una suerte de ortopedia, permítasenos la expresión, en relación con la inclinación y el sentido de crecimiento de una planta, esta cambiaría la dirección de su crecimiento, empero, la producción de savia no es en rigor algo controlable. En ese sentido, no poseemos ningún tipo de ejercicio de imponer cómo debe ser la prolongación de lo vegetal de una planta (2008, p. 38). Es decir, pese al hábito, algo de la naturaleza permanece. Lo mismo sucede con el hombre, plantea Rousseau, que es posible modificar algunas de sus posturas, sus aspectos morales y políticos; no obstante, algo de su naturaleza permanece (2008, p. 38).

> Nacemos sensibles, y desde que nacemos, excitan en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean. Luego que tenemos, por decirlo así, conciencia de nuestras sensaciones, aspiramos a poseer o evitar los objetos que las producen, primero, según que son aquellas gustosas o desagradables; luego, según la conformidad o discrepancia que entre nosotros y dichos objetos hallamos; y finalmente, según el juicio que acerca de la idea felicidad o perfección que nos ofrece la razón formamos de dichas sensaciones. Estas disposiciones de simpatía o antipatía crecen y se fortifican a medida que aumenta nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia; pero tenidas a raya por nuestros hábitos alteran más o menos nuestras opiniones. Antes de que se alteren, constituyen lo que yo llamo en nosotros naturaleza (Rousseau, 2008, p. 38).

La educación entonces deberá intentar formar para sí mismo, para la formación del hombre, y formar para los demás para erigir el ciudadano. La preposición «para», la cual

denota el fin o el término a que se encamina una acción en específico, es cuestionada por Rousseau en relación con la educación. En este contexto, se define como la formación de los demás para fomentar la ciudadanía y la universalidad, que son aspectos intrínsecos de cada persona. Ahora, las disposiciones que Rousseau mencionaba son distintas; el objetivo no es solo formar al hombre, es también formarlo para estar en una relación con los demás. Es necesario por tanto educar al hombre y al ciudadano (2008, p. 38).

La naturaleza, con las disposiciones expuestas por Rousseau, en el hombre que lo puede hacer tender a una expresión numérica es posible de borrar gracias al influjo de las instituciones sociales buenas. Lo bueno socialmente puede trasladar el yo, la «personalidad», a la común unidad. Así, un hombre ya no se concibe uno, sino una parte de la unidad, de manera que en el todo sea un hombre «sensible», un ciudadano (2008, p. 39).

Esta sensibilidad es destacada por Rousseau al mencionar al espartano que, aunque fue rechazado para formar parte de la guardia, todavía considera a Esparta como su hogar, así como a la espartana que, con orgullo por la muerte de sus hijos ilotas caídos en batalla, encuentra seguridad en su ciudad. Rousseau plantea que esto representa la ciudadanía, ya que en el orden civil no se conserva la primacía de los afectos naturales (Rousseau, 2008, p. 40). Puesto así, existe una suerte de condición o estado en el ejercicio pleno de la ciudadanía en Rousseau, la fluctuación, dado que debe oscilar y apremiar las obligaciones del orden civil antes que sus inclinaciones. De lo anterior surgen dos formas contrarias de institución, pública y común; y particular y doméstica.

Para la pública y común entran a jugar las nociones de patria y ciudadanía; la primera es un conjunto de elementos que hacen nacer de un hombre la pertenencia a su lugar, de ahí que deba lograr una sensibilidad. Así, patria y ciudadanía coexisten. No obstante, las instituciones modernas, aquellas contemporáneas a Rousseau, poco o nada persisten, por lo que «hoy no existen» (2008, pp. 40-41). Para la particular y doméstica, Rousseau plantea que es la formación de un hombre individual, un hombre que hemos venido remarcando con el motivo de hombre modelado. Luego, «¿qué tenemos que hacer para la formación de este raro mortal?» (2008, p. 41).

La pregunta de Rousseau tuvo bastante eco, pasó por los ilustrados europeos del siglo XVIII y por la psicofísica francesa del XIX. La pedagogía pasó de ser un problema político a ser uno científico. El problema de lo anterior es que la adopción científica, desde la valoración de Popper, resulta ser insuficiente.

