

# ENSEÑAR, APRENDER, EDUCAR

Formas de la filosofía



Oscar Espinel-Bernal  
Liliana Andrea Mariño Díaz  
Oscar Pulido Cortés  
(comps.)

 **UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos

Colección de Investigación



# ENSEÑAR, APRENDER, EDUCAR

Formas de la filosofía

Oscar Espinel-Bernal  
Liliana Andrea Mariño Díaz  
Oscar Pulido Cortés  
(comps.)



Colección de Investigación



**Presidente del Consejo de Fundadores**

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

**Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO**

P. Harold Castilla Devoz, cjm

**Vicerrectora General Académica**

Stéphanie Lavaux

**Subdirectora Centro Editorial**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Rector Sede Principal**

Jefferson Enrique Arias Gómez

**Vicerrector Académico Bogotá presencial**

Nelson Iván Bedoya

**Director de Investigación Bogotá presencial**

Benjamín Barón Velandia

**Coordinador de Publicaciones Bogotá presencial**

Jonathan Alexander Mora Pinilla

**Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**

P. José Gregorio Rodríguez Suárez

Enseñar, aprender, educar. : Formas de la filosofía / Daniela Patiño Cuervo, Iván Darío Cruz Vargas, Lizeth Ximena Castro Patarroyo...[y otros 8.] ; compiladores Oscar Espinel-Bernal, Liliana Andrea Mariño Díaz y Oscar Pulido Cortés. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ISBN: 978-958-763-533-1

e-ISBN: 978-958-763-535-5

212p.:

1.Filosofía -- Enseñanza -- Investigaciones 2.Filosofía en la educación -- Estudio de casos 3.Métodos de enseñanza -- Investigaciones 4. Filosofía en la educación superior -- Estudio de casos i.Cruz Vargas, Iván Darío ii.Castro Patarroyo, Lizeth Ximena iii.Patiño Cuervo, Daniela iv.Mora Vanegas, Diana Ximena v.González Vargas, Bibiana Alexandra vi.Lara Buitrago, Paola Andrea vii.Morales Mora, Lola María viii.Mariño Díaz, Liliana Andrea ix.García Guzmán, Oscar x.Gámez Rodríguez, Oscar Iván xi. Espinel-Bernal, Oscar (compilador) xii.Mariño Díaz, Liliana Andrea (compilador) xiii.Pulido Cortés, Oscar (compilador).

CDD: 107.11 E57e BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 102608

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib102608>

**Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía**

### **Compiladores**

Oscar Espinel-Bernal, Liliana Andrea Mariño Díaz, Oscar Pulido Cortés

### **Autores**

Oscar Pulido Cortés, Oscar Espinel-Bernal, Liliana Andrea Mariño Díaz, Daniela Patiño Cuervo, Iván Darío Cruz Vargas, Lizeth Ximena Castro Patarroyo, Diana Ximena Mora Vanegas, Bibiana Alexandra González Vargas, Paola Andrea Lara Buitrago, Lola María Morales Mora, Liliana Andrea Mariño Díaz, Oscar García Guzmán, Oscar Pulido Cortés, Oscar Espinel-Bernal, Oscar Iván Gámez Rodríguez

### **Corrección de estilo**

Elvira Lucía Torres Bejarano

### **Diseño y diagramación**

Mauricio Salamanca

### **Imagen de portada**

Leidy Yohanna Albarracín

Ilustración: Atemporal (2018)

### **Impresión**

Editorial Minuto de Dios

Corporación Centro Carismático Minuto de Dios

### **Impreso en Colombia - Printed in Colombia**

Primera edición: agosto 2022

200 ejemplares

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recibido del manuscrito: octubre de 2020

Evaluado: junio de 2021

Ajustado por autores: septiembre 2021

Aprobado: octubre de 2021

### **Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO**

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D. C. - Colombia

2022

Esta publicación es el resultado de la investigación *Balance de formas de enseñanza de la filosofía en Colombia, entre práctica y experiencia* con código C117-40-160 financiado por la VII Convocatoria para el fortalecimiento de la investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO 2017.

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Balance de formas de la enseñanza de la filosofía en Colombia, entre práctica y experiencia* fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Sin Derivar que acoge UNIMINUTO.



## Resumen

La investigación de la que se deriva el presente libro indaga por las formas de enseñanza de la filosofía en la región latinoamericana. Para ello, realiza un balance de las investigaciones publicadas entre 1990 y 2020 en revistas especializadas. La investigación asume una perspectiva documental analítica y crítica que se propone aclarar, interpretar y evaluar las prácticas y experiencias en enseñanza de la filosofía. De esta manera, adelanta una caracterización teórica de tres tendencias a través de las cuales —se considera— se han consolidado las formas de enseñanza de la filosofía en el ámbito educativo y filosófico: “enseñanza de la filosofía como problema filosófico”, “didáctica de la filosofía” y “educación filosófica”. A estas tres tendencias se suma una cuarta categoría de análisis que hemos identificado como “aprender filosofía”, la cual se presenta como apuesta teórico-metodológica del Grupo de Investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO y al Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC.

**Palabras clave:** enseñanza de la filosofía, educación filosófica, didáctica de la filosofía, aprender filosofía

## Abstract

The research project on which this book is based explores the ways of teaching philosophy in Latin America. For this purpose, we reviewed research reports published between 1990 and 2020 in peer-reviewed journals. The research adopts an analytical and critical documentary perspective that seeks to clarify, to interpret, and to assess practices and experiences in the philosophy teaching. In this way, we propose a theoretical characterization of three tendencies that have allowed—allegedly—the consolidation of the ways of teaching philosophy in the educational field: teaching philosophy as a philosophical problem, didactics of philosophy, and philosophical education. In addition to these three tendencies, there is a fourth category of analysis that we have identified as learning philosophy, which is presented as a theoretical-methodological proposal by the research groups GIFSE, from the UPTC, and Philosophy, Thinking, and Society, from UNIMINUTO.

**Key Words:** teaching philosophy, philosophical education, didactics of philosophy, learning philosophy

### ¿Cómo citar este libro? / How to cite this work?

#### APA

Espinel-Bernal, O., Mariño, L. A., y Pulido Cortés, O. (Comps.). (2022). *Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

#### Chicago

Espinel-Bernal, Oscar, Liliana Andrea Mariño y Oscar Pulido Cortés, comps. *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

#### MLA

Espinel-Bernal, Oscar, et al., compiladores. *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.







## CONTENIDO

<b>Agradecimientos</b>	<b>11</b>
<b>Prólogo</b>	
Un balance necesario	<b>13</b>
<i>Laura Galazzi</i>	
<b>Introducción</b>	
Una encrucijada, múltiples trazados	<b>17</b>
<i>Oscar Espinel-Bernal</i>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>El balance como apuesta teórico-metodológica</b>	<b>23</b>
<i>The balance as a theoretical-methodological approach</i>	
<i>Oscar Pulido Cortés, Oscar Espinel-Bernal, Liliana Andrea Mariño Díaz</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en Centro y Suramérica: estudio bibliométrico</b>	<b>37</b>
<i>Research production on philosophy teaching in Central and South America. A bibliometric study</i>	
<i>Daniela Patiño Cuervo, Iván Darío Cruz Vargas</i>	

### **CAPÍTULO 3**

<b>Enseñanza de la filosofía: una posibilidad para filosofar</b>	<b>61</b>
<i>Teaching philosophy: an opportunity to philosophize</i>	
<i>Lizeth Ximena Castro Patarroyo, Diana Ximena Mora Vanegas</i>	

### **CAPÍTULO 4**

<b>Didáctica de la filosofía: prácticas, ambientes y formación</b>	<b>87</b>
<i>Didactics of philosophy: practices, environments, and training</i>	
<i>Bibiana Alexandra González Vargas, Paola Andrea Lara Buitrago, Lola María Morales Mora</i>	

### **CAPÍTULO 5**

<b>Educación filosófica: balance, posibilidades y perspectivas</b>	<b>115</b>
<i>Philosophical education: assessment, possibilities, and perspectives</i>	
<i>Liliana Andrea Mariño Díaz, Oscar García Guzmán, Oscar Pulido Cortés</i>	

### **CAPÍTULO 6**

<b>Aprender filosofía o sobre la “inenseñabilidad” de la filosofía</b>	<b>153</b>
<i>Learning philosophy or on the “unteachability” of philosophy</i>	
<i>Oscar Espinel-Bernal, Oscar Iván Gámez Rodríguez</i>	

<b>A modo de conclusiones</b>	<b>183</b>
-------------------------------	------------

<b>Índice de tablas</b>	<b>189</b>
-------------------------	------------

<b>Índice de figuras</b>	<b>191</b>
--------------------------	------------

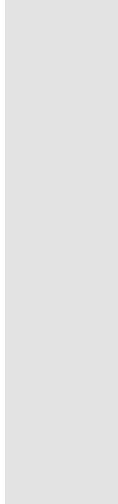
<b>Sobre los autores</b>	<b>193</b>
--------------------------	------------

<b>Referencias</b>	<b>199</b>
--------------------	------------

## Agradecimientos

Este libro se ha realizado en el marco del proyecto de investigación *Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia*, presentado en la VII Convocatoria para el Desarrollo y Fortalecimiento de la Investigación en UNIMINUTO. Un agradecimiento especial al Grupo de Investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO y al Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC. El trabajo conjunto, las inquietudes compartidas y la amistad siempre renovada han permitido, durante estos años, adelantar distintas fases de este *balance* que hoy presenta su más reciente etapa.





## Prólogo

### Un balance necesario

Laura Galazzi\*

El área de estudios acerca de la enseñanza de la filosofía, en tanto subdisciplina del saber filosófico reconocible e indetificable, tiene unas pocas décadas de vida. Restrospectivamente podemos encontrar en toda la tradición filosófica reflexiones acerca de las formas adecuadas de transmisión de la filosofía, su vínculo con las nuevas generaciones y su relevancia social y cultural, además de una continuada meditación acerca del carácter problemático de lo filosófico, su enraizamiento en el aprendizaje, la pregunta y el diálogo. Sin embargo, no será sino hasta los años 80 del pasado siglo que la enseñanza de la filosofía se independice como disciplina académica.

En este periodo se puede constatar una autonomización del campo, con líneas temáticas en los congresos más importantes, simposios

---

\* Doctora en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía de la UBA. Autora de los libros *Del encierro al control. Enclaves (re)productivos de la escuela contemporánea* (Teseo, 2018) y *Mirando Conceptos. El cine en la enseñanza de la filosofía* (El Zorzal, 2012). Además compiló y publicó artículos en revistas especializadas y capítulos en diversos libros. Profesora en las áreas de Enseñanza de la Filosofía y Filosofía de la Educación en la Carrera de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en el Profesorado Universitario en Educación Física de la Universidad Nacional de Luján y en el Instituto de Formación Docente N° 3, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. laugalazzi@gmail.com

y jornadas propias, grupos de investigación, publicaciones de libros, revistas especializadas en el tema, tesis de grado y posgrado, así como profesionales de la filosofía con dedicación exclusiva. En un escenario de profesionalización, se vuelve tarea indispensable volver la vista atrás y sopesar lo realizado. Hacer un *balance*, tal como se propone este libro, compilado por Oscar Espinel, Liliana Andrea Mariño Díaz y Oscar Pulido Cortés. Esta obra es fruto de un importante periodo de investigación conjunta entre los grupos Pensamiento, Filosofía y Sociedad (Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO) y Filosofía, Sociedad y Educación, GIFSE (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC)<sup>1</sup>. Ofrece un valioso aporte a la sistematización y clasificación de la información disponible respecto de las problemáticas ligadas a la enseñanza de la filosofía en América Latina.

La empresa que se ha propuesto este grupo de investigadores/as y profesores/as es valiosa en varios sentidos. En principio, porque la autonomía de un campo de saber implica, como una de sus tareas, la configuración sistemática de una tradición de temas, problemas, preguntas y líneas de abordaje. Tal sistematización supone la necesidad de una cartografía que sitúe conceptualmente las coordenadas más importantes dentro del área de estudios. El libro se organiza mediante esta construcción categorial, que estructura los distintos capítulos. El rastreo de la trama, que entreteje los conceptos de *enseñanza de la filosofía*, *didáctica de la filosofía*, *educación filosófica*, *aprender filosofía* y *prácticas filosóficas* con sus alternativas y derivaciones problemáticas asociadas, permite un mapeo ordenado y fértil para seguir indagando en el área. En el recorrido se detectan líneas dentro del campo de estudio, tensiones entre las formas de abordaje y la incipiente construcción de tradiciones diferentes. Ello permite evidenciar algo que en un primer periodo fundacional quizá no se hallaba tan a la vista: que para que haya un área de investigación (y en este caso, una concomitante *praxis* educativa) debe haber líneas de trabajo diferenciadas, tradiciones, desacuerdos y disidencias.

---

1 Menciono aquí a los/las autores/as, por orden alfabético: Lizeth X. Castro Patarroyo, Iván D. Cruz Vargas, Oscar Espinel, Óscar I. Gámez Rodríguez, Óscar García Guzmán, Bibiana A. Gonzalez Vargas, Paola A. Lara Buitrago, Liliana A. Mariño Díaz, Diana X. Mora Vanegas, Lola M. Morales Mora, Daniela Patiño Cuervo y Óscar Pulido Cortés.

Esta publicación constituye un aporte a la consolidación de una disciplina y un antecedente ordenador para quienes quieran investigar al respecto. Además, permite avizorar importantes transformaciones que en los últimos cincuenta años han afectado a todas las áreas de la filosofía académica, y que han tenido un fuerte impacto en el campo de la enseñanza de la filosofía, puesto que coinciden con la etapa de su autonomización. En efecto, la *forma universidad*, las prácticas profesionales y el tipo de producción de saber han variado profundamente en todas las disciplinas, en un proceso que ha hecho de la textualidad del artículo académico, destinado a revistas especializadas el epítome de la cientificidad, rigurosidad y seriedad de las disciplinas científicas. No obstante, el formato *paper*, modelo de comunicación, surgido de las ciencias naturales y exactas, establece una relación tensa con las humanidades.

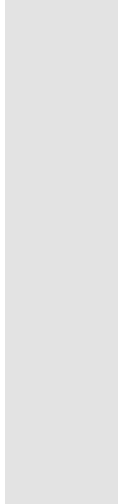
En el caso de la filosofía, mucho se ha discutido acerca de cuál es el impacto de estas transformaciones en la configuración misma del pensamiento filosófico. Una disciplina que ha pasado por una paleta muy amplia de textualidades, desde el poema y el diálogo hasta el tratado, el estudio, la meditación, el ensayo, etc., se encuentra en el siglo XX con un nuevo lenguaje que estilística y estructuralmente parece contradecir el carácter inacabado, ensayístico, reflexivo, dubitativo y dialógico que tradicionalmente ha caracterizado al pensamiento filosófico. En el campo de la enseñanza de la filosofía esta controversia ha adquirido un cariz particular, en tanto se trata de un área que interpela a un público lector —y muchas veces es producida por un tipo de profesional— que no necesariamente considera las revistas científicas como la fuente más valiosa de intercambio de ideas. En efecto, entre docentes de filosofía, el libro ensayístico o de resultados de investigación, las revistas culturales, los manuales y textos pensados para la enseñanza, así como los espacios de construcción colectiva y presencial del conocimiento —el aula, pero también talleres, seminarios, capacitaciones docentes, grupos de estudio, rondas de discusión y otros— constituyen un centro intenso de intercambio de ideas que, como muy bien refleja esta investigación, no se reduce a su inscripción en las revistas científicas indexadas.

En suma, la indagación que ha quedado plasmada en este libro, por una parte, muestra que es posible detectar y mapear las principales líneas de discusión dentro del campo de la enseñanza de la filosofía indagando en las publicaciones en revistas especializadas. Esto evidencia que las

problemáticas propias de la enseñanza de la filosofía se han constituido en un área de estudios consolidada dentro de las humanidades. Por otra parte, permite observar que el rastreo de referencias se sostiene en una estructura de producciones filosóficas ligadas a lo que podríamos llamar un *afuera intenso* de las revistas científicas, con filosofías y filósofos/as que están casi ausentes de sus páginas, pero que son mentados/as en ellas como referencias indiscutibles. Este tipo de profesionalización anfibia de quienes se dedican al área de la enseñanza de la filosofía, donde docencia, investigación, extensión y divulgación tienen pesos relativos muy distintos a los de otras disciplinas filosóficas, se retrata también de un modo contundente.

Considero que, lejos de ser una deficiencia de nuestro campo de estudio, esta tensión que revela la investigación presentada en este libro comporta una riqueza, pues permite conservar una vocación de intervención en la sociedad que va más allá de la estructura de los claustros universitarios. Si en las revistas académicas solo se puede avizorar una pequeña parte de lo que se genera conceptual y experiencialmente en nuestra especialidad, es porque existen prácticas de transformación de la vida cotidiana y de la educación que aspiran a interpelar a no especialistas, para llevar adelante una manera de hacer filosofía que excede el objetivo de la especialización o de la competitividad profesional. Que el ámbito de las prácticas socioculturales situadas pueda todavía tener su peso específico y equilibrarse con la producción científica especializada, resulta una de las buenas noticias que nos brinda el exhaustivo y pormenorizado balance que propone este libro.





## Introducción

### Una encrucijada, múltiples trazados

*Oscar Espinel-Bernal<sup>1</sup>*

Es casi una obviedad afirmar que la enseñanza de la filosofía tiene que ver con textos escritos. Ciertamente, la escritura y la lectura son herramientas vitales para la actividad filosófica y la enseñanza de la filosofía. Podríamos suponer —a manera de provocación— que, mientras el dispositivo de escritura posibilita el acto creador, la lectura alimentaría el acto re-creador que impulsa el texto. Dicho de otra manera, tanto la escritura como la lectura se encuentran vinculadas, desde la práctica que ellas mismas implican, con el acto de pensar. En este sentido, si la enseñanza de la filosofía encuentra en los textos escritos su principal herramienta de trabajo y divulgación, entonces tanto el ejercicio filosófico como su enseñanza se hallan signadas por una particular impronta. Desde este terreno se sitúa la presente revisión documental.

La escritura, podríamos continuar, es una manera de leer, por cuanto pone en nuevas voces, expresiones y dominios lo que se ha oído y leído de otros. No hay acto de escritura, como tampoco acto de pensar, sin la presencia de las palabras de otros. Las ideas, hallazgos, sensibilidades

---

1 Profesor, Departamento de Filosofía, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. oscar.espinel@yahoo.com

e inquietudes ajenas pueblan nuestras propias ciudades, rutas y expediciones. Es esta convicción la que da sentido a una labor como la que aquí se propone a manera de balance en torno a las discusiones, planos y modos de asumir las relaciones de la enseñanza y la filosofía que, como se verá, exceden la generalizada forma de la *enseñanza de la filosofía*. Un balance, un rastreo, una exploración o una expedición que, como toda travesía, siempre es descubrimiento y, de vez en cuando, conduce por senderos distintos. Ciertamente, la lectura, las aulas de clase, las explicaciones, tienden a estar atravesadas por una nefasta ficción: imaginar que se recorren los mismos caminos y se leen los mismos textos. Decimos que es una ficción porque, aunque parezcan los mismos caminos y los mismos textos, los sujetos, viajeros, intenciones y momentos son diversos y, en consecuencia, las expediciones plurales.

La ruta no hace el viaje; por el contrario, la experiencia que significa el viaje hace los caminos y las maneras de transitarlos. Asimismo, aunque la cuestión aparente ser la misma cuando se enfrenta el problema de la filosofía y su enseñanza, las preguntas e inquietudes que la alimentan no son necesariamente las mismas. Distintas formas de preguntar derivan en distintas formas de recorrer las calles y espacios trazados por el cruce permanente entre filosofía y enseñanza. Esta es, insistimos, la razón de ser de un estado del arte, estado de la cuestión o balance como el que aquí nos proponemos: dilucidar los distintos modos que asumen la pregunta, los recorridos y las maneras de aproximarse. En síntesis, las distintas expresiones que toman las formas de la filosofía y su enseñanza desde los ejes que se han propuesto como carta de navegación. Una vez más, la diferencia, el diálogo y la inconclusión ponen cara a las unísonas y homogéneas definiciones.

La forma filosofía y la forma enseñanza —dos formas— se combinan para hacerse una nueva figura encarnada en aquella cuestión de la enseñanza de la filosofía. Sin embargo, es una figura que mantiene el ímpetu tanto de la filosofía como de la enseñanza. Esta será la primera expresión de aquella forma analizada en este libro, a saber, la que se pregunta por la enseñanza *desde* la filosofía; una cuestión que la lleva, al mismo tiempo, a asumir la filosofía desde el problema que significa la enseñanza. Siguiendo a autores como Alejandro Cerletti, esta primera expresión de la relación enseñanza y filosofía asume la enseñanza como un problema filosófico y a la filosofía desde la pregunta por su enseñabilidad. Abordar

la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico es una manera de oponerse a la reducción a la que se expone a la enseñanza cuando es vista como un problema técnico y metodológico. Desde esta mirada instrumental no solamente la enseñanza de la filosofía se ve desplazada de la filosofía confinándola a simple memorización de nombres, datos e información, sino que la didáctica misma es despojada de cualquier posibilidad pedagógica y filosófica. En tal sentido, la segunda expresión de la relación entre filosofía y enseñanza adoptada por parte del corpus documental analizado responde a la preocupación por la *didáctica de la filosofía*. En este eje, la pregunta por la enseñabilidad de la filosofía transita a la pregunta por los modos, instrumentos y estrategias para poner en circulación, dentro del aula, aquello que sea concebido como filosofía (una pregunta siempre vigente).

Distinta a las preguntas por cómo enseñar ese algo que llamamos *filosofía*, se erige la pregunta por los modos de ser que implica la relación con ella, con la filosofía; se trata de las tendencias que han asumido la filosofía como modo de vida o como experiencia vital. Así pues, la *educación filosófica* será la tercera expresión desplegada alrededor de la filosofía y su enseñanza en la estructura de este libro. Expresión que se materializa en maneras de ser y asumir el ejercicio filosófico y por tanto su enseñanza o, mejor, su práctica en escenarios educativos como el aula. Por último, una cuarta expresión, que actúa como eje estructural del análisis que compone este balance hecho libro corresponde a lo que hemos resuelto identificar como el *aprender filosofía*. En esta ocasión, la pregunta no solo vira hacia la relación con la filosofía, sino con la enseñanza misma, es decir, la acción modificante que implica la relación tanto con el enseñar como con el enseñar filosofía. Un giro desde la enseñanza hacia el aprender que ha venido derivándose de las revisiones, lecturas y escrituras realizadas en el marco de la investigación que sostiene este libro. Es una perspectiva que resulta de la investigación llevada a cabo en el ámbito colombiano desde 2016, y frente a la cual la presente investigación se desarrolla como una segunda fase; esta vez, proyectada hacia la región latinoamericana. Un viraje metodológico en torno a los intervalos abiertos entre filosofía y enseñanza que hemos venido rastreando y configurando desde las investigaciones conjuntas de los grupos de investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, y Filosofía, Sociedad y Educación, GIFSE, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC. Así pues,

centrar la mirada en el aprender más que en la enseñanza, sin que ello implique desentenderse del enseñar, se presenta como el cuarto eje de análisis dentro de la investigación.

Ahora bien, como es sabido, las respuestas tienden a enmudecer bajo el peso inclemente de las certidumbres y las perentorias conclusiones. Sobre todo, si la respuesta proviene de la autoridad de la certeza. En contraposición, la filosofía como arte de preguntar, tendría que conducirnos a aprender a elaborar nuestras preguntas más que a memorizar respuestas. Lo segundo es un acto mecánico que poco exige al pensamiento. Lo primero, por oposición, es la acción natural del pensar. En este sentido, el arte de construir un problema tiene que ver con ese otro arte: el arte de preguntar, el arte de aprender a preguntar.

El preguntar no es algo que se enseñe, como tampoco se enseña a pensar. El preguntar, como el pensar, es algo que se aprende. Se aprende con otros, por supuesto, pero, a fin de cuentas, es un asunto que concierne al ámbito personal, íntimo, intransferible. Ciertamente, nadie puede aprender por otro. Sin embargo, el aprender no implica desentenderse de la presencia y acción de ese otro. La remota posibilidad —si es que aún es posibilidad— de desconocer al otro, alejarse de la presencia y acción de los otros, recibe otro nombre: *solipsismo*. Y, recordando a Descartes en sus meditaciones alrededor del método, es claro el peligro que trae consigo la posibilidad —la sola posibilidad— de dicho solipsismo. De hecho, si lo vemos detenidamente, el pensar se torna imposible en la soledad del solipsismo; quizás esa sea la razón por la que la soledad absoluta no es más que el producto de un hiperbólico ejercicio mental.

Por fortuna, se aprende con otros y por mediación de otros. Aprender es contrario al hipotético solipsismo, pero también al egoísmo, al individualismo o a la soberbia. Aprender requiere de la escucha, la lectura, la confrontación con otros, requiere del diálogo. Detenerse en lo que otros han dicho, estudiar y dejarse interpelar por la voz foránea. Organizar las ideas, revisar las discusiones, inspeccionar los discursos y planteamientos que sirven de base a las comprensiones múltiples y vigentes. En efecto, antes de iniciar cualquier expedición es necesario hacerse de buenos consejos, acudir a los mapas y diarios de viajes de otros expedicionarios, reconocer las rutas y los instrumentos necesarios para la travesía. Este es —insistamos una vez más— el sentido de una revisión documental y el

propósito que encarna la presente investigación: reconocer el terreno a la luz de las experiencias, aproximaciones y relatos de otros, para luego, apoyados en tales coordenadas, emprender el viaje. Es el inicio de toda investigación, pero también el acto inaugural de todo aprender, enseñar y educar.

En resumen, el aprender es el resultado del encuentro; de ese tipo de encuentro que requiere salir de sí, exponerse en el *cara a cara* y volver sobre sí mismo, pero esta vez en compañía de otro, a través de la presencia que suponen las palabras de ese otro, sus interpelaciones, sus dudas y planteamientos. De la misma manera que el enseñar y el educar exigen el rostro, la palabra y la compañía de ese alguien, de un quién. La alteridad rodea, configura y transita la intimidad. Nunca se está solo, pues incluso la soledad se convierte en el encuentro consigo mismo a través de las palabras propias y de otros. Es el espacio en el que resuenan las voces internas y se mezclan con las voces ajenas. Resonancia, conjunción, contradicción y repulsa de la que resultan la creación, la renovación, el pensamiento.

Enseñar filosofía implica, en este sentido, una relación con la filosofía; una determinada forma de entender la filosofía, de asumirla y de concebirla como profesores de filosofía. Una relación que no siempre se hace explícita, pero que no por ello deja de estar presente, dejando huella en la forma o formas como ponemos en relación a otros con esa filosofía que decimos enseñar y con la forma como la asumimos. Evitar la pregunta por la filosofía, centrando la atención en las técnicas de transmisión, conduce a expandir y fijar en el aula —y en quienes habitan en ella— una concepción de la filosofía contraria a ella misma. Quizás allí radique, infortunadamente, el denuedo con el que buena parte de los estudiantes y de la sociedad misma ven a la filosofía. De modo que, en manos del profesor de filosofía (de cada uno de nosotros) se encuentra una buena parte del aprecio o desprecio hacia aquello que consideramos importante para la sociedad: la filosofía y el ejercicio del pensamiento.

¿Qué significa enseñar y qué significa enseñar filosofía? ¿Qué tipo de relaciones vinculan a la filosofía con la enseñanza y a la enseñanza con la filosofía? ¿Puede pensarse la filosofía sin pedagogía y, de manera explícita, sin prácticas encaminadas a la enseñanza, guía e incidencia en los otros? ¿Puede entenderse el ejercicio filosófico distante de la formación

y de la acción sobre las formas de ser y de constituirse? ¿Qué relación construyen el enseñar, el aprender y la educación con la filosofía y sus formas? En últimas: ¿Qué es un aula de filosofía? Estas fueron algunas de las preguntas que dieron lugar a la segunda fase del Proyecto Interinstitucional *Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia*, financiado por la Dirección General de Investigaciones, Vicerrectoría General Académica de UNIMINUTO, a través de la VII Convocatoria para el Desarrollo y Fortalecimiento de la Investigación en UNIMINUTO, y por la Vicerrectoría de Investigaciones de la UPTC. Tales inquietudes, que acompañaron esta travesía, ahora las entregamos a estudiosos e interesados en pensar la filosofía y su enseñanza.

# CAPÍTULO 1

## El balance como apuesta teórico-metodológica The balance as a theoretical-methodological approach

*Oscar Pulido Cortés\**

*Oscar Espinel-Bernal\*\**

*Liliana Andrea Mariño Díaz\*\*\**

### Resumen

El balance, en tanto perspectiva teórico-metodológica, permite observar, describir y explorar los movimientos y transformaciones de cuerpos conceptuales, así como las variaciones en el espectro temático objeto de estudio. Este es un acercamiento a la masa documental seleccionada que permite reconocer relaciones, distanciamientos, vaivenes pendulares, horizontes temáticos y tendencias dentro del paisaje diagramado por un problema. El balance es una manera de historizar en el sentido de rastrear y visibilizar los debates y trayectos recorridos; además, es una manera de comprender el estado actual de las discusiones a la vez que se transforma en anticipación en cuanto permite proyectar las siguientes expediciones desde el reconocimiento del terreno que se pisa y se habita. De este

### Abstract

The balance, as a theoretical-methodological perspective, allows us to observe, describe and explore the movements and transformations of concepts, as well as the variations in the thematic spectrum studied. This is an approach to the selected documents that makes it possible to recognize relationships, distancing, thematic horizons, and trends within the landscape diagrammed by a problem. The balance is a way of historicizing in the sense of tracing and making visible the debates and paths followed. It is also a way of understanding the current state of the discussions, yet it allows projecting the following expeditions from the recognition of the ground that is trodden and inhabited. Thus, under the guidance of the idea of balance and the approaches that it

---

\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. oscar.pulido@uptc.edu.co

\*\* Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. oscar.espinel@yahoo.com

\*\*\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. liliana.marino@uptc.edu.co

modo, bajo la guía de la idea de balance y las aproximaciones que permite, la investigación realizada en torno a la filosofía y su enseñanza ordena las lecturas y conjunta las familias enunciativas en torno a cuatro ejes categoriales: enseñanza de la filosofía, educación filosófica, didáctica de la filosofía y aprender filosofía. A esta apuesta por el balance como forma metodológica de revisión documental se suma el ejercicio bibliométrico empleado como complemento a los análisis cualitativos adelantados. De esta manera, el presente capítulo expone la apuesta metodológica que acompaña el ejercicio de revisión documental y que, al mismo tiempo, sostiene la estructura del libro.

**Palabras clave:** balance, bibliometría, filosofía y enseñanza, perspectiva metodológica, análisis documental

allows, this research orders the readings according to four categorical axes: teaching of philosophy, philosophical education, didactics of philosophy, and learning of philosophy. The bibliometric exercise used as a complement of qualitative analyses is added to this research. Thus, in this chapter, a methodological approach, which supports the structure of the book and goes along with the documentary review, is presented.

**Key Words:** balance, bibliometrics, philosophy and teaching, methodological perspective, documentary analysis.

#### ¿Cómo citar este capítulo? / How to cite this chapter?

##### APA

Pulido Cortés, O., Espinel-Bernal, O. y Mariño Díaz, L. A. (2022). El balance como apuesta teórico-metodológica. En O. Espinel-Bernal, L. A. Mariño Díaz, y O. Pulido Cortés (Comps.), *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía* (pp. 23-35). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

##### Chicago

Pulido Cortés, Oscar, Oscar Espinel, y Liliana Andrea Mariño Díaz. "El balance como apuesta teórico-metodológica". En *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, compilado por Oscar Espinel-Bernal, Liliana Andrea Mariño Díaz, y Oscar Pulido Cortés, 23-35. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

##### MLA

Pulido Cortés, Oscar, et al. "El balance como apuesta teórico-metodológica". *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, compilado por Oscar Espinel-Bernal et al., Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022, p. 23-35.



## **Balance: ¿por qué?, ¿qué es?, ¿cuál es su utilidad para la enseñanza de la filosofía, para la filosofía y para la educación?**

En el último tiempo algunas áreas académicas han decidido abordar estudios que evalúan la movilidad y el impacto de (sus) objetos de conocimiento en relación con el tiempo. Esta es una forma de analizar tanto la transformación de conceptos como el ingreso de nuevas categorías al campo propio o al estatuto epistemológico (como se le conoce en la filosofía de la ciencia). Por otra parte, estos estudios muestran cómo se visibilizan los conceptos y sus movimientos en las producciones de carácter científico, sean tesis doctorales, artículos de revistas especializadas o libros de investigación. Todo ello hace pensar en la imprescindible necesidad de llevar a cabo este tipo de ejercicios académicos para investigadores e investigadoras, en cuanto condición y posibilidad de reconocimiento del avance, reconfiguración y trayectoria de las disciplinas científicas y humanísticas.

Los referidos ejercicios investigativos se han denominado de diversas maneras, según el énfasis o tradición en la cual se incluyan: *estados del arte*, *estados de la cuestión*, *estudios cuantitativos* o *bibliométricos* y para el caso del presente trabajo, *balance*. En efecto, se habla aquí de *balance* por sus implicaciones teóricas y metodológicas. Este término, en una de las acepciones del *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2021), hace referencia a estudios comparativos de factores que intervienen en un proceso y prevén los cambios, las transformaciones y sus posibilidades de evolución; otro significado que se asume del término *balance* se relaciona con el movimiento de un objeto de un lado a otro con referencia a un centro, como los péndulos; asimismo, se refiere al movimiento que realiza un barco de babor (lado izquierdo del barco) a estribor (lado derecho de barco) o viceversa, con el objetivo de percibir si los otros navíos se acercan o se alejan de su posición, en una operación que ayuda a ubicar el barco, reorientar su rumbo y lograr así la posición perfecta para atracar en el puerto sin dificultades —este movimiento muestra, precisamente, el balance como forma de orientación—; una última referencia es a la esgrima, deporte olímpico tradicional, en donde el balance significa el movimiento que hace el espadachín, desplazando

el cuerpo hacia adelante y hacia atrás, sin mover los pies, generalmente con el propósito de preparar el ataque, es decir, como preparación para una nueva incursión.

De ahí que *balance*, en nuestro trabajo, se ha convertido en un desarrollo teórico-metodológico que permite leer cúmulos de información —reunida en publicaciones científicas— en cuatro dimensiones o direcciones: a) comparar los tipos de producción, conceptos utilizados, autores y tendencias de orden teórico y metodológico; b) en relación con los aspectos mencionados en el literal a, comprender tanto las distancias y cercanías conceptuales y metodológicas como las formas de la filosofía y la pedagogía que interactúan en la enseñanza de la filosofía; c) tomar decisiones orientadas —a la manera de la metáfora del barco— para sugerir y desarrollar nuevos proyectos en el campo de estudio concreto, en este caso, el enseñar y aprender filosofía; y, por último, d) convertir los estudios desarrollados por los grupos de investigación *Filosofía, Sociedad y Educación*, GIFSE, de la UPTC y *Pensamiento, Filosofía y Sociedad*, de la UNIMINUTO, en punto de referencia y posibilidad para apuntar hacia nuevas estrategias y formas de la enseñanza de la filosofía que enriquezcan la práctica de profesores y programas de formación.

## **Antecedentes de balances en la filosofía y su enseñanza**

En el campo de la enseñanza de la filosofía (campo de estudio en construcción) ha surgido la intención de revisar y visibilizar lo que los maestros y las instituciones educativas de la educación básica, media y superior realizan, así como las acciones que ocurren fuera de la academia. Estas revisiones y balances permiten comprender el impacto de la filosofía en la formación del ciudadano y en las dinámicas de la sociedad. Un ejemplo de este tipo de estudios es el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2011), publicado originalmente en francés en el 2007, titulado *La filosofía: una escuela de la libertad*. El informe es un balance de la enseñanza de la filosofía en el mundo. En una de las introducciones al mismo, Pierre Sané, subdirector general de Unesco para las ciencias sociales y humanas de aquel momento, se refiere a “tres tiempos de la filosofía en la Unesco” (Sané, 2011, p. xiii), para mostrar el interés del organismo internacional en la filosofía y sus formas de enseñanza y divulgación en el mundo;

desde luego, Sané constata que ella (la filosofía) ha estado presente en la organización multilateral desde el mismo momento de su creación, así como en el devenir de su acción y expansión por el mundo.

El primer tiempo que señala Sané se refiere a la presencia de la filosofía en la constitución misma de la Unesco, pues cuando nace en 1946 aparece un programa para la filosofía respaldado por filósofos como Sartre, Ayer o Mounier; en 1949 se crea el Consejo Internacional de Filosofía y Ciencias Humanas, se lanza la revista *Diógenes*, bajo la dirección de Caillois, y se crea la dirección de filosofía del organismo al mando de la filósofa Jeanne Hersh; en 1952 y 1953 se organiza la primera gran encuesta sobre enseñanza de la filosofía, con el fin de comprender el lugar que esta ocupaba en los currículos escolares y universitarios, así como sus posibilidades de intervención en la formación de los ciudadanos, la convivencia y su formación ética. El informe de dicha encuesta fue coordinado por el filósofo de la ciencia George Canguilhem. Luego, en 1978, la organización ordena estudios regionales que tomaron cerca de diez años para su concreción; su intención final era comprender el impacto de las prácticas interdisciplinarias en el mundo a partir de la enseñanza de la filosofía; en 1994 un estudio dirigido por Roger-Pol Droit incluye debates y discusiones con 66 filósofos (uno por país), con énfasis en las relaciones entre filosofía y procesos democráticos; en 1995 se siguen creando redes regionales, iniciativas como Filosofía para Niños, enciclopedias multimedia y otras, que hacen que la filosofía adquiera importancia en la política educativa del mundo.