3. Resultados y discusión

Buscar en Popper un tratado completo sobre pedagogía sería una labor vacía. El filósofo austriaco no lo escribió, pese a su interés inicial por los problemas pedagógicos, pues fue él, junto a otros grandes intelectuales de la época, quienes en 1925 impulsaron una reforma educativa que estaba siendo mediada por el Instituto Pedagógico de Viena, en Austria. Durante este período, Popper escribió algunos artículos en revistas de educación; empero, pareciera que el interés por la pedagogía se fue perdiendo (Suárez, 2013, p. 148).

De esta manera, la concepción de un Popper preocupado por la educación se va desdibujando y, a su vez, la lectura de este autor aparece más arrojada a la creación de conceptos que giran en torno a la política y a la ciencia. Sin embargo, como lo afirma Enrique Suárez, «la obra de Popper está llena de ideas sugerentes» (2013, p.147), entre ellas reflexiones en torno a la educación. La anterior afirmación se debe a su método, pues a partir de allí es posible concebir lo educativo. Ahora, como lo referencia Campo Burgos:

> Consecuentemente con los planteamientos hechos en epistemología y en la teoría sociopolítica, en educación Popper da prioridad a los problemas, a la discusión sobre propuestas de solución, al proceso de contrastación, a la revisión, corrección y el mejoramiento permanente de las propuestas y, claro está, de los procesos pedagógicos. Si bien su teoría de la educación no está expresamente formulada, hay referencias que se encuentran en sus distintas obras, de manera especial, cuando habla del desarrollo del conocimiento y de la sociedad abierta (Burgos, 2011, p.19).

Así pues, una de esas esporas que se ocupa sobre educación la podemos encontrar en el texto *La miseria del historicismo*, libro que, como lo sugiere su título, es una crítica a los historicistas y sus métodos y que, sin embargo, a su vez es un enfrentamiento directo con las ciencias sociales en sí mismas, lo que, por extensión, dados sus fines, sus medios y su método, también lo es con la pedagogía. En palabras del mismo Popper:

> Los estudiosos que trabajan en una u otra de las ciencias sociales se preocupan grandemente por problemas de método; y gran parte de su discusión es llevada adelante con la mirada puesta en los métodos de las ciencias más florecientes, especialmente la física. Un intento consciente de copiar el método experimental de la física fue, por ejemplo, el que llevó, en la generación de Wundt, a una reforma de la psicología (Popper, 2006, p. 9).

La cuestión radica en que las ciencias sociales, entre ellas la educación, no solo fueron una adopción de un método que no les pertenece a los estudios científicos naturales, sino que el verdadero problema radica en que lo hicieron ignorando y malinterpretando los métodos de las ciencias. Así pues, ya sea un historicista antinaturalista o uno pronaturalista, división propuesta por el mismo Popper, siempre se cometerá un error en cuanto al método.

Vale la pena anotar que la crítica que realiza Popper hacia los historicistas radica, entre otras cosas, en la afirmación de que gracias a sus métodos se pueden generar predicciones históricas basadas en leyes del desarrollo histórico. Esto es que, según los historicistas, la sociedad, teniendo en cuenta todos sus agentes y la historia misma, está guiada por leyes. De esta manera, es solo cuestión de poder desenmarañar dichas leyes y, por **«**lógica**»**, se podrían hacer predicciones basadas en ellas. Por ejemplo, tomando el rol del historicista, si logro

descifrar las leyes por las cuales se hace la guerra bien podría predecir cuándo se llevará a cabo un nuevo conflicto bélico.

Para Popper, todo lo mencionado con antelación es irrisorio: ¿cómo puede existir un método que prediga el devenir histórico? Se pregunta el filósofo austriaco. Pues bien, siguiendo con su crítica, el método se encuentra en el paradigma mismo de las ciencias naturales, sobre todo en el de la física. En palabras del mismo autor:

> El interés científico por las cuestiones sociales y políticas no es menos antiguo que el interés científico por la cosmología y la física; y hubo períodos en la antigüedad (estoy pensando en la teoría política de Platón y en la colección de constituciones de Aristóteles) en los que podía parecer que la ciencia de la sociedad iba a avanzar más que la ciencia de la naturaleza. Pero con Galileo y Newton la física hizo avances inesperados, sobrepasando de lejos a todas las otras ciencias; y desde el tiempo de Pasteur, el Galileo de la biología, las ciencias biológicas han avanzado casi tanto. Pero las ciencias sociales no parecen haber encontrado aún su Galileo (Popper, 2006, p. 8).