El segundo tiempo de la filosofía en la Unesco que propone Sané, entendiendo que las realidades educativas y culturales han cambiado, resalta la importancia de hacer un nuevo balance de la enseñanza de la filosofía, dada la necesidad de actualización de datos, de identificación de situaciones nuevas e incluso, de reconocimiento de las persecuciones contra la filosofía y las humanidades. Según Sané (2007), el citado informe:

Se basa en una rica labor documental y bibliográfica. Se hizo todo lo posible para abarcar el mayor número posible de estados miembros de la organización, con el fin de ilustrar fielmente su vocación mundial. Se consultó a todos los países sin excepción y muchos de ellos contribuyeron a enriquecer el estudio, manifestando una actitud de adhesión eminentemente participativa. (p. xiv)

El balance de comienzos de siglo XXI se dirige a mostrar la enseñanza de la filosofía en los tres niveles formales de la enseñanza (prescolar y primaria, educación secundaria, educación superior universitaria) y los espacios no convencionales de circulación de saberes filosóficos. Este informe, aparte de ser una presentación de tendencias y experiencias, se convierte también en orientación y posibilidad de miradas teóricas y metodológicas. De igual forma, es una oportunidad para promover nuevas investigaciones y estudios que profundicen en los países y las regiones sus especificidades y apropiaciones. En este documento se hacen preguntas filosóficas sobre el aprender, el enseñar, la innovación y el maestro, así como sobre la filosofía misma, sus métodos, las formas de lucha política y las posibilidades de transformación de sistemas educativos y prácticas sociales.

El tercer tiempo de la filosofía para Sané, hace referencia a que el mismo informe brinda la posibilidad de proyección de diversas acciones mundiales a favor de la enseñanza de la filosofía como bastión estratégico de la construcción de sociedades democráticas y comprometidas con los sujetos desde los primeros años de formación escolar. De ahí que los balances no solamente den cuenta de lo que existe en un campo teórico o metodológico de estudio, sino que a su vez puedan cambiar de objeto, orientación y énfasis. Esto permite la toma de decisiones en el orden de la política académica y la intervención práctica, al tiempo que genera nuevas posibilidades de investigación.

Siguiendo esta huella, en el año 2016, los grupos de investigación *Pensamiento, Filosofía y Sociedad* y *GIFSE*, inspirados por los estudios de la Unesco, emprendieron un balance en torno a la enseñanza de la filosofía en Colombia, restringiendo su objeto a la producción científica en revistas especializadas en educación básica y media. Dicho trabajo produjo resultados cuantitativos e interpretativos sobre tendencias, autores y enunciados principales en las cuatro categorías que los grupos han teorizado y que aparecen en este campo de la enseñanza de la filosofía: *enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, *didáctica de la filosofía*, *educación filosófica* y *aprender filosofía*. Estas categorías u organizaciones conceptuales responden a las tendencias contemporáneas que se han venido posicionando.

## Apuesta y práctica del balance en Latinoamérica

Luego del balance realizado en el espectro colombiano y recogido en el libro *Filosofía y Enseñanza: miradas en Iberoamérica* (Pulido Cortés et al., 2018)<sup>1</sup>, ahora se presenta un balance cuyo alcance es más arriesgado en la documentación y en los aspectos globales sobre enseñanza de la filosofía. Se introducen en el corpus los demás países de la región, algunos con mayor concentración bibliográfica que otros; se da cabida específica a la documentación referente a la *filosofía para niños*, a sus variantes y experiencias, así como a prácticas filosóficas contemporáneas que enriquecen el horizonte de análisis y, a la vez, permiten reconocer otros aspectos que se destacan por su tradición filosófica y pedagógica. Este balance permite realizar estudios comparativos entre países, sistemas y formas de comprender la filosofía y su enseñanza, encontrar puntos comunes de trabajo y formas de resistencia frente al embate de las perspectivas contemporáneas contra la filosofía y su sitio en las sociedades democráticas.

Es importante precisar que este trabajo se ubica en los estudios documentales, pero no desde una perspectiva eminentemente lingüística identificada en las perspectivas contemporáneas como análisis del discurso y análisis de contenido. Tampoco se enfoca en un trabajo de interpretación desde supuestos propios de los autores, sino que la apuesta de trabajo con los documentos es la posibilidad de trabajar sobre los enunciados, las fuerzas del discurso que los movilizan y las reglas de formación mediante las cuales estos enunciados producen y afectan la realidad, en este caso, la forma de hacer y enseñar filosofía.

## Momentos de la investigación

Para el desarrollo del proyecto se emplearon dos formas de organización y análisis de la información. La primera hace referencia al estudio bibliométrico, un tipo de análisis documental de carácter cuantitativo, en el cual se recurre a procesos matemáticos y estadísticos para caracterizar,

---

1 El libro *Filosofía y Enseñanza* (2018) se concentra en el ámbito colombiano y se enriquece con algunas contribuciones de estudiosos y especialistas en el tema dentro del escenario iberoamericano. Dentro de dicho balance se realizó un experimento de orden metodológico el cual se retoma dentro de la segunda fase del proyecto y permite articular los hallazgos que componen el presente libro.

describir y analizar la producción bibliográfica (Araújo Ruiz & Arancebia Jorge, 2002; Cadavid Higueta et al., 2012). Para efectos de esta investigación, se analizaron los artículos investigativos en relación con la filosofía y su enseñanza. El análisis bibliométrico permitió el abordaje de las categorías y hallazgos mediante un tratamiento cuantitativo y estadístico que posibilitó evidenciar la producción académica respecto a la enseñanza de la filosofía.

La segunda forma, que se empleó simultáneamente con el mismo corpus documental, hace referencia al análisis y la descripción de los discursos académicos con el fin de teorizar las múltiples interrelaciones que circulan en las revistas de investigación respecto a la enseñanza de la filosofía.

Utilizar dos métodos de análisis permitió dar cuenta con mayor profundidad del fenómeno estudiado desde dos perspectivas que en algunos casos se distancian y en otros se complementa.

El estudio se enmarcó en la bibliometría, por medio del diseño, elaboración y diligenciamiento de una matriz de análisis sobre las cuatro categorías (*enseñanza de la filosofía como problema filosófico, didáctica de la filosofía, educación filosófica y aprender filosofía*). En esa matriz se organizaron los datos sobre las revistas de investigación y los artículos hallados en los diferentes países (Colombia, México, Perú, Venezuela, Chile, Argentina, Uruguay, Cuba, Costa Rica, Ecuador)<sup>2</sup>. Enseguida, se realizó la búsqueda en las bases de datos, lo cual permitió evidenciar los comportamientos de la producción bibliográfica en las revistas digitales en algunos países de habla hispana de América Latina dentro de la ventana de observación demarcada desde 1990 hasta 2020 (primer semestre). Para la elección de este periodo se tuvieron en cuenta las siguientes condiciones:

- a. En la década de 1990 las revistas de investigación pasaron de versión impresa a digital para hacer más eficiente el acceso al conocimiento académico. La Unesco, en el marco de la

---

2 Es necesario aclarar que se revisaron revistas de otros países de habla hispana de América Latina en los cuales no se hallaron artículos de investigación en la categoría *enseñanza de la filosofía* en el periodo delimitado dentro del rastreo documental.

Declaración sobre la Ciencia y el Uso del Saber Científico, adoptada por la Conferencia Mundial sobre la Ciencia el 1 de julio 1999 en Budapest (Hungría), promovió el acceso abierto a los artículos científicos para disminuir las brechas de desigualdad y las barreras económicas y tecnológicas de las naciones. A partir de la concepción de la ciencia como un bien común, se hace necesario que la información y los avances investigativos sean compartidos con todos los pueblos. Y la estrategia más eficiente para lograr dicho objetivo gira en torno a incrementar la digitalización y el acceso abierto de las revistas de investigación.

- b. El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), considera que en la última década del siglo XX se inició un cambio de ciclo en la educación. Los organismos internacionales cambiaron significativamente el discurso sobre el desarrollo y el mejoramiento de la sociedad en la población del tercer mundo (Martínez-Boom, 2004). Por diversos factores económicos, políticos y sociales se da un giro que encamina hacia nuevos enfoques educativos a partir de tres hechos fundamentales: 1) la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990, que promulgó las necesidades básicas de aprendizaje; 2) la propuesta plasmada en el documento *Educación y conocimiento: eje de transformación productiva con equidad*, emitido en 1992 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Unesco; 3) el documento *Prioridades y estrategias para la educación*, emitido en 1995 por el Banco Mundial. Estos enfoques internacionales causaron el remplazo de la educación como eje de cambio social e individual para privilegiar la educación desde la economía y el neoliberalismo, con lo cual las formas de enseñanza en todas las áreas del conocimiento no solo se vieron afectadas sino radicalmente transformadas.

Con las anteriores condiciones, se delimitó para esta investigación una ventana de observación de treinta años que permitió, a partir de datos explicativos y comprensivos, evidenciar las ausencias, relaciones y frecuencias de la producción bibliográfica. Como foco de análisis, se consideraron los siguientes indicadores:

- Evolución temporal
- Concentración y dispersión de la productividad por país, revista e institución
- Productividad por autores
- Dominancia temática
- Citación.

Los resultados presentados en cada indicador son producto del análisis estadístico descriptivo del conjunto de datos establecidos por la información bibliográfica de los 182 artículos encontrados; en especial, se hallaron frecuencias absolutas y porcentajes de variables discretas y ordinales.

El estudio bibliométrico se centró especialmente en los cálculos y análisis de código cuantificables en frecuencias y porcentajes referentes a la producción, uso y consumo de las investigaciones científicas. Finalmente, el análisis de coocurrencias se realizó por medio del *software* VOSviewer, el cual permite la construcción y visualización de redes y agrupamientos.

En lo referente al tratamiento cualitativo-comprensivo, inicialmente se procedió con la conceptualización teórico-metodológica que definió la ruta del balance sobre la enseñanza de la filosofía; de tal manera que la indagación se conceptualizó desde cuatro categorías de análisis (enseñanza de la filosofía como problema filosófico, didáctica de la filosofía, educación filosófica y aprender filosofía), lo que facilitó una mirada y un procedimiento particular, con la pretensión de visibilizar los discursos en la producción bibliográfica.

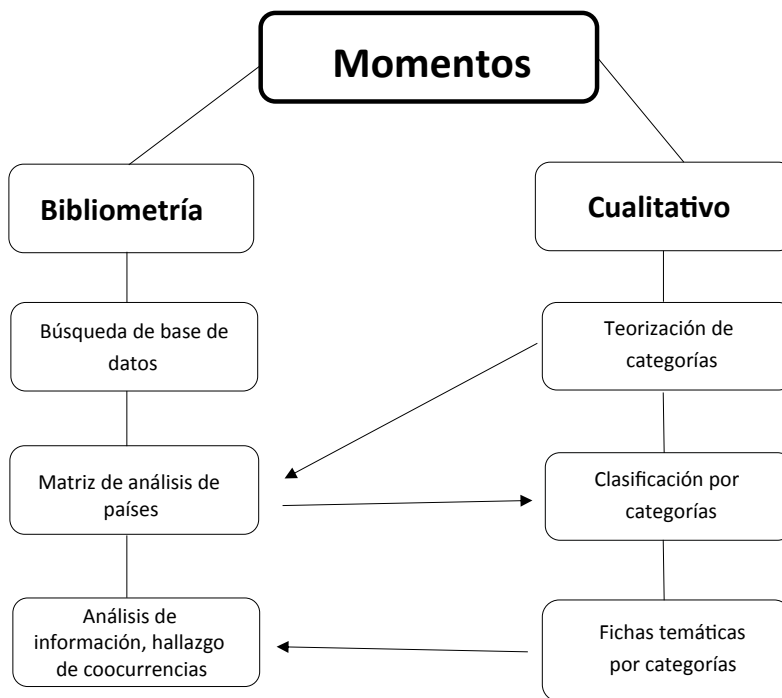
Después de la teorización de las categorías, se asumió la matriz de hallazgos de artículos por país para fusionarla en categorías. La organización adelantada a este respecto permitió evidenciar recurrencias y discontinuidades del discurso desde una mirada más descriptiva que, en esta ocasión, no se centró en resaltar la frecuencia, sino que, por el



contrario, orientó su mirada hacia las multiplicidades enunciativas, convergencias teórico-metodológicas y emergencias conceptuales alrededor de cada categoría.

Una vez construida la matriz de hallazgos a partir de las categorías se procedió a la lectura y análisis de cada artículo, para lo cual se diligenció una ficha temática con el fin de desentrañar e identificar con mayor profundidad los enunciados para extraer y problematizar los conceptos que giran en torno a la enseñanza de la filosofía. Este procedimiento permitió comprender y evidenciar las transformaciones de los discursos implícitos en cada enunciado. Luego, se elaboró una matriz de subcategorías emergentes que sirvió como insumo para codificar información en el tratamiento bibliométrico. Finalmente, se procedió con la escritura de cada capítulo por categorías de análisis, para lo cual se tomó la codificación de los enunciados; esto, sin la pretensión de crear jerarquía entre los discursos. La teorización se concentró en agrupar los enunciados, para lo cual fue muy valiosa la tarea de tematización y visibilización de las relaciones y diálogos entre los diversos enunciados.

Respecto a la metodología utilizada, es necesario resaltar que, durante el desarrollo del tratamiento bibliométrico y cualitativo, se fueron gestando diálogos e intercambios entre los dos métodos. La posibilidad de compartir información fue de gran ayuda en la labor de establecer conexiones, tal como se evidencia en la figura 1. La matriz de análisis por países fue el punto de partida para el desarrollo del proyecto, mientras que la elaboración de matrices por categorías sirvió de insumo para la elaboración de las fichas temáticas para el tratamiento cualitativo de la información y los análisis. A su vez, las fichas fueron fundamentales en la perspectiva bibliométrica para los correspondientes análisis.



**Figura 1.** Tratamiento bibliométrico y cualitativo.

Fuente: elaboración propia.

## Referencias

- Araújo Ruiz, J. A. & Arencibia Jorge, R. (2002). Informetría, bibliometría y ciencia-metría: Aspectos teórico-prácticos. *ACIMED*, 10(4), 5-6.
- Cadavid, L., Awad, G. & Franco Cardona, C. J. (2012). Análisis bibliométrico del campo modelado de difusión de innovaciones. *Estudios Gerenciales: Journal of Management and Economics for Iberoamerica*, 28(Extra 0 Edición Especial), 213-236.
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos, Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Pulido-Cortés, O., Espinel, O. & Gómez, M. A. (2018). *Filosofía y Enseñanza. miradas en Iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC.

Sané, P. (2011). Los tres tiempos de la filosofía en la Unesco. En: Unesco. *La filosofía. Una escuela de la libertad*. México: Unesco-UAM.

Unesco. (2011). *La filosofía. Una escuela de la libertad*. México: Unesco-UAM.



## CAPÍTULO 2

### Producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en Centro y Suramérica: estudio bibliométrico

Research production on philosophy teaching in Central and South America. A bibliometric study

*Daniela Patiño Cuervo\**  
*Iván Darío Cruz Vargas\*\**

#### Resumen

Los estudios bibliométricos son herramienta para, a partir de la producción bibliográfica, analizar la génesis y el desarrollo de objetos de estudio, así como las relaciones entre modelos y perspectivas educativas, metodológicas y filosóficas en un intervalo temporal. Este texto aborda el estudio bibliométrico de la producción documental sobre la enseñanza de la filosofía publicada en revistas especializadas de Centro y Suramérica. Mediante el tratamiento estadístico descriptivo del conjunto de metadatos de 182 documentos encontrados, se analizan los indicadores de evolución temporal, concentración de la productividad geográfica e institucional, autorías, dominancia temática y citación.

#### Abstract

Bibliometric studies are a tool for analyzing—based on bibliographic production—the genesis and development of objects of study and the connections among educational, methodological, and philosophical models and perspectives over a period of time. This text addresses the bibliometric study of the documentary production on the teaching of philosophy published in peer-reviewed journals in Central and South America. Based on the descriptive and statistical processing of the metadata obtained from 181 documents retrieved, we analyzed the indicators on temporal evolution, concentration of geographic and institutional productivity, authorship, thematic predominance, and

\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. [daniela.patino@uptc.edu.co](mailto:daniela.patino@uptc.edu.co)

\*\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. [ivan.cruz01@uptc.edu.co](mailto:ivan.cruz01@uptc.edu.co)

Como resultado, se encuentra un creciente interés investigativo por el campo, evidenciado en la publicación anual; sin embargo, se carece de un autor *gran productor*—con 10 o más artículos— que sea un referente notable en la investigación sobre la enseñanza de la filosofía. Por otro lado, en las revistas colombianas la mayoría de la producción bibliográfica se concentra principalmente en publicaciones editadas por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y sus revistas *Cuestiones de Filosofía* y *Praxis & Saber*. En cuanto a las categorías temáticas consolidadas *a priori*, se encuentra una frecuencia mayor en *enseñanza de la filosofía*, mientras que *aprender filosofía* es la temática de menor recurrencia.

**Palabras clave:** filosofía, enseñanza, educación filosófica, bibliometría

citation. As a result, we found a growing interest in research on the field, as evidenced in the annual publications. However, there is no high-producing author—with 10 or more articles—being a remarkable reference in philosophy teaching research. Moreover, regarding Colombian journals, most of the published literature is mainly concentrated in the Pedagogical and Technological University of Colombia, in its journals *Cuestiones de Filosofía* and *Praxis & Saber*. As for the thematic categories consolidated *a priori*, there is a higher frequency of *teaching philosophy*, while *learning philosophy* is the least recurrent theme.

**Key Words:** philosophy, teaching, philosophical education, bibliometrics

#### ¿Cómo citar este capítulo? / How to cite this chapter?

##### APA

Patiño Cuervo, D. y Cruz Vargas, I. D. (2022). Producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en Centro y Suramérica. Un estudio bibliométrico. En O. Espinel-Bernal, L. A. Mariño Díaz, y O. Pulido Cortés (Comps.), *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía* (pp. 37-59). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

##### Chicago

Patiño Cuervo, Daniela e Iván Darío Cruz Vargas. "Producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en Centro y Suramérica: estudio bibliométrico". En *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, compilado por Oscar Espinel-Bernal, Liliana Andrea Mariño Díaz, y Oscar Pulido Cortés, 37-59. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

##### MLA

Patiño Cuervo, Daniela e Iván Darío Cruz Vargas. "Producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en Centro y Suramérica: estudio bibliométrico". *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, editado por Oscar Espinel-Bernal et al., Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022, pp. 37-59

El ejercicio de la comunicación en los campos especializados ofrece la posibilidad de ser tomado como objeto de estudio para encontrar en él algunas de las formas de consolidar las relaciones como condiciones que permiten la emergencia, validación y legitimación de los saberes como objetos culturales. No son pocos los trabajos hechos desde que la cienciometría encontrara un lugar entre los estudios el siglo pasado; aun así, su relativamente corta existencia entre los discursos científicos y académicos hace que todavía cause algo de revuelo su uso en campos de saber escolarizado y en la educación en general.

La bibliometría, como herramienta, nos permite hacer algunas comparaciones y establecer relaciones, cercanías, acuerdos, desacuerdos, transformaciones o continuidades en los vehículos culturales que son las revistas universitarias, los libros de investigación y los distintos productos académicos de una disciplina o campo de saber determinados. Esta herramienta saca a la luz las formas en que circulan concepciones, modelos, posiciones políticas, cercanías o distancias entre autores, entre editoriales, entre universidades y entre países.

Plantear este tipo de ejercicios en un campo de saber cómo la enseñanza de la filosofía resulta problemático para algunos especialistas. Por supuesto, siempre será legítimo el cuestionamiento epistemológico respecto al uso de herramientas cuantitativas sobre documentos cualitativos, pero acá no se trata de eso. Recurrimos a esta herramienta de los estudios comparativos, no para construir, establecer o legitimar alguna teoría o perspectiva teórica, sino para desmenuzar ese lugar en que se enuncian las prácticas discursivas de la enseñanza de la filosofía y dar con los lugares comunes, bien sea entre autores, temáticas o editoriales de revistas. Por tanto, se trata de un abordaje bibliométrico de revistas relacionadas con la enseñanza de la filosofía para entender las formas en que ellas hacen circular sus discursos.

Ahora bien, para el presente ejercicio bibliométrico y los resultados que se muestran enseguida, se ha tenido en cuenta un primer ejercicio de modelización del campo de investigación (Schriewer, 1996; 2000; 2006), asumiendo a la filosofía como un campo disciplinar universitario que puede ser conceptualizado como una red comunicativa, limitándonos al medio que representan las revistas especializadas o indexadas. Así, los documentos que componen el corpus se seleccionaron teniendo en

cuenta que se trata de artículos publicados en revistas académicas de investigación, universitarias e institucionales, de América Latina durante el periodo comprendido entre el primer semestre de 1990 y el primer semestre de 2020.

## Evolución temporal

Durante los treinta años que comprende nuestro ejercicio bibliométrico, y según los criterios de selección establecidos, se recopilaron 182 artículos de revistas académicas e indexadas a nivel latinoamericano. En la figura 2 podemos observar que la producción de artículos relacionados con la enseñanza de la filosofía tiende a crecer, sobre todo, después de la primera mitad de la década de los 2000.

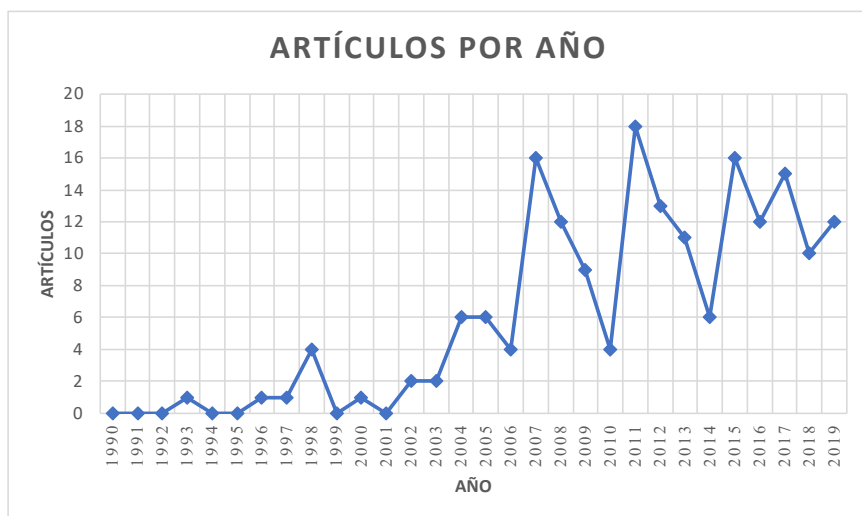


Figura 2. Evolución temporal.

Fuente: elaboración propia.

Ya en el balance bibliométrico sobre la producción de las revistas colombianas (Cruz et al., 2018) dábamos con un fenómeno muy parecido. Los primeros años de nuestra ventana de tiempo no presentan publicaciones. Tal como lo mostró aquel primer ejercicio, no es sino hasta la segunda mitad de la década de 1990 cuando la producción inicia un crecimiento constante, impulsado en la segunda mitad de la década de



los 2000, y que desde entonces se mantiene relativamente constante, con picos máximos en 2007, 2011 y 2015. Las nuevas dinámicas de publicación ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación son en gran parte responsables de este crecimiento; pero, sobre todo, podemos resaltar una creciente producción de literatura especializada en la enseñanza de la filosofía a nivel latinoamericano derivada de la apropiación y el interés por hacer circular y proliferar los discursos y prácticas de la filosofía en el marco de la formación, ante la apertura que posibilita lo digital.

## **Productividad, concentración y dispersión**

Cuantificar la producción de artículos relacionados con la enseñanza de la filosofía nos abre la posibilidad de identificar los lugares que durante las tres décadas de la ventana de tiempo analizada se constituyen como puntos concéntricos en una red comunicacional. Estos son los lugares a los que autores, pensadores, maestros e investigadores, es decir, un círculo disciplinar complejo, acuden para informar y ser informados.

### **Concentración y dispersión por país**

La publicación y circulación de artículos en revistas académicas y especializadas, según el corpus de documentos recolectados, encuentra puntos de concentración dispersos en el territorio latinoamericano, con distintos niveles de producción en cada país. Los países con mayor concentración, es decir, con mayor cantidad de artículos publicados sobre la enseñanza de la filosofía, son: Colombia, con 100 documentos, que equivalen al 54,95 % del total de artículos, seguido de Ecuador, con un 13,19 % (24 documentos); les siguen Venezuela, México, Chile y Uruguay con 8,79 %, 7,14 %, 5,49 % y 4,4 %, respectivamente.

Por su parte, la dispersión de la producción por países la encontramos en la Argentina, Perú, Cuba, Costa Rica y Paraguay, que cuentan con 3 o menos publicaciones o con un 1,65 % o menos del total de artículos. Cabe anotar que el resto de los países de habla hispana no arrojan resultados sobre la producción de artículos sobre enseñanza de la filosofía en ninguna de las categorías de búsqueda; tal es el caso de Bolivia y países centroamericanos como Nicaragua, El Salvador o Panamá.

Ahora bien, vale la pena aclarar que este análisis de la concentración por países no tiene en cuenta la procedencia de los autores de los textos, sino únicamente el país donde fue publicado su trabajo.



**Figura 3.** Concentración por país.

Fuente: elaboración propia en el software Microsoft Power BI.

### **Concentración y dispersión institucional**

En la misma línea tendencial de la producción y concentración por países, encontramos la concentración y dispersión por instituciones. Se logró identificar un total de 50 instituciones diferentes. Para ubicar la concentración institucional se tuvieron en cuenta aquellas instituciones donde, a lo largo de los treinta años de la ventana de tiempo, se hubieran publicado 10 o más documentos. Así, como lo muestra la

tabla 1, la concentración se ubica en apenas cuatro instituciones, tres de ellas colombianas (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Santo Tomás y Universidad Pedagógica Nacional) y una ecuatoriana (Universidad Politécnica Salesiana). La dispersión, por su parte, se halla en las 46 instituciones restantes donde, si tenemos en cuenta solo aquellas con más de 5 documentos, resaltan la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de la República de Uruguay, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia y la Universidad de los Andes de Venezuela.

**Tabla 1.** *Concentración y dispersión por instituciones*

<b>Institución</b>	<b>País</b>	<b>Artículos</b>	<b>Porcentaje</b>
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	46	25,27 %
Universidad Politécnica Salesiana	Ecuador	23	12,64 %
Universidad Santo Tomás	Colombia	13	7,14 %
Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	12	6,59 %
Universidad Central de Venezuela	Venezuela	7	3,85 %
Universidad de la República	Uruguay	7	3,85 %
Universidad Nacional Autónoma de México	México	6	3,30 %
Pontificia Universidad Javeriana	Colombia	5	2,75 %
Universidad de los Andes	Venezuela	5	2,75 %
Universidad Industrial de Santander	Colombia	4	2,20 %
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO	Colombia	3	1,65 %
Universidad de Guadalajara	México	3	1,65 %
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Chile	2	1,10 %
Universidad Católica de Valparaíso	Chile	2	1,10 %
Universidad de Caldas	Colombia	2	1,10 %
Universidad de Chile	Chile	2	1,10 %
Universidad de Costa Rica	Costa Rica	2	1,10 %
Universidad de La Sabana	Colombia	2	1,10 %
Universidad de Manizales	Colombia	2	1,10 %
Universidad Nacional de Córdoba	Argentina	2	1,10 %
Universidad de Playa Ancha	Chile	2	1,10 %
Universidad Simón Bolívar	Colombia	2	1,10 %

<b>Institución</b>	<b>País</b>	<b>Artículos</b>	<b>Porcentaje</b>
Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Venezuela	2	1,10 %
Banco de la República	Colombia	1	0,55 %
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE	Colombia	1	0,55 %
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo	Colombia	1	0,55 %
Instituto Politécnico Nacional	México	1	0,55 %
Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú	1	0,55 %
Universidad Autónoma de Baja California	México	1	0,55 %
Universidad Autónoma de Colombia	Bogotá	1	0,55 %
Universidad Católica Andrés Bello	Venezuela	1	0,55 %
Universidad Católica de Temuco	Chile	1	0,55 %
Universidad Central	Colombia	1	0,55 %
Universidad de Carabobo	Venezuela	1	0,55 %
Universidad de La Salle	Colombia	1	0,55 %
Universidad de Los Lagos	Chile	1	0,55 %
Universidad de Oriente	Cuba	1	0,55 %
Universidad de Pinar del Río	Cuba	1	0,55 %
Universidad de San Buenaventura	Colombia	1	0,55 %
Universidad Femenina del Sagrado Corazón	Perú	1	0,55 %
Universidad Iberoamericana	Paraguay	1	0,55 %
Universidad Iberoamericana de San Ignacio de Loyola	México	1	0,55 %
Universidad La Salle	México	1	0,55 %
Universidad Nacional de Colombia	Colombia	1	0,55 %
Universidad Nacional de Jujuy	Argentina	1	0,55 %
Universidad Nacional del Centro del Perú	Perú	1	0,55 %
Universidad ORT Uruguay	Uruguay	1	0,55 %
Universidad Técnica de Manabí	Ecuador	1	0,55 %
Universidad Tecnológica de Pereira	Colombia	1	0,55 %
<b>Total</b>		<b>182</b>	<b>100 %</b>

Fuente: elaboración propia.

## Concentración y dispersión por revista

Este ejercicio bibliométrico sobre documentos relacionados con la enseñanza de la filosofía en países de habla hispana en América Latina arroja datos que permiten identificar la concentración y dispersión en las revistas encargadas de la publicación. Como bien es sabido, algunas instituciones promueven o patrocinan dos o más revistas, por lo cual fue necesario discriminar cada una de las revistas, independientemente de las instituciones a las que se adscriben, de tal suerte que se identificaron 65 revistas en el corpus. Al igual que en el ejercicio por instituciones, la concentración se limitó a aquellas revistas que hubieran publicado 10 o más documentos, teniendo en cuenta que se trataba de resaltar los lugares cuya producción en razón a los treinta años de la ventana de tiempo fuera significativa.

Así, según los datos que se presentan en la tabla 2, la revista *Cuestiones de filosofía*, concentra la mayor cantidad de artículos (34 artículos, 18,68 %); seguida por la revista *Sophia*, con 23 artículos (12,64 %); y la revista *Praxis & Saber*, con 12 artículos (6,59 %). Desde esta perspectiva, la concentración se reduce a tres lugares, en comparación con lo arrojado para países e instituciones, dejándonos con dos instituciones y dos países como lugares de concentración. Como consecuencia, la dispersión desde la perspectiva de revistas es mayor. Teniendo como filtro aquellas revistas con más de 5 publicaciones en la ventana de tiempo, resaltan cinco revistas: *Análisis* y *Episteme NS*, con 3,85 % del total cada una; *Fermentario*, con 3,85 %; *Folios* y *Universitas Philosophica*, cada una con 2,75 % del total.

**Tabla 2.** Concentración y dispersión por revistas

Revista	Institución	País	Artículos	Porcentaje
<i>Cuestiones de Filosofía</i>	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	34	18,68 %
<i>Sophia</i>	Universidad Politécnica Salesiana	Ecuador	23	12,64 %
<i>Praxis &amp; Saber</i>	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	12	6,59 %
<i>Análisis</i>	Universidad Santo Tomás	Colombia	7	3,85 %
<i>Episteme NS</i>	Universidad Central de Venezuela	Venezuela	7	3,85 %

<b>Revista</b>	<b>Institución</b>	<b>País</b>	<b>Artículos</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>Revista Fermentario</i>	Universidad de la República	Uruguay	7	3,85 %
<i>Folios</i>	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	5	2,75 %
<i>Universitas Philosophica</i>	Pontificia Universidad Javeriana	Colombia	5	2,75 %
<i>Pedagogía y Saberes</i>	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	4	2,20 %
<i>Cuadernos de Filosofía Latinoamericana</i>	Universidad Santo Tomás	Colombia	3	1,65 %
<i>Eutopía</i>	Universidad Nacional Autónoma de México	México	3	1,65 %
<i>Murmulllos Filosóficos</i>	Universidad Nacional Autónoma de México	México	3	1,65 %
<i>Revista Filosofía UIS</i>	Universidad Industrial de Santander	Colombia	3	1,65 %
<i>Sincronía</i>	Universidad de Guadalajara	México	3	1,65 %
<i>Cuadernos de Educación</i>	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina	2	1,10 %
<i>Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano</i>	Universidad Playa Ancha	Chile	2	1,10 %
<i>Educación y Humanismo</i>	Universidad Simón Bolívar	Colombia	2	1,10 %
<i>Escribanía</i>	Universidad de Manizales	Colombia	2	1,10 %
<i>Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía</i>	Universidad Católica de Valparaíso	Chile	2	1,10 %
<i>Nodos y Nudos</i>	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	2	1,10 %
<i>Pensamiento y Cultura</i>	Universidad de la Sabana	Colombia	2	1,10 %
<i>Polisemia</i>	Corporación Universitaria Minuto de Dios	Colombia	2	1,10 %
<i>Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica</i>	Universidad de Costa Rica	Costa Rica	2	1,10 %
<i>Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	Universidad de los Andes	Venezuela	2	1,10 %

<b>Revista</b>	<b>Institución</b>	<b>País</b>	<b>Artículos</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía</i>	Universidad Santo Tomás	Colombia	2	1,10 %
<i>Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)</i>	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Chile	2	1,10 %
<i>Actas Teológicas y Filosóficas</i>	Universidad Católica de Temuco	Chile	1	0,55 %
<i>Actualidades Pedagógicas</i>	Universidad de la Salle	Colombia	1	0,55 %
<i>Aletheia</i>	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano	Colombia	1	0,55 %
<i>Boletín Cultural y Bibliográfico</i>	Banco de la República	Colombia	1	0,55 %
<i>Cuadernos de Investigación Educativa</i>	Universidad ORT Uruguay	Uruguay	1	0,55 %
<i>Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales</i>	Universidad Nacional de Jujuy	Argentina	1	0,55 %
<i>Discusiones Filosóficas</i>	Universidad de Caldas	Colombia	1	0,55 %
<i>Educación</i>	Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú	1	0,55 %
<i>Educere</i>	Universidad de los Andes	Venezuela	1	0,55 %
<i>Horizonte de la Ciencia</i>	Universidad Nacional del Centro del Perú	Perú	1	0,55 %
<i>Ideas y Valores</i>	Universidad Nacional de Colombia	Colombia	1	0,55 %
<i>Innovación educativa (México, D. F.)</i>	Instituto Politécnico Nacional	México	1	0,55 %
<i>Intersecciones Educativas</i>	Universidad de Los Lagos	Chile	1	0,55 %
<i>Investigación y Postgrado</i>	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Venezuela	1	0,55 %
<i>Itinerario Educativo</i>	Universidad de San Buenaventura	Colombia	1	0,55 %
<i>Laurus</i>	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Venezuela	1	0,55 %

<b>Revista</b>	<b>Institución</b>	<b>País</b>	<b>Artículos</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>Lógoi</i>	Universidad Católica Andrés Bello	Venezuela	1	0,55 %
<i>Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura</i>	Universidad La Salle	México	1	0,55 %
<i>Maestro y Sociedad</i>	Universidad de Oriente	Cuba	1	0,55 %
<i>Mendive. Revista de Educación</i>	Universidad de Pinar del Río	Cuba	1	0,55 %
<i>Nómadas</i>	Universidad Central	Colombia	1	0,55 %
<i>Phainomenon</i>	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	Perú	1	0,55 %
<i>Praxis Pedagógica</i>	Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO	Colombia	1	0,55 %
<i>Resonancias. Revista de Filosofía</i>	Universidad de Chile	Chile	1	0,55 %
<i>Revista Chilena de Humanidades</i>	Universidad de Chile	Chile	1	0,55 %
<i>Revista Científica Estudios e Investigaciones</i>	Universidad Iberoamericana	Paraguay	1	0,55 %
<i>Revista Cognosis</i>	Universidad Técnica de Manabí	Ecuador	1	0,55 %
<i>Revista Colombiana de Educación</i>	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	1	0,55 %
<i>Revista de Ciencias Humanas</i>	Universidad Tecnológica de Pereira	Colombia	1	0,55 %
<i>Revista de Filosofía Práctica</i>	Universidad de los Andes	Venezuela	1	0,55 %
<i>Revista Docencia Universitaria</i>	Universidad Industrial de Santander	Colombia	1	0,55 %
<i>Revista Educación en Valores</i>	Universidad de Carabobo	Venezuela	1	0,55 %
<i>Revista Educación y Ciudad</i>	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo	Colombia	1	0,55 %
<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	Universidad Autónoma de Baja California	México	1	0,55 %
<i>Revista Grafía</i>	Universidad Autónoma de Colombia	Colombia	1	0,55 %
<i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i>	Universidad de Caldas	Colombia	1	0,55 %



Revista	Institución	País	Artículos	Porcentaje
<i>Revista Temas</i>	Universidad Santo Tomas	Colombia	1	0,55 %
<i>Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	Universidad de los Andes	Venezuela	1	0,55 %
<i>Voces de la Educación</i>	Universidad Iberoamericana de San Ignacio de Loyola	México	1	0,55 %
Total			182	100%

Fuente: elaboración propia.

## Productividad de los autores

Recordando nuestro primer ejercicio bibliométrico, que se limitó a hacer el estudio sobre Colombia, y basados en los presupuestos de los profesores Alzate y Gómez en el texto titulado *Bibliometría y discurso pedagógico: un estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (2004)*, para entender acá la forma de relacionar la producción los autores, anotamos:

Los resultados cuantitativos del análisis permiten medir la productividad por autor en el periodo de tiempo establecido. En este marco, se propone como criterio analítico la separación o división por autores en tres grandes grupos, dependiendo del nivel de producción de cada uno de ellos:

- Autores con más de 10 trabajos: grandes productores
- Autores entre 2 y 9 trabajos: productores moderados
- Autores con solo un trabajo: transeúntes. (Cruz et al., 2018, p. 50)

Teniendo en cuenta este criterio, se elaboró la tabla 3, en la que solo se muestran los 19 autores más productivos de los 205 que se encontraron en total dentro de los treinta años contemplados en nuestra ventana de tiempo. Al comparar con la revisión hecha únicamente sobre la producción colombiana, nos encontramos con que esta vez, a nivel latinoamericano e hispanoparlante, no existen autores que se clasifiquen como *grandes productores*: ninguno acumula diez o más artículos relacionados con la enseñanza de la filosofía. Además, se presentan algunas otras coincidencias con el primer estudio; por ejemplo, el profesor Miguel Ángel

Gómez Mendoza se posiciona como el mayor productor en la categoría de *productores moderados*, con 6 trabajos a lo largo de los 30 años de la ventana de tiempo. Así mismo, reaparecen autores como Diego Antonio Pineda Rivera, Diana Melisa Paredes, Walter Omar Kohan, Oscar Pulido Cortés, Germán Vargas Guillén y Leidy Jazmín Barreto; y se suman a ellos nuevos autores como María Belén Bedetti y Laura Susana Morales.

Como lo muestra la tabla, estos 19 autores se posicionan como “productores moderados”, pero solo tres de ellos superan las 4 publicaciones; los demás se encuentran entre 2 y 3 publicaciones. Además, de estos 19, solo 2 pertenecen a países que están por fuera de los contemplados para el estudio; hablamos del profesor Walter Omar Kohan, quien es argentino de nacimiento, pero trabaja ya hace bastante tiempo en Brasil, y el profesor Félix García Moriyón de España.

**Tabla 3. Producción por autores**

Autor	Institución	País	Artículos	Porcentaje
Miguel Ángel Gómez Mendoza	Universidad Tecnológica de Pereira	Colombia	6	3,30 %
Diego Antonio Pineda Rivera	Pontificia Universidad Javeriana	Colombia	5	2,75 %
Diana Melisa Paredes Oviedo	Fundación Universitaria Luis Amigó	Colombia	4	2,20 %
María Belén Bedetti	Universidad Nacional del Sur	Argentina	3	1,65 %
Walter Omar Kohan	Universidad del Estado de Río de Janeiro	Brasil	3	1,65 %
Laura Susana Morales	Universidad Nacional del Sur	Argentina	3	1,65 %
Oscar Pulido Cortés	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	3	1,65 %
Germán Vargas Guillén	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	3	1,65 %
Floralba del Rocío Aguilar Gordón	Universidad Politécnica Salesiana	Ecuador	2	1,10 %
Oscar Orlando Espinel Bernal	Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO	Colombia	2	1,10 %
Leidy Jazmín Barreto Bernal	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	2	1,10 %
María Carmona Granero	Universidad de Los Andes	Venezuela	2	1,10 %

Autor	Institución	País	Artículos	Porcentaje
Leonardo Colella	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas	Argentina	2	1,10 %
Jorge Aurelio Díaz	Universidad Nacional de Colombia	Colombia	2	1,10 %
Félix García Moriyón	Universidad Autónoma de Madrid	España	2	1,10 %
Liliana Andrea Mariño Díaz	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	2	1,10 %
María Laura Medina	Universidad Nacional del Sur	Argentina	2	1,10 %
Diego Eduardo Morales Oyola	Pontificia Universidad Javeriana	Colombia	2	1,10 %
Manuel Alejandro Prada Londoño	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	2	1,10 %
Elías Manaced Rey Vásquez	Universidad de La Salle	Colombia	2	1,10 %
			54	29,67 %

Fuente: elaboración propia.

## Dominancia temática

Precisar la temática manejada en los artículos del corpus permite identificar la dominancia de un tema sobre otros a lo largo de la ventana de tiempo. También permite comprender los fenómenos de concentración y dispersión del discurso sobre la enseñanza de la filosofía, relacionados con su vinculación a grupos de trabajo; es decir, grupos de artículos, y por ende de autores, que confluyen en el trabajo sobre determinadas cuestiones o problemáticas del tema. Así, es posible mostrar la coocurrencia o la frecuencia con que las temáticas son abordadas.

El proyecto de investigación del cual hace parte el presente estudio bibliométrico contempló cuatro grandes categorías para recopilar los documentos encontrados, y los resultados arrojados por el análisis cuantitativo de la organización de los documentos en dichas categorías se presentan en la figura 4. La categoría con mayor frecuencia de aparición es *Enseñanza de la filosofía*, con 67 artículos (36,81 % del total); enseguida encontramos la categoría *Educación filosófica*, con 60 artículos (33,52 %); en tercer lugar, la categoría *Didáctica de la filosofía*, con 31 artículos (17,03 %); y por último, la categoría *Aprender filosofía*, con 23 artículos (12,64 %).

A partir de estos resultados, podríamos inferir que desde 1990 hasta el 2020 la producción sobre enseñanza de la filosofía presenta una fuerte tendencia o dominancia temática hacia la enseñanza de la filosofía como tal y a la educación filosófica. Al parecer, la preocupación en los círculos especializados de la filosofía ha girado en torno a preocupaciones más generales sobre la filosofía en campos de formación que a preguntas propias de su enseñabilidad (didáctica) y su aprendizaje. La profundidad del estudio más cualitativo de los documentos podrá corroborar o falsear esta hipótesis.

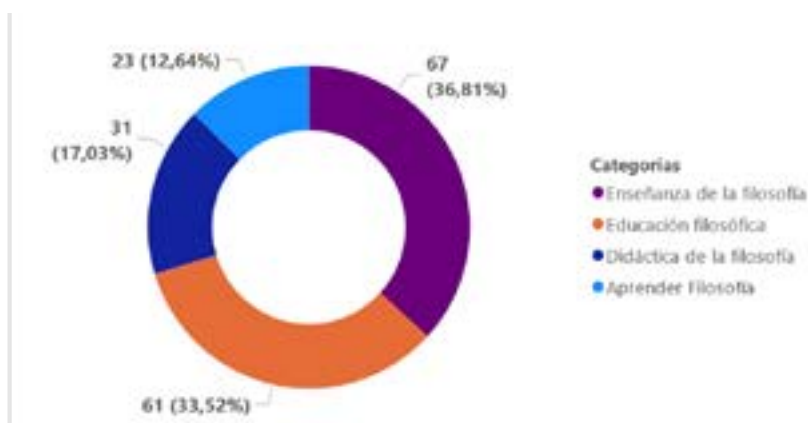


Figura 4. Dominancia de categorías.

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, de estas categorías, y fruto del abordaje de los artículos vinculados al corpus documental, se desprenden subcategorías que permiten llevar más a fondo la pesquisa de la tendencia en cuanto a temáticas abordadas. Como lo muestra la tabla 4, la *densidad* se refiere a la frecuencia con que los investigadores del proyecto en el cual se enmarca este estudio bibliométrico, en un ejercicio de categorización, asignaron las subcategorías a unidades de análisis (fragmentos de texto) en los artículos del corpus; es decir que no se trata de un conteo donde se asocia una subcategoría a cada artículo, sino de las veces que esta es asignada en la totalidad el corpus. En otras palabras, podemos afirmar, por ejemplo, que la subcategoría *prácticas filosóficas* de la categoría *Didáctica* se asoció a 74 unidades de análisis en la totalidad de artículos que componen el corpus documental. Gracias a los resultados que muestra la tabla

4, podemos resaltar que la categoría *enseñanza de la filosofía* cuenta con una mayor diversidad de subcategorías, entendiendo con ello que esta categoría es la más prominente en el análisis.

**Tabla 4. Subcategorías**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Densidad</b>
<b>Didáctica</b>	Didáctica	136
	Prácticas filosóficas	74
	Sentido de la filosofía	63
<b>Aprender filosofía</b>	Aprendizaje y aprender	22
	Desaprender y desmitificar	23
	Enseñanza y enseñar	32
	Hacer filosofía y filosofar	61
	Enseñabilidad de la filosofía	30
	Profesor de filosofía	29
<b>Enseñanza de la filosofía</b>	Modo de vida	46
	Problema filosófico	38
	Pensamiento filosófico/ habilidades de pensamiento	24
	Creación/repetición creativa	12
	Concepto	34
	Diálogo	6
	Saber filosófico/políticas educativas	68
	Contenido filosófico/especialización de la filosofía	94
	Enseñanza de la filosofía	94
	Aprender filosofía	32
	Perfil docente	41
	Actitud filosófica	66
		Ejercicio filosófico
Reflexión filosófica		37
Interdisciplinariedad		14
Comunidad filosófica		1
Desarrollo de competencias		15
Enseñanza para la ciudadanía/libertad		2

Categoría	Subcategorías	Densidad
Educación filosófica	Instrumentalización de la educación	207
	Pensamiento crítico, creativo y formación ética	77
	Transformación del sujeto	50
	Actitud filosófica	51
	Ambientes filosóficos	27
	Problemas filosóficos	15
	Diálogo como práctica y formación del pensar	42

Fuente: elaboración propia.

### Concentración temática a partir de palabras clave

Otra forma de identificar los lugares temáticos la podemos plantear a partir del conteo de las palabras clave que proponen los autores para sus publicaciones. Así, mediante este conteo, se obtuvieron los resultados que se presentan en la tabla 5, donde se discrimina cada palabra clave, y se anota el número de artículos en que aparece y el porcentaje equivalente. La información que muestra la tabla se restringe a las palabras clave que aparecen en más de dos artículos del corpus del estudio. Las expresiones clave halladas con mayor frecuencia fueron: *filosofía*, seguida por *enseñanza de la filosofía*, *educación*, *enseñanza* y, como una pequeña curiosidad, *filosofía para niños*, que refleja la creciente tendencia de trabajos acerca de la enseñanza de la filosofía en la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Tabla 5. Frecuencia de aparición de palabras clave

Palabra clave	Artículos	Porcentaje	Palabra clave	Artículos	Porcentaje
Filosofía	66	36,26 %	Reflexión	2	1,1 %
Enseñanza de la filosofía	33	18,13 %	Práctica filosófica	2	1,1 %
Educación	32	17,58 %	<i>Ensino</i>	2	1,1 %
Enseñanza	30	16,48 %	Sujeto	2	1,1 %
Filosofía para niños	12	6,59 %	Forma de vida	2	1,1 %
Pedagogía	9	4,95 %	Pensamiento complejo	2	1,1 %
Didáctica	9	4,95 %	Crítica	2	1,1 %

Palabra clave	Artículos	Porcentaje	Palabra clave	Artículos	Porcentaje
Filosofía de la educación	8	4,40 %	Profesor	2	1,1 %
Didáctica de la filosofía	7	3,85 %	Currículo	2	1,1 %
Diálogo	6	3,30 %	Conocimiento	2	1,1 %
Democracia	6	3,30 %	<i>Education</i>	2	1,1 %
Filosofar	6	3,30 %	Universidad	2	1,1 %
Pensamiento crítico	6	3,30 %	Actitud filosófica	2	1,1 %
Educación filosófica	6	3,30 %	Diálogo filosófico	2	1,1 %
Ética	6	3,30 %	Autonomía	2	1,1 %
Infancia	5	2,75 %	Discurso pedagógico	2	1,1 %
Escuela	5	2,75 %	Comunicación	2	1,1 %
Formación	4	2,20 %	Problemas filosóficos	2	1,1 %
Filosofía con niños	4	2,20 %	Valores	2	1,1 %
Aprender	4	2,20 %	Recursos	2	1,1 %
Lipman	3	1,65 %	Educación	2	1,1 %
Ciencia	3	1,65 %	Sabiduría	2	1,1 %
Sentido	3	1,65 %	Comunidad de indagación	2	1,1 %
<i>Ensino de filosofia</i>	3	1,65 %	Sociedad	2	1,1 %
Investigación	3	1,65 %	Liberación	2	1,1 %
Epistemología	3	1,65 %	Texto	2	1,1 %
Aprendizaje	3	1,65 %	Escritura	2	1,1 %
Estrategia didáctica	3	1,65 %	Vida	2	1,1 %
Experiencia	3	1,65 %	Lógica	2	1,1 %
Igualdad	3	1,65 %	Educación virtual	2	1,1 %
Ontología del presente	2	1,10 %			

Fuente: elaboración propia.

## Red de coocurrencia de palabras clave

A partir del análisis de las palabras clave de los artículos, podemos establecer una red de coocurrencias como la que nos muestra la figura 5, establecida a partir de las palabras que aparecen un mínimo de dos veces en los documentos del corpus. Esta red representa la coocurrencia de una misma palabra con otras en los textos. Como nos lo muestra la figura, las palabras clave *enseñanza*, *filosofía*, *educación* y *enseñanza de la filosofía* configuran los centros prominentes de la red, estableciéndose coocurrencias entre ellas y con palabras clave que presentan una menor cantidad de coocurrencias y que se dispersan en su relación con otras estableciendo grupos concretos.



Figura 5. Coocurrencia de palabras clave.

Fuente: elaboración propia en el software VOSviewer - *Visualizing scientific landscapes*.

## Frecuencia de citación de autores

Un análisis cuantitativo nos permite reconocer a aquellos autores que se convierten en referentes para los autores de los documentos del corpus. Para ello, recurrimos a la sección de referencias de cada artículo para encontrar la cantidad de veces que un mismo autor es citado a lo largo de los documentos de nuestro corpus. Fruto de este ejercicio tenemos la tabla 6, que nos presenta a los autores, su nacionalidad y el número de referencias en el corpus.



Es interesante señalar la fuerte presencia de autores norteamericanos como Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, ambos promotores de la filosofía para niños. También de autores europeos como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Michel Tozzi, Félix García Moriyón e Immanuel Kant. Por otra parte, los autores latinoamericanos con mayor frecuencia de referenciación son Walter Omar Kohan (gran referente de la enseñanza de la filosofía y de la filosofía con niños), Diego Antonio Pineda Rivera, Miguel Ángel Gómez Mendoza y Alejandro Cerletti.

Al parecer, los autores de los artículos que conforman nuestro corpus de estudio tienden a recurrir a autores de cabecera provenientes principalmente de países europeos o de Estados Unidos, relegando el recurrir a autores del contexto latinoamericano. Claro está que, aunque la cantidad de autores latinoamericanos referenciados en relación con los europeos o los estadounidenses sea comparativamente menor, podemos afirmar que su incidencia en los trabajos sobre enseñanza de la filosofía, al menos dentro de nuestra ventana de tiempo, ha ido cobrando cada vez mayor fuerza, llegando a colocar a un autor latinoamericano como el tercer autor más citado o referenciado para nuestro corpus.

**Tabla 6.** *Frecuencia de citación por autor*

<b>Autor</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Referencias en el corpus</b>
Matthew Lipman	Estadounidense	81
Michel Foucault	Francesa	62
Walter Omar Kohan	Argentina	56
Gilles Deleuze	Francesa	48
Ann Margaret Sharp	Estadunidense	38
Platón	Griega	36
Immanuel Kant	Prusiana	32
Diego Antonio Pineda Rivera	Colombiana	32
Michel Tozzi	Francesa	28
Miguel Ángel Gómez Mendoza	Colombiana	24
Paulo Freire	Brasileña	22
Alejandro Cerletti	Argentina	21
Jacques Derrida	Francesa	21
Martin Heidegger	Alemana	21
Estanislao Zuleta	Colombiana	21
Hans-Georg Gadamer	Alemana	20

<b>Autor</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Referencias en el corpus</b>
Friedrich Nietzsche	Prusiana	19
Aristóteles	Macedonia	18
Félix García Moriyón	Española	18
John Dewey	Estadounidense	16
Edgar Morin	Francesa	16
Frederick Oscanyan	Estadounidense	16
Jacques Rancière	Francesa	16
Martha Nussbaum	Estadounidense	15
Guillermo Obiols	Argentina	15
Paul Ricoeur	Francesa	15
Germán Vargas Guillén	Colombiana	15
Félix Guattari	Francesa	14
Jorge Larrosa	Española	14
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)	-	14
Pierre Hadot	Francesa	13
Gaston Bachelard	Francesa	11
Georg Wilhelm Friedrich Hegel	Alemana	11
Stella Accorinti	Argentina	10
Pierre Bourdieu	Francesa	10
René Descartes	Francesa	10
Jürgen Habermas	Alemana	10
Laurence Splitter	Australiana	10

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Gracias a este ejercicio bibliométrico podemos entender la producción de artículos sobre enseñanza de la filosofía en el ámbito latinoamericano hispanoparlante como un campo comunicativo en crecimiento que durante los últimos treinta años ha ido consolidándose según distintas tendencias, bien sea temáticas, de preferencias institucionales o de autores.

El estudio muestra dominancia de la publicación de artículos en revistas colombianas, lo cual evidencia el interés editorial de las áreas de educación y humanidades por la publicación y divulgación de

investigaciones relacionadas con la enseñanza, la educación, la didáctica y el aprendizaje de la filosofía.

La producción científica sobre la filosofía y su enseñanza muestra una importante dominancia temática en las categorías de enseñanza de la filosofía y educación filosófica, teniendo en cuenta que esta última incluye las investigaciones sobre filosofía para niños; mientras que los temas relacionados con el aprendizaje y la didáctica de la filosofía son áreas de estudio que aún no se consolidan con una gran cantidad de producción investigativa.

El campo de la filosofía y su enseñanza no cuenta con un gran productor en las revistas científicas consideradas en esta investigación; sin embargo, cabe señalar que algunos de estos autores (Diego Antonio Pineda Rivera, Miguel Ángel Gómez, Walter Omar Kohan) cuentan con una cantidad importante de publicaciones —libros, por ejemplo— que aunque no fueron unidades de análisis de este estudio han tenido impacto en la comunidad científica, como se puede evidenciar en la frecuencia de citación en el corpus estudiado.

## Referencias

- Cruz, I., Patiño, D. & Lara, P. (2018). Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia. En: O. Pulido Cortés, O. Espinel & M. Á. Gómez (coords.). *Filosofía y Enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 37-76). Tunja: Editorial UPTC - UniMinuto.
- Schriewer, J. (1996). La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado. *Revista de Educación*, 296, 137-174.
- Schriewer, J. (2000). Estudios multidisciplinares y reflexiones filosóficas hermenéuticas: La estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania. En: J. Ruiz (ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias histórico emergentes*. (pp. 231-296). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schriewer, J. (2006). Comparative social science: Characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education*, 42(3), 299-336. <https://doi.org/10.1080/03050060601022640>



# CAPÍTULO 3

## Enseñanza de la filosofía: una posibilidad para filosofar

Teaching philosophy: an opportunity to philosophize

*Lizeth Ximena Castro Patarroyo\**

*Diana Ximena Mora Vanegas\*\**

### Resumen

El capítulo aborda los resultados de la categoría de *enseñanza de la filosofía*, centrándose en la idea de pensar la enseñanza de la filosofía como problema filosófico, lo cual nos remite al filosofar. Por otro lado, se recurre a algunos elementos y enunciados, vinculados directamente con la categoría, que desembocarán en subcategorías emergentes del análisis del corpus documental en el contexto iberoamericano. Finalmente, se presentan algunas reflexiones alrededor de las diversas relaciones problemáticas que se derivan de la categoría de la enseñanza de la filosofía con la labor del docente, la vida en la sociedad y la formación ciudadana; asimismo, la enseñanza de la filosofía se entiende como un puente directo para el filosofar, el cual promueve una actitud filosófica.

**Palabras clave:** enseñanza de la filosofía, actitud filosófica, perfil docente, ejercicio

### Abstract

This chapter addresses the results of the *philosophy teaching* category, focusing on the idea of considering the teaching of philosophy as a philosophical problem, which leads us to philosophizing. Additionally, we have recourse to some elements and statements which are directly linked to the category, which will lead to emerging subcategories in the analysis of the documentary corpus in the Ibero-American context. Finally, we present some reflections on the various problematic relations that derive from the *philosophy teaching* category regarding the teacher's work, life in society, and citizenship education. Also, philosophy teaching is understood as a direct means to philosophizing, which favors a philosophical attitude.

**Key Words:** philosophy teaching, philosophical attitude, teacher profile, practice

\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. [lizeth.castro01@uptc.edu.co](mailto:lizeth.castro01@uptc.edu.co)

\*\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. [diana.mora02@uptc.edu.co](mailto:diana.mora02@uptc.edu.co)

### ¿Cómo citar este capítulo? / How to cite this chapter?

#### APA

Castro Patarroyo, L. X. y Mora Vanegas D. X. (2022). Enseñanza de la filosofía: una posibilidad para filosofar. En O. Espinel-Bernal, L. A. Mariño Díaz y O. Pulido Cortés (Comps.), *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía* (pp. 61-86). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

#### Chicago

Castro Patarroyo, Lizeth Ximena y Diana Ximena Mora Vanegas. "Enseñanza de la filosofía: una posibilidad para filosofar". En *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, compilado por Oscar Espinel-Bernal, Liliana Andrea Mariño Díaz, y Oscar Pulido Cortés, 61-86. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022

#### MLA

Castro Patarroyo, Lizeth Ximena y Diana Ximena Mora Vanegas . "Enseñanza de la filosofía: una posibilidad para filosofar". *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, compilado por Oscar Espinel-Bernal et al., Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022, p. 61-86.

El objetivo de este capítulo es presentar los resultados de investigación de la categoría de *enseñanza de la filosofía*. Para ello, se desarrolla, en primer lugar, la idea de pensar la enseñanza de la filosofía como problema filosófico; ello nos remite a pensar y buscar estrategias que fortalezcan el quehacer propio de la filosofía que se materializa en el *filosofar*. En segundo lugar, se presentan aquellos elementos y enunciados que se relacionan con la categoría dentro del corpus documental de la investigación; elementos que finalmente desembocan en unas subcategorías que emergen del análisis de la producción intelectual al respecto en el contexto latinoamericano.

## El problema filosófico y el filosofar

Pensar la enseñanza de la filosofía como problema filosófico plantea la necesidad de ofrecer argumentos que permitan comprender por qué la filosofía en el aula supone una serie de preguntas sobre su enseñabilidad y sobre lo que se considera como filosofía. De esta manera, la filosofía se puede pensar como un ejercicio que se actualiza en cada clase y que comprende elementos como la lectura del texto filosófico, la construcción de un interlocutor y la actitud filosófica (Castro et al., 2018). Estos elementos se integran en la producción de pensamiento de carácter crítico y reflexivo, potenciando y fortaleciendo la enseñanza de la filosofía en el campo de la educación.

La enseñanza de la filosofía, hay que destacarlo, no puede ser pensada como una disciplina que transmite contenidos y saberes: “la filosofía no ocupa el lugar de un saber más, no es otro saber que se sabe cuando se sabe filosofía; es, ante todo, una relación con el saber lo que prima” (Kohan, 2008, p. 28). En ese sentido, pensar la enseñanza de la filosofía como problema filosófico es tener presente que se enlaza con el ejercicio de la actividad del docente, con la apuesta filosófica que este ha hecho. Asimismo, la filosofía como disciplina que se enseña significa comprender qué se entiende por enseñar y cómo enseñar, inquietudes que no tienen respuestas definitivas, sino que van más ligadas a pensar y repensar las diversas posturas y decisiones filosóficas en las que se sitúa el docente. Así, la concepción de la que parte el docente llega a convertirse en un problema filosófico, en la medida en que su postura tiene que ver con una construcción subjetiva y ciertos elementos históricos de la filosofía.

En consecuencia, el ejercicio del docente que enseña filosofía suscita problemáticas concretas, que empiezan por pensar y definir la filosofía misma, para lo cual no hay respuestas definitivas, ni perspectivas únicas, sino un bagaje de posibilidades, en donde quien enseña filosofía sitúa su enseñar mediante la problematización de qué es la filosofía, ya que “cada corriente filosófica, o cada filósofo, caracteriza a la filosofía de acuerdo a sus propuestas teóricas y representará un aporte más al nutrido bagaje semántico del término” (Cerletti, 2008, p. 26). Tal problemática se relaciona con la pregunta ¿cómo enseñas algo cuando su identificación de antemano puede generar un inconveniente? La solución obedece, de antemano, a contextos particulares en los cuales está o estará inmerso el docente y a las posibilidades que vaya construyendo en su quehacer.

La eficacia de la enseñanza de la filosofía no está precisamente en los contenidos o autores que se aborden al respecto, aunque pueden merecer cierta atención en cuanto a la preparación del curso. Lo que puede establecer el vínculo entre el docente y el alumno en función de la filosofía y *el filosofar* se encuentra en la apuesta por la búsqueda del contenido *filosófico*; es decir, en generar condiciones en las cuales se apueste por nuevas maneras de pensamiento, ya que es el docente es quien le da el horizonte filosófico a los contenidos, promoviendo así las actitudes y la problematización ante los mismos.

La enseñanza de la filosofía, al estar ligada con preguntas que son de orden filosófico, se ve potenciada por el constante preguntar filosófico, que se pone en práctica en el enseñar filosofía y el filosofar, de tal manera que “enseñar filosofía y enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento” (Cerletti, 2008, p. 20). Así, la enseñanza de la filosofía posibilita cuestionar el mismo ejercicio de la enseñanza y el constante preguntar y problematizar. Se trata, por tanto, de incitar una *actitud* filosófica de quienes conforman el espacio común, tanto en el aula como fuera de ella; se trata, ante todo, de lograr un acto transformador.

Para ello, es de vital importancia dar una mirada a la formación del docente como punto crítico del enseñar; la formación es tema de disputa entre quienes tienen una formación filosófica orientada a la docencia y quienes tienen una formación filosófica orientada a ser filósofos. Tal disputa merece atención, pues “un profesor de filosofía no se forma solo con adquirir unos contenidos filosóficos y otros pedagógicos” (Cerletti, 2008, p. 53). Ser docente es algo que está ligado de manera absoluta a las prácticas, así como al aprendizaje, que se inicia desde que ocupa, en principio, el lugar de alumno. La labor docente también estará mediada por ciertos requerimientos que garantizan la continuidad y funcionalidad institucional, y exige, a su vez, aprender a moverse dentro de todo un mundo de pensamientos en desarrollo, ubicado en las mentes de sus alumnos, que están expuestos a esquemas prácticos particulares y creencias pedagógicas.

## **A propósito de la enseñanza de la filosofía en el corpus documental**

La enseñanza de la filosofía se ha venido visibilizando como una actividad, un proceso de conocimiento y formación que busca romper paradigmas, y que no tiene que ver con la transmisión de saberes. En sí, la enseñanza de la filosofía:

Está llamada a la emancipación, a la autorreflexión, al develamiento de todo orden y por ello, es esencialmente crítica y social, sin dejar de lado el problema que acompaña al hombre siempre, su existencia; en consecuencia, a la Filosofía también le corresponde un interés problemático existencial. (Sanabria, 1998, p. 24)



La filosofía es fundamental en la creación de espacios de reflexión y crítica. Enseñar filosofía debe convertirse en un ejercicio artístico (Sanabria, 1998) que propicie encuentro y acontecimientos con los otros; un ejercicio en el que se aprenda y se enseñe, que sea pluridireccional y transformador; una construcción colectiva.

La enseñanza de la filosofía se juega en la prescripción de una actitud colectiva y creativa de construcción de problemas a partir de la realidad presente: esto se diferencia tanto de las respuestas ya elaboradas como de los problemas preestablecidos. En este sentido, la enseñanza de la filosofía asume para sí las dos exigencias de una educación emancipatoria: la igualdad y el pensamiento. (Colella, 2014a, p. 218)

Sin embargo, la enseñanza de la filosofía presenta varios retos, ya que en la escuela está guiada por los modelos pedagógicos tradicionales que solo evalúan acumulación de conocimientos (Beltrán-Marín et al., 2018); se ha asumido como un campo del saber con intenciones técnicas, en que el docente se ha encargado de impedir el filosofar, de desaparecer en los estudiantes hasta la más mínima gota de curiosidad y asombro, con lo cual se ha desacreditado la filosofía y se ha puesto su enseñanza como un ejercicio inútil: “La filosofía, al igual que otras áreas del conocimiento, como la literatura, la historia, la antropología, la pedagogía, etc., se han desacreditado y han caído en crisis” (Salas, 2016, p. 14), lo que lleva a plantear y reclamar nuevas condiciones para la enseñanza de la filosofía.

Para demostrar los retos que tiene la filosofía en el mundo globalizado y el fortalecimiento de comunidades académicas, se deben proponer acciones para el beneficio de las competencias que tiene la disciplina. En esta perspectiva se demanda el re-pensar una propuesta de la enseñanza de esta disciplina basada en elementos de la didáctica de la filosofía para fortalecer la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes y hacer una aproximación hacia el aprendizaje del filosofar. (Morales Oyola, 2016, p. 109)

Asumir los retos de la filosofía, en especial los de la enseñanza, implica asumir el lugar que esta merece en la educación, en la sociedad y en los sujetos. A continuación, se describen algunos elementos que permiten comprender el lugar de la filosofía en la educación.

## **Enseñanza de la filosofía para la ciudadanía y la libertad**

La educación actual ha venido encargando a la enseñanza de la filosofía la formación de la ciudadanía debido a que reconoce la discusión, la cual ofrece una diversidad de horizontes para formular autocuestionamientos sobre el actuar y el pensar. En esta medida, la enseñanza de la filosofía se convierte en un ejercicio de ciudadanía y libertad (Díaz, 2004), ejercicio que se hace con otros y que se convierte en un acto de ciudadanía y libertad. “La filosofía, en tanto práctica, es una acción pública” (Espinel y Pulido, 2018, p. 140), que logra conjugar la reflexión con la subjetividad de los estudiantes respecto de la realidad y el mundo.

En este sentido, la enseñanza de la filosofía responde a la necesidad de la formación de una especie de subjetividad reflexiva, comprometida con una forma de ejercer la ciudadanía, capaz de reconocer la diversidad como un valor a defender y la democracia como una forma de vida que necesita ser mejorada. (Paiva Ferrerira, 2017, p. 86)

## **Actitud filosófica**

La actitud filosófica es propiciada por la práctica del filosofar, proceso que es inherente a la condición humana, a las cuestiones existenciales, y que genera una posición frente a la vida.

La filosofía debe permitir a todos aquellos que ingresan en contacto con ella, de acuerdo con sus condiciones y habilidades, convertirse en personas igualmente interesadas en defender la “justicia”, la “ética”, y pensar y actuar en consecuencia con este interés. La filosofía, según esta perspectiva, debería permitir a los estudiantes tomar posesión de un instrumental (temas, preguntas, argumentos, sentimientos, etc.) que, al final, los ayudarán a tomar una posición más firme y consistente en el mundo. (Ceppas, 2019, p. 135, traducción nuestra)

Se trata, entonces, de una actitud que genera una transformación en el pensamiento y a la vez en los sujetos, que se construye tanto colectiva como individualmente. “Así, en cada espacio de manifestación de la vida, ya sea por pensamiento, emoción o acción, uno debe promover una actitud crítica sobre el presente de lo que somos” (Vandresen y Gelamo,

2018, p. 54), una actitud que lleve a la acción y revisión de lo que hemos sido y somos.

En ese sentido, la actitud filosófica es a la vez una actitud cuestionadora que promueve una experiencia, un acontecimiento inesperado y singular, una posición crítica frente a los problemas. Tal actitud es fruto del asombro y del constante preguntar que busca distintas experiencias humanas: “La filosofía es una actitud cuestionadora, incluso, de aquella libre experimentación sensible original. La filosofía no parte únicamente de una captación vivencial, sino que interviene intencionalmente de forma cuestionadora en el régimen de percepción y construcción de los problemas” (Colella, 2014b, p. 5).

La actitud es una construcción constante, un ejercicio que se hace en la práctica cotidiana; no es exclusiva de los salones, sino que se despliega en todos los aspectos de la vida de forma interdisciplinar, y tiene que ver con ser ciudadano y humano. Así, una de las principales demandas que se le hacen a la educación es provocar una actitud filosófica en los estudiantes, una actitud que construye y transforma socialmente:

A lo que la educación debe propender es a crear los espacios necesarios para que dicha actitud filosófica pueda ser aprendida y practicada, sin que esto deje de significar que cada persona debe hacer de la filosofía su opción, es decir, sin olvidar que la filosofía como vivencia es un acto de libertad. (Correa Lozano, 2012, p. 79)

### **Ejercicio y reflexión filosófica**

Enseñar filosofía consiste, esencialmente, en comprometer a docentes y estudiantes en una práctica que problematiza conceptos y alienta a vivenciar las inquietudes desde una construcción colectiva en la que se conjugan pasado y presente. Por tanto, su pertinencia, como lo señalan Espinel y Pulido (2017):

Se derivaría, si se quiere, de su pertenencia a tal actualidad, ya que la filosofía no es —aunque en ocasiones aspire a serlo— un discurso fundante y dador de sentido; por el contrario, la filosofía, el ejercicio filosófico, es producto de esa misma actualidad, del presente y dentro de él tiene lugar su singularidad. (p. 132)

El ejercicio filosófico se potencializa con las preguntas que se piensan con los otros, ejercicio orientado a reflexionar. Bien lo sintetiza Florián (2006):

La filosofía es por esencia ejercicio del pensamiento, “un ejercicio de pensamiento en la brecha del tiempo” afirma Alain Badiou, o como lo sugiere Humberto Eco en “El oficio de pensar”, es preciso saber leer los filósofos del pasado, pensar con ellos y “redescubrir” las ideas que ellos han expresado. (p. 11)

Según Prada Dussán, el ejercicio filosófico se relaciona con el volcarse sobre las preguntas. Es un ejercicio que no tiene límites espaciales o temporales, es lo que se llamaría *filosofar*:

Este ejercicio puede compararse con una espiral. Cada vez que se inicia uno de sus bucles, hay un saber previo que lo constituye y desde el cual toma fuerza el despliegue de otro bucle. Así, se da uno cuenta con el pasar de las lecturas y de los tropiezos ante la propia ignorancia que entre más se comprende algo, al mismo tiempo, preguntas más complejas se vuelcan sobre ese algo. (Prada Dussán, 2009, p. 10)

El ejercicio filosófico debe conducir a una experiencia transformadora a través de las preguntas, de tal manera que no se limite a dar respuestas, sino que se llegue a dinamizar problemas. Se trata, por tanto, de un ejercicio en que el docente hace de los procesos de pensamiento una práctica habitual, tanto en el salón de clases como fuera de él:

Los docentes crean y recrean constantemente con los elementos a su alcance las estrategias didácticas para su enseñanza, la organización de lecturas, antologías, textos propios, organización de debates, conferencias, visitas a museos, etc., pero principalmente, la entrega en el aula, en las horas de estudio y en las asesorías, con el fin de que los estudiantes despierten su capacidad reflexiva, crítica y analítica desde la filosofía. (Pérez Olvera, 2011, p. 39)

Se trata de que los estudiantes apropien una actitud reflexiva y crítica, que es lo que caracteriza la actitud filosófica.

## Formas de la enseñanza de la filosofía

En los siguientes apartados, se presentan las subcategorías emergentes que resultaron del análisis de los enunciados que con relación a la categoría enseñanza de la filosofía se hallaron en el corpus documental. Dichos enunciados forman parte del discurso que manejan diferentes autores en sus producciones académicas. En total, se expondrán diez subcategorías que representan las perspectivas de diferentes autores y la manera en la que perciben la enseñanza de la filosofía.

### Modo de vida

Una de las particularidades encontradas en los planteamientos de los trabajos sobre enseñanza de la filosofía es que esta conlleva posturas y prácticas sustentadas en la filosofía que repercuten en la vida de los sujetos. Correa Lozano (2012) afirma que la filosofía debe asumirse como una vivencia. Aunque se ha llegado a considerar la filosofía como una cuestión reservada para determinadas personas, hay quienes “consideran que la filosofía es una simple actitud del ser humano frente a los diversos problemas de su entorno mediato e inmediato, en este sentido, todos somos filósofos, todos llevamos a un filósofo en nuestra esencia” (Aguilar Gordón et al., 2011, p. 191). En ese sentido, Cárdenas Mejía (2005), a propósito de la interrogación como elemento fundamental para posibilitar la reflexión en la filosofía, indica que esta funciona como puente para la objetividad entre los sujetos y el mundo, conectando a los sujetos con experiencias que implican un constante uso del pensamiento, que llevado al aula constituye una forma de vivir la filosofía en la educación.

Examinada en estas circunstancias, el aula filosófica es un proceso de la vida, proceso de producción de la palabra. La vida en el aula filosófica en presencia de la palabra como exigencia de claridad en las relaciones de producción y consumo de los discursos, a la vez producidos y consumidos en ella. (Cárdenas Mejía, 2005, p. 40)

En ese sentido, la filosofía se convierte en una experiencia que sale del aula y, a partir de una reflexión dada gracias a los conceptos, no emerge únicamente de la interacción con el lenguaje natural, sino que emerge además de la relación de la experiencia con la vida y el espíritu,

permitiendo así la reflexión hacia sí mismo y hacia lo demás (Florián, 2006). Al respecto, Vandresen (2018) propone la categoría *actitud crítica sobre el presente*, como práctica que se da en el transcurrir de la vida misma, esto es, la filosofía como elemento transformador y condición de la vida misma nutrida desde las experiencias. Pero es precisamente esta perspectiva la que más inquietudes genera a la hora de pensar la enseñanza de la filosofía, pues es preciso cuestionarse, como lo indican Vargas Guillén et al. (2017):

¿Cómo hacer de la formación filosófica una experiencia significativa? Y entonces, ¿cómo entender, en este contexto, el concepto mismo [de] experiencia? Actividades llevamos a cabo diariamente, pero ¿cuándo adquieren sentido? ¿Cómo se da el paso de un haz de situaciones en las que nos vemos inmersos a la experiencia? Y, más concretamente, ¿cómo se puede fundar la enseñanza de la filosofía en la experiencia? (p. 67)

Uno de los retos de siempre para los docentes ha sido encantar a los estudiantes con la filosofía, y algunos de ellos lo que se proponen es “la demostración de que la estructura de pensamiento del adolescente y su posición crítica frente a la realidad y la vida posibilitan en mayor medida el aprendizaje de la filosofía” (Beraldi, 2009, p. 79). En ese orden de ideas, se invita al estudiante a apropiarse de conceptos para la vida, como lo indica Morales Oyola (2016), a propósito de la escritura de poesía y el uso de la lógica en ella, o del trabajo artístico y la movilización de conceptos como lo sublime y lo desinteresado, o de la estimación estética del mismo arte, e incluso cuando a propósito de lo ético acudimos a autores como Platón, Kant o Schopenhauer, entre otros. Ello, según Guyot y Becerra Batán (2007), provoca un volver a la infancia que, en términos de Bachelard, no es un más que un estado de curiosidad constante.

Y es que, a propósito de la curiosidad, podemos hablar de la pregunta. Según Espinel y Pulido (2017), esta se plantea, no como un entramado metodológico para la búsqueda de elementos conceptuales, sino como una forma de llevar a que los sujetos se examinen, de tal manera que se altere al sujeto mismo. Así, se abre la posibilidad del *aula filosófica* (Torres Cárdenas, 1998), en donde se prioriza la producción de la palabra con cuidado y claridad, puesto que:

La filosofía, considerada hermenéuticamente, debería enseñar a cuestionar el mundo vital de los estudiantes a la luz de los textos, en un movimiento que recuerda el vaivén de las olas que lamen los pies mientras se camina por la playa, y que luego vuelven a fundirse con el océano. Asimismo, la filosofía somete la vivencia del sujeto que interpreta a la variación imaginativa suscitada por la multiplicidad de mundos que se abren en los textos. (Prada Londoño, 2004, p. 12)

Todo ello da lugar a la experiencia como posibilidad de crítica, como una apertura a nuevas sensibilidades:

La filosofía como crítica, aparte de interrogar, se convierte en creación de nuevas posibilidades de vida, [de] nueva sensibilidad, a través del movimiento del pensamiento, de la resistencia y de las líneas de fuga sobre tantos aspectos y tantos sinsabores que la realidad nos presenta; la acción filosófica como crítica. (Pulido, 2009, p. 8)

Se trata, pues, de un asunto que se ajusta a los retos de la modernidad y que, según Prada Dussán (2009), no desentona con los procesos de tecnologización por los cuales pasa la humanidad, puesto que la filosofía es aquel artificio que el hombre usa para multiplicar sus opciones de vida. “La filosofía como actividad es una propuesta de indagación sobre la propia práctica y sobre las teorías en las que se sustenta dicha práctica (García Duque, 2005, p. 56).

### **Pregunta filosófica**

Hablar sobre aquello que mueve el pensamiento a tal punto que lleva a los sujetos al filosofar no es otra cosa que hablar de las inquietudes que mueven el pensar, que lo activan. Vargas Guillén et al. (2017), a propósito de la enseñanza de la filosofía y su relación con la pregunta, nos dicen: “Hay que preguntarse cómo se vincula la enseñanza de la filosofía con la conformación y mantenimiento de una sociedad que, al atenerse a la ley, concibe a sus presentes y futuros ciudadanos como libres, iguales, solidarios y eficientes” (p. 69).

Afirmar el lugar de la filosofía preguntándose sobre el mundo que rodea a los sujetos ha ocasionado tensiones entre lo que se pregunta la filosofía y lo que se pregunta la ciencia (Flamarique, 2008). Dichas

tensiones han ocasionado que en la modernidad sobresalgan unas teorías más que otras. Sin embargo, el objetivo es no dejar de inquietarse por la condición humana, y es en ese sentido que el filosofar toma partido (Beraldi, 2009), ya que no basta con una actitud crítica, o pensamiento abstracto, pues es necesario que el sujeto se valga de argumentos, que serán las herramientas que lo movilizarán por los diferentes caminos del problema.

### **Habilidades de pensamiento**

La enseñanza de la filosofía se ha venido constituyendo como un campo y saber que potencia el desarrollo de habilidades de pensamiento, que fundamenta lo racional y lo lógico de la vida humana. Aguilar Gordón et al. (2011) agregan que la filosofía educa la irracionalidad y que, desde la Ilustración hasta la actualidad, las instituciones educativas han impuesto a la filosofía la ambición de propiciar el pensar por sí mismo, que su enseñanza y su práctica lleven a la formación de un librepensador, asunto sobre el cual concuerda Flamarique (2008). Por otra parte, Carbo-nell Izquierdo y Blanco Rivera (2003) señalan que las habilidades son una necesidad especial de la educación y la filosofía, que están en este saber formar ciudadanos y a las futuras generaciones; pero la realidad en las instituciones educativas es otra, puesto que en las prácticas pedagógicas no promueven el desarrollo de dichas habilidades.

La innovación en el saber y el uso de habilidades de pensamiento son ya una exigencia, por lo cual se debe propender al desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan al estudiante alcanzar competencias propias para el mundo laboral y la sociedad, que hoy exigen al ser humano cuestionarse y plantearse preguntas, oponerse a la desidia. Ello supone incentivar una búsqueda de elementos, en este caso la práctica, de diferentes habilidades de pensamiento, para encontrar respuestas y argumentar el pensamiento. Así, la filosofía se convierte en la asignatura que aboga por la práctica de este tipo de habilidades y que llama a los estudiantes a cuestionarse sobre los cambios en el mundo (Gaete Vergara, 2015).

En ese sentido, la filosofía —y la enseñanza de la misma— se deriva como instrumento esencial que emana y fortalece el pensamiento crítico, analítico, creativo y reflexivo, capaz de crear en los estudiantes una



actitud propositiva ante el mundo, junto con la innovación de actividades que alientan a producir nuevos escenarios, ambientes y sentidos sobre la existencia del hombre en el mundo y en la sociedad, además de recrear procesos de pensamiento que exigen a los estudiantes pensar por sí mismos (Aguilar Gordón et al., 2011).

Las habilidades de pensamiento parten de un cambio de actitud tanto en el docente como en el estudiante, cuya relación, por un lado, fructifica en un ejercicio de habilidades y destrezas que, de algún modo, posibilitan una reflexión autónoma conjugada con el entender, interpretar y evaluar información; y, por otro lado, pone en práctica las competencias y fortalece la comunicación social: “La orientación para las áreas de Filosofía y Lenguaje en educación básica y media es que formen estudiantes capaces de reconocer información en los textos, contextualizarla y usarla para pensar problemas cotidianos” (Carmona-Cardona y Paredes Oviedo, 2019, p. 31). Al respecto, encontramos que en el currículo escolar los docentes relacionan el desarrollo de competencias con las habilidades de pensamiento, postura que se observa en varios autores, como se verá a continuación.

### **Habilidades de pensamiento y desarrollo de competencias**

Ante las demandas de las instituciones educativas y las exigencias del mundo a la enseñanza de la filosofía, en cuanto a no quedar por fuera de la realidad, la filosofía debe enfrentarse a los nuevos retos de las competencias y el mercado, pero a la vez debe desafiar los paradigmas que le asignan un criterio de utilidad meramente técnico (Ortiz Acosta, 2013). En consecuencia, las habilidades de pensamiento potencializadas por la enseñanza de la filosofía conllevan, de alguna manera, pensar en la relación que esta tiene con el desarrollo de competencias, un tema que, sin embargo, es controversial, debido a que en las instituciones educativas se ha llegado a ver el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía como un saber al servicio de la técnica, las competencias y los sistemas teóricos. De ahí la necesidad de educadores con buena formación filosófica, capaces llevar la enseñanza de la filosofía a un alto nivel. Es decir, lo que se requiere es que la enseñanza de la filosofía no se vea reducida a fortalecer y reproducir un sistema de competencias, sino que promueva la práctica de habilidades de pensamiento que respalden la ética, el diálogo

y el cuestionamiento; en otras palabras, que la filosofía se convierta en un permanente aprender a filosofar (Morado, 2011).

De igual forma, Espinel y Pulido muestran su preocupación por el sentido de la enseñanza de la filosofía como posibilitadora de un modo de vida unido al pensar, “un pensar que conduce a extraviarse, subvertir las fronteras, explorar tierras inhóspitas. Es un pensar que afecta la existencia, pues se trata de una confrontación permanente, valiente y sin ambages con la propia existencia” (Espinel y Pulido, 2017, p. 137). Así, la filosofía es entendida como una actividad que propicia experiencias, que no es regida exclusivamente por el criterio de utilidad, sino que abarca diversas experiencias filosóficas, pero, aun así, debe a la vez relacionarse con los cambios del mundo y los problemas del mercado.

Entre las competencias cuyo desarrollo debe promover la enseñanza de la filosofía se hallan principalmente las competencias comunicativas, es decir, “la capacidad para interpretar, argumentar y proponer, todas ellas actividades necesarias para encontrar opciones de solución a problemas” (Cárdenas Mejía, 2005, p. 44). El ejercicio de estas competencias, junto con las modificaciones del bagaje conceptual de la filosofía, posibilita a los estudiantes apropiarse y pensar por sí mismos, mantener el ejercicio del diálogo abierto. Al respecto, cabe agregar que “la esencia de la filosofía se dirige al pensar filosófico, por lo cual no se puede ver reducida a la técnica o como saber especializado” (Sánchez Álvarez, 2011, p. 25).

### **Saber filosófico**

El saber filosófico se presenta como una reflexión sobre lo que significa la filosofía y los problemas cotidianos, puesto que el significado de la filosofía no es un concepto que se da, sino que se construye en el filosofar, en el preguntar y el cuestionarse. El filósofo “cuando se pregunta por la naturaleza de la filosofía está transitando ya por sus caminos, pues, recordemos, que es de su esencia preguntarse por todo, aun por sí misma” (Villanueva, 2007, p. 62). Por consiguiente, el saber filosófico surge de la diversidad de intereses propios de los estudiantes y personas que se acercan de alguna manera a la filosofía; es fruto del pensar, que se manifiesta en escenarios de intersubjetividades, de encuentros con el otro. Este pensar es una acción pública que se realiza colectiva e individualmente (Espinel y Pulido, 2017).

Cuando se produce, el saber filosófico termina convirtiéndose en una experiencia de vida interdisciplinar que transforma a todos los sujetos que participan de ella (Correa Lozano, 2012, p. 70). El saber filosófico se diferencia de las opiniones, pues se fundamenta en contenidos y conocimientos, los cuales son posibles mediante la búsqueda y el cuestionamiento interminables. “El saber filosófico es un saber que necesita ser buscado, que no es innato y que exige a cada sujeto admirarse contemplando la realidad, es decir, dejar que nuestro alrededor nos interrogue para poder aprehender su unicidad” (Correa Lozano, 2012, p. 70).

### **El saber filosófico y su relación con las políticas educativas**

El saber filosófico requiere una construcción que no es meramente conceptual, sino que conjuga tanto los conocimientos históricos, los problemas del mundo actual y los intereses de los estudiantes y del maestro; por lo tanto, necesariamente lleva a tomar una postura crítica ante las políticas y reformas educativas en las que la enseñanza de la filosofía se ve limitada a la formación de competencias, como la que señalan Carmoña-Cardona y Paredes Oviedo (2019):

En el caso del área de filosofía, al hacer una revisión de las pruebas anteriores y de las reflexiones sobre las competencias vinculadas a la filosofía, propone el Icfes que para poder ajustarse a la evaluación de competencias genéricas resulta necesario fusionarla con el área de lenguajes en la nueva prueba para grado once denominada Saber 11, toda vez que ambas áreas buscan evaluar el nivel de lectura de los estudiantes y solo se diferencian por el tipo de textos que utiliza cada prueba. (p. 31)

Dicha crítica debe ser detonada por defender la esencia de la enseñanza la filosofía, por el interés de que esté más que nunca presente en los diseños curriculares como un saber posibilitador, fundante e integrador con otras disciplinas (Aguilar Gordón et al., 2011).

### **Perfil docente**

La práctica pedagógica del docente de filosofía se escinde en dos tareas importantes (Beraldi, 2009): por un lado, la de construir con los

estudiantes un lazo común, y por otro lado, la de escucharlos, conocer sus cuestionamientos e intereses que requieren atención, satisfacer su sed de cuestionamiento. Es decir, depende del docente que el estudiante sea capaz de presentar y formular sus inquietudes. El hecho de “que el alumno sepa qué preguntar, cómo elaborar una pregunta, y que la realice en clase, cambia de entrada el panorama de que es siempre el docente el que pregunta y el alumno el que responde” (Carbonell Izquierdo y Blanco Rivera, 2003, p. 2). El quehacer del docente se centrará en potenciar en el estudiante el ejercicio del filosofar. Se trata de suscitar el aprender a pensar: “Enseñar a pensar se convierte en la principal labor de la filosofía. Pensar crítica y creativamente” (Pulido, 2009, p. 10). Esto conlleva que el estudiante enfrente sus propias inquietudes y perspectivas del mundo, tome decisiones y posturas, en un proceso en el cual el estudiante sea el protagonista de su pensamiento (Medina, 2011), y para ello, el docente debe lograr conjugar el proceso del estudiante con las inquietudes propias de la filosofía.

Si se pretende enseñar a “filosofar” es preciso suponer la necesidad de lograr un cambio subjetivo en la forma de conceptualizar la propia realidad. Esto requerirá un singular proceso de subjetivación en la enseñanza de la filosofía, ya que quienes filosofan se reapropian, de una manera novedosa, de las preguntas y saberes filosóficos impulsados desde su propio mundo. (Colella, 2014b, p. 6)

En cierta medida, le corresponderá al docente de filosofía la tarea de estar alerta a su práctica “El profesor habla para sí mismo, se autoexplica, se autocorriga y se autocomplace por haber llegado a conclusiones tan interesantes para sí” (Prada Londoño, 2004, p. 72), es decir, se encuentra sumergido en un permanente cuestionamiento de lo que enseña y cómo lo enseña. El docente se debe cuidar tanto de sus discursos como de sus prácticas. El principal objeto de su clase siempre debe ser el de suscitar en el estudiante preguntas que lo lleven a construir un camino, un deseo por saber, y no simplemente enseñarle a encontrar respuestas, “ con el objetivo de implicar al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, motivarlo y estimular los procesos lógicos de su pensamiento, su atención y su independencia cognoscitiva, además, de fortalecer sus modos de expresión” (Carbonell Izquierdo y Blanco Rivera, 2003, p. 4); de este preguntar dependerá el ejercicio filosófico y el éxito del mismo.

La práctica del docente de filosofía tiene que estar atravesada por varios saberes, entre ellos, el del estudiante, sin dejar atrás la tradición que ha construido la filosofía. Tendrá entonces el maestro que establecer relaciones y hacer que acontezcan condiciones de posibilidad para el filosofar del estudiante, deberá enseñarle a construir un puente entre el pasado y el presente, entre la historia y sus intereses.

De esta manera, al ser profesores de filosofía no podemos negar los diálogos con la tradición, pues ella podrá actuar como punto de partida o disparador de la reflexión, y este vínculo será inevitable. Estamos ligados a la tradición no solo porque es parte de nuestra formación, sino porque nos moviliza. (Medina, 2011, p. 17)

Esto será lo que posibilite el ejercicio filosófico del filosofar.

Al docente de filosofía le corresponde acercarse directamente a la filosofía, pues su formación es vital para potenciar procesos conceptuales en los estudiantes, para que sean capaces de crear nuevos significados, de tener auténticas experiencias de pensamiento, y motivar la construcción de nociones teóricas, puesto que el docente que se ha formado en filosofía comprende que esta no es únicamente lo conceptual, sino que se trata de propiciar experiencias (Rodrigues Pimenta, 2017), de detonar preguntas que ayuden al estudiante a pensar, de la actividad de un ser autónomo que da cuenta de sí mismo y del mundo. Así mismo, al docente de filosofía se le presenta el desafío de hacer de su quehacer filosofía, de lograr ser filósofo, en el sentido de que “el filósofo tiene una gran responsabilidad consigo mismo y con los demás: ser el guía del conocimiento, ayudar a que se descubra el genio y que cada quien sea uno mismo” (Salas, 2016, p. 18). Su papel es, entonces, ser guía de un camino en el que sugiere y brinda pistas para abrir espacios de discusión al modo socrático.

El perfil del docente de filosofía debe romper con los errores de sus colegas, quebrar esas ideas preconizadas que enseñan que la filosofía es una mera investigación, una repetición estática, la pretensión de que el estudiante piense lo mismo que el docente, la imposición de un pensamiento acrítico; en sí, un encierro conceptual. Por el contrario, el docente de filosofía abre posibilidades, escenarios y espacios para filosofar con los otros, preguntar y discutir “el educador es, por lo tanto, el hombre de

las preguntas, no de las respuestas” (Passos Corrêa & Alfonso Oliveira, 2017, p. 106). El docente es generador de preguntas, no de respuestas.

### **Problema filosófico**

Esta subcategoría se evidencia especialmente en el trabajo en el aula y el propósito del uso de diversas herramientas para la enseñanza. Duarte (2012), por ejemplo, usa el cine como herramienta para la enseñanza, para movilizar saberes y contenidos, y para promover relaciones conceptuales; sin embargo, aclara que por lo complejo de la filosofía no siempre se acierta con la reflexión y resolución de problemas filosóficos, y que para evitar desviarse de este objetivo y llegar a soluciones a los problemas filosóficos que se planteen en el aula, tanto el maestro como el estudiante deben partir de “una toma de posición respecto a la tradición y a lo que pretendemos con la filosofía, el para qué. Así, la reflexión y la práctica del profesor llevan consigo un compromiso y un pensamiento autónomo, propio de un intelectual” (Duarte, 2012, p. 18). Esa toma de postura permite evitar caer en falsos problemas.

Por su parte, Colella (2014a) indica que no basta con la formulación de interrogantes y preguntas cuando se desconoce el panorama de una problemática; y es que, precisamente, reducir el problema a la pregunta, según Avilés y Balladares (2015), implica un desconocimiento de la realidad circundante que lleva a la reflexión filosófica y al pensar. El docente debe adoptar aquellos ámbitos que se convierten en herramientas, llegar a las formas y los motivos para la filosofía y el filosofar. Es así como la práctica filosófica, además, se puede manifestar mediante símbolos y no solo mediante la palabra, como ocurre en Latinoamérica: “Se puede afirmar que tanto las civilizaciones ancestrales en la meridional Amerindia como las prácticas mestizas que en este espacio se formaron corresponden a una forma diferente de aproximarse filosóficamente o sapiencialmente a la realidad” (Avilés y Balladares, 2015, p. 178).

Esta apropiación de los saberes simbólicos para construir problemas filosóficos en la práctica de la enseñanza puede resultar difícil, cuando tenemos en cuenta que “las competencias que se buscan en la formación de nuestros estudiantes son de naturaleza filosófica” (Morado, 2011, p. 19). Esa naturaleza filosófica es apropiada por el docente y llevada al estudiante desde la construcción del pensamiento occidental; pero cabe

mencionar que la forma de potenciar esa naturaleza filosófica es extrayendo un andamiaje conceptual que permita, a través del reconocimiento histórico, problematizar el mundo latinoamericano, es decir:

Generar la trama vincular que permita, a modo de red, una urdimbre para que el otro se incorpore a la experiencia de aprendizaje. Este es el sentido empático que implica reconocer y reconocerse en el otro como parte de sí y donde la enseñanza adquiere el sentido ético-político fundamental. (Bedetti et al., 2019, p. 270)

Es así como se configura una dimensión constructiva de la filosofía desde la naturaleza occidental y desde la práctica del docente latinoamericano. Y se da paso a la filosofía de carácter problemático, que facilita la formación del pensamiento crítico, con una utilidad que trasciende las ideologías y permite pensar el lugar del sujeto político.

### **Repetición creativa**

Desde la propuesta que hace el pensador Alejandro Cerletti (2008) al ejercicio de conceptualización, la repetición creativa en el campo de la enseñanza de la filosofía constituye tanto para el estudiante como para el docente un espacio de recreación de problemas que permite apuntar al reconocimiento de la singularidad de cada sujeto y la universalidad del preguntar en filosofía (Colella, 2014b), a partir de lo cual se construyen respuestas, sin desconocer ni la tradición filosófica ni la realidad de los sujetos que problematizan.

La filosofía es el encuentro entre repetición y creación, entre una actitud crítica y los diversos escenarios y acontecimientos del presente. La enseñanza de la filosofía no podría reemplazar las novedades del presente por su historia sin perder su aspecto creativo: quedaría prisionera de su pasado, por más dimensión subjetiva y reapropiadora que se postule. (Colella, 2014a, p. 220)

Ello exige entender, además, que la enseñanza de la filosofía comprende la repetición de la tradición histórica de la filosofía, y que el paso innovador se realiza cuando, adaptando este andamiaje, se crean nuevos conceptos que captan los elementos del presente, por lo que finalmente

la enseñanza es creación, un gesto de apropiación y reapropiación del pasado al presente.

### **Diálogo filosófico**

El reconocimiento del diálogo en la enseñanza de la filosofía se basa en las prácticas instauradas desde la tradición, en las maneras en las que nace la filosofía en la civilización, y en la potencia que este tiene en el aula. García Moriyón (2012), basado en la metáfora del *pez torpedo*, describe el diálogo socrático como la manera de hacer filosofía en el aula; el diálogo filosófico está orientado a desarrollar en el alumnado la capacidad de pensar por sí mismo de forma crítica y creativa, haciendo que las creencias de los sujetos se expongan y, a su vez, los interlocutores las cuestionen. En el aula:

Estas creencias son formuladas más o menos explícitamente por los alumnos en los diálogos con un profesor y son previas a la enseñanza de la filosofía. Y se propone su modificación por la reflexión crítica y la producción de argumentos y justificación de las posiciones adoptadas. (Castorina, 2004, p. 171)

Es así como el estudiante enfrenta lo que sabe sobre el mundo, ubicando sus propias dificultades de comprensión (Cárdenas Mejía, 2005). Esto permite la formulación de preguntas con mayor claridad, que faciliten el acceso a aquello que no es comprensible por el estudiante. Al respecto, cabe recordar que el diálogo forma parte de la tradición filosófica y su principal representante es Sócrates, quien lo instaura como un ejercicio necesario para el filosofar.

### **Saber y contenido filosófico**

La discusión sobre qué es y puede ser catalogado como saber y contenido filosófico ha suscitado una gran problemática en la enseñanza de la filosofía, pues, por un lado, es simple enunciar el carácter filosófico como adjetivo que acompaña los instrumentos, las herramientas, los espacios, e incluso los autores que usa o a los que se remite el docente; pero, por otro lado, la definición de qué es aquello que da el carácter filosófico a todo lo que moviliza la enseñanza ha traído ciertas dificultades.



Y es que en el marco de la institucionalidad los contenidos que forman parte del currículo para filosofía no necesariamente obedecen al carácter filosófico o se piensan en función del filosofar en el aula, sino que obedecen a ciertos ejes normativos, especialmente, de carácter gubernamental. Sin embargo, es común encontrar afirmaciones como la de Carmona-Cardona y Paredes Oviedo, quienes a propósito del texto dicen: “Los textos filosóficos siguen ocupando un lugar central, porque las lecturas son asumidas como herramientas conceptuales que le permiten al estudiante analizar y confrontar posiciones” (2019, p. 29). Allí hacen referencia al texto escolar como elemento filosófico, no necesariamente a las grandes obras que, sin discusión, darán al estudiante herramientas conceptuales con las que pensar su realidad. El texto escolar depende de la comprensión que tenga la editorial sobre la filosofía; según dicha comprensión, en el texto se ofrecerán al estudiante contenidos sesgados o no sesgados. La evaluación al respecto dependerá entonces de la conexión del maestro y el estudiante con el contexto. Es así como el adjetivo *filosófico* cobra sentido, pues no está en aquello que se usa en el aula o la compone, sino en la forma en la que el docente y los estudiantes lo enfrentan; es decir, en la forma en que los elementos, los autores, los libros, los saberes se convierten en una invitación a *filosofar*:

La filosofía constituye entonces la rara experiencia de la lucidez del pensar; lucidez que no cesa de volverse sobre sí misma en la pregunta radical por el sentido de lo que nos pasa, y que no se alcanza sino despertando a lo real que se sustrae. Ese pensar en su lucidez no es algo que se produce naturalmente, sino que es un acontecimiento en el orden de nuestra propia subjetividad y que dará origen a una experiencia de segundo orden que intentará, por una vuelta de tuerca, dar cuenta de lo que nos pasa. (Guyot y Becerra Batán, 2007, p. 164)

Ese acto de lucidez es el que abre la posibilidad de entender lo inentendible, y el que ha abierto un lugar de posibilidades entre la filosofía y la infancia: la infancia como la del sujeto que piensa y a la filosofía como potenciadora de ese pensar. Así, el carácter filosófico es una responsabilidad del docente, quien con sus orientaciones moviliza el pensar, la crítica y la reflexión; es él quien construye la posibilidad de filosofar con sus estudiantes.

## Conclusiones

La enseñanza de la filosofía aparece como un problema filosófico que se relaciona con una serie de acontecimientos que se presentan en el aula; un problema que no tiene una respuesta absoluta que se dé por sentada, sino que, por el contrario, lleva a transitar por una diversidad de contestaciones, como posibilidades que dan a entender la enseñanza de filosofía como un ejercicio de permanente actualización y discusión del problema mismo. En consecuencia, la enseñanza de la filosofía está ligada a las posturas, las elecciones y las decisiones que toma el docente. La filosofía, como campo disciplinar que se enseña, se relaciona directamente con comprender las preguntas sobre su quehacer y con el ejercicio del docente, de modo que su quehacer no debe transmitirse como un saber sumergido de contenidos teóricos, sino que le debe apostar a suscitar una actitud filosófica.

La investigación documental en la que se ha basado este capítulo hace evidente la relación de las problemáticas de la enseñanza de la filosofía con la labor del docente, la vida en la sociedad y la formación ciudadana, pues la enseñanza de la filosofía se ha insertado en el mundo actual, movido por fines técnicos, y produce una serie de cuestionamientos sobre lo que debe primar en los ejercicios de la filosofía en el aula y sobre la creación de auténticas experiencias. La filosofía y su enseñanza son atravesadas por todas las subcategorías de este apartado, y su ejercicio conlleva repercusiones sobre la vida de los sujetos; por esta razón, el docente debe ser capaz de construir lazos comunes con los estudiantes y sus intereses. Al filosofar, se desarrollan habilidades que fortalecen el pensamiento crítico, analítico, creativo y reflexivo. En definitiva, el filosofar promueve una actitud filosófica.

A la enseñanza de la filosofía se le ha encomendado la tarea de la formación ciudadana, puesto que produce un ejercicio consciente de la libertad y la reflexión, que se fortalece con la problematización de preguntas, conceptos y vivencias cotidianas, en un ejercicio que propende a una experiencia filosófica. En definitiva, la enseñanza de la filosofía se puede apreciar desde ciertas posturas y decisiones del docente (contenidos-formas), e incluye preguntar, problematizar y una actitud filosófica tanto de los estudiantes como del docente. En un acto de transformación que se vincula con la vida misma, esta enseñanza propicia un ejercicio

filosófico: el filosofar, ejercicio en que se encuentran elementos para pensar significados, cuestionamientos y reflexiones y que se plasma en el actuar. Se trata, por tanto, de un modo de vida que conjuga la otredad y el pensar en sí mismo.

Finalmente, en el quehacer del docente de filosofía, son muchas las cuestiones para tener en cuenta, ya que, como se indicó desde el principio, este depende de contextos particulares, sabiendo que algunas herramientas para la enseñanza son los textos, las preguntas y la actitud con respecto a los contenidos, y que el uso de tales herramientas obedecerá al enfoque filosófico que adopte el docente en cada momento. La responsabilidad del docente es hacer de las herramientas y los contenidos un puente seguro para el filosofar.

## Referencias

- Aguilar, F., Bolaños, R. y Guato, G. (2011). Necesidad de enseñar y aprender filosofía desde destinatarios y contextos singulares. *Sophía*, 10, 191–208. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.07>
- Avilés, M., y Balladares, J. (2015). El símbolo en la experiencia latinoamericana y su incidencia para la enseñanza de la Filosofía. *Sophía*, 19, 173–188. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.08>
- Bedetti, M., Medina, M., y Morales, L. (2019). Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 65–86. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.8312>
- Beltrán. A., Blanco. G., y León. L. (2018). Acercamiento histórico a la enseñanza de la filosofía en Cuba. *Maestro y Sociedad*, 94–107.
- Beraldi, G. (2009). Acerca de la posibilidad de pensar al adolescente como un incipiente filósofo ¿es posible una protofilosofía en el adolescente? *Revista Filosofía UIS*, 8(2), 75–87.
- Carbonelli, L. C., y Blanco, J. A. (2003). ¿Cómo desarrollar habilidades para el debate desde la clase de Filosofía? *Mendive. Revista de Educación*, 1(4), 244–250.
- Cárdenas, L. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, 22, 39–50. <https://doi.org/10.17227/01234870.22folios39.50>

- Carmona, A. y Paredes, D. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 21–48. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026>
- Castorina, J. (2004). Las creencias del sentido común de alumnos y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 169–188.
- Castro, L., Pérez, D. y Mora, D. (2018). Lectura, texto, interlocutores y actitud: enseñanza de la filosofía. En: O. Pulido, O. Espinel, & M. Gómez, (coords.) *Filosofía y Enseñanza Miradas en Iberoamérica* (pp. 77-101). Editorial UPTC.
- Ceppas, F. (2019). Ensino de filosofia na encruzilhada: Democracia, actualidad e antropofagia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 129–144. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9033>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Colella, L. (2014a). El problema filosófico y el sujeto de la enseñanza de la filosofía. Aportes desde las nociones de “identidad” y “universalismo” de Alain Badiou. *Cuestiones de Filosofía*, 16, 213–226. <https://doi.org/10.19053/01235095.2401>
- Colella, L. (2014b). La enseñanza de la filosofía más allá de un problema filosófico. *Revista Fermentario*, 2(8), 1–14.
- Correa, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento. The teaching of philosophy and its contributions to the development of thought. *Sophía*, 12, 68–82. <https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.04>
- Díaz, J. A. (2004). Filosofía y educación. *Cuestiones de Filosofía*, 6. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones\\_filosofia/article/view/597](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/597)
- Duarte, R. (2012). El cine en la enseñanza de la filosofía. Aproximaciones pedagógicas entre Cine y Filosofía. *Lógoi*, 22, 10–20.
- Espinel, O. y Pulido, O. (2018). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), 121–142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.efee>

- Flamarique, L. (2008). Enseñanza de la filosofía. Apuntes para la universidad del siglo XXI. *Pensamiento y Cultura*, 11(1), 95–112.
- Florián, V. (2006). La posibilidad de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 8, 111–121.
- Gaete, M. (2015). Desde los márgenes. La filosofía en el “mercado” de los saberes escolares. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, 22, 1–21.
- García, C. (2005). ¿Quién le teme a la filosofía para niños? *Folios*, 22, 107–116. <https://doi.org/10.17227/01234870.22folios107.116>
- García, F. (2012). Del rey filósofo al pez torpedo: Metáforas sobre la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 14, 129-152. <https://doi.org/10.19053/01235095.684>.
- Guyot, V., y Becerra, M. (2007). De la magia de las preguntas de la infancia a la lucidez de la interrogación filosófica. *Cuestiones de Filosofía*, 9, 161–170. <https://doi.org/10.19053/01235095.632>
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal.
- Medina, M. L. (2011). El lugar de la tradición filosófica en la enseñanza de la filosofía. *Murmullos Filosóficos*, 1(1), 15–18.
- Morado, R. (2011). En favor de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior. *Murmullos Filosóficos*, 1(1), 19–25.
- Morales, D. E. (2016). Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: Perspectivas transversales e interdisciplinarias. *Escibanía*, 14(1), 99–110.
- Ortiz, J. D. (2013). Filosofía y pensamiento crítico. *Sincronía*, 63, 1–20.
- Paiva, E. (2017). O estágio em Filosofia no Cepae/UFG: O ensino e a pesquisa na formação de alunos da licenciatura em Filosofia na UFG. *Revista Fermentario*, 1(11), 76–87.
- Passos, L. y Alfonso, N. (2017). O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: Uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o Ensino de Filosofia. *Revista Fermentario*, 1(11), 110–116.
- Pérez, A. (2011). La enseñanza de la filosofía en el Iems a 10 años de su fundación. *Murmullos Filosóficos*, 1(1), 26–47.

- Prada, M. (2009). Entre las máquinas y los entornos: La idea de tecnología para la enseñanza de la filosofía en la posmodernidad. *Pedagogía y Saberes*, 31, 44–50. <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys44.50>
- Prada, M. (2004). Preguntarse y preguntarles a los textos. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, 19, 69–77. <https://doi.org/10.17227/01234870.19folios69.77>
- Pulido, O. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.653>
- Rodríguez, D. (2017). Ensino de filosofia na academia brasileira: Entre a formação e a deformação. *Revista Fermentario*, 1(11), 39–58.
- Salas, A. (2016). *Filosofía con niños y adolescentes (primera)*. Universidad Autónoma de México.
- Salésio, D. (2018). O ensino de ilosoia e a criação dos modos de vida. *Nómadas*, 46, 47–63.
- Sanabria, D. L. (1998). Algunos aspectos de la enseñanza de la filosofía y su influencia en la formación del estudiante de enseñanza básica secundaria. *Cuestiones de Filosofía*, 2, 21–30.
- Sánchez, V. (2011). ¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía? *Sophía*, 10, 11–36. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.01>
- Torres, E. (1998). Elementos para una reflexión sobre «La interrogación en la enseñanza de la filosofía en secundaria». *Cuestiones de Filosofía*, 2, 31–43.
- Vandresen, D. S. (2018). O ensino de ilosoia e a criação dos modos de vida. *Nómadas*, 46, 47-63.
- Vargas Guillén, G., Meléndez, R. E. y Herrera, W. R. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, 47, 65–77. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys65.77>
- Villanueva, J. (2007). Definir la filosofía en el aula. Una experiencia metodológica significativa en el proceso de formación docente. *Laurus*, 13(24), 36–75.

# CAPÍTULO 4

## Didáctica de la filosofía: prácticas, ambientes y formación

Didactics of philosophy: practices, environments, and training

*Bibiana Alexandra González Vargas\**

*Paola Andrea Lara Buitrago\*\**

*Lola María Morales Mora\*\*\**

### Resumen

Este capítulo presenta un rastreo de las nociones, apropiaciones y usos de la didáctica en relación con la filosofía y su enseñanza encontrados en artículos publicados en revistas especializadas del periodo 2005-2020, con los criterios de búsqueda y selección: *didáctica de la filosofía* y *enseñanza de la filosofía*. Metodológicamente, la revisión se desarrolló en las siguientes fases: lectura de artículos de investigación, sistematización en fichas temáticas, identificación de enunciados y formaciones discursivas, y categorización. Teniendo en cuenta las tematizaciones consolidadas en

### Abstract

This chapter is part of the research project Assessment of the ways of teaching philosophy in Colombia. Between practice and experience. It presents a review of the notions, appropriations, and uses of didactics regarding philosophy and its teaching, which were found in articles published in peer-reviewed journals between 2005 and 2020. The search and selection criteria were didactics of philosophy and philosophy teaching. From a methodological point of view, the review was carried out in the following phases: reading of research articles, systematization in thematic sheets,

---

\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. Correo electrónico: bibianaalexandra.gonzalez@uptc.edu.co

\*\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. Correo electrónico: paola.lara@uptc.edu.co

\*\*\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. Correo electrónico: lola.morales@uptc.edu.co

el proceso, el texto se estructura en cinco apartados: el primero, “Sobre la didáctica”, esboza las generalidades del concepto; el segundo, “Lugar de la didáctica en la enseñanza de la filosofía”, enfatiza las perspectivas encontradas alrededor de la didáctica; el tercero, “Una aproximación a las prácticas filosóficas”, aborda las prácticas didácticas en filosofía en diversos espacios académicos; el cuarto, “Sentido de la didáctica de la filosofía en la formación”, resalta el lugar que asume la filosofía en la relación planteada entre enseñar y aprender; y el quinto, “A modo de conclusión”, recoge una reflexión y traza otros interrogantes sobre las maneras mediante las cuales la didáctica contribuye a restituir el sentido de la filosofía.

**Palabras clave:** didáctica, prácticas, enseñanza de la filosofía, filosofía, formación

identification of statements and discursive forms, and categorization. Taking into account the thematizations consolidated in the process, the text is structured as follows: On didactics, which outlines the generalities of the concept; The role of didactics in the teaching of philosophy, which emphasizes the perspectives found on didactics; An approach to philosophical practices, which addresses the didactic practices in philosophy in different academic spaces; The meaning of the didactics of philosophy in education, which highlights the role that philosophy assumes in the relationship between teaching and learning; and As a conclusion, which includes a reflection and raises other questions on the ways in which didactics contributes to restore the meaning of philosophy

**Key Words:** didactics, practices, philosophy teaching, philosophy, training

#### ¿Cómo citar este capítulo? / How to cite this chapter?

##### APA

González Vargas, B. A., Lara Buitrago, P. A. y Morales Mora, L. M. (2022). Didáctica de la filosofía: prácticas, ambientes y formación. En O. Espinel-Bernal, Mariño, L. y O. Pulido (Comps.), *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía* (pp. 87-114). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

##### Chicago

González Vargas, Bibiana Andrea, Paola Andrea Lara Buitrago y Lola María Morales Mora. “Didáctica de la filosofía: prácticas, ambientes y formación”. En *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, compilado por Oscar Espinel-Bernal, Liliana Andrea Mariño Díaz, y Oscar Pulido Cortés, 87-114. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

##### MLA

González Vargas, Bibiana Andrea, et al. “Didáctica de la filosofía: prácticas, ambientes y formación”. *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, compilado por Oscar Espinel-Bernal et al., Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022, p. 87-114.