Los grandes avances de la física crearon nuevas formas de ver a las ciencias mismas. Sin embargo, lo más importante es que se asomaba un nuevo método para poder crear conocimiento. Los científicos sociales, preocupados por las cuestiones del método, con los ojos puestos en los avances de las ciencias naturales, decidieron aplicar los métodos de esas ciencias a las ciencias sociales. Más aún, hubo resistencia a esto. De lo anterior es de donde surge la clasificación que les otorga Popper a los historicistas. En palabras de él mismo:

> Según su opinión sobre la aplicabilidad de los métodos de la física, podemos clasificar a estas escuelas en pronaturalistas o antinaturalistas; rotulándolas de «pronaturalistas» o «positivistas» si están en favor de la aplicación de los métodos de la física a las ciencias sociales, y de «antinaturalistas» o «negativistas» si se oponen al uso de estos métodos. (Popper, 2006, p. 9)

Es menester aclarar, además de esto, que, ya sea un método pronaturalista o uno antinaturalistas, según Popper, ambos cometen el mismo error: malinterpretan la lógica de la teoría de las ciencias naturales, su observación y su experimentación, lo que lleva a los historicistas a basar sus métodos en meras especulaciones sin una lógica que las justifique.

La pedagogía, en busca de la comprensión y proposición de métodos para la enseñanza, ha encontrado herramientas claves para su desarrollo epistemológico. La pedagogía contemporánea, enfocada en métodos más positivistas, encontró como su gran aliada a la psicología. Así nos lo hacen saber Saldarriaga, Bravo y Loor (2016), quienes afirman que una de las teorías sedujo casi del todo a la pedagogía: la teoría constructivista de Jean Piaget, que revolucionó a la psicología en general y que, sin embargo, encontró su mejor molde en los estudios pedagógicos.

Es casi imposible reducir la teoría constructivista a una propuesta pedagógica más. Tal fue su impacto que esta constituye, de manera radical, un antes y un después dentro de la práctica pedagógica. Pero dicha ruptura implicó, entre otras cosas, un abuso de la teoría, a tal punto que ha sido moldeada a cualquier contexto educativo sin más, es decir, sin evaluar su real pertinencia. Sin embargo, esta «unión» entre psicología y pedagogía, trae consigo problemas frente a los nuevos métodos que se adoptan. Estos últimos, dados los postulados del constructivismo, están basados en leyes y holismos. Lo podemos encontrar en lo dicho por el mismo Piaget:

> Los procedimientos y las aplicaciones de la nueva educación solo pueden ser comprendidos si se realiza con cuidado el análisis detallado de sus principios y se controla su valor psicológico al menos en cuatro puntos: la significación de la infancia, la estructura del pensamiento del niño, las leyes del desarrollo y el mecanismo de la vida social infantil (Piaget, 1969, 108).

Lo mencionado nos lleva directo a la crítica hecha por el mismo Popper, pues este no acepta y, más bien, vuelve falsable aquellas máximas de las ciencias sociales que son basadas en leyes sin más, ya que estas, dice Popper, «pueden emplearse fácilmente para fines bastardos» (2006, p. 12). Lo anterior, afirmando que basar todo en leyes sociológicas, que resultan ser invariables, nos llevará a tener que aceptar cualquier cosa por más indeseable que esta sea.

Las leyes del desarrollo del niño, las leyes del aprendizaje o las leyes enfocadas a la enseñanza resultan ser la columna vertebral de casi toda pedagogía contemporánea. No importa si el modelo pedagógico acepta métodos positivistas o no; según Popper, estos tienen como fundamento el holismo. Por más que se proponga al constructivismo como una pedagogía basada en el individuo, esta no podría ser así, dado que contempla las leyes generales de la construcción del conocimiento.

De ahí que la crítica hecha por Popper al holismo cabe dentro de las discusiones de la pedagogía contemporánea. Su acercamiento a la pedagogía resultaría, en última instancia, en cómo esta pretende ver al niño de manera holista, olvidando por completo la construcción del individuo. Como lo afirma Alberto Selzer (2012):

> Por el contrario, para el holismo la conducta individual debe ser explicada, al menos socialmente, en términos de tales macroregularidades, es decir, la ley de organización del todo no resulta de la sumatoria de las partes, sino que es -dicho en lenguaje lógico matemático- de un distinto orden de tipificación lógica.