## Sobre la didáctica

El desarrollo conceptual de la didáctica en filosofía se puede entender desde el lugar tradicional, como un conjunto de conocimientos que es posible transmitir y, por tanto, enseñar. En este sentido, al reproducir conceptualmente los entramados teóricos de los filósofos clásicos, por ejemplo, el problema didáctico se torna en un problema técnico, ya que sintoniza al estudiante con los contenidos propios de la filosofía. “Partiendo del enfoque tradicional, entonces, la didáctica de la filosofía es concebida como la disciplina que crea, valoriza y propone una serie de *técnicas* para realizar una buena traducción de la filosofía en el aula” (Galazzi, 2012, p. 12). La didáctica filosófica es la tarea de quien se dedica a la práctica específica de crear estrategias que puedan generar buenas prácticas de enseñanza como herramientas de trabajo para los docentes. De este modo, son los didactas quienes generan nuevas teorías a partir de los contenidos de la filosofía, para transformar el saber puro en un saber enseñable; son los docentes expertos en filosofía quienes a su vez son especialistas en didáctica, porque crean nuevas maneras, técnicas y recursos que constituyen el ejercicio didáctico; razón por la cual la teoría y la práctica irán de la mano, conviviendo la una junto a la otra, ya que la función didáctica implica la reflexión filosófica y la praxis en el aula.

Ahora bien, enseñar filosofía desde un plano didáctico implica una serie de interrogantes. Por ejemplo: ¿De qué maneras se supone que debe hacerse? Esto evidencia una relación implícita, y al mismo tiempo explícita, entre la filosofía y sus contenidos a enseñar. Tal constatación invita, sin lugar a dudas, a un ejercicio filosófico sobre la didáctica y las formas de enseñanza, en el cual se adopta un vínculo directo entre lo que se enseña, lo que se aprende y las maneras de enseñanza de la filosofía. Se trata, entonces, de una indagación proyectada particularmente hacia las instituciones escolares, sean formales o no formales, rurales, universitarias, etc., que se encargan, de cierta manera, de *enseñar filosofía*. En estas instituciones va tomando forma, a su vez, cierta naturalización de la filosofía y de su enseñanza, tomando como referentes discursos pedagógicos y didácticos de otras áreas; incluso, con menor frecuencia, pero no por ello menos interesante para el análisis, algunas de estas instituciones se esfuerzan por crear sus propias prácticas de enseñanza.

La enseñanza de la filosofía ha sido una problemática dentro del aparato educativo, principalmente para los docentes, quienes tienen a su cargo la responsabilidad de que sus estudiantes *aprendan* filosofía, pero ¿de qué herramientas se valen para lograr esta meta? La respuesta más obvia será la que condiciona la enseñanza sobre las obras de los filósofos, válida como un primer ejercicio didáctico; pero, así mismo, la didáctica de la filosofía tendrá la responsabilidad de vincular la filosofía con prácticas específicas de enseñanza, puesto que no es posible concebir una sola didáctica universal y homogénea, indistinta de los contextos y sujetos. Por el contrario, cada vez es más sentida la necesidad de pensar y apoyarse en múltiples didácticas que se asocien con la oportunidad de generar encuentros y desencuentros entre quienes realizan un ejercicio filosófico. Aquí van quedando otras preguntas en el tintero: ¿Qué es la didáctica? ¿Cómo se usa el concepto de didáctica: como un adjetivo, como campo de saber y reflexión o como campo de operaciones? Toda una serie de interrogantes que se deberán explorar a profundidad y que, como lo muestran algunos de los artículos estudiados en esta revisión, usualmente se dejan de lado o se suponen.

La filosofía como didáctica del encuentro posibilitaría el diálogo, la reconstrucción de conceptos, el romper con las formas de repetición y transmisión. Desde esta óptica, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía tendrán que situarse en el lugar de la creación de muchas otras posibilidades de aprender y desaprender consigo mismo y con el otro.

Partimos de tener en cuenta que enseñar filosofía no es solamente enseñar conceptos, sino que es también enseñar un modo de vida, de pensar, de dudar y de promover un cierto inconformismo con el pensamiento común, aspirando a un desarrollo autónomo y cognitivo del estudiante. (Camargo Camargo & Barreto Bernal, 2007, p. 192)

La pretensión de enseñar filosofía mediante el uso de herramientas didácticas como el desarrollo de talleres, seminarios o herramientas visuales, como el cine; o quizá lúdicos, como los cafés filosóficos, filosofía al parque o los juegos en clase (parqués o ajedrez filosóficos), entre otros mecanismos, conlleva que, de cierta manera, se intente una ruptura con las formas de instrumentalización que implica la enseñanza de la filosofía. Es decir, se plantea un cuestionamiento permanente desde la práctica a los “estándares, contenidos y logros mínimos nacionales, libros de texto

escolar que regulan, al menos en parte, lo que se debe y las maneras de enseñar” (Gómez Mendoza, 2013, p. 70). Se esperaría que el diseño e implementación de las herramientas didácticas para la enseñanza de la filosofía permitiese que los involucrados en el ejercicio filosófico pudiesen desarrollar diversas capacidades filosóficas, tales como la aptitud de hacer preguntas, argumentar, elaborar ejercicios de lectura y escritura. Queda aquí una nueva pregunta en relación a dicha perspectiva filosófica: ¿qué la hace filosófica? ¿qué es lo filosófico en este contexto? Quizás tenga que ver con el hecho y la intención explícita de potenciar la enseñanza y el aprendizaje mediante un ejercicio del pensamiento que constituya otras posibilidades de pensar los conocimientos, de relacionarse con ellos y apropiarlos para no caer en la simple repetición; es decir, potenciar una actitud —que podemos llamar filosófica— que implique, entre otras cosas, establecer sistemas de análisis que propicien el pensar: “crear incertidumbre, que combina la curiosidad con la duda, las cuales son las promotoras para que el joven se atreva a consultar hasta encontrar el meollo del asunto, convirtiéndose así en un pequeño investigador” (Camargo Camargo & Barreto Bernal, 2007, p. 196).

Así mismo, la didáctica de la filosofía se puede valer de otras herramientas para resolver las problemáticas propias que surgen de la filosofía. Es el caso, por ejemplo, de la proliferación de las llamadas *tecnologías de la comunicación y de la información* y de la virtualización, que como señala Aguilar Gordón (2019):

De alguna manera diluyen al sujeto dentro del discurso, de la glocalidad y de la superficialidad propia de la sociedad *cool* que se evidencia en los últimos tiempos. Además, en este contexto, cabe preguntarse: ¿Cuál es el lugar de la filosofía en una cultura visual? ¿Cuál es la tarea de la filosofía para pasar de una cultura visual a una cultura de carácter conceptual? ¿Desde dónde y en dónde abordar la reflexión filosófica para responder a los diferentes requerimientos socioculturales? (p. 131)

La intención es transformar de algún modo la enseñanza de la filosofía, y más bien repensar cómo abrirse campo en un mundo cada vez más digitalizado, más virtual, en el que sin duda alguna la enseñanza de la filosofía se convierte en un reto. ¿Cómo permear otros espacios distintos a los del aula de clase? Ahí está la cuestión, en la realización o elaboración de prácticas otras que involucren la filosofía en los modos

de vivir de los sujetos y que esta no se convierta en un problema más de vida, sino que, más bien, la filosofía posibilite y mejore tanto la relación filosófica entre el sujeto y los conceptos como “el sentido de la enseñanza de la filosofía, el uso de otros métodos para enseñar filosofía y la revisión de la escritura como medio filosófico por excelencia” (Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013, p. 44).

Ahora bien, cuando se piensa en la relación filosofía-sujeto y modos de vida, las problemáticas propias que traen el mundo y los constantes cambios, claramente estas cuestiones podrían discutirse desde la filosofía, enriqueciendo con ello tanto la discusión como las prácticas mismas de enseñanza. La filosofía puede reflexionar, discutir, dialogar sobre aspectos tan cercanos a los sujetos como “la paz, la destrucción del ecosistema, la pregunta por la desigualdad social, la interculturalidad, las posibilidades y problemas que nos presentan los nuevos medios y las relaciones entre los sujetos en términos del yo-tú” (Paredes Oviedo, 2009, p. 60). En tal sentido, una de las tareas de la didáctica de la filosofía será trabajar sobre los conceptos de la realidad social y humana para extraer los contenidos propios de cada problemática, y a su vez, exaltar, de esos contenidos, el sentido formativo, es decir, el sentido pedagógico-formativo que se encuentra inmerso en los contenidos. Todo esto se refiere a un “proceso hermenéutico que presupone la comprensión y capacidad de transmitir” (Paredes Oviedo, 2009, p. 61). Se trata de apropiar los contenidos, reconociendo el significado y el potencial que se puede explotar de las problemáticas conceptuales involucradas, para acercar a los sujetos a la realidad y a la comprensión del mundo.

La enseñanza de la filosofía se complementa también con los objetivos del aprendizaje, que constituyen el quehacer del discurso didáctico por cuanto formulan unas metas educativas a alcanzar en respuesta a la pregunta ¿para qué enseñar?, lo cual vincula directamente el proceso formativo con la transformación de los sujetos y del contexto en el que desarrolla su potencial discursivo, reflexivo y argumentativo. La realidad, como se ha mencionado, es el entorno inmediato en el cual se desarrolla el acto didáctico. En otras palabras:

[El] entorno geográfico, social, cultural y geopolítico en donde se desarrolla el proceso educativo, responde a la pregunta ¿en dónde se ejecuta el proceso de enseñanza-aprendizaje?, las estrategias didácticas (*métodos*,

*procedimientos y técnicas*) que permiten llevar adelante el aprendizaje, responden a la pregunta de cómo enseñar. (Aguilar Gordón, 2019, p. 132)

El cómo enseñar es una de las principales preguntas que debe afrontar la enseñanza de la filosofía, y más aún cuando se quiere hablar sobre didáctica y sobre el sentido que asumen la enseñanza y el aprendizaje. En el intento de responder a esta pregunta, la enseñanza de la filosofía se vale de recursos, prácticas, herramientas, instrumentos didácticos que permitan relacionar los conceptos con el proceso formativo. Este círculo conlleva el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, analítico de los sujetos que en conjunto constituyen y dan forma al ejercicio didáctico y al cumplimiento del objetivo del aprendizaje.

## **Lugar de la didáctica en la enseñanza de la filosofía**

Las tensiones que trae consigo la enseñanza de la filosofía se encuentran en las contradicciones de una sociedad que está en costantes cambios e inmersa en nuevas formas de comunicación, interactividad y lenguajes, de los que la filosofía pareciera tomar distancia, no porque no pueda superar los retos de la sociedad, sino porque sus formas de mediar desde la didáctica y el uso de estrategias y herramientas son disímiles y, si se quiere, “clásicas”. Por lo tanto, “la didáctica filosófica debe volver sobre sus propios fundamentos para encontrar elementos que no solo motiven, sino que transformen la enseñanza” (Barreto Bernal, 2011, p. 176).

Esto, mediante diferentes herramientas que articulen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, que vinculen la educación con estrategias didácticas que propicien pensamientos reflexivos y críticos, reconociendo y resignificando la filosofía desde múltiples experiencias que sobrepasen la escuela. En ese orden de ideas, lo que se requiere es generar didácticas otras que se deslignen de la enseñanzas tradicionalistas de transmisión de saberes; tomar distancia de las prácticas escolares en las que puede percibirse la tendencia a entender la didáctica “como la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que no aprenden” (Gómez, 2005, p. 4). Se trata de crear escenarios en los que las didácticas contribuyan a que esos saberes que se aprenden experimentando, en efecto, lleven a una transformación: que el saber que se enseña pueda ser transformado en otro saber. Así entendida, la didáctica permite transformar una serie de

saberes, sean científicos, culturales, sociales o filosóficos, en conexión con la realidad, con los cambios, con otros escenarios de apropiación, e incluso con las evoluciones que tienen los saberes específicos.

En consecuencia, no puede entenderse la didáctica de la filosofía como el uso de elementos que permiten proyectar, transcribir ideas de una disciplina; tampoco debe considerarse como un espacio de adecuación dentro del aula ni sobre la práctica pedagógica. Más bien, a la didáctica le concierne el lugar del proceso por el que es posible construir, reformular y reconstruir los sistemas conceptuales objeto de las disciplinas que se pretende enseñar. Un movimiento que, en los debates alrededor de las didácticas, Chevallard (1985) —autor ya clásico, aunque reciente—, intentaba explicar bajo el concepto de *transposición didáctica*: la relación entre un “saber sabio”, un “saber enseñable” y el “saber enseñado”, en la que necesariamente se han de producir transformaciones, reconceptualizaciones, modificaciones. Esto nos anima a referir, tal como se hará en uno de los capítulos posteriores, un movimiento de construcción de conocimiento inserto en el acto de enseñar. Movimiento en el cual la didáctica se hace condición y cimienta su lugar.

Por esta razón, los medios didácticos que se utilizan para enseñar filosofía son parte importante y primordial como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto permiten analizar, verificar e impulsar el proceso de desarrollo de quienes intervienen en esta dinámica. En este orden de ideas, según Aguilar Gordón (2019), la didáctica de la filosofía puede entenderse de dos maneras:

*Teóricamente*, porque proporciona categorías epistemológicas, axiológicas, descriptivas, explicativas y predictivas fundamentales que permiten entender el ser, sentido y significado mismo de la razón de ser de la educación, y *prácticamente*, porque proporciona las principales herramientas metodológicas, contextuales, tecnológicas, prescriptivas y normativas que permiten poner en práctica toda teoría o doctrina pedagógica sin perder la mirada del sujeto que se pretende formar. (p. 134)

Vemos entonces que las capacidades de asertividad respecto al manejo y desarrollo de una asignatura no tienen necesariamente que ver con el uso obligatorio del tablero y la rigidez del uso de guías para rellenar, sino que implican la apropiación didáctica de conocimiento que

posibilite la reflexión continua y dialógica de los procesos de pensamiento. Por ejemplo, una herramienta que se usa algunas veces es la disertación. Así pues, “el hecho mismo de hablar de ‘ejercicio filosófico’ no es, sin duda alguna, un accidente. Realizar un trabajo filosófico, disertación o comentario es ejercitar el pensamiento, dominarlo y al mismo tiempo cambiarse uno mismo” (Gómez Mendoza, 2008, p. 26). Considerar que la didáctica es un estado procedimental único del cual debemos valerlos como profesores para que el resultado sea óptimo en todos los casos ha sido una postura errada en el ejercicio profesional.

Si aceptamos que la filosofía no es solo su contenido y desarrollo histórico, sino también una actitud crítica, indagadora, hermenéutica de la experiencia humana, entonces el docente de filosofía no puede ser ajeno a realizar sus ejercicios reflexivos y analíticos, pero la materia de indagación no pueden ser solamente los asuntos filosóficos, sino también sus asuntos. (Benavides Rincón, 2009 p. 115)

Considerar seriamente el ejercicio de la enseñanza va más allá, es patente la diferencia de los procesos de enseñanza de la filosofía entre los niveles escolares, por lo cual la didáctica invita a considerar el replanteamiento de los propósitos de la educación y sus intereses filosóficos.

En algunos países, la enseñanza de la filosofía se aproxima exclusivamente a la enseñanza de posturas teológicas, visiones cosmológicas de determinados mundos; en otros siguen los lineamientos que se han utilizado por años en las aulas de educación secundaria, como los modelos históricos y la relevancia de algunos momentos importantes para la historia. En este último caso, se enmarcan en una enseñanza lineal de las ideas filosóficas de Occidente, en lo que —erróneamente— se ha denominado *didactización de la filosofía*. Tal denominación obedece a una concepción errada del término *didáctica*, pues en la confusión, bastante extendida, entre didáctica y método, la enseñanza se reduce a la transmisión específica de ideas establecidas por otros, respondiendo con ello a un moldeamiento social y a unos patrones establecidos. Sin duda, esto no responde a la enseñanza de una filosofía vinculante con la vida y las ideas propias de los sujetos, ni a una clara y acertada comprensión y preocupación por la didáctica en conexión con la reflexión pedagógica.

Ahora bien, la enseñanza de la filosofía tiene como perspectiva el mundo y, por supuesto, la experiencia humana y las problemáticas que esta pueda tejer mediante los conceptos que la filosofía misma proporciona. En tal sentido, “para que un objeto interese a la filosofía académica y universitaria es necesario que esta última llegue [a] aprehenderlo en el seno de una problemática hecha de conceptos” (Gómez Mendoza, 2012, p. 115). La enseñanza se torna académica-formativa desde el aprendizaje del concepto.

Finalmente, para estructurar la enseñanza de la filosofía a partir de herramientas y métodos didácticos, es necesario interrogarse sobre el sentido del pensar filosófico y lo que ello significa: Es decir, antes que tomar decisiones en materia didáctica sobre la enseñanza de la filosofía, es preciso preguntarse (desde la filosofía) ¿Qué es enseñar filosofía? Y en la búsqueda de respuestas, esclarecer puntos acrílicos que toman distancia de un ejercicio del filosofar” (Morales Oyola, 2016, p. 102). El ejercicio del filosofar implica enriquecer las habilidades del pensamiento desde el cuestionamiento, la reflexión y el compromiso por asumir posturas filosóficas que permitan comprender los conceptos propios de la filosofía y la relación que estos tienen con el mundo.

Los elementos que se juegan con la didáctica para la enseñanza de la filosofía posibilitan los ejercicios de pensamiento en diferentes niveles. Para ello, la “filosofía requiere de la comprensión de las generalidades de la pedagogía, educación y didáctica como elementos que permiten adentrarse en el proceso de comprensión de una dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Cifuentes Medina, 2015, p. 277).

Entonces, ¿se enseña filosofía? o ¿se enseña a filosofar? Para Kant, un ejercicio filosófico solo es posible si se alimenta de la curiosidad, de la necesidad por comprender lo que no está al alcance de la razón, de hacer buenas preguntas, cuestionamientos que quizá superen los límites del pensamiento; es decir, aprender a pensar filosóficamente mediante verdaderos ejercicios filosóficos que rompan con las cadenas de la transmisión de saberes, de la memorización de nombres, obras, fechas, acontecimientos que no posibilitan el filosofar como experiencia de sí.



## **Aproximación a las prácticas filosóficas**

La filosofía históricamente ha tenido un lugar relevante en los procesos de transformación por los que ha atravesado la humanidad; por tanto, cuando se formulan interrogantes como ¿cuál es el lugar que ocupa la filosofía?, las respuestas son múltiples y se originan desde diferentes perspectivas. Por lo general, han existido prácticas filosóficas enmarcadas en los esquemas de la educación formal, evidenciándose un acercamiento a la filosofía desde varios niveles académicos como pre-escolar, primaria, secundaria y la educación universitaria en pregrado y posgrado. Pero, en los últimos años, también han venido consolidándose y tomando más fuerza otro tipo de experiencias que enfocan su interés en posibilitar espacios donde emerjan prácticas filosóficas, escenarios no formales que se caracterizan por convocar a sus participantes a un ejercicio del filosofar de manera libre, voluntaria, espontánea y autónoma.

Aunque las dinámicas y las formas de establecer tipos de intervención y relación en torno a las prácticas filosóficas que pueden llegar a darse en estos escenarios educativos son diversas, y a su vez se relacionan con el tipo de propósitos que las convocan y los materiales usados para dar respuesta a dichas intencionalidades, existen elementos relevantes que cobran importancia independiente de las características particulares de cada uno de los sujetos que se vincula en torno a esas prácticas; es decir, las prácticas filosóficas se constituyen a partir de la apropiación y exploración de ciertos componentes, entre los que se pueden resaltar los que se describen a continuación.

### **El arte de preguntar y problematizar el mundo**

Este es uno de los ejercicios que suele corroborar que el acto de filosofar no está limitado a las personas que han decidido formarse académicamente en el campo de la filosofía; por el contrario, esta se encuentra a la mano y al servicio de todo aquel que tenga la disposición de inquietarse por todo aquello que acontece a su alrededor, que se permita a sí mismo arriesgarse a preguntar, a tensionar las propias creencias y a aventurarse por el camino del pensamiento. Como lo expresa Galindo (2014), el asombro y el preguntar son elementos complementarios que al conjugarse estimulan el desarrollo de las potencialidades del filosofar. Según Heidegger (2001):

Aun cuando no sepamos nada de filosofía, estamos ya en la filosofía, porque la filosofía está en nosotros y nos pertenece y, por cierto, en el sentido de que filosofamos ya siempre [...] el ser humano, en tanto ente finito, ser ahí, tiene la posibilidad de filosofar. (p. 98)

Los seres humanos estarían a lo largo de la vida en la búsqueda de cómo explicar y comprender los fenómenos que ocurren a su alrededor, y también construir sus propios significados, los cuales estarán atravesados e influenciados por experiencias subjetivas. En este camino, las preguntas se convierten en una de las herramientas necesarias para poder suscitar una actitud de asombro e indagación permanente de los sujetos frente al mundo.

Aun cuando a edades tempranas los niños suelen realizar preguntas de forma espontánea, es una tarea necesaria aprender a formular y construir más y mejores preguntas, ya que es a través de ellas que se activa el pensamiento y que el sujeto logra comprender su realidad. La pregunta moviliza y posibilita el aprendizaje y está ampliamente vinculada a las prácticas filosóficas que se dinamizan por medio de la indagación, propiciando así que el sujeto reconozca sus saberes y ponga en juego su dimensión creativa.

Tal vez podría plantearse que uno de los retos actuales que asume la filosofía sea seguir combatiendo una tradición escolar que pone el énfasis en las respuestas únicas y delimitadas, que buscan encasillar en términos de lo medible o cuantificable la veracidad de lo que es expuesto por alguien. Es relevante que la pregunta sea concebida “no tanto como control del saber, sino más bien como método de ulterior investigación, de descubrimiento y de profundización de un determinado tema” (Pere-lló, 2008, p. 149). Cambiar la percepción y el uso que se le ha dado a la pregunta en el contexto académico no solamente hace que sus lugares de enunciación cambien, sino que, además, hace que se recorran otros senderos sin estructurar límites o fronteras frente a aquello que puede ser pensado desde las esferas de la escuela. La pregunta es parte importante del filosofar porque propicia una condición de extrañamiento y desplazamiento que provoca una búsqueda y construcción del conocimiento.

La pregunta se entiende como un punto de partida para empezar cada vez de formas distintas un mismo camino, volviendo sobre los

mismos pensamientos para mejorarlos, pulirlos, reestructurarlos o, si es el caso, reemplazarlos por otros quizá más estructurados, cargados de argumentos más sólidos o más pertinentes en el contexto en que son puestos en juego. La pregunta, al igual que el pensamiento, necesita del movimiento, ese ir y venir que da sentido a la filosofía, la cual asumida “como forma de vida es un ejercicio espiritual que difiere de la filosofía entendida solo como una acción intelectual o un discurso teórico” (Londoño Ramos & Rojas-Devia, 2020, p. 162).

En un contexto educativo formal, cuando las prácticas filosóficas se realizan en torno al desarrollo del área específica, el docente asume el direccionamiento curricular que quiere darle a la filosofía como asignatura escolar y decide qué contenidos deberán abordarse y a través de qué mecanismos. Pero también es propio de su labor “definir los recursos e identificar los lugares específicos para el aprendizaje; es su responsabilidad diseñar escenarios y ofrecer experiencias significativas propicias para el aprendizaje” (Benavides Rincón, 2009, p. 108). Entre las motivaciones para propiciar esos espacios de aprendizaje, se evidencia una forma particular de cuestionar todas aquellas teorías, saberes y postulados que han sido validados y aceptados por las comunidades como ciertos.

En las clases o en los encuentros filosóficos (Vargas Guillén & Gamboa, 2004) se recurre a la presentación de situaciones que conducen a un ejercicio de problematización para que se entable una discusión y se active el pensamiento en función de resolver de forma grupal o individual dicha situación. Para ello, los participantes vuelven sobre los conocimientos que poseen sobre el tema tratado y recurren a la interpretación y análisis. Este tipo de experiencias hacen que, al tomar inicialmente escenas expuestas como problemas, los participantes traten de encontrar en su propio razonamiento opciones posibles para dar una solución o llegar a una comprensión más amplia y profunda de las causas y efectos que pueden enlazarse con la situación abordada; pero esto no se da como un proceso superfluo, sino que requiere un estudio constante y sistemático que le brinde al sujeto las condiciones necesarias para avanzar en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento.

Este tipo de ejercicios filosóficos contempla, por ejemplo, el uso de los dilemas morales, los cuales se centran en discutir sobre hechos de la vida cotidiana que implican elementos conflictivos:

Se basan en hechos reales, cercanos en el tiempo y el espacio de los sujetos. Suelen extraerse de los distintos medios de comunicación, de situaciones o sucesos históricos, de situaciones o vivencias personales. Este tipo de dilemas son más motivadores y facilitan la implicación de los sujetos participantes que, de una u otra manera, ven reflejadas en ellos situaciones más o menos cercanas. (Meza Rueda, 2008, p. 16)

El acudir a este tipo de recursos refleja el carácter cotidiano de la filosofía, confirmando que no es una práctica desligada de la vida, sino que precisamente es en la vida misma en donde la filosofía cobra fuerza y sentido, como un detonante que anima e impulsa al sujeto a avanzar hacia la creación y aprehensión de conceptos que le permitan comprender sus propias maneras de habitar y existir en relación consigo mismo, con los otros y con lo otro.

### **El diálogo y el encuentro con el otro**

La filosofía no es un ejercicio que pueda hacerse en solitario, siempre encuentra compañía en las ideas y pensamientos de otros, otros conocidos o extraños, pero que, a fin de cuentas, están presentes para brindarle al pensamiento individual, en algunas ocasiones, matices de oposición y, en otras, matices de complementariedad; dos estaciones igualmente necesarias para desarrollar argumentos más rigurosos y sistemáticos, al reconocer que “la misma naturaleza del ‘filosofar’ [...] se nutre del intercambio y de la oposición de las conciencias reflexivas” (Perelló, 2008, p. 182).

Una de las formas en que se puede manifestar ese intercambio entre las ideas y las experiencias de los otros es el diálogo filosófico, ya que es entablando discusiones “desde donde se trata de comprender la realidad, de pensar el origen de las cosas, percibir los misterios de la vida humana, y poner en duda todo lo que creemos saber” (Santiago Galindo, 2014, p. 98). Un diálogo que parte del reconocimiento del otro y que requiere de una constante actitud de respeto y atención por los aportes y argumentos que son expuestos por los demás participantes de dicho diálogo, para poder, a partir de ellos, intervenir desde una posición de contrariedad o acuerdo.

Algunas de las prácticas filosóficas contemporáneas en las que se evidencia la transcendencia de interactuar filosóficamente con otras personas han sido los cafés filosóficos, definidos como:

Un espacio democrático en el que se busca estimular el diálogo filosófico. Así como el Ágora de la Antigua Grecia, donde los ciudadanos concurrían a discutir y dialogar sobre diversos temas, los cafés filosóficos son lugares libres y democráticos en los que diversas personas concurren a dialogar temas que son abordados en términos filosóficos. (Santiago Galindo, 2014, p. 99)

Como lo expresa el autor, los cafés filosóficos se han fundado bajo el principio de disponer y ofrecer espacios de discusión cuyos participantes tienen un interés común por dialogar y realizan, desde una perspectiva y sentir filosófico, un acercamiento a diversas temáticas, sin esquemas que condicionen las formas de pensar de los participantes; pero sí bajo unos lineamientos metodológicos que dinamizan y organizan este tipo de experiencias para lograr cumplir su objetivo, considerando que “si todos los seres humanos somos filósofos en potencia” (Galindo, 2014, p. 99), uno de los modos en los que se logra realizar un ejercicio del filosofar es a través de la apuesta por generar ese diálogo filosófico mediante una interacción colectiva que se constituye con una actitud voluntaria de apertura a la pluralidad.

Este tipo de prácticas filosóficas reúnen cada vez más interesados, ya que al ser organizadas en escenarios públicos permiten que, con la recurrencia, quienes inicialmente procuran ser espectadores, terminen involucrándose en las discusiones y compartiendo espontáneamente sus consideraciones y argumentos. El café filosófico es considerado como un espacio democrático, razón por la cual está abierto a que en cada encuentro se incorporen nuevos participantes y a que el pensar junto con otros sea una expresión de libertad del sujeto.

### **La lectura y la escritura: un camino hacia el filosofar**

El ejercicio del filosofar pone al sujeto frente al reto de desarrollar sus habilidades en torno a analizar e interpretar de forma crítica todos aquellos argumentos que son puestos a su consideración. Para poder desarrollar estas habilidades, se exploran “estrategias didácticas propias

de la filosofía, como la lectura comprensiva de textos, la redacción de ensayos, el comentario y la reseña, entre otras” (Vargas Guillén & Gamboa, 2004, p. 167). Tales estrategias se caracterizan por darle un lugar especial a los procesos de lectura y escritura, que en el plano filosófico son consideradas como herramientas indispensables para consolidar un pensamiento crítico, ético y creativo, y también en el aprendizaje mismo del filosofar.

La lectura le posibilita al sujeto ampliar su pensamiento y activar sus ideas en función de nuevos procesos creativos. Así lo manifiesta Gómez Rincón (2009): “la lectura filosófica se encuentra muy lejos de ser un ejercicio pasivo” (p. 78). Es más un ejercicio de concentración y escucha atenta en la que se enriquecen, de manera divergente, las posibilidades del pensar y se amplían los lugares que pueden ser habitados para reflexionar a través del análisis de conceptos distintos. Los alcances de la lectura filosófica se conectan directamente con la posibilidad de plasmar a través de la escritura esas nuevas ideas y argumentos que van tomando forma gracias a la exploración y estudio riguroso de diversas perspectivas. En este sentido (Gómez Rincón, 2009) afirma:

El resultado de la lectura filosófica no es algo así como la sola “comprensión mental” de los significados de un texto que luego pueden ser repetidos por el lector. Más bien, consiste en una serie de ejercicios de producción de nuevos textos que van desde la elaboración de esquemas conceptuales hasta la escritura de monografías y comentarios, incluso, hasta la elaboración de ensayos y escritos de investigación original. (pp. 78-79)

Unido a esto, en las prácticas filosóficas de carácter formal los maestros recurren a la disertación (Barreto Bernal, 2011) como una actividad que les permite observar en sus estudiantes los niveles de comprensión y apropiación de un concepto, así como su capacidad de argumentar en torno a una problematización puntual, lo que, a su vez, permite verificar si están en la capacidad de establecer juicios a favor o en contra y valorar su disposición de respeto y escucha frente a las opiniones de sus compañeros.

Es pertinente resaltar el papel que cumple el maestro en esta serie de prácticas filosóficas, ya que es quien “debe propiciar un ambiente para el diálogo filosófico, en donde el análisis de argumentos sea el eje

para la intervención, y, además, que el respeto y la retroalimentación se mantengan en el proceso” (Barreto Bernal, 2011, p. 191). Sumado a ello, debe lograr dinamizar y orientar la discusión, para luego concluir puntualizando los argumentos más relevantes que se hayan dado, ya que estos sirven de insumo para que los estudiantes continúen consolidando sus ejercicios de escritura. En este tipo de experiencias, el sujeto expone de manera oral sus construcciones conceptuales, que más adelante se conectan con los procesos de escritura. En ese orden de ideas, la disertación puede considerarse como una práctica que aporta a la generación de nuevos razonamientos y que exige una participación atenta y propositiva.

Ocupar tiempo para dedicarse a leer y escribir hace parte de la obtención de un progreso filosófico (Perelló, 2008). Dichas actividades están atravesadas nuevamente por la necesidad de plantearse preguntas en una infinidad de escenarios, ya que, bien sea como lector o como escritor, el sujeto continúa haciendo nuevas indagaciones y buscando nuevas formas de percibir y comprender el mundo. Adoptar la lectura y la escritura como ejercicios constantes y desarrollar ciertos esquemas de pensamiento no es un desafío para ser afrontado solo por aquellos que pretenden ser llamados *filósofos* y que se han formado específicamente en carreras universitarias de Filosofía, puesto que:

La lectura, la escritura y la comunicación filosóficas pueden encontrar lugar en una gran variedad de escenarios y procesos profesionales y sociales, algunas opciones son la investigación y planeación pedagógicas, los medios de comunicación, el derecho, la administración de empresas, la resolución de conflictos, la asesoría, la consultoría personal y grupal, la gestión, el diseño y la conducción de proyectos sociales. (Gómez Rincón, 2009, p. 79)

La gama de entornos en los que se pueden poner en práctica habilidades desarrolladas desde el ejercicio filosófico son muy amplios, y sobrepasan las fronteras de lo que podría denominarse *la academia* en términos formales, así que la distinción está en cómo cada sujeto usa las herramientas que le brinda la filosofía para ponerlas al servicio de su propio crecimiento intelectual.

## Los ambientes y los recursos

La emergencia de otras prácticas filosóficas también ha permitido que los recursos usados para provocar escenarios de discusión filosófica, debates o disertaciones, exploren en diversos campos. Así, se da una aproximación a la lectura, análisis e interpretación de textos literarios, reconociendo que “la literatura [...] es un excelente camino de transformación y formación del educando en cuanto permite, no solo desarrollar la sensibilidad estética, sino interrelacionar sentidos, conceptos y valores, más allá de los encasillamientos disciplinares” (Sosa & Sosa, 2006, pp. 131-132). Las fuentes para provocar un ejercicio filosófico no están determinadas por las características de su procedencia, sino por las formas en que son puestas en escena para activar el pensamiento, valorando la importancia de propiciar experiencias y de asegurar un andamiaje conceptual que dé cuenta de una actitud ética y reflexiva (Benavides Rincón, 2009). Tal es el caso del cine, que se viene posicionando como una de las formas de expresión artística que tiene lazos estrechos y profundos con la filosofía. El cine “atestigua este poder de la mirada en el presente, da cuenta del vínculo entre comprensión y representación de un sentido. Todo este recorrido permite la emergencia de un campo filmsófico donde se entrecruzan la imagen, el cine y la filosofía” (Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013, p. 46).

A partir de estudios como el de Rivera Viguera (2017), se asume que el uso de recursos audiovisuales realiza valiosos aportes para motivar en los estudiantes el aprendizaje de contenidos filosóficos. En la misma línea, Vargas Guillén & Gamboa (2004) agregan que “filosóficamente, tanto los ‘entornos virtuales’ como los procesos de discusión *on line*, hacen que se experimenten de manera diferente categorías como las de subjetividad, intersubjetividad, cuerpo, otro, alteridad; y, al cabo, mundo de la vida” (p. 170). Estas prácticas, aunque desde otras dinámicas, buscan conservar el objetivo de una discusión filosófica e incentivar en los participantes el planteamiento de más y mejores argumentos. El interés por provocar el filosofar como un ejercicio cotidiano de pensamiento hace que quienes asumen el reto de dinamizarlo exploren a diario recursos y mecanismos que logren detonar el deseo y el amor por el saber.



## Sentido de la didáctica de la filosofía en la formación

La pregunta por la filosofía y su lugar en la formación de la sociedad relaciona vaivenes, incertidumbres, certezas y posibilidades acerca de la necesidad de enseñarla y aprenderla. El sentido de la filosofía es cuestionado para decidir su permanencia o exclusión de los currículos y en la enseñanza de los diferentes niveles. En efecto, algunos sectores consideran impertinente e innecesario enseñar a pensar, pues los fines son de carácter de organización, administración, financiación e instrumentalización de la pregunta. La pregunta por el sentido de la filosofía aborda otras inquietudes que es preciso llevar a la discusión y presentarlas para interpelarlas, decidir las, responderlas o formular más preguntas. Efectivamente, algunas preguntas que subyacen son: ¿Qué sentido adquiere la filosofía hoy? ¿Qué elementos requiere la filosofía para ser enseñada? ¿Se enseña la filosofía o el filosofar? ¿Qué impacto tiene la filosofía en una sociedad configurada en la contemporaneidad? ¿Cuáles son las percepciones de la filosofía y su ejercicio? En esta problematización, las preguntas conducen a la importancia que la enseñanza y aprendizaje de la filosofía plantea:

¿Cuáles son los retos que la filosofía debe abordar y cómo puede contribuir en su accionar, desde perspectivas interdisciplinarias, para entender las problemáticas en el contexto del mundo globalizado? De la misma manera se sostiene, a manera de hipótesis, que la enseñanza de la filosofía debe afrontar nuevos retos. (Morales Oyola, 2016, p. 100)

Una de las discusiones que hoy tienen lugar en el campo filosófico, es aquella sobre la importancia de incluir la filosofía en el currículo, pues el afán persistente porque se siga consolidando como asignatura y que sea movilizada en el escenario educativo, se ha convertido en un reto (Loforte, 2012). Tal discusión indica que su enseñanza resulta ser tradicional a partir de cómo se plantea y que, como asignatura que se distancia de la innovación didáctica (Rivera Viguera, 2017), la enseñanza de la filosofía está desprovista de sentidos y significados, se aleja del impacto e influencia en la realidad y se muestra como una asignatura con contenidos rígidos e inflexibles, sin ninguna posibilidad de diálogo o de cuestionamiento. En ocasiones, se fundamenta únicamente en la historia, reduciendo así su potencial en el pensamiento y su importancia

en la formación del ser (Santiago Galindo, 2014). La consigna por el desarrollo de habilidades se mimetiza o se desplaza hacia otros lugares donde se desdibujan la formación y el análisis reflexivo (Vargas Guillén & Gamboa, 2004).

Ahora bien, Benavides Rincón (2009) considera la filosofía en cuanto “objeto de enseñanza y aprendizaje, tanto en sus desarrollos históricos y culturales como en la actitud filosófica que se espera desarrollen todos quienes se acercan con amor al conocimiento” (p. 116). Y en este amor al conocimiento, se promueve un acercamiento a la asignatura y a la interrelación entre el sujeto que aprende y el maestro que enseña. Así mismo, se facilita que se produzcan cambios a partir de aquello que configura los espacios de enseñanza y los contenidos a enseñar, es decir, que en el desarrollo de la asignatura se involucren sentires y apropiaciones. Por ejemplo, la filosofía filosofante subraya la transformación del sujeto a partir de la filosofía, pues tiene recursos para transformar sujetos (Morales & Bedetti, 2013). Desde allí, “la enseñanza de la filosofía tiene la posibilidad de construir procesos de subjetivación que apoyen el desarrollo de competencias críticas” (Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013, p. 38); pero también posibilita el desarrollo de las habilidades de pensamiento para que los estudiantes se ubiquen y asuman posturas ante los problemas que presentan en el diario vivir. El carácter de la enseñanza de la filosofía relaciona la individualidad y la colectividad, tratando problemas y asuntos que requieren atención y seguimiento, pues competen a las formas como se desenvuelve la sociedad. Gómez Rincón (2009) reconoce la “función social de la filosofía, su lugar en la construcción y transformación de la realidad, su obligación de reflexionar sobre el presente, su compromiso de dialogar con otras disciplinas académicas, con formas del saber popular y tradicional, su misión educadora y humanizadora” (p. 76).

La preocupación por la enseñanza de la filosofía promueve la exploración y el reconocimiento de las habilidades que replantean el lugar del individuo respecto a su entorno social y cultural, de modo que la filosofía provee maneras que incentiven las intenciones de comprender y transformar los escenarios de desempeño (Santiago Galindo, 2014). Es por ello que, en ocasiones, al centrar la filosofía solo en la enseñanza de la historia se disocia del ejercicio del filosofar, “la filosofía puede servir para el análisis reflexivo de la situación del estudiante, del docente y de la realidad” (Rada, 2010) y en la búsqueda de la verdad (Sosa & Sosa, 2006). La

filosofía y el ejercicio del filosofar reconocen que las experiencias de vida atraviesan y se enmarcan en conceptos y que parecen atractivas para forjar conexiones con la realidad; entonces, es allí donde el filosofar faculta el pensamiento de los estudiantes para posibilitar la lectura del contexto.

La filosofía como ejercicio de pensamiento (Aguirre Román, 2007) se plantea para examinar todo criterio, creencia, postura y perspectiva, de modo que haya lugar a trasladar lo que constituye el pensamiento a los planos de reflexión y transformación. En este sentido, la filosofía en la educación conduce a preguntarse por las dinámicas sociales, la existencia del sujeto en la contemporaneidad, a cuestionarse sobre lo que acontece e implica “procesos de recolocación-escolarización de la disciplina en recortes que, en cuanto tales, imprimen a los contenidos implicaciones de carácter a la vez político, ideológico y epistemológico” (Loforte, 2012, p. 5). Por lo tanto, cuando se reduce el para qué de la filosofía en la formación, se prefija y se hacen supuestos de aprender algo alejado del contexto, de la actualidad, pues se trata de historia o saberes que no contribuyen al entendimiento del aquí y del ahora.

La enseñanza de la filosofía necesita que “el concepto de aprendizaje sea modificado y debe abarcar aspectos cognitivos, emocionales y sociales, no orientarse por simples resultados o productos, sino enfocarse en los procesos” (Paredes Oviedo, 2009, p. 60). Entonces, la formación no solo implica unos contenidos, sino que amplía la perspectiva para abarcar aquello que el estudiante tiene para su aprendizaje. Esto conlleva la dificultad de “capacitar al alumno a la comprensión profunda de cualquier información, a la precisión rigurosa de su análisis, y a la formación crítica de una valoración ponderada” (Perelló, 2008, p. 156). Por eso mismo, se sostiene que la enseñanza sea inquieta y se proyecte como una formación de y para la sociedad (Rada, 2010).

En la enseñanza de la filosofía tradicional, se asume desde la didáctica una ruptura y emergencia de fortalecer el filosofar en otros momentos, escenarios y modos, en tanto se inscriban en el ejercicio de pensar, en el reconocimiento de la experiencia y en cuestionar aquello que se considere como verdadero, discurrir en la experiencia, puesto que se basa “en la comprensión de las generalidades de la pedagogía, educación y didáctica como elementos que permiten adentrarse en el proceso de

comprensión de una dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Cifuentes Medina, 2015, p. 277).

La filosofía, al igual que otros saberes, recurre a la didáctica para movilizar el pensamiento y para responder creativamente al otro que escucha y aprende. La necesidad de formar el pensar, de reflexionar sobre el ejercicio del pensamiento, es un asunto que toma lugar al preguntarse por el para qué o justificar la presencia de la filosofía en el aula. Por ejemplo, Loforte (2012) plantea que “es un espacio privilegiado para la ‘formación de mentalidades’ donde más claramente batallan las ideologías y buscan legitimarse regímenes de verdad y distintas prácticas sociales” (p. 5). La formación de mentalidades, tal como lo expone el autor, ubica la filosofía en escenarios donde se discute el pensar del sujeto, donde se disponen habilidades para debatir, argumentar y reconocerse, incluso, para transformarse. Es entendida también “como la ciencia que se busca y nunca se encuentra del todo” (Gómez Rincón, 2009, p. 74).

Ahora, la inquietud es por el cómo, así que algunos autores permiten dilucidar las maneras y formas para acoger el sentido de la filosofía, apropiarlo y proyectarlo a las prácticas pedagógicas. Según Rivera Viguera (2017), se deben revisar los contenidos y los procedimientos para desarrollarlos con el fin de favorecer la formación de pensamiento crítico. Esto se relaciona con la didáctica en la medida en que “el método didáctico o método de enseñanza es conjugación de los diversos caminos para enseñar y para aprender” (Cifuentes Medina, 2015, p. 256).

También los ejercicios de pensamiento que se desprenden de la enseñanza del pensar, como la lectura, la escritura, la argumentación y la creación de conceptos, que en ocasiones transitan por la desaparición, el olvido y la superficialidad, se deben retomar y fortalecer, ya que en el lugar de efecto y producto del pensamiento se desarrollan habilidades importantes para entender y generar posturas críticas ante diversas problemáticas. Morales Oyola (2016) asume que “la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria como problema filosófico, sí propicia el mejoramiento personal de cada alumno para luego apoyar el de otros” (p. 103). La definición de un problema cambia la perspectiva del docente y de los estudiantes, e incluso se cuestionan variables como la institución educativa, por lo que pensar la filosofía desde un problema contribuye a que las acciones y todo lo que se realice tenga unas proyecciones,

reformulaciones, fundamentos, e incluso, a que sea abierto al análisis y a las críticas, lo que lleva a un progreso en su pensamiento (Camargo Camargo & Barreto Bernal, 2007). Así, la enseñanza de la filosofía como problema se repiensa y replantea permanentemente desde el mismo trabajo. Al respecto, expone Gómez Rincón (2009):

No existe un unificado para la investigación filosófica (en efecto, cada filósofo comienza por inaugurar o reformar un método), y en la práctica, una formación filosófica no es simplemente la adquisición de una técnica o el dominio de un procedimiento, si bien existen técnicas y procedimientos importantes en el trabajo filosófico. Por lo demás, uno no aprende un método de investigación filosófica independientemente de cómo es usado por un filósofo en una obra, es decir, no aprende los pasos y principios de su aplicación para luego utilizarlos, sino que más bien estudia el método en acción, es decir, cómo es utilizado en una obra para producir pensamiento filosófico. (p. 75)

En este proceso de revisión, aplicación y modificación de los métodos, se ubica a los protagonistas que participan en el quehacer educativo, pues no hay que olvidar cómo el profesor y el estudiante coexisten y conducen el enseñar y aprender a pensar. La presencia de cada uno asume la necesidad de reinventarse, comprenderse y apoyarse; y en dicho vínculo, el alumno, en su lugar de aprender, recurre al maestro. El maestro configura el paso para solucionar obstáculos intelectuales (Perelló, 2008) y moviliza la pregunta para despertar las capacidades de raciocinio (Camargo Camargo & Barreto Bernal, 2007). Además, dichos abordajes responden a maneras dinámicas, vivenciales y reflexivas (Barreto Bernal, 2011, p. 175). En este sentido, la formación del estudiante busca que sea crítico ante problemas y situaciones de la realidad, importantes en y para su contexto.

Además, la filosofía recoge elementos previos o conocimientos de otras asignaturas humanistas que fortalecen su entendimiento y exploración. Eso facilita al estudiante “la comprensión de los textos de filosofía y la elaboración y expresión de sus propios pensamientos” (Perelló, 2008, p. 165). El paso por la asignatura implica alcanzar una “madurez intelectual, afectiva y vital” (Perelló, 2008, p. 165), de manera que sus cuestionamientos y argumentos se aborden sistemáticamente y los temas fortalezcan la mirada crítica y reflexiva.

Entre los elementos para su formación, se encuentran la lectura filosófica, el estudio y escritura de textos, los cuales aportan a la comprensión de las realidades desde conceptos y problemas, a la construcción y deconstrucción de visiones y proyecciones de la exterioridad (Gómez Rincón, 2009). La lectura y escritura de textos implica que se movilice el pensamiento particular y grupal, “a partir del estudio de los textos y las competencias metodológicas para producirlos” (Aguirre Román, 2007). En otras palabras, implica que los textos representen la reflexión de sí mismo compartida con el otro, consolidándose un pensamiento con el otro. La filosofía *filosofante* “puede aportar a ello, pues es objeto —la filosofía— que al hacerlo junto con el pensamiento de los otros implica, además, una resignificación del propio problema acerca de qué es la filosofía” (Morales & Bedetti, 2013, p. 152).

Otro elemento es la disertación filosófica, que representa para el estudiante un desafío “a pensar por sí mismo, a tomar una posición propia frente a un tema formulado en forma de pregunta, en el cual se ponen en juego sus operaciones mentales, tales como escribir y hablar con coherencia lógica” (Barreto Bernal, 2011, p. 179). En estos términos, la disertación es una experiencia que implica la conciencia de sí mismo exteriorizada y reflejada en la oralidad o la escritura (Gómez Mendoza, 2008b). El abordaje de la lógica se fundamenta como otro elemento necesario para comprender en contexto, así que asumir la lógica para trabajar permite que todo contenido se relacione (Bejarano, 2016), que se le encuentre importancia, para aprenderlo.

La concreción de los contenidos es un elemento más para tener en cuenta, ya que:

Cuando le mostramos al estudiante los contenidos concretos, se le permite reconocer el general implícito en ello, lográndose así la llamada interacción con el mundo: la realidad se abre al estudiante y el estudiante se abre a la realidad; a partir de tal proceso el estudiante adquiere categorías o conceptos fundamentales que sirven como presupuestos y principios de conocimiento y de comprensión del mundo, que puede utilizar y aplicar de manera autónoma. (Paredes Oviedo, 2009, p. 4)

En consecuencia, es necesario incluir el elemento de enseñar a investigar y plantear problemas (Barreto Bernal, 2011) para una mejor

comprensión del contexto. Además, cabe tener en cuenta que, en las discusiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en los últimos años, se halla la relación de la filosofía con la infancia, la reflexión acerca de que no existe edad para el ejercicio de pensar y que el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento en la escuela posibilita discusiones y la formación crítica de los sujetos (Gómez Mendoza, 2013).

## **A modo de conclusión**

El campo didáctico de la filosofía consiste precisamente en preparar el camino para encontrar otros mundos, para experimentar otras realidades que conduzcan a la libertad de los sujetos en cuanto a la realización de sus propios ejercicios de pensamiento. En este sentido, la didáctica se vale de elementos conceptuales, hermenéuticos, prácticos, que conlleven un ejercicio del filosofar o permitan acercarse a él.

Varios planteamientos se tejen alrededor de cómo se enseña, e incluso, desde algunas perspectivas, cómo debería enseñarse filosofía. Igualmente, confluyen múltiples autores que reformulan o proponen nuevas teorías, que modifican y dinamizan sus prácticas en el aula, con lo cual logran movilizar las relaciones entre el pensamiento tradicional, el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico y el pensamiento propositivo. Entre los autores que han logrado poner en diálogo estos tipos de pensamiento está Mathew Lipman, quien, con la filosofía para niños, pone en relación la vida cotidiana con la teoría y la praxis.

Por tanto, se hace necesario repensar propuestas didácticas que conduzcan la enseñanza de la filosofía a partir de procesos dinámicos que involucren lo propio del ejercicio filosófico —el asombro, la pregunta, el análisis de los discursos, la reflexión acerca de la vida cotidiana de los sujetos— para crear conceptos nuevos, potenciar las habilidades del pensamiento crítico-reflexivo y, así, acercarse a una enseñanza de la filosofía y a un aprendizaje de la misma desde la creatividad, el juego y el planteamiento de diversos conceptos.

El sentido de la filosofía se posibilita en el abordaje de su importancia para la formación del sujeto, para la vida en colectivo, y se acoge de manera proyectiva y transformativa. Así, toma lugar la reflexión de

la filosofía sobre su definición, intencionalidades y funcionalidades, al pensar la educación de sujetos en contextos modificables y cambiantes.

## Referencias

- Aguilar, F. del R. (2019). Didáctica de la filosofía. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129–150.
- Aguirre, J. O. (2007). Fundamentación filosófica y pedagógica de la competencia lectora. Hacia el desarrollo de una estrategia de enseñanza y aprendizaje aplicable a la asignatura de lógica. *Revista Docencia Universitaria*, 8(1), 99–123.
- Barreto, L. J. (2011). Disertación filosófica: Una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral. *Praxis & Saber*, 2(3), 173–196.
- Bejarano, A. (2016). La lógica fregeana: Una propuesta sobre la enseñanza de la lógica. *Itinerario Educativo*, 30(165-186), 68.
- Benavides, G. (2009). Por el laberinto de la didáctica en filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 11, 1–15. <https://doi.org/10.19053/01235095.654>
- Camargo, E. & Barreto, L. J. (2007). Tras las huellas de alternativas didácticas para la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 9, 192–201. <https://doi.org/10.19053/01235095.635>
- Cifuentes, J. E. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Revista Filosofía UIS*, 14(2), 241–279. <https://doi.org/10.18273/revfil.v14n2-2015012>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage
- Galindo, M. (2014). Filocafé Oriente: Filosofía desde el aula. *Eutopía*, 7(21), 96–101.
- Gómez, C. M. (2009). El estudio de textos en la formación filosófica: Consideraciones metodológicas. *Polisemia*, 5(7), 73–92. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.5.7.2009.73-92>



- Gómez, M. (2005). Transposición didáctica, saber escolar y enseñanza de la filosofía: historia de un concepto y posibilidades de uso. *Cuestiones de Filosofía*, 7, 3-26.
- Gómez Mendoza, M. A. (2008). La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: Una perspectiva para la resolución de conflictos. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 167–187. <https://doi.org/10.17227/01203916.7576>
- Gómez Mendoza, M. A. (2008). La disertación en la enseñanza de la filosofía: Definición, procedimientos y escritura. *Cuestiones de Filosofía*, 10. <https://doi.org/10.19053/012350>
- Gómez Mendoza, M. A. (2012). La enseñanza de la filosofía como saber universitario. *Cuestiones de Filosofía*, 14, 100–128. <https://doi.org/10.19053/01235095.689>
- Galazzi, L. (2012). *Mirando Conceptos: el cine en la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Heidegger, M. (2001). *Introducción a la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Loforte, A. (2012). Del texto al maestro: La verdad y sus movimientos en el currículo de Filosofía. *Cuadernos de Educación*, 10, 1–12.
- Londoño, C., & Rojas, J. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153 - 176. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910>
- Meza, J. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario. *Actualidades Pedagógicas*, (52), 13-24.
- Morales, D. E. (2016). Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: Perspectivas transversales e interdisciplinarias. *Escribanía*, 14(1), 99–110.
- Morales, L. S. & Bedetti, M. B. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: Dispositivo para acompañar el extrañamiento docente. *Praxis & Saber*, 4(7), 141–157. <https://doi.org/10.19053/22160159.2053>

- Paredes, D. M. (2009). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.651>
- Paredes, D. M. & Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: Hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37–48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- Perelló, J. (2008). Didácticas de la Filosofía. *Sophía*, 4, 155–210. <https://doi.org/10.17163/soph.n4.2008.07>
- Rada, D. (2010). Los ideogramas como estrategia didáctica exitosa en la asignatura introducción a la filosofía. *Investigación y Postgrado*, 25, 037–054.
- Rivera-Vigueras, I. (2017). El uso del video como innovación didáctica en la clase de filosofía en un liceo público de la comuna de coronel. *Intersecciones educativas*, 7(1), 7-23. <http://educacion.ulagos.cl/revista/index.php/edicion-vii-ano-20171/item/69-edicion7->
- Sosa, M. & Sosa, R. (2006). Leer desde la filosofía, leer desde la literatura: La *Apología de Sócrates* como estrategia didáctica en el nivel polimodal. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 30, 127–138.
- Vargas, G & Gamboa, S. (2004). «Filosofar»: entorno virtual para el aprendizaje en el filosofar. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 25(91), 164–171. <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2004.0091.15>

# CAPÍTULO 5

## Educación filosófica: balance, posibilidades y perspectivas

Philosophical education: assessment, possibilities, and perspectives

*Liliana Andrea Mariño Díaz\**

*Oscar García Guzmán\*\**

*Oscar Pulido Cortés\*\*\**

### Resumen

El capítulo presenta un balance que visualiza los discursos, sentidos y usos de la educación filosófica en algunos países de América Latina. El rastreo bibliográfico tuvo como punto de partida la construcción reflexiva que comprende la educación filosófica como una categoría teórico-metodológica; es decir, es una herramienta para construir la perspectiva, mirada y definición que limitan el objeto de estudio, pero a su vez sirve para proceder en el tratamiento de la información: categorización, codificación, clasificación y escritura. La metodología consistió en la búsqueda de artículos en bases de datos, elaboración de matriz, desarrollo de fichas temáticas,

### Abstract

The chapter presents an assessment that allows visualizing the discourses, meanings, and uses of philosophical education in some Latin American countries. The bibliographic search started with a reflexive approach that understands philosophical education as a theoretical-methodological category; that is, as a tool to build the perspective, the view, and the definition that limit the object of study, which at the same time is useful to continue with the treatment of the information: categorization, codification, classification, and writing. The methodology was based on the search of articles in databases, the design of an analysis matrix, the creation of

\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. liliana.marino@uptc.edu.co

\*\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. oscar.garcia@uptc.edu.co

\*\*\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. oscar.pulido@uptc.edu.co

categorización, análisis de enunciados y escritura. El capítulo está compuesto por tres líneas, la primera aborda la necesidad de la educación filosófica en la pedagogía y la escuela; la segunda caracteriza la educación filosófica, integrada por los siguientes planos: pensamiento crítico, pensamiento creativo, formación ético-política, de la experiencia de pensamiento a la actitud filosófica y de la transformación del sujeto a la transformación social. La tercera línea examina prácticas en torno a la educación filosófica y está dividida por cuatro planos; ambientes filosóficos, transformación, problemas filosóficos en la construcción del pensar y diálogo como práctica y formación del pensar.

**Palabras clave:** educación filosófica, pensamiento crítico, pensamiento creativo, formación ético-política, prácticas filosóficas

thematic cards, categorization, analysis of statements and writing. Three perspectives comprise the chapter. The first addresses the need for philosophical education in pedagogy and school. The second characterizes philosophical education, from the following aspects: critical thinking, creative thinking, ethical and political training, from the experience of thinking to the philosophical attitude, and from the transformation of the subject to social transformation. The third perspective discusses practices regarding philosophical education and is divided into four sections: philosophical environments, transformation, philosophical problems in the construction of thinking, and dialogue as practice and as formation of thinking.

**Key Words:** philosophical education, critical thinking, creative thinking, ethical and political training, philosophical practices

#### ¿Cómo citar este capítulo? / How to cite this work?

##### APA

Mariño, L., García, O. y Pulido, O. (2022). Educación Filosófica: balance, posibilidades y perspectivas. En O. Espinel-Bernal, L. Mariño y O. Pulido (Comps.), *Enseñar, aprender y educar. Formas de la filosofía* (pp. 115-152) Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

##### Chicago

Mariño Díaz, Liliana Andrea, Oscar García Guzmán y Oscar Pulido Cortés. "Educación filosófica: balance, posibilidades y perspectivas". En *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, compilado por Oscar Espinel-Bernal, Liliana Andrea Mariño Díaz, y Oscar Pulido Cortés, 115-152. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

##### MLA

Mariño Díaz, Liliana Andrea, et al. "Educación Filosófica: balance, posibilidades y perspectivas". *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, compilado por Oscar Espinel-Bernal et al., Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022, p. 115-152.

Este capítulo presenta resultados de investigación sobre la categoría educación filosófica en algunos países de América Latina, entendida como categoría teórico-metodológica: la teoría no se separa de la práctica; tampoco son unidad, ni lo mismo; simplemente hay emplazamientos, pues algunas veces el énfasis está en lo teórico o en lo práctico y otras, en la relación teoría-práctica. Por ello, se constituye en una herramienta para pensar en ciertas ocasiones el qué y en otras el cómo; de tal manera, la teoría describe un horizonte en la lectura de los artículos, es decir, nos proporciona una mirada singular sobre el tratamiento de la educación filosófica.

La educación filosófica se concibe en tres líneas específicas. La primera analiza la necesidad de la educación filosófica en la actualidad, pretende reconocer y justificar las condiciones de posibilidad frente a la carencia de ella. La segunda se ocupa de la caracterización de la educación filosófica, que presenta los fines de una educación acompañada de la filosofía. Y la tercera examina algunas prácticas en torno a la educación filosófica, que exponen metodologías y maneras de proceder.

La *primera línea* se pregunta por la necesidad de la educación filosófica en la actualidad frente a la instrumentalización de la educación, permeada por políticas internacionales que han desplazado la enseñanza como aspecto central de la pedagogía y la educación, para dar prioridad a un aprendizaje orientado a adquirir competencias determinadas con resultados efectivos; ello con el fin de conseguir individuos más útiles, aunque menos reflexivos. La filosofía se constituye, entonces, como posibilidad de quiebre frente a los modelos que han mercantilizado el pensamiento.

La *segunda línea*, titulada “Caracterización de la educación filosófica”, expone los fines de una educación acompañada de la filosofía, a partir de los siguientes planos: pensamiento crítico, pensamiento creativo, formación ético-política, de la experiencia de pensamiento a la actitud filosófica y, por último, de la transformación del sujeto a la transformación social.

El pensamiento crítico es una característica de la educación filosófica, ya que esta no pretende solamente la asimilación de contenidos y transmisión de saberes; por el contrario, procura centrarse en examinar

los conocimientos, la creación de argumentos y el gobierno de sí. La educación filosófica “da prioridad a la formación sobre la información. En ella la enseñanza de las distintas áreas se da de manera filosófica, es decir, se propone un ejercicio de pensamiento crítico, y no la asimilación de un cuerpo teórico o de información” (Espinel, 2016, p. 29). Es la capacidad que tienen los sujetos para examinar pensamientos propios, argumentos y preceptos, para tomar postura frente a los acontecimientos del presente. El pensamiento crítico es un ejercicio que se adquiere con el filosofar, es decir, no es un concepto repetitivo, es atravesado por una experiencia de pensamiento, donde los sujetos movilizan sus preceptos, construyen argumentos propios y dan forma a nuevas comprensiones de la realidad.

Por ser el pensamiento crítico una de las características de la educación filosófica, es importante abordar también la cuestión del pensamiento creativo. El sujeto examina sus ideas y argumentos, lo que hace necesario pensar de otra manera, cuestionarse desde otras posturas, interrumpir lo cotidiano para crear nuevas alternativas. Es así como el pensamiento creativo y el pensamiento crítico se correlacionan para problematizar la realidad y tomar una postura; para ello, es vital valerse de varios elementos que permitan pensar fuera de lo común. El pensamiento creativo construye horizontes novedosos que dan sentido al conocimiento, a la existencia, y permite pensar lo impensado.

Otra característica de la educación filosófica es la formación ético-política. Al privilegiar la educación en el ejercicio del filosofar, los sujetos adquieren un pensamiento crítico y creativo, de modo que los conocimientos se utilizan para crear nuevas alternativas que permitan su participación de manera comunitaria. No es suficiente con establecer una relación consigo mismo; la educación filosófica pretende ir más allá, para que el sujeto cree una relación con los otros y con el entorno.

Al percibir la educación filosófica no solo en currículos escolares, sino a manera de ejercicio individual y colectivo, se promueven espacios para la construcción de pensamientos que propician un compromiso ético, político y crítico. Toda educación filosófica “aspira a propiciar un espacio de lucha por la emancipación, por la transformación de sujetos serviles en sujetos pensantes, creativos y autónomos. Se trata de una

educación con profundos compromisos éticos y políticos en medio de una convulsionada sociedad” (Espinel, 2016, p. 32).

Hasta este punto, se han abordado el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la formación ético-política como elementos característicos de la educación filosófica, lo que conlleva que toda educación que se encuentre cerca de la filosofía potencie en los sujetos la actitud filosófica:

El propósito de toda educación, y de la filosofía, es construir espacios de formación para que los sujetos construyan sus propias verdades y criterios para examinar el mundo y pensar por sí mismos. Es necesario que en los procesos educativos exista un acercamiento con el ejercicio del pensar para adquirir una actitud filosófica que permita entender el mundo (Mariño Díaz et al., 2018, p. 129).

De la experiencia de pensamiento a la actitud filosófica deviene el pensamiento crítico, creativo y la formación ético-política. Esta última se refleja en los sujetos por su manera particular de asombrarse, preguntar y conocer; designa una serie de acciones que se ejercen sobre sí mismo y permiten que los sujetos se trasformen y trasfiguren (Foucault, 2000), mediante ejercicios filosóficos que se convierten en prácticas de vida.

Se considera que la transformación de los sujetos es algo característico de la educación filosófica, ya que, al adoptar una actitud particular frente al mundo, se transforma su existencia, lo que trae consigo una nueva forma de vivir. La educación filosófica se centra más en producir cambios en los sujetos que en la adquisición de información, pues se trata de establecer una práctica de vida para examinar lo que somos, conocernos y transformar las maneras de pensar, de ser y de constituirnos a nosotros mismos.

La *tercera línea*, denominada “Prácticas en torno a la educación filosófica”, evidencia la posibilidad de implementar la enseñanza de la educación filosófica en diversos escenarios (ambientes) filosóficos, la transformación, los problemas filosóficos en la construcción del pensar y el diálogo como práctica y formación del pensar.

Los ambientes filosóficos, como posibilidad de la educación y la transformación, constituyen una herramienta para la educación filosófica. Son situaciones que, en principio, admiten cuestionamientos, pues privilegian la pregunta sobre la explicación, valoran la creatividad y la duda, y suscitan toda posibilidad de conocimiento apoyado en la educación filosófica. “De manera general, un ambiente filosófico puede ser entendido como la relación que determina las posibilidades de la experiencia” (García Guzmán, 2019, p. 224). En efecto, los ambientes filosóficos tienen que ver con el hacer, el sentir y el pensar que no se confinan a un lugar específico ni recurrente de la relación entre enseñanza y aprendizaje, sino que, por el contrario, propician cuestionamientos referentes a las posibilidades sobre el propio aprendizaje. Llevados a la práctica, constituyen una de las maneras de materializar la enseñanza de la educación filosófica. Se trata, por tanto, de entender que es posible sospechar, para intentar una argumentación como defensa de pensamientos propios, junto con la transformación del pensamiento.

Otra manera de materializar la educación filosófica es el tratamiento de problemas filosóficos en la construcción del pensar y no de temas o mera información; es decir, importa que los sujetos conecten saberes con su vida. No se trata de abordar la filosofía simplemente como asignatura, se quiere hacer de la filosofía una “problematización” (Foucault, 2003). La manera de proceder con esta enseñanza es a través de cuestionamientos legítimos, pues ello permitirá la transformación de sujetos y su actitud filosófica, lo cual constituye el fin último de la educación filosófica. Los problemas filosóficos son artificios que problematizan la existencia; no se limitan a abordar conceptos de la filosofía o de alguna tradición filosófica, sino que problematizan la existencia. Cuestionan el mundo y las verdades propias del sujeto; permiten confrontarse consigo mismo para pensar desde otros lugares, deslocalizarse, mover el pensamiento.

Por último, se encuentra el diálogo como práctica y formación del pensar. En gran parte de las prácticas pedagógicas, el diálogo constituye una herramienta para la formación de la educación filosófica. Se presenta como factor determinante de un pensamiento renovado, una interpelación necesaria y respetuosa, porque cuando requerimos o permitimos que se nos requiera, aprobamos nuevas relaciones desde el intercambio argumental. Así, se enriquece la experiencia del pensamiento, es decir, se constituye una fuente de lectura que permite reconocer las formas



argumentativas necesarias en la defensa de afirmaciones como resultado del pensamiento reflexionado. Pineda Rivera, en una entrevista a propósito de la educación filosófica en Colombia, refiere:

El diálogo argumentativo que se practica en el ejercicio del filosofar es un espacio regulador en el cual podemos discutir, examinar, controvertir, etc., pero sobre todo escuchar y ceder, porque en la perspectiva del otro también hay algo que a mí me enseña. (Mariño Díaz, 2019, p. 178)

El diálogo aporta a la educación filosófica, fortalece el pensamiento crítico y creativo y la formación ético-política. Por consiguiente, es fundamental en la regulación que determina la formación tanto individual como colectiva en función de un proyecto social. Es una experiencia de la cual se debe salir transformado.

## **Primera línea. Necesidad de la educación filosófica en la actualidad**

### **Primer plano. Instrumentalización de la educación, políticas y competencias**

Al considerar las prácticas educativas en asuntos capitalistas, empresariales, económicos y mercantiles, como afirman diversos autores (véase, por ejemplo, Chirino Ferrer, 2007; Reyes, 2007; Pineda Rivera, 2009; Rojas, 2009; Gallo, 2010; Saavedra Salamanca, 2011; Mariño Díaz, 2012; Pulido Cortés, 2012; Amézquita Rodríguez, 2013; Vélez Esquivel, 2013; Moya Rojas, 2014), la escuela se convierte en instrumento de dominación y los estudiantes se vuelven repetidores del conocimiento en un ambiente de competitividad, preparados para el trabajo y la producción en diversas demandas del mercado. Para la eficacia y eficiencia como fin del prospecto educativo, solo modelarán individuos medianamente racionales, cuanto más útiles. Tal es la intención sistemática presentada mediante políticas educativas adversas, que permean de manera destructiva posibilidades de seres humanos y su pensamiento. Se convierte así la educación en un modelo que determina toda posibilidad del pensar.

En esta práctica educativa importan la eficacia y la competencia como un objetivo determinante y protector del capital financiero en la relación entre política y poder. Es por ello que la educación filosófica no

tiene un lugar protagónico en la escuela; la pregunta por la relación entre filosofía y pedagogía es una cuestión que, aunque tenga sentido, no tiene mayor importancia para el ejercicio educativo (Álvarez, 2006; Díaz, 2004).

La educación centrada en la demanda comercial del mercado intelectual, dedicada a ejercicios de repetición y memorización de conceptos, se contradice con la educación filosófica, que propone ejercicios de reflexión y opta por la crítica y el cuestionamiento de los conceptos.

En la medida en que queramos que la educación signifique algo más que el entrenamiento de un experto para un mercado que lo demanda, y que busquemos la formación de un ciudadano, en esa misma medida deberíamos acentuar la educación filosófica (Obando Gil, 2006, p. 61).

La educación filosófica en la sociedad se concibe como posibilidad en una perspectiva crítica; es experiencia de pensamiento, y puede verse seriamente afectada cuando se acude a las imposiciones institucionales y de competencias en las prácticas de la escuela tradicional. Una de las maneras de responder a esta situación es comprender el presente en medio de las posibilidades que la educación filosófica confiere. La escuela tradicional, por la necesidad de organizar el tiempo y el espacio de la institución y de quienes por ella transitan, muchas veces acaba empobreciendo la experiencia de pensamiento, reduciéndola a planeaciones determinadas y repetitivas, sin comunicación entre la actividad humana y las situaciones sociales con los saberes de la escuela. Por ello, los problemas de la enseñanza en la actualidad a nivel mundial se encuentran vinculados con la falta de sintonía entre aprendizaje y realidad. Los conocimientos y los datos recibidos en la escuela en algunos casos no hallan comprensión ni utilidad ni aplicación (Carmona Granero, 2007; Sánchez Narváez, 2007; Morales Gómez, 2008; Mariño Díaz, 2012; Olarieta, 2012; Bedetti & Morales, 2015; Flores del Rosario, 2019).

Las políticas educativas producen heteronomía en los sujetos. Emanadas de un proyecto de sociedad complaciente con la mercantilización de la educación, invalidan toda posibilidad dialógica y excluyen de manera sistemática la formación del pensamiento como posibilidad y la proyección ético-social como realidad. Las prácticas escolares se relacionan con el gran número de prácticas heterónomas que se dan en el ámbito educativo y que están conectadas con los procesos formativos

que se generan en su interior. Dichos procesos plantean imaginarios de autonomía, pero en realidad responden a modelos institucionales de organización (Urgilés, 2008; Murcia Padilla & Puín López, 2015; Bertolini Ferrante & Langon Cuñarro, 2017).

La educación filosófica se constituye en una lucha eficiente frente a los procesos de aculturación, manifestados en las políticas educativas que colaboran con los presupuestos del poder. Siempre y cuando el sujeto decida entender que se puede sospechar, que es posible dudar, la labor de denuncia que propende por una educación por fuera de la lógicainstrumental irá de la mano con la desacralización de la filosofía.

La filosofía debe ser reestructurada, no puede ser dogmática; más bien, necesita ser una construcción colectiva, pues se corre el riesgo de ser agente del adoctrinamiento.

La filosofía se enseña como una doctrina, como una especie de catecismo cuyas respuestas deben ser aprendidas con precisión, como un saber cerrado, e incluso como una “visión del mundo correcta”, de esta forma la filosofía, puede ser herramienta al servicio del mercado. (Pineda Rivera, 2017, p. 17)

Practicada de forma dogmática, la filosofía, al igual que la educación, termina por convertirse en un saber vacío (Pineda Rivera, 2012). A pesar de que pueda estar en diferentes áreas del saber, no debe enseñarse como si fuera cualquier asignatura; se parte de unos conceptos que se viven y se experimentan. Las prácticas filosóficas no deben caer en la transmisión de información sobre teorías, escuelas o sistemas, sino que deben ir acompañadas del proceso de indagación filosófica (Barragán Martínez, 2004; Urgilés, 2008; Lagos et al., 2011; Páez Vigoya & Urrego Salas, 2017).

El objetivo de la educación no solo es trascender en la vida y el conocimiento de los estudiantes, sino hacer posible que, mediante la filosofía, rompan tradiciones y se acerquen más al pensamiento y la forma de enseñar por parte del docente. La filosofía es una herramienta que no conoce edad, rango o estrato, ni mucho menos qué papel tiene cada persona en el mundo. Es mediante ella que la educación presenta múltiples cambios en su metodología didáctica, en la experiencia colectiva del

conocimiento y en el desarrollo del pensamiento crítico (Hoyos Valdés, 2010; Siegel, 2013; Puig, 2018).

La educación filosófica se puede hacer presente en diferentes áreas del saber, incluso esta perdura en el diálogo argumentativo, la filosofía no solo se puede enseñar desde su campo, es partícipe en otros saberes e inclusive en el diario vivir; esta es la actitud filosófica que plantea un modelo educativo. La sabiduría no se guarda para unos sujetos, sino que busca hacer partícipes a muchos (Pazmiño, 2008), en mismo sentido:

La filosofía empieza a ser, y tiende a ser cada vez más, un bien público abierto a todos. El segundo presupuesto de la idea de educación filosófica es que el aprendizaje filosófico no se limita a una disciplina, sino que se lo considera posible en otros campos del saber; es decir, que no solo hay, o puede haber, aprendizaje filosófico cuando se enseña filosofía, pues la filosofía no es solo una disciplina: es un modo posible de aprender cualquier disciplina. (Pineda Rivera, 2017, p 35)

El ejercicio de enseñar genera conocimiento en cada sujeto, por eso la filosofía puesta desde el pensamiento creativo nos sumerge en el mundo de cada estudiante; este desarrolla múltiples maneras de ver los conceptos desde la praxis (Muñoz y Giraldo, 2015; Sánchez Pirela, 2007; Puig, 2015).

Crear ambientes de interacción social contribuye con la experiencia del pensamiento. En ellos la filosofía es armonía y con ella vivimos, pues es imposible enseñar a pensar sin la ayuda del razonamiento deductivo en los diversos campos del saber.

La filosofía del movimiento de preguntarse y preguntarse, poder, junto con los demás, acceder a otros sentidos de lo que estamos pensando, en un juego entre interioridad y exterioridad de nosotros mismos, con el mundo. Con los demás y con el mundo que todavía no conocemos y que nos presenta muchas sombras, en un juego sublime e infinito. (Gomes, 2019, p. 32)

La educación filosófica, más que llenar de conocimiento al estudiante, fomenta enseñar a pensar, pues solo de esta manera se dota al sujeto de un pensamiento autónomo. Aprender a filosofar produce y crea sentido entre la realidad y la conciencia de ser una persona activa

en la sociedad. La conciencia de libertad de la persona también se ve potenciada mediante la construcción de herramientas lógicas, críticas, hermenéuticas, retóricas, epistemológicas, científicas, entre otras, que a la vez se potencian con el aprendizaje de las otras disciplinas. El ideal de la educación filosófica es educar para transformar (Souza de Oliveira et al., 2019; Vélez Esquivel, 2013; Durán & Ribeiro Martins, 2019; Muruzábal Lamberti, 2019).

La filosofía es por sí misma un propósito colectivo. Entregar nuestros pensamientos y nuestra manera de ser a aquellos que solo buscan enriquecerse con nuestra ignorancia, cambia por completo el panorama de una sociedad que se rige bajo la libertad. La educación es el principal escudo donde nos refugiamos y nuestro espíritu crece, por ello esta debe ser ejercida con la mayor propiedad posible de los que la reciben y son beneficiarios (Souza de Almeida, 2012; Espinoza-Díaz y Arredondo-Ramírez, 2019).

## **Segunda línea. Caracterización de la educación filosófica**

### **Primer plano. Pensamiento crítico, creativo y formación ético-política**

La función del pensamiento crítico, en la diversidad de experiencias de los seres humanos, determina las posibilidades de su formación ético-política; permite tomar posición frente a situaciones demandadas en el presente, con base en la capacidad que tienen los sujetos para examinar sus propios pensamientos, argumentos y preceptos. De esta manera, el pensamiento crítico y el pensamiento filosófico influyen no solo en el pensar, también crea efectos en la existencia de los sujetos, en su actitud, formas de actuar y de percibir el mundo, lo que le permite actuar en contexto, formular alternativas de solución a las situaciones (Iriarte, 2013), realizar ejercicios argumentativos, analíticos y sintéticos, formando un tipo de ciudadano (Muñoz y Giraldo, 2015; Carmona Granero, 2008).

La posibilidad de vivir en una sociedad democrática responde en parte a la pregunta por lo que es bueno. Desde la formación de un pensamiento que comprende la filosofía como bien común, para sí mismo y para otros, junto con el desarrollo de un potencial en lo particular y

social que determina la construcción del colectivo, el maestro de filosofía compromete en responsabilidad a sus estudiantes, valiéndose de la autonomía de estos y exhortándolos a pensar por sí mismos; la idea es reflexionar sobre lo que hasta ahora era considerado sagrado y dogmático. Así, el pensamiento crítico puede considerarse como una dimensión que determina la experiencia, la transformación y la movilidad del pensar. Es en últimas asumir una postura frente a problemas o situaciones demandadas por el presente (Barragán, 2015).

El pensamiento crítico es el producto de la suma de experiencias de pensamiento en las cuales transita la búsqueda de buenas razones, la indagación, los ejercicios argumentativos, el examen de las situaciones y de los pensamientos, llegando finalmente a proceder de manera particular, coherente y lógica (Siegel, 2013); no se queda en el análisis, toma postura (Rosales, 2007; Rodríguez, 2009; Berttolini Ferrante y Langon Cuñarro, 2017; Saavedra Salamanca, 2011).

Pensar de otra manera, en una lógica de rompimiento con lo establecido, desde un despertar de la creatividad, caracteriza el nuevo espacio para la filosofía, tan necesario en el presente. Chirino Ferrer (2007) señala: “la formación educativa desde la filosofía se caracteriza por despertar la creatividad, ya que permite implantar un nuevo sistema de pensamientos alternativos que proporcionan la creación de un nuevo espacio para la filosofía y las filosofías” (p. 31). En este sentido, el preguntar, la reflexión y el debate se presentan como un derivado de la creatividad en la medida que el pensamiento se desarrolla. (Esponda, 2011; Arias et al., 2016). Desarrollar la capacidad para preguntar significa que se está desarrollando el pensamiento, y puede que en una comunidad de indagación, se realice la misma pregunta pero esta puede hacerse desde diferentes puntos de vista, desde diferentes pensamientos. “Razonar e investigar implica el uso de conceptos no siempre claros en los niños, pero siempre con un horizonte abierto a nuevos conceptos” (Flores del Rosario, 2019, p. 48).

El pensamiento crítico y creativo se relacionan mediante la creación conceptual. Es en este pensar autónomo que se resignifican las capacidades individuales, que permiten una relación con el mundo más coherente y reflexionada. La madurez del pensamiento se acoge a la premisa sustancial kantiana, del ‘atrévete a pensar por ti mismo’; mediante la

educación filosófica, adquiere un matiz ilimitado frente a las posibilidades de construcción del pensamiento, con miras a la restauración social y política (Pineda Rivera, 2012).

La filosofía por medio de la creación de conceptos se conecta con lo creativo, lo sensible y lo crítico: con lo creativo ya que la creación es la dimensión de un pensar diferente, pues se edifican conceptos que traen consigo nuevas y diversas posibilidades de ver el mundo; con lo sensible porque desde la creación del concepto se piensan los problemas tangibles los cuales deben ser percibidos a partir de lo vivo, de lo exterior, y se requiere sensibilidad para responder a ellos; con lo crítico ya que por medio de la definición existe una mirada para observar el mundo, preguntarse por él, analizarlo, y encontrar parámetros para relacionarse con la vida. (Mariño Díaz, 2012, p. 193)

La capacidad para examinar pensamientos, argumentos y preceptos, implica la posibilidad de un gobierno de sí; sugiere que el pensamiento crítico constituya esa dimensión que determina su experiencia, su transformación y movilice su pensar hacia dimensiones prácticas, incluso afectivas y sentimentales.

Es preciso resaltar la importancia de esta formación para una educación concebida como acción eminente reflexiva, ética y liberadora, una actividad cuya realización reclama la formación de diversas disposiciones y capacidades en los educadores y educandos como la capacidad de juicio, de análisis, de discusión crítica, la formación del sentido común, el pensamiento práctico reflexivo, la comprensión ética y la dimensión afectiva y sentimental. (Carmona Granero, 2007, p. 5)

La perspectiva ética y política que se le pueda ofrecer al conglomerado estudiantil supone un derrotero actitudinal responsable y crítico, preguntándose siempre por lo que es bueno, en una lógica de formación para sí mismo y para otros. En este sentido, el pensamiento crítico, más allá de ser pensado para la transformación del pensamiento, debe reflexionarse, incluso, desde la construcción curricular; pues, se pretende que la investigación haga parte central e integral del crecimiento de los sujetos (Bertolini y Langón, 2017).

El reto consiste en que el estudiante se asuma como ciudadano y practique en su cotidianeidad su condición ciudadana crítica y responsable. De esta manera el enfoque ético se vuelve ineludible; los alumnos obtienen así las herramientas filosóficas que les permitan vincular su formación en tanto seres humanos con el entorno político y social. (González García y González García, 2018, p. 26)

La capacidad para examinar pensamientos propios, argumentos y preceptos de la mano de la filosofía constituye la posibilidad de comprenderse en sí mismo, en una lógica gubernamental propia. Así, la idea de construcción del ser independiente de las políticas de sometimiento y enajenación se constituye en bastión fundamental para la construcción integral de sujetos en un proyecto ético, político y social. Amézquita Rodríguez (2013) indica cómo “de esta manera, el desafío para la reflexión filosófica en la escuela está en permitir que ésta sea un espacio donde se favorezca el ejercicio de pensar por sí mismo, la ciudadanía reflexiva y el regocijo del niño” (p. 79). La dimensión del pensamiento que determina la experiencia como su transformación, haciendo posible la movilidad y el ejercicio del pensar, sostiene la posibilidad de una sociedad enmarcada en un proyecto ético y político que tuvo su origen en la decisión de alentar la construcción del pensamiento crítico, como alternativa para nuevas generaciones (Saavedra Salamanca, 2011).

Particularmente en una educación filosófica, formar personas razonables significa apelar al cuidado, al reconocimiento de sí mismo y del otro, a la sensibilidad al contexto, a la comprensión ética, a la búsqueda de sentido, a poner en cuestión las normas, reglas y acuerdos sobre las que se sustentan nuestras organizaciones en una sociedad democrática, y todo ello supone el concurso de las emociones. (Bedoya et al., 2015, p. 113)

El diálogo entre prácticas de filosofía para niños y la pedagogía que se maneja en las instituciones educativas intenta descubrir un sinnúmero de posibilidades referentes a las condiciones de pensamiento que caracterizan a dichas comunidades. Por otra parte, surge el pensamiento crítico como condición de un proyecto sociopolítico urgente y necesario. La capacidad de examinar pensamientos propios, junto con una postura particular frente a situaciones de la vida, determinan el pensamiento crítico como una dimensión del pensar, relacionada directamente con el gobierno de sí como posibilidad.



Hacer preguntas filosóficas constituye una apología por el entendimiento de la naturaleza humana. El esfuerzo por descubrir y pensar el origen de una actitud que efectivamente se sigue de un pensamiento filosófico, desde edades tempranas, se constituye en la apuesta de la filosofía. Es con la transformación del pensamiento que es posible madurar y expresar ideas que permitan repensar una sociedad democrática y cómo desarrollar estas frente a los problemas de la educación (Pulido-Cortés, 2012).

Las preguntas filosóficas en cada época han sido tiempo bajo circunstancias, es decir, trascendencia e inmanencia vueltas a considerar en su circunstancia histórica, acorde con un ritmo entre palabra y silencio, guiado por las preocupaciones de cada época. La indagación filosófica se ha orientado por un eje común: el entendimiento de la naturaleza humana y de la realidad. (Martínez Ruiz, 2015, p. 13)

La pregunta como característica esencial en los procesos de maduración del pensamiento, implica la posibilidad de reconocer al otro, en la dimensión de su pensamiento particular, pero en la lógica de la formación ético-política. Este reconocimiento se deriva de la actitud reflejada por la preocupación constante de sí mismo y por los otros; con la defensa de argumentos y preceptos, es decir, una apología al gobierno de sí, de un sujeto crítico conducente a un sujeto ético y político (Pazmiño, 2008; Macías, 2015).

La educación filosófica propende a una educación para el pensamiento, que gira alrededor de la argumentación, el razonamiento y la lógica. Desarrolla la capacidad creativa para examinar posibilidades de la realidad y explorar nuevas formas de pensar y crear relaciones con el entorno (Pineda Rivera, 2015). Enseñar a pensar constituye la posibilidad social de toda educación; la convivencia, como una manera de pensar en los otros, debe ser concebida en la formación particular. Frente a la urgencia de una educación por fuera de la lógica instrumental, se comprende la necesidad del pensamiento crítico, en una dimensión que puede ser determinada desde la experiencia y la transformación como movilidad del pensar mismo (Gallo, 2010; Puig, 2018).

En el marco de la educación filosófica, ocupa un lugar relevante el interés por la educación y la transformación del pensamiento infantil. Se

comprende que en las postrimerías de esta experiencia la familia tenga un grado de responsabilidad mayor; no obstante, esa preocupación latente hará en su momento parte de las inquietudes del colectivo, acorde con las necesidades que su grupo social convenga (Reyes, 2007; Hoyos Valdés, 2010; Rodríguez, 2009).

La comunidad de indagación presentada como piedra angular de las posibilidades de transformación del pensamiento, en una perspectiva crítica, implica una reflexión coherente sobre las maneras como hasta ahora se desarrolla el quehacer docente y la praxis e impacto en la realidad estudiantil. Se intenta fortalecer el pensamiento individual y colectivo con base en el diálogo que determina pensamientos, argumentos y preceptos. En el interior de la educación filosófica, toda comunidad de indagación pretende no solamente la asimilación de contenidos y transmisión de saberes, sino que también procura una educación centrada en examinar los conocimientos y crear argumentos (Saavedra Salamanca, 2011; Chirino Ferrer, 2007; Kohan, 2007a; Rojas, 2011).

### **Segundo plano. De la experiencia de pensamiento a la actitud filosófica**

La filosofía vinculada con la pedagogía sirve para pensar la vida y la proyección social. Así, la actitud filosófica, derivada de la experiencia de un pensamiento transformado y realizado para bien personal y colectivo, devendrá elemento dinamizador del cambio en la construcción del pensamiento pedagógico (Antúnez Pérez, 2002, Reyes, 2007, Mariño Díaz, 2012).

La formación del ser humano se configura como una necesidad contractual, en la que la relación entre pedagogía y filosofía tiene su correlato; es imperativa la transformación tanto del sujeto como de la educación. Así, las posibilidades que el conocimiento imprime a la educación filosófica, darán sus mejores frutos en la realización de una existencia con autonomía y consciencia.

La relación entre filosofía y pedagogía se empieza a trazar desde diferentes ángulos, y es evidente que aún hoy la filosofía es de gran importancia, tanto en la reflexión teórica sobre el fenómeno educativo, como en la orientación y la transformación de la educación misma. Esto es así porque

la filosofía, desde la epistemología, la lógica, la ética y otros saberes, aporta al mejoramiento de la formación plena del ser humano. Adicionalmente, la filosofía nos ayuda a ver que, para alcanzar el buen vivir, se requiere del conocimiento y la valoración de éste como un fin en sí mismo. (Rodríguez, 2009, p. 23)

La concepción de la libertad en la educación necesita indefectiblemente del apoyo del pensar filosófico; es en la medida de las posibilidades individuales de pensamiento que los sujetos conformarán sus criterios de verdad frente al mundo y frente a su vida (Páez Vigoya & Urrego Salas, 2017).

La relación entre educación y filosofía propende a la emancipación y transformación del pensar, pone en equilibrio la balanza entre quienes enseñan y aprenden. En un reconocimiento constante de sí mismo y del otro, es la posibilidad de construir más allá de la asimetría pedagógica, donde exista un respeto reconociendo condiciones de igualdad entre maestro y estudiante, entonces será posible invertir en la educación filosófica que le apueste a un aprendizaje activo y creativo, y no simplemente reproductivo (Gallo, 2010, Siegel, 2013, Llanos Bolívar, 2014, Martínez Ruiz, 2015).

La transformación del pensamiento tiene su equivalente en el pensar que ha sido permeado por la filosofía. Se enriquecen las posibilidades de transformación del pensamiento, por medio de la actitud de cuestionamiento de sí, y el reconocimiento de ello con sus semejantes, procurando que el mundo en el que vivimos sea mejor. El acto de filosofar es reflexión, permite comenzar a imaginar y diseñar un mundo mejorado; evidencia de la transformación del pensamiento es la inquietud sobre su propio ser, invita a otros a la reflexión mediante procesos racionales, y su consecuente actitud será la de esforzarse por hacer posible un mundo que reconoce al otro y a sí mismo, actitud que se convierte en cimiento de construcción de espacios sociales coherentes con la vida justa (Márquez & García, 2007; Hoyos Valdés, 2010; Mejía, 2011). Con base en la elaboración subjetiva es posible reconocerse y reconocer a otros, este punto de partida se convierte en el escenario propicio para la construcción del pensamiento que constantemente acusa una inquietud particular de sí, lo que deviene transformación de los sujetos y del pensamiento.

La actitud filosófica derivada del pensamiento, característico de toda educación filosófica, demanda mucho más que la formación del pensamiento mismo, pues, si la actitud no es coherente con la existencia, toda posibilidad quedará en un nuevo discurso filosófico que alimentará las intenciones sistemáticas enmarcadas en los planes de aniquilar cualquier actitud filosófica como evidencia de la transformación del pensar, el reconocimiento de sí mismo y de los otros.

Hacerse cargo de la propia ignorancia conlleva la transformación del sujeto, una inquietud de sí, el reconocimiento de sí mismo y de los otros. La educación filosófica permite crear en los sujetos la actitud filosófica, “no hay nada que enseñar, a no ser que cada uno debe cuidarse a sí mismo. La única cosa que le interesa transmitir no es un saber, sino una inquietud, la inquietud de sí” (Kohan, 2007a, pp. 78-79); una actitud orientada a ocuparse de sí mismo, no se trata de enseñar para que otros aprendan, se enseña para que otros puedan relacionarse con su no saber, es decir, para que puedan relacionarse consigo; cuidándose y ocupándose de sí, se enseña a adoptar una actitud para que el sujeto se examine a sí mismo (Pineda Rivera, 2011).

Comprender los problemas con los cuales se convive, desde una perspectiva política y filosófica, se constituye en evidencia de que hay transformación en los sujetos o en el pensamiento, siendo el sujeto (estudiante) responsable de su propio aprendizaje. Para ello la actitud filosófica se vale de la capacidad de interpretar, argumentar y definir, como una manera de fomentar habilidades de pensamiento conducentes a la pregunta por sí mismo, a una inquietud constante de sí (González García & González García, 2018).

Es mediante la actitud filosófica y el diálogo que se configuran los valores y el reconocimiento de los otros y se produce una constante invitación a cuestionar y reflexionar sobre la autonomía como inquietud de sí. De esta manera, “se posibilita la formación de los sujetos en su aprendizaje autónomo y en su posicionamiento como individualidad que respeta a las demás individualidades, es decir, respeta la autonomía de los otros cuando reconoce la propia” (Murcia Padilla y Puín López, 2015, p. 147). El desarrollo subjetivo en relación con la filosofía conduce a la discusión filosófica, la cual puede ser comprendida en medio del diálogo

como la evidencia de que existe transformación de actitud y pensamiento en los sujetos (Bertolini Ferrante & Langon Cuñarro, 2017).

La actitud, el diálogo y la participación de los estudiantes en las discusiones de orden filosófico permiten cuestionar la realidad, como una manera de invitar a otros a tener esa inquietud constante sobre sí; es evidente que existe transformación de pensamiento y de actitud en los sujetos cuando la educación privilegia el diálogo filosófico (Saavedra Salamanca, 2011; Mariño Díaz, 2012; Olarieta, 2012; Llanos Bolívar, 2014; Murcia Padilla y Puín López, 2015; Arias et al., 2016). El pensamiento construido mediante el diálogo, más allá de fundarse en la naturaleza de la subjetividad, se sustenta en una práctica intersubjetiva; precisa del diálogo como defensa de las formas de verdad pensadas para el reconocimiento de los otros y de sí mismos. Actitud caracterizada por la inquietud de sí (Chirino Ferrer, 2017).

### **Tercer plano. De la formación del sujeto a la transformación social**

La educación filosófica tiene como término fomentar en los sujetos una relación con el conocimiento que amplíe su visión del mundo. Se comprende que la educación y la filosofía no son prácticas de aprehensión teórica o corrientes filosóficas; la filosofía como un saber que enseña a vivir y a pensar, de forma crítica y reflexiva, hace lecturas y relecturas del mundo (Pineda Rivera, 2007; Muñoz y Giraldo, 2015). Así, toda transformación subordinada a la toma de conciencia de sus actores, en la práctica educativa, requiere de autonomía y capacidad individual, con base en la duda y el asombro (Murcia Padilla y Puín López, 2015).

Para potenciar el pensamiento, la duda y el asombro, es preciso fomentar la curiosidad en los niños; se intenta dar el valor a una infancia que se percibe provechosa, donde se desea infatigablemente descubrir el porqué de diversas situaciones. La escuela más que proporcionar conocimiento, velará por la transformación de un estudiante virtuoso (Saavedra Salamanca, 2011, Pineda Rivera, 2011); “solo aprendemos cuando pensamos y solo pensamos al preguntar” (Flores del Rosario, 2019). La educación filosófica sustenta que todo ser humano tiene capacidad de filosofar y es potencia de cambio, así, el maestro inspirador del deseo por el filosofar en sus estudiantes privilegiará el cuestionamiento y el

asombro, ayudándolos a empoderarse de su decisión por el saber y de la manera como lo harán, en otras palabras, la educación filosófica, basada en la exploración constante, confiere al estudiante una auténtica posibilidad de transformación (Pineda Rivera, 2014). Justamente, en edades tempranas la educación filosófica pretende contribuir a la formación y transformación de pensamiento, con sus nuevas maneras de pensar el mundo. La educación acude a la filosofía como posibilidad de cambio, como posibilidad individual y social.

(...) La filosofía nace cuando aún no se ha abandonado la edad del porqué (la infancia) y, aún no se ha zambullido en el conformismo de los hábitos atrofiados del adulto; nace en esa edad indecisa y rebelde llamada adolescencia, entre los quince y veinte años. Nace sin que aquel en que nace le haya preparado ningún recibimiento. (Barragán, 2015, p. 134)

La capacidad de asombro y pregunta sobre la realidad irrumpe en la existencia de manera arrolladora para el sujeto, y puede constituir el comienzo de un camino autónomo y de transformación privilegia la construcción de su pensamiento, desde una inquietud constante por sí mismo, por su propia existencia (Pazmiño, 2008; Souza de Oliveira et al.2019;). La filosofía es un ejercicio, una práctica constante, un arte de vivir, una forma de vida (Páez Vigoya & Urrego Salas, 2017).

La educación filosófica fundamentada en la duda, el cuestionamiento y el pensamiento transformado se convierte en “experiencia” o “aprendizaje”, pero no cualquier experiencia, es experiencia y aprendizaje que hace parte de la expresión de la vida (Reyes, 2007), es la misma vida. Experiencia en el sentido de construcción de sujetos, de formación y transformación de sí, como posibilidad social; objetiva un pensamiento que determina las prioridades del cambio o experiencia del pensar; en el sentido de una transformación de sí, en un contexto situado, mediado por la pregunta, la indagación y el pensamiento (Obando Gil, 2006; Mariño Díaz, 2012; Bedetti y Morales, 2015). Solo cuando el pensamiento se ocupa de sí, cuando hace de él mismo su objeto, se dan las condiciones para un auténtico aprendizaje filosófico (Pineda Rivera, 2012).

La experiencia del pensar en la lógica de creación conceptual supone una transformación del pensamiento, permitiendo movilizarlo en torno a esta alternativa como posibilidad social. Vivir en la lógica del pensamiento

transformado remite a pensar un encuentro con la infancia, es decir la infancia se presenta como posibilidad de transformación social. La educación filosófica como posibilidad se determina en el aprendizaje de sí mismo; en la construcción de un pensamiento autónomo que permite el cambio, característico de una educación donde es posible pensar por sí mismos y hacer un examen sobre sí (Pulido-Cortés, 2012; Araújo, 2019; Rosales, 2007, Gallo, 2010).

Contemplada así, la lógica de transformación, que vincula la formación para sí mismos y para otros como posibilidad social, se compromete con la necesidad de una educación filosófica que permita reconocer al sujeto desde su historia, es decir, en el reconocimiento de esa dimensión; se concibe la posibilidad de comprender la filosofía como bien común, que debe ser especificado y acercado al estudiante (Antúñez Pérez, 2002).

La emancipación de sujetos en las prácticas educativas, integran el objetivo central de toda educación filosófica; en este acto liberador se configura un pensamiento de cambio como posibilidad social. La construcción y realización de la subjetividad en los procesos educativos se funda como imperativo, si bien se trata de defender las posibilidades de construcción del pensamiento en la lógica de transformación del sujeto (Macías, 2015). La defensa del pensamiento y la realización de la subjetividad son tareas particulares, en ningún caso la relación que se desarrolla en las prácticas educativas y entre sus actores se debe alejar, ni de la experiencia del pensamiento, ni de la transformación como posibilidad social (Macías, 2015; Puig, 2018).

La transformación del sujeto deviene en consecuencia de toda actividad filosófica, tiene como fundamento el preguntar y el asombro como posibilidad del conocimiento, pero encuentra en el diálogo, como relación de conocimientos, la necesidad del pensamiento como experiencia. La actividad filosófica tiene correspondencias con su tiempo; allí comienza el diálogo y se da significado o se resignifica nuestro mundo, entonces se da la coherencia del quehacer del filósofo. Toda experiencia como posibilidad social contiene como premisa central la participación de los saberes que potencian a los seres humanos. La reflexión pensada desde la provocación decidida confronta la disposición a soportar el suspenso y proseguir con la búsqueda de razones que permitan clarificar

el pensamiento, en función de su constante transformación (Martínez Ruiz, 2015).

## **Tercera línea. Prácticas en torno a la educación filosófica**

### **Primer plano. Ambientes filosóficos como posibilidad de la educación y la transformación**

Reflexionados como aspectos trascendentales, aprender a ser y pensar, al interior de la educación filosófica, preparan la transformación del pensamiento; en coherencia son examinados ambientes adecuados para su desarrollo. Se incorporan posibilidades para todos los sujetos dentro de un contexto que permite pensar para vivir.

Para Matthew Lipman aprender a pensar es una necesidad y una exigencia en la educación y en la formación personal. Aprender a ser y aprender a pensar son dos tareas fundamentales que debe abordar la educación del presente siglo XXI. No es suficiente disponer de grandes volúmenes de información y de conocimiento científico como única y sola expresión de nuestra capacidad para dominar a la naturaleza y al mundo de los objetos y de las cosas. (Márquez y García, 2007, p. 84)

Dentro de los procesos metodológicos de la educación, todo sujeto se moviliza al interior de objetivos prácticos con el saber y el conocimiento. Al menos las circunstancias, motivos, posibles consecuencias y razones, son analizados por los niños en particular, como base de toda reflexión (Pineda Rivera, 2011). Todo inicia con la satisfacción de su curiosidad y las problemáticas que lo inquietan. Este punto de partida se debería trabajar en todas las áreas del saber, pues no solo se trata de crear ciudadanos del bien, sino apropiarse la metodología filosófica en otras áreas que siguen amparadas en modelos tradicionales.

En el mismo sentido, la filosofía inspirada en el pensar del viejo Sócrates moviliza a la reflexión sobre sí, y utiliza sus prácticas de razonamiento como medios de aprendizaje. Procura cautivar y acompañar, en una decisión por un aprendizaje para sí y para otros, al interior de un proyecto que urge la formación de sujetos reflexivos que hagan presencia en diversos ámbitos del escenario social.



La filosofía, entonces, de acuerdo al modelo socrático, mueve a la propia reflexión y al razonamiento de los alumnos, provoca al foro, al autoconocimiento, a descubrir por sí mismos, la relevancia o no que tiene para sus vidas aquello que hacen o dejan de hacer; por eso, las habilidades de razonamiento que maneja la filosofía son instrumentos esenciales que contribuyen al aprendizaje significativo en todos los ámbitos y de modo efectivo, vale decir de manera eficiente y eficaz, especialmente en el ámbito de las ciencias. (Pazmiño, 2008, p. 115)

Tal vez, el error del maestro se repite en la constante práctica de su modelo tradicional. Toda educación, al ser una actividad cambiante, determina que los precursores de tal perfeccionamiento reflexionen sobre sus formas de pensar, actuar y sentir; en otras palabras, propiciar que la renovada estructura de su pensamiento tome forma en los diversos encuentros con los estudiantes. “La experiencia de formación es una inmersión en el pensamiento, capaz de crear condiciones de posibilidad para que podamos tener tiempo y disponibilidad para pensar en las cosas del mundo y hacernos pensar en ellas, con ellas, en ellas” (Souza de Oliveira et al., 2019, p. 114). De esta manera, el pensar que surge entre tiempos, espacios y condiciones, donde el sujeto tiene disponibilidad para el pensamiento, consentirá que el diálogo y los ambientes filosóficos contribuyan a su formación.

Esta situación filosófica establece ambientes donde hay interés por el conocimiento, por tanto, el maestro tiene que ser motivador de la curiosidad. Lo primordial es buscar la sensibilidad y el cuestionamiento frente al saber. De lo contrario, se malgastan las posibilidades del sujeto y del ejercicio filosófico. Flores del Rosario (2019), por ejemplo, afirma que el “filosofar con niños es posible en la medida en que se construya con ellos un espacio que haga pertinente la exigencia del pensar” (p. 43). Podemos deducir que en los ambientes filosóficos es viable desarrollar la comunidad de indagación, como lo describe Lipman en su FpN; es por ello que las habilidades de los estudiantes salen a flote y es aquí donde se desarrollan como personas, más que como estudiantes.

El propósito de una clase que intenta resolver incógnitas, no es construir todas las respuestas posibles, se trata de introducir nuevos cuestionamientos a partir del tratamiento dado a las problemáticas trabajadas. De tal manera, enseñar para la producción no es lo mismo que enseñar

para investigar, pues para la investigación los elementos esenciales son la comunidad de indagación y la pregunta (Arias et al., 2016). Promover el cuestionamiento y la indagación filosófica necesaria en la proyección investigativa, como un fin de la educación filosófica, requiere que el aula disponga de cambios en su configuración espacial y en consecuencia un cambio actitudinal de todos los participantes (Hoyos Valdés, 2010).

El ejercicio de leer y escribir no es propiedad del maestro, debe aplicar estas herramientas con sus estudiantes a través de textos que pongan en juego su moral. En estos ambientes filosóficos se hace protagonista al sujeto en su propia formación intelectual. “Cultivando la capacidad de razonamiento lógico estamos preparando a nuestros estudiantes tanto para pensar mejor como para expresar ese pensamiento de una forma creativa en cuestiones prácticas como las decisiones morales o la capacidad de expresión escrita” (Pineda Rivera, 2007, p. 49). La forma de crear conceptos por parte de los estudiantes puede resultar una tarea muy complicada, pero, desde su visión infantil, el juego les muestra una alternativa más sencilla de apropiación. En general, un rasgo de las comunidades de indagación relacionadas con el juego es que el maestro puede llegar a tener una visión completa de las posibilidades de los niños, pues ellos podrán comprender los cuestionamientos e interrogantes de su diario vivir (Muñoz y Giraldo, 2015).

El trabajo con filosofía demanda ambientes filosóficos necesarios para las transformaciones del aula tradicional en comunidades de investigación. Se configura una relación entre lenguaje y pensamiento surgiendo como alternativa y posibilidad en la formación con los niños. De esta manera, un ambiente filosófico se puede construir con base en cuentos o historias que acerquen su experiencia con lo teórico. Es, en últimas, un enseñar desde el pensamiento y las vivencias.

Favorecer la relación del lenguaje y el pensamiento en la discusión filosófica depende de la transformación del aula de clase tradicional en comunidad de investigación, donde los estudiantes puedan expresar sus puntos de vista, contar historias, hacer preguntas, comentar inquietudes y, sobre todo, conversar y dialogar sobre lo que les genera inquietud e incertidumbre. (Saavedra Salamanca, 2011, p. 189)

El ambiente filosófico suscita debates en torno a los temas que se están indagando. Esta investigación filosófica atravesada por los pensamientos y los conocimientos de otros es la manera de romper con la tradición de enseñar filosofía a través del discurso monológico. La enseñanza comprometida con el aprendizaje permite y fomenta el diálogo y mejora las relaciones maestro-estudiante (Vélez, 2013).

Comprender que se puede sospechar, que es posible dudar en un contexto de enseñanza y aprendizaje, supone de hecho, hacer preguntas sobre la manera como se aprende. Se configura un ambiente que permite considerar la vida y las formas de pensamiento coherentes con su realización. Esta situación, que no tiene que ver con un lugar en especial, suscita la posibilidad del conocimiento y aproxima a comprender e interpretar una realidad más ajustada con la existencia. Aprender a cuestionar y argumentar con la finalidad de discutir supone la revisión de argumentos propios que permiten confrontar mediante una intensión dialógica (González García y González García, 2018).

Los espacios filosóficos complementan la correlación de lo teórico con lo práctico; allí se requiere de un estudiante a la altura del conocimiento, para que participe de él en todo su esplendor. “Los espacios de la práctica filosófica buscan ir más allá del ámbito académico formal y generar espacios formativos no oficiales en los que sea posible encontrarse con un público menos limitado” (Páez Vigoya & Urrego Salas, 2017, p. 130).

En este punto advertimos que no se necesita de una educación totalmente conductista para gozar de un aprendizaje impartido desde el discurso teórico, pues, en las maneras ofrecidas en la actualidad, es factible atraer la atención, junto con el sentimiento de cada sujeto, sin dejar de lado el desarrollo del pensamiento.

Durante la construcción de conocimientos se suele divagar mucho; es por eso que la argumentación a través de la comprensión lectora contribuye enormemente a solidificar las ideas más profundas. “Argumentar es consustancial al desarrollo del lenguaje, una competencia comunicativa social humana que se aprende en interacción con las personas, a través de modelamiento y andamiajes, de la familia primero y luego en la escuela, en una cultura de respeto y participación” (Lagos et al., 2011,

p. 96). La intervención en un diálogo filosófico por parte del docente es fundamental para reconstruir la duda que se tiene en el bagaje del tema en cuestión. La filosofía en la actualidad permite transformaciones en los sujetos mediante los espacios filosóficos, no solo para abordar teorías, también para construir conocimiento de manera colectiva, de ahí que no se pueda excluir y por el contrario se haga a todos partícipe de ella (Pineda Rivera, 2017).

Un ambiente pensado en la lógica de enseñanza y aprendizaje permite pensar la vida; no debe ser exclusivo de la escuela, quizás el mejor lugar sea la familia, pero tiene que ser factor determinante de las posibilidades con el conocimiento. “Finalmente, queremos resaltar que la educación de las emociones supone el concurso de varios factores, que no están supeditados exclusivamente a la escuela, es evidente que la familia cumple un papel fundamental, de hecho toda la sociedad en su conjunto” (Bedoya et al., 2015, p. 115). Estos aspectos de la enseñanza filosófica presentan transformaciones de nuevas herramientas y sus prácticas, con la filosofía considerada como epicentro de procesos educativos.

### **Segundo plano. Problemas filosóficos en la construcción del pensar**

El ser humano, lleno de curiosidades y evoluciones, continuamente en proceso de aprendizaje y caracterizado por sus vivencias, su forma de ser y actuar, ofrece las razones por las cuales la educación se sumerge en un mundo inexplorado. Se pregunta continuamente: ¿qué lo hace mejor? y ¿cómo lo puede hacer?

La relación entre lo humano y el acto de aprender es ontológica: El humano se hace en la medida en que vive experiencias y prácticas educativas; la aventura histórica de lo humano ha sido apoyada desde los procesos de aprendizaje. El ser humano es un ser que no está acabado, porque es un ser temporal. Es un ser que se está haciendo y no dejará de hacerse hasta su muerte. (Reyes, 2007, p. 12)

Las situaciones individuales y comunitarias vividas por los estudiantes en su proceso de formación del pensamiento, mediante el acompañamiento filosófico, son relacionadas de manera objetiva; justamente son esos aspectos de los que se ocupa la filosofía, mediante preguntas

infinitas que pondrán en conflicto y articularán un pensamiento que siempre concibe más inquietudes.

Dentro de los aspectos básicos de los que se ocupa la Filosofía, tenemos que en clase partimos de los problemas que aborda la disciplina; por ejemplo, la definición del ser, el problema del conocimiento, la especificidad del ser humano, la conducta moral, el razonamiento y la reflexión sobre la sensibilidad, y éstos buscamos aterrizarlos de forma significativa en las problemáticas que viven nuestros alumnos en su vida diaria. (González García y González García, 2018, p. 28)

La virtud de la filosofía, además de su proceder enigmático con la existencia, irrumpe en el momento dramático en el que se precisa de una solución a problemas individuales y comunitarios que surgen de preguntas y respuestas infinitas. Pone en conflicto y activa el pensar, porque se trata justamente de generar más inquietudes sobre la mejor manera de vivir.

La filosofía irrumpe desde lo desconocido, llega sin advertencia alguna de su llegada, es un golpe de azar trastocador de las costumbres arrebuajadoras de certezas, de opiniones y de lo dado sin examen. ¿Cuándo se ha visto al azar entrar en los cálculos previsoros? La filosofía llega a contrapelo de causas amortiguantes, engastadas éstas en cauces cotidianos, empalmados éstos últimos en una racionalización previsoras. ¡Asombro! (Barragán Martínez, 2004, p. 135)

La complejidad de la filosofía es que no da respuestas o por lo menos no concretas; de ahí su magia y su misterio. No solo está atravesada por una teoría, sino por un problema que intenta resolver, por eso va de la mano con la investigación y así, juntas crean incógnitas abriendo paso a otras verdades. Entonces, preguntamos sobre el ¿por qué? y el ¿para qué? de la investigación (Pineda Rivera, 2007).

El conocimiento es la sabiduría que el hombre adquiere a través de múltiples experiencias, por eso lo identifica con su modo de pensar, reflexionar y actuar; logra expresar lo que piensa y siente. Por convicción se fusiona con su naturaleza y continuamente deja su huella en lo natural de la humanidad. Esta capacidad comprensiva es un dinamismo que permite aprehender, transformar y trascender toda realidad.

La disponibilidad es una dimensión constitutiva del ser real. De modo que, así como existe una racionalidad del hombre, existe también una racionalidad de la naturaleza (la lógica de la materia y de la vida); y si se da el amor en el hombre se da también en la naturaleza (finalidad e intencionalidad de las cosas). (Morales Gómez, 2008, p. 47)

Esfera de posibilidades individuales y colectivas en la realidad social y educativa, el conocimiento coexiste fundamentalmente en los procesos de comprensión en un contexto que inscribe sus propios métodos. Amparados en este, se enriquecen las posibilidades de formación del pensamiento, que el maestro sabrá capitalizar y hacer funcionar dentro de los objetivos de la educación filosófica (Rodríguez, 2009).

La filosofía, entonces, desde la epistemología, puede establecer una relación en la cual se favorezca el proceso educativo, se construya un conocimiento que le permita al individuo comprenderse a sí mismo y su entorno. Además, le permite a la pedagogía o reflexión sobre la educación, tener claro el momento en que se empezó a abrir una brecha en la que surgen varios tipos de conocimiento, entre los cuales unos adquieren más valor que otros, según afirman algunos, por su “carácter científico”. (Urgilés, 2008, p. 22)

La investigación resuelve el enigma planteado por la existencia del ser humano; es como un rompecabezas confuso y volátil, porque en el momento que se pierda una ficha, o se rompa un hilo, crea un vacío que dificulta su visión. Sin embargo, una vez armada, deslumbra con una claridad que sorprende al investigador, que une todas sus fichas y disipa sus incógnitas (Pineda Rivera, 2012).

La educación promueve los valores, no excluye a ninguna persona por su estrato, etnia o sexo. El problema se hace más complejo cuando el diálogo desencadena controversias en torno a sus ideales de justicia y equidad. Hay que permitir que la educación filosófica apacigüe esa convicción de falsa justicia, justificada desde la violencia; hay que hacer que la justicia se cumpla mediante la expresión de nuestros pensamientos y acciones con igualdad de conocimientos, con el fin de transformar la sociedad. Si renunciamos a las herramientas defensoras de nuestros ideales, por el hecho de que estas mismas han sido utilizadas para enriquecer la injusticia y la desigualdad, es un error imperdonable, por lo contrario

que sea nuestra sabiduría la que las guie con el mayor de los cuidados para que no se vuelvan a estropear. Es fácil juzgar y no ser juzgados, esta ley de la vida es un error en que muchos recaen, siempre nos ponemos en el papel de la víctima y no en el del victimario, por ello hay que crear, más que pensamiento igualitario, una dignidad igualitaria (Muruzábal Lamberti, 2019).

### **Tercer plano. El diálogo como práctica y formación del pensar**

La praxis educativa considera el diálogo como aspecto fundamental de una relación entre iguales, es por su intermedio que es posible interpelarse y requerirse con un fin constructivo que determine la experiencia del pensamiento. “En el contexto de repensar la educación para el siglo XXI, la alternativa del paradigma literario establece como una de las exigencias del proceso educativo el ‘oír hablar al otro’; es decir, el diálogo” (Carmona Granero, 2008, p. 11). La importancia del comprender en la dialéctica de pregunta y respuesta, que se enmarca en la posibilidad del diálogo; explora subjetividades y determina la relación entre iguales, como insumo necesario en el encuentro de intersubjetividades y el reconocimiento del otro y de los otros, en una perspectiva de construcción particular y social.

La discusión y el diálogo suscitado al interior de la práctica escolar precisa del reconocimiento de los otros como actores de la formación del pensamiento. De esta manera, se reinventa la sociedad como posibilidad de la vida misma, basada en la construcción dialógica como una fuente de lectura que permite reconocer las formas argumentativas individuales y necesarias en la defensa de afirmaciones, como resultado de un pensamiento reflexionado (Álvarez, 2006; Pazmiño, 2008; Lagos et al., 2011; Mejía, 2011).

Mientras la filosofía permita enriquecer las aulas con diálogos y discusiones creadoras de sentido, el futuro de la democracia contará con el aseguramiento de su universalidad, y la fuerza que determine las acciones estará planteada en ‘buenas razones’ y no en estrategias mediáticas que niegan a los otros como individuos y que buscan en las diferencias los pretextos para las separaciones en lugar de la fuerza misma de la unión solidaria de la humanidad. (Murcia Padilla y Puín López, 2015, pp. 229-230)

En la reflexión epistemológica se encuentra un valor implícito que permite replantear las condiciones del maestro. Es a partir de este saber que el docente continúa en la construcción de su pensamiento y mediante el diálogo permea las posibilidades de sus estudiantes en una relación entre iguales que percibe la experiencia del pensamiento como emergencia de una autonomía en función de la vida social (Rodríguez, 2009).

Este aporte de la epistemología puede permitirle al docente orientar mejor su enseñanza, ya que, al conocer su disciplina, la naturaleza del conocimiento y cómo se construye éste, le permite ampliar su visión sobre el mismo para no tomarlo como una herramienta o un medio y promover en sus estudiantes la valoración de éste para la vida misma, para defenderse en el mundo. (Carmona Granero, 2008, p. 22)

Para organizar la interacción entre los mismos estudiantes, el diálogo puede ser percibido como ventaja, nos ofrece otra alternativa a la educación heterónoma, impuesta por el maestro ya desde algunas décadas; está en relación con el juego y nos abre las puertas al conocimiento del individuo (Muñoz y Giraldo, 2015).

Convertir el juego en un tipo de comunidad de indagación es fortalecer en los estudiantes la escucha de unos a otros con respeto, construyendo sus propias ideas teniendo en cuenta las expuestas, es un ejercicio que brinda la posibilidad de reforzar argumentos no muy bien fundamentados. (Bedoya et al., 2015, p. 126)

La práctica filosófica se encamina a demostrar lo esencial y lo elemental de la filosofía en la vida de cada sujeto, por tanto, es importante que la práctica esté dentro del aula, no solo desde la percepción religiosa sino desde lo teórico-práctico. “El discurso filosófico se puede asociar con un ejercicio, una práctica que posibilita la formación y la transformación de otros y de sí mismo” (Páez Vígoya & Urrego Salas, 2017, p. 173).

Toda interpelación dialógica supone la posibilidad de construcción del pensamiento, la experiencia del pensar como renovación constante y coherente con los presupuestos de vida, en una sociedad que privilegiará la construcción de significados por medio del aprendizaje reflexionado. Mediante el diálogo se unifican criterios que en su disparidad aparecían ajenos, no obstante, en la interpelación subjetiva se juegan criterios de



verdad individual desconocidos, pero que ahora serán inter subjetivados y nuevamente valorados en su magnitud individual y colectiva (Esponda, 2011; Mariño Díaz, 2012).

Además, permitiría a los docentes, acceder no a la introducción de datos, sino descubrir por medio del diálogo seres diferentes que antes no existían, empoderarse y darle sentido a la escuela educando en la igualdad, creando en el aula todo un laboratorio para explorar las preguntas de los estudiantes. De esta forma, el docente se convierte en un acompañante de una aventura en la cual se construye un aprendizaje significativo. (Valdés, 2010, p. 202)

Al incentivar el diálogo y realizarlo en medio de las diversas situaciones de aprendizaje, se permite la libre expresión y el cuestionarse, tan necesarios en la construcción del pensamiento crítico, que se concibe en medio de procesos racionales del pensamiento, en una relación de igualdad entre sujetos (Saavedra Salamanca, 2011).

De este modo, los docentes que construyen comunidades de investigación e incentivan el diálogo y la discusión filosófica con sus estudiantes pueden intervenir en la manera como construyen, organizan y expresan sus puntos de vista, y, al mismo tiempo, incidir en la forma como razonan y piensan. En principio esta será una tarea exclusiva del docente, pero poco a poco los estudiantes pueden ir haciendo las correcciones y observaciones necesarias para que sus intervenciones ganen en coherencia, sentido y pertinencia. (Llanos Bolívar, 2014, p. 191)

La filosofía como campo de exploración puede ser manejada mediante el diálogo, con un propósito concreto que permite incluir a todos los sujetos con pensamiento en formación y cambio. Así, el diálogo se constituye como fuente de lectura, permite apreciar y comprender las razones para movilizar los argumentos, que pueden ser inter subjetivados (Chirino Ferrer, 2007; Morales, 2018).

Sin embargo, en la actualidad la filosofía ha pasado a ser considerada más que solo saber y conocimiento racional, para llegar a ser un campo explorado puesto al alcance de muchos a través de la metodología que le es propia, esto es, del diálogo y la reflexión que por largos años siempre le han

acompañado, pero sin exclusión de edades ni de conocimientos previos de la filosofía. (Rosales, 2007, p. 140)

Con la comunidad de indagación se facilita el desarrollo de la conexión estudiante-maestro, hasta el punto en que el maestro se sitúa en igualdad de condición que el estudiante. Es sorprendente percibir que se pueda dialogar a través de preguntas, más aún, cuando estas son formadoras del ser, y no del hacer (Flores del Rosario, 2019).

Quienes participan en una comunidad de diálogo se abren a la lógica de las preguntas. Esas preguntas se van incorporando como hábitos entre los participantes, hasta que ellos mismos terminan por plantearlas, así que quien facilita esta tarea poco a poco se siente inmerso. (García, 2017, p. 46)

Toda pesquisa en la lógica transformadora, individual y colectiva deja el pensamiento crítico como apoyo de posibles investigaciones relacionadas con otros saberes. Este aspecto del pensamiento determina la indagación como experiencia enmarcada en la educación filosófica: “Incorporar estas prácticas reflexivas en una institución implicaría pasar de una educación basada en la transmisión de conocimientos de aquellos que saben a aquellos que no saben, a una educación resultado de la participación en una comunidad de diálogo” (Rojas, 2011, p. 2). Esta metodología que potencia la experiencia de la educación filosófica desarrolla en los sujetos actitudes políticas y éticas por medio de prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico, creativo y ético.

## Referencias

- Álvarez González, F. J. (2006). Relación entre filosofía y educación. *Sophia*, 1, 82-126.
- Amézquita Rodríguez, M. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(34), 77-86. doi:<https://doi.org/10.17227/01224328.2285> |
- Antúnez Pérez, A. Z. (2002). Las ciencias sociales y la filosofía: una dimensión educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 115-127. doi:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200706>

- Gomes, V. (2019). ¿En Caxias la filosofía encaja? y las voces infantiles de la periferia. *Praxis & Saber*, 10(23), 19-37. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9688>
- Arias Sanabria, C. J., Carreño Sabogal, G. A. & Mariño, D. L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas philosophica*, 33(66), 237-261.
- Barragán Martínez, O. (2004). Lo fortuito, lo necesario, la sorpresa y el olvido en la enseñanza inicial de la filosofía. *Revista Graña*, 3, 131-138.
- Bedetti, M. B. & Morales, L. S. (2015). Dispositivos educativos: campo de tensión en la relación entre infancias, filosofías y escuelas. *Análisis*, 47(86), 85-101. doi:<https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.04>
- Bedoya, N. I., Rey, E. M. & Romero, W. H. (2015). Las emociones en el desarrollo del juicio moral, en perspectiva de educación filosófica. *Análisis*, 47(86), 103-118.
- Bertolini Ferrante, M. & Langon Cuñarro, M. (2017). Educación filosófica: aportes al diálogo intercultural. *Actas Teológicas y Filosóficas*, 22(1), 3-16.
- Carmona Granero, M. (2007). La formación filosófica del docente en Venezuela a través del programa de Filosofía para Niños. *Episteme NS*, 27(1), 1-26.
- Carmona-Granero, M. (2008). Narrar, educar y filosofar: las novelas del programa de Filosofía para Niños. *Educere*, 12(40), 9-18.
- Chirino-Ferrer, O. d. (2007). Filosofía para niña@s: contexto para la construcción de la imagen igualitaria entre mujeres y varones. *Episteme NS*, 27(1), 27-40. Doi:[http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ens/article/view/13218/12895](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ens/article/view/13218/12895)
- De Puig, I. (2015). GrupIREF: pensar con el cine. *Análisis*, 47(86), 175-180.
- De Puig, I. (2018). Filosofía para niños. *Voces de la educación*, 3(6), 77-84. doi:<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/121>
- Díaz, N. L. (2018). Sobre la institucionalización y la filosofía: cuatro miradas en torno a filosofía y educación. *Resonancias. Revista de Filosofía*, 4, 21-34. doi:<https://revistas.uchile.cl/index.php/RSN/article/view/50351/53539>

- Díaz, J. (2004). Filosofía y educación. *Cuestiones de Filosofía*, 6, 3-12. doi:[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones\\_filosofia/article/view/597](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/597)
- Durán , M. & Ribeiro Martins, F. F. (2019). Filosofía y ciudadanía: entre afirmación y formación. *Praxis & Saber*, 10(23), 199-214. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9730>
- Espinel Bernal, O. (2016). Sobre la idea de una educación filosófica. En: O. Espinel Bernal, *Pensar a la intemperie. Ensayos filosóficos*. (pp. 15-34). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Espinoza Díaz, C. & Arredondo Ramírez, C. (2019). El Rol Le La Comunidad De Indagación En El Espacio Público Escolar. *Praxis & Saber*, 77-96.
- Espinoza, K. (2011). El papel de la filosofía en Colombia: ¿filosofía o historia del pensamiento filosófico?. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 45, 71-81.
- Flores, P. (2019). ¿Qué significa aprender? Preguntar, pensar, aprender desde la mirada de la Filosofía para Niños. *Praxis y Saber*, 10(23), 39-59.
- Foucault, M. (2000). *La Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallo, S. (2010 ). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. *Cuestiones de Filosofía*, 12, 11-19. doi:<https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.664>
- García Duque, C. E. (2017). ¿Quién le teme a la filosofía para niños? *Folios*, 22(107), 107-116. doi:<https://doi.org/10.17227/01234870.22folios>
- García Guzmán, O. (2019). Ambientes filosóficos y lectura crítica para la enseñanza de la filosofía y el filosofar. *Educación y Ciencia*, 23, 219-236.
- González García, M. A. & González García, M. L. (2018). Hacia una formación ciudadana en el CCH. Aportaciones desde los programas institucionales de filosofía y ciencias políticas y sociales. *Eutopía*, 11(29), 96-101.
- Hoyos Valdés, D. (2010). Filosofía para Niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones Filosóficas*, 16, 149-167.
- Iriarte, E. (2013). Formación de pensamiento crítico desde la filosofía . *Aletheia*, 5 (2/1), 80-91.

- Kohan, W. O. (2007). La fuerza inspiradora de la ignorancia en un encuentro con la infancia. *Episteme NS*, 27(1), 59-81. doi:[http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ens/article/view/13220/12897](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ens/article/view/13220/12897)
- Lagos, I., Núñez, M., Esperanza, P., Marín, C., León, C., Castillo, Y., Torres, A. (2011). Taller de filosofía, comprensión lectora, argumentación oral e inteligencia lógica en escolares vulnerables. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 91-108.
- Llanos Bolívar, R. (2014). La Filosofía para Niños en el fortalecimiento del pensamiento superior. *Educación y Humanismo*, 16(27), 61-69.
- Macías, J. (2015). Educación y política en filosofía con niños y niñas. Reflexiones a partir de *El maestro ignorante* de Rancière. *Análisis*, 47(86), 69-84.
- Mariño Díaz, L. A. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 187-207. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.1136>
- Mariño Díaz, L. A., Moreno González, Y. P. & Pulido-Cortés, O. (2018). Educación filosófica: entre sentidos, formas y discursos. En: O. Pulido-Cortés, O. Espinel Bernal, & M. Á. Gómez Mendoza (coords.), *Filosofía y Enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 123-149). Tunja: UPTC.
- Mariño, L. A. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & Saber*, 187-207.
- Márquez, Á. & García, J. (2007). El valor de educar y la filosofía para niños y niñas de Matthew Lipman. *Episteme*, 27(1), 83-96.
- Martínez Ruiz, X. (2015). Filosofía, educación y futuro. *Innovación Educativa*, 69, 13-19. doi:<https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-69/filosofia-educacion-y-futuro.pdf>
- Mejía, A. F. (2011). Filosofía para niños y niñas desde sus novelas. *Sophía* 10, 209-233.
- Morales Gómez, G. (2008). Interacciones e implicaciones entre Filosofía y Educación. *Sophía*, 4, 39-69.
- Moya Rojas, N. (2014). Educación filosófica para comprender y superar la crisis política y ética imperantes. *Horizonte de la ciencia*, 4(7), 59-64.

- Muñoz Gutiérrez, E. & Giraldo Tobón, P. (2015). Juegos filosóficos, una apuesta hacia la educación del siglo XXI. *Análisis* 47(86), 119-139.
- Murcia Padilla, J. C. & Puín López, J. G. (2015). La interacción dialógica en la comprensión de prácticas autónomas en educación desde Jürgen Habermas. *Análisis*, 47 (86), 141-174. doi:doi:<https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.07>
- Muruzabal-Lamberti, P. (2019). Escucha dialógica: cómo la música nos puede ayudar a ser mejores filósofos. *Praxis & Saber*, 10(23), 253-272.
- Obando, H. (2006). Hacia una educación filosófica. *Praxis Pedagógica*, 7(6), 60-63. doi:<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.60-63>
- Olarieta, B. (2012). De las cosas maravillosas. Niños pensando sobre filosofar en la escuela. *Pedagogía y Saberes*(37), 111-118. doi:<https://doi.org/10.17227/01212494.37pys111.118>
- Páez Vigoya, J. & Urrego Salas, A. F. (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116), 167-191.
- Pazmiño, E. (2008). Relación, interpretación e implicación entre filosofía y educación . *Sophía*, 4, 111-124.
- Pineda Rivera, D. (2007). Hacia una reflexión filosófica por medio de la investigación del crimen: una experiencia de pedagogía filosófica a partir de Sherlock Holmes. *Cuestiones de Filosofía*, 9, 109-142.
- Pineda Rivera, D. (2012). Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas Philosophica*, 29(59). doi:<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/10814>
- Pineda Rivera, D. (2014). Apuntes para la comprensión de “El Descubrimiento De Harry”, de Matthew Lipman. *Análisis*, 47(86), 21-68.
- Pineda Rivera, D. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas Philosophica*, 34(69), 13-51.
- Pineda Rivera, D. (2019). Entrevista a Diego Antonio Pineda Rivera. Sobre educación filosófica en Colombia. (L. A. Mariño Díaz, entrevistador) *Cuestiones*

*de Filosofía*, 5(24), 173-186. doi:<https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9>

Pineda, R. D. (2011). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. *Cuestiones de Filosofía*, 11, 10-33.

Pulido-Cortés, Ó. (2012). Estanislao Zuleta: educación con filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 14. doi:<https://doi.org/10.19053/01235095.687>

Pulido-Cortés, Ó., Espinel Bernal, Ó. O., & Gómez Mendoza, M. Á. (2018). *Filosofía y enseñanza, miradas en iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC.

Reyes, D. (2007). Las políticas educativas en la reflexión filosófica. *Sophía*, 3, 11-32.

Rodríguez Ortiz, A. M. (2009). ¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología-filosofía-pedagogía? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 25.

Rojas, V. A. (2009). La práctica filosófica como una actividad socialmente comprometida. *Cuestiones de Filosofía*, 11, 69-85. doi:<https://doi.org/10.19053/01235095.652>

Rosales de Cárdenas, N. (2007). El currículo de Filosofía para Niños (FPN) como recurso didáctico para optimizar nuestro quehacer filosófico y educativo. *Episteme NS*, 27(1), 139-165. doi:[http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ens/article/view/13225/12902h](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ens/article/view/13225/12902h)

Saavedra Salamanca, M. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2(4), 179-200.

Sánchez Narváez, G. (2007). Filosofía y discurso dialógico. *Ciencias Humanas*, 12(36), 77-96. doi:<http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1085>

Sánchez-Pirela, B. (2007). Filosofía para niñas y niños el diálogo filosófico en América. *Episteme NS*, 2(1), 127-137.

Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional. *Logos*, 23(2), 272-292.

Souza de Almeida, A. (2012). O desenvolvimento do pensamento filosófico na educação contemporânea. *Sophía*, 12, 191-206.

- Souza de Oliveira, A. P., Teperino, J. & Sales, L. (2019). Sobre infancia y filosofía: suspensión, profanación y atención en la experiencia de formación. *Praxis & Saber, 10(23)*, 97-115.
- Urgilés, G. (2008). Convergencias y divergencias entre Filosofía y Educación. *Revista Sophia, 4*, 11-37.
- Vélez-Esquivel, D. M. (2013). Hacia una restauración filosófico-educativa de la pedagogía universitaria. *Eutopía, 19*, 76-80.



# CAPÍTULO 6

## Aprender filosofía o sobre la “inenseñabilidad” de la filosofía Learning philosophy or on the “unteachability” of philosophy

*Oscar Espinel-Bernal\**

*Oscar Iván Gámez Rodríguez\*\**

### Resumen

El texto se ubica en el espectro del aprender para comprender las tramas entrelazadas entre la filosofía y su enseñanza. Para ello, se propone pensar filosóficamente el enseñar y pensar pedagógicamente la filosofía desde la perspectiva del aprender en tanto eje metodológico del balance general realizado en torno a las relaciones entre enseñanza y filosofía. La exposición se organiza en torno a seis núcleos temáticos de acuerdo a las categorías halladas en el ejercicio de tematización del cuerpo documental trabajado. El primer núcleo se refiere a las tensiones que se derivan a partir de la diferencia entre hacer filosofía y filosofar. El segundo se centra en las relaciones entre enseñar y aprender, para luego abordar, en el tercer núcleo la cuestión de la “inenseñabilidad” de la filosofía. El cuarto núcleo corresponde al aprender y

### Abstract

The text is in the spectrum of learning to understand the connections between philosophy and its teaching. To this end, we propose to think philosophically about teaching and to think pedagogically about philosophy from the perspective of learning as the methodological axis of the general assessment of the relationship between teaching and philosophy. In this way, the text is organized around six thematic nuclei according to the categories found in the thematization of the documentary corpus. The first refers to the tensions arising from the difference between doing philosophy and philosophizing. The second focuses on the relationship between teaching and learning. The third then addresses the issue of the unteachability of philosophy. In a fourth moment, learning is the axis of analysis. Then, the issue of the teacher

\* Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto. oscar.espinel@yahoo.com

\*\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. oskrgames@hotmail.com

el aprendizaje como ejes de análisis. En el quinto se aborda la cuestión del profesor desde la óptica que habilita el aprender. Por último, antes de las conclusiones, la tematización se cierra con los análisis en torno al sexto núcleo, que corresponde a las categorías del *desaprender*, *desmitificar* y complejizar.

**Palabras clave:** Aprender, experiencia, estudio, inenseñabilidad de la filosofía

is approached from the point of view that he enables learning. Finally, before the conclusions, the thematization closes with the analysis of the categories: *unlearning*, *demystifying*, and complexifying.

**Key Words:** learning, experience, study, unteachability of philosophy

#### ¿Cómo citar este capítulo? / How to cite this chapter?

##### APA

Espinel-Bernal, O. y Gámez Rodríguez, O. (2022). Aprender filosofía o sobre la “inenseñabilidad” de la filosofía. En O. Espinel-Bernal, L. A. Mariño Díaz, y O. Pulido Cortés (Comps.), *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía* (pp. 153-182). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

##### Chicago

Espinel-Bernal, Oscar y Oscar Iván Gámez Rodríguez. “Aprender filosofía o sobre la ‘inenseñabilidad’ de la filosofía”. En *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, compilado por Oscar Espinel-Bernal, Liliana Andrea Mariño Díaz, y Oscar Pulido Cortés, 153-182. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

##### MLA

Espinel-Bernal, Oscar y Oscar Iván Gámez “Aprender filosofía o sobre la ‘inenseñabilidad’ de la filosofía”. *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía*, compilado por Oscar Espinel-Bernal et al., Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022, p. 153-182.

La enseñanza de la filosofía refiere a un vínculo anterior en el que extrañamente no se repara demasiado; bien porque se da como un hecho por parte de sus ejecutores (aquellos que enseñan filosofía) o bien porque se entiende como dos actividades distantes en cuya conexión termina por desvalorizarse una de ellas, a saber, la filosofía. Se trata, justamente, de la relación entre enseñanza y filosofía. Parece cuando menos prudente darse a la tarea de examinar dicha relación, unas veces sobreentendida por su aparente obviedad y otras veces solapada, obliterada. Tal como lo hemos explicitado en otro lugar, hacer de esta relación un objeto de indagación significa pensar filosóficamente la enseñanza y, a la vez, pensar pedagógicamente la filosofía (Espinel & Díaz, 2019; Espinel & Pulido, 2017). Dos maneras distintas de aproximarse y que convergen en la emergencia de un problema, de una manera de preguntar y, en consecuencia, de un objeto de reflexión.

Pues bien, continuando con este ejercicio de doble vía, nos hemos trazado como tarea investigativa el rastrear las formas y expresiones que ha asumido esta relación (filosofía y enseñanza) dentro de la literatura especializada en la región latinoamericana. Justamente, una de las matrices de análisis ideadas dentro del proyecto, como guía para adelantar este recorrido por los artículos publicados en las últimas tres décadas (*corpus* documental dentro de la investigación), responde al eje que hemos circunscrito al “aprender”, aprender filosofía. Un giro en la pregunta por la filosofía y su enseñanza que, como muestran los artículos y enunciados explorados, permiten otear nuevos horizontes de reflexión y ubicar las preguntas en lugares distintos. Un movimiento que conduce la mirada hacia las formas, expresiones y prácticas de la enseñanza. Así pues, lo que desarrollamos a continuación son algunas líneas de análisis que, a manera de categorías que fueron emergiendo en la tematización de los artículos, nos permiten definir algunos linderos dentro de la apuesta metodológica proyectada desde el ángulo del aprender.

## **Hacer filosofía y filosofar**

La pregunta por la filosofía hace alusión al verbo filosofar. Comúnmente, la filosofía es referida como una acción, una actividad, un ejercicio o una práctica (Aguilar Rodríguez & Chicaiza, 2011; Madera, 2012; Bertolini Ferrante & Langon Cuñarro, 2018; Espinel & Pulido, 2019). Algunas aproximaciones hacen mayor énfasis en la filosofía entendida

como actitud (Martínez, 2012; Tinajero, 2011); incluso, algunas posturas más cercanas al desarrollo de habilidades y competencias asemejan la filosofía y su enseñanza a un “saber hacer” o “un saber-hacer-cosas” (Moreno, 2011; Pérez López, 2005), formas distintas que puede asumir la forma verbal del filosofar. En efecto, esta es una cuestión que aún queda abierta; a saber, aquella relacionada con la tarea de dilucidar qué significa cada una de estas acepciones en el terreno de la enseñanza de la filosofía e, igualmente, qué implica cada una de ellas tanto para el hacer de la filosofía como para el ejercicio filosófico. Un *hacer* mediado por lo que parece ser un asunto distinto a la filosofía misma y, a la vez, un ejercicio en el que el producto de la acción envuelve a su mismo sujeto, es decir, a quien *hace* filosofía. Ya lo veremos a continuación.

Jaime Hoyos, por ejemplo, propone una diferencia aún mayor entre “*el filosofar propiamente tal y el hacer filosofía*” (Hoyos Vásquez, 1993 p. 29), pues para él, *hacer filosofía* es una actividad mucho más amplia que el filosofar. No obstante, el *hacer filosofía* se nutre, halla sentido y se proyecta a partir del filosofar:

La filosofía supone e incluye al filosofar y contiene además otras actividades referentes a él, aunque no sean filosofar propiamente tal, como son, por ejemplo, el recoger opiniones filosóficas sobre algún problema, el pasar a compararlas, el contar historias sobre la vida de los filósofos, catalogar los filósofos según sus tipos psicológicos o clases sociales, etc. (Hoyos Vásquez, 1993, pp. 29-30)

Filosofar tiene que ver, de acuerdo a esta particular lectura, con enfrentar, conmocionar, cuestionar e inquietar la existencia misma, lo cual significa interrogar todo aquello que constituye su realidad social, su ámbito espiritual y cultural, así como las formas de constitución de sí<sup>1</sup>.

---

1 En esta línea de análisis, lo que el autor denomina “filosofía” tiende a identificarse con su enseñanza en espacios específicos y con sujetos particulares. En ese sentido, tendría que ver con la enseñanza de un contenido para lo cual es necesario considerar una serie de variables y elementos que exceden la práctica del filosofar, la práctica del filósofo. Por otra parte, dentro de la acción del maestro, Borja Santillán et al. nos ayuda a precisar que “al abordar el conocimiento se debe hacer referencia a los factores que en él intervienen, tales como el lenguaje, el razonamiento, la memoria, el pensamiento, la percepción, la atención, así como la resolución de problemas, que llegan a tomar gran importancia en el accionar de los individuos porque orientan de manera adecuada su experiencia y su desarrollo intelectual” (Borja Santillán et al., 2017, p. 150).

Hoyos va un poco más lejos con esta distinción y afirma unas líneas más adelante: “Dada la profundidad y particularidad del filosofar y el tipo de preguntas que se realiza, esta no es una tarea para cualquiera. No basta solo con plantearse las preguntas” (Hoyos Vásquez, 1993, p. 31). Aunque la mayoría de tales preguntas son asuntos de interés común, estas no son cuestiones de la “gente del común”; dicha convicción ubicaría al filosofar en un lugar ajeno, distante y exclusivo de especialistas. Bajo esta mirada (más extendida de lo que estamos dispuestos a aceptar), el filósofo, además de ser un sujeto extraño y con cualidades extraordinarias, se convierte en aquel individuo capaz de guiar a la comunidad en sus asuntos cotidianos. El filósofo se hace, desde esta perspectiva, un mentor, un pastor que guía el rebaño, un consultor que ilumina a gentes desorientadas.

Dado el nivel de complejidad y extrañeza que adquieren el discurso filosófico y las teorías de los filósofos, es necesario, según esta postura, expresar todo aquello en términos más comprensibles para la generalidad del pueblo. Esta sería, según Hoyos, la tarea del quehacer filosófico, es decir, la tarea del *hacer filosofía* y, por extensión, de la enseñanza de la filosofía a párvulos, incultos e indoctos. “La tarea del ‘hacer filosofía’ es acercar los conceptos y preguntas de la filosofía a los pueblos, es decir, hacer comprensible las extrañas y confusas teorías de los filósofos, quienes se dedican al filosofar” (Hoyos Vásquez, 1993, p. 31).

Si aceptamos que las preguntas de la filosofía atienden las cuestiones fundamentales de la existencia (por lo que se convierten en preguntas que a todos competen) y si, siguiendo a Hoyos, la filosofía se entiende como una labor de unos pocos expertos, entonces, el *hacer filosofía* adquiere cierto rol civilizador, en la medida en que conduce a “masas incultas” hacia el acceso, por primario que este sea, a las refinadas teorías filosóficas que se ocupan de los asuntos fundamentales de su vida. Así, el filosofar se ocuparía de las inquietudes que todos, de una u otra manera, tendríamos frente a nuestras existencias individuales y sociales, pero para las cuales no nos encontramos bien dotados; por el contrario, generalmente no encontramos bastante limitados para ocuparnos de ellas. Oigamos una vez más a Hoyos en sus propias palabras:

Por eso la pregunta primera al considerar el papel que pueda desempeñar la filosofía en una nación en vías de desarrollo como la nuestra es qué

función y qué valor tiene el filosofar mismo. ¿Merece la pena, en nuestra situación de apremio, de pobreza y de subdesarrollo, plantearse cuestiones últimas con respecto a la propia existencia y con respecto al conjunto de la realidad? Pensamos que sí vale la pena. Más aún, que esta función es sumamente valiosa en toda sociedad, incluida la nuestra. (Hoyos Vásquez, 1993, p. 31)

La filosofía, continúa Hoyos, ayudaría al pueblo “inculto” y “subdesarrollado” a despertar de su sopor para avanzar hacia su culturización, hacia la superación de su condición de inferioridad y el consecuente “desarrollo” como nación. Acción que, de una u otra manera, actualizaría —en nuestra opinión— las brechas artificiales entre “cultos” e “incultos”, en este caso, entre filósofos poseedores de la verdad y de las buenas conductas y los no filósofos, ingenuos, incapaces e inferiores. Esta es, por tanto, la actualización de las condiciones de dependencia e inferioridad marcadas desde épocas coloniales, aquí revividas desde un discurso intelectualista —bajo nuevos ropajes— en pleno siglo XX. Las huellas coloniales no han quedado atrás y, en este caso, permanecerían latentes en la concepción de la filosofía y su accesibilidad. Mediación que tiene que ver, precisamente, con las formas asumidas por la enseñanza: aculturizar, aleccionar, civilizar.

Hacer accesible, simplificada y comprensible a la filosofía para las “masas indoctas” exige cierta “*normalización de la filosofía*”. Por tal entiendo el rescatar los conceptos fundamentales propios de las diversas filosofías y hacerlos comprensibles para una cultura” (Hoyos Vásquez, 1993, p. 33). Dicha “normalización de la filosofía” tiene que ver con establecer el canon, estabilizar las teorías que conforman el cuerpo teórico y apaciguar el debate teórico en el sentido de fijar las doctrinas, teorías y posturas (Ramos Arenas, 1997)<sup>2</sup>. Este mismo cuerpo definido es el que se hará llegar a las masas *a-filosóficas* en el intento de superación de su

---

2 En su artículo *El ejercicio de la filosofía*, Jaime Ramos Arenas asemeja el proceso de normalización y profesionalización con el concepto kuhniano de *paradigma*. Haciendo un parangón entre la noción de *escuelas filosóficas* y la noción de *comunidad científica* (noción capital dentro de la idea de paradigma de Kuhn), sostiene afirmaciones como las siguientes: “Los grandes creadores deben así mismo encontrarse en el ‘habitat’ adecuado; lograr hacerse oír y tener interlocutores competentes. Sería enormemente sorprendente que un gran filósofo de talla internacional hubiera podido surgir en Colombia hace treinta o cuarenta años, y si lo hubiese habido nadie lo hubiera notado. Las condiciones hoy son un poco mejores, pero no mucho mejores” (Ramos, 1997, p. 82).

atribuido estado de “ignorancia” e “inferioridad”. En otras palabras, la normalización de la filosofía tiene por finalidad definir qué es lo filosófico y qué no, qué vale la pena discutir filosóficamente, quiénes son los auténticos filósofos, cómo se puede acceder a ella y, sobre todo, a través de qué medios.

Así pues, la normalización de la filosofía, según Hoyos, se presenta como la condición posibilitadora de la docencia toda vez que, a través de ella, es factible identificar lo que sus creadores (los “auténticos” filósofos) plantean como filosofía. Desde esta perspectiva, el docente es un simple mediador de teorías y conceptos creados por otros, entendidos como especialistas (como filósofos). Y, en irrefutable sintonía, el aula se hace un lugar de transmisión y reproducción de las teorías y sistemas hechos por otros (especialistas e intelectuales) en otros lugares bastante alejados de la escuela ordinaria. El aula se convierte, desde esta óptica, en un mecanismo de introducción a la cultura y la filosofía en una de sus más elevadas estrategias dentro del mejoramiento de los pueblos, de la nación y la humanidad. En otras palabras, la filosofía se hace instrumento de culturización y civilización, mientras que el aprendiz se hace objeto a modelar, cuerpo a curar, sujeto a intervenir. Justamente, posturas tan extendidas como estas nos obligan a hacer un alto en el camino y reflexionar si, en efecto, es así como concebimos la enseñanza, la filosofía, el aula y, sobre todo, si es así como entendemos y proyectamos nuestro hacer como profesores y profesoras de filosofía.

## Enseñar y aprender

En este punto de la revisión, cabe preguntarse con Walter Kohan (2011): ¿Cuando alguien aprende filosofía es porque alguien le ha enseñado? Dicho de otro modo, ¿El enseñar implica el aprender? ¿El aprender depende estricta y categóricamente del enseñar? Tales interrogantes, a su vez, suscitan otra extensa serie de cuestiones, como las siguientes: ¿El aprendizaje de quien aprende es resultado exclusivo de la enseñanza de quien dice enseñar? ¿La relación entre el enseñar y el aprender se despliega en una única dirección, a saber, desde la enseñanza al aprendizaje? ¿Puede mantenerse sin más —y sin cuestionar— el dogmático vínculo enseñanza-aprendizaje? Vínculo sellado por aquel guion que conjunta en una sola palabra dos términos, a menudo contiguos, pero en ningún

caso causa necesaria.<sup>3</sup> Un tímido guion que hace de la enseñanza y el aprendizaje una continuidad natural, un único proceso, una inalterable causalidad que termina por subordinar la enseñanza (causa) al aprendizaje (resultado).<sup>4</sup>

No se trata aquí de descartar la relación entre enseñar y aprender o entre aprender y enseñar; se trata, por el contrario, de examinar y profundizar en dicha relación a partir del cuestionamiento del proceso lineal, unidireccional y causal que parece alimentar el generalizado vínculo entre enseñanza-aprendizaje, de cuño constructivista y psicologista. Podemos afirmar con Walter Kohan que ni el aprender es un resultado unívoco del enseñar ni el enseñar es causa exclusiva del aprender. De hecho, de vez en cuando el aprender requiere tomar un rumbo propio, distante, diferente del trazado por la enseñanza:

Porque si enseñar filosofía es como deambular por la ciudad, siguiendo siempre la ruta conocida, no hay que olvidar que toda ciudad es engañosa, aunque nunca lo sabremos si no nos detenemos a mirar alguna vez para ese costado que no teníamos la costumbre de mirar. Jamás lo hacemos si estamos junto a otros, y menos si somos conducidos por un guía —menos aún, mucho menos, si alguien quiere presionarnos para hacerlo. Incluso al estar acompañados llegamos cuando más a mirar de reojo, guardándonos para otro día la tentación de explorar más allá de la ruta conocida. Lo fascinante de toda exploración es hacerla en solitario, como aquel arriesgado aventurero que se atreve a desafiar las más altas montañas. (Tinajero, 2011, p. 42)

En este sentido, siguiendo a Francis Wolff, Walter Kohan destaca que todo discípulo supone al menos tres cosas: un maestro, una disciplina y, por supuesto, condiscípulos que implican una comunidad de iguales dentro del proceso de aprender (Wolff, 2000, citado por Kohan, 2008, p. 71). Sin embargo, retomando la figura de Sócrates, Wolff nos

---

3 Podríamos hablar, en este sentido de la falacia enseñanza-aprendizaje expresada en una relación de causa falsa, *cum hoc ergo propter hoc*.

4 A este respecto, basta dar una mirada a los títulos de algunos de los artículos recogidos en la revisión documental propuesta en este ejercicio: *Filosofía: entre saber, enseñanza - aprendizaje y sujeto* (Aguilar Rodríguez & Chicaiza, 2011), *La filosofía analítica: su enfoque hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Borja Santillán et al., 2017), solo por citar un par a manera