Ahora, para el filósofo austriaco, esta visión de la conducta individual es errada pues, al encerrar a la pedagogía en un marco de leyes, esta, por deducción lógica, acepta las categorías del holismo. Esto es, a manera de ejemplo, que todos los niños, sin excepción alguna, aprenden igual. Todos responden a los mismos incentivos y, por tanto, se llegará siempre a los mismos resultados. Lo anterior trae como consecuencia que el niño pierda su

individualidad y el maestro vea la educación no como la enseñanza para el individuo, sino como una enseñanza dirigida a un grupo social, pues este grupo responderá siempre de la misma manera, ya que la ley de la psicología así lo dictamina.

Los holismos de la pedagogía pueden llevar, sin más, a utópicos dentro de la educación: pretender que un maestro llegará a cualquier acto educativo y que, por las leyes del aprendizaje, los estudiantes van a recibir el conocimiento de cualquier forma, sin importar su contexto o condición. Esto genera que los modelos pedagógicos erren en pretender una única forma de enseñanza, algo que con frecuencia se ha desmentido en la práctica. En palabras del mismo Popper:

> El elemento más fuerte en la alianza del historicismo con el utopismo es indudablemente la posición holística que tiene en común. El historicismo se interesa por el desarrollo, no de aspectos parciales de la vida social, sino de la «sociedad como un todo» (2006, p. 52).

Más aún, es menester aclarar que la propuesta de Popper no se basa en lo antónimo al holismo, es decir, tampoco es la búsqueda de un atomismo radical. Siguiendo la línea argumental de Enrique Suárez (2013), el pensador austriaco es, sobre todo, un defensor del individualismo metodológico. Esto no lo lleva a desconocer las estructuras sociales, sino que, por otro lado, considera que los intereses y acciones individuales no son el resultado de «leyes» o condiciones sociales; son decisiones individuales.

De esta manera, no es arriesgado afirmar que la propuesta de Popper no es un desconocimiento del contexto o de las interferencias del entorno social en el niño. Es, más bien, una propuesta que nos ayude a ver una educación que gire alrededor del individuo, que no pregone una ley única, sino que, por el contrario, encuentre modelos pedagógicos que no solo conciban el contexto del estudiante sino también su individualidad.

4. Referencias bibliográficas

Burgos, C. (2011). Hacia una teoría educativa desde el pensamiento de Karl Popper. In *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

Camelo, D. F. (2020). Hacia una crítica de las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia: aproximaciones desde Michel Foucault. *Revista Filosofía UIS, 19*(2), pp. 263-283.

Cortina, A. (2007). Ética de la razón cordial. España: Nobel.

Figueroa, A. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Revista Conrado*. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, Cuba, 17*(82), 249-259.

Hoyos, G. (2012). *Filosofía de la educación*. España: Taurus.

Jaeger, W. (2010). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

Medina, D. (2007). *La pedagogía tecnocrática a la luz del pensamiento pedagógico universal*. Venezuela: IPASME.

Moreno Cely, G. A., & Gutiérrez Rodríguez, R. E. (2020). Estudio prospectivo de la tecnología en la educación superior en Colombia al 2050. *Universidad & Empresa, 22*(38),160-182. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7583.

Pérez, J. A. (1995). *Filosofía y crítica de la cultura: reflexión crítico-hermenéutica sobre la filosofía y la realidad cultural del hombre*. Madrid: Trotta.

Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Popper, K. (2006). *La miseria del historicismo* (Trad. Pedro Schwartz). Madrid: Alianza. Rousseau, J.J. (2008). Emilio, o de la educación. México: Universidad Veracruzana.

Saldarriaga, P., Bravo, G., & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía. *Dominio de las ciencias, 2*, pp. 127-137.

Selzer, A. (2012). *Notas sobre individualismo y holismo. ¿Convergencia o disyunción?,* IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Suárez, E. (2013). La concepción educativa de Karl Popper. *Estudios Políticos*, (14), pp. 102-143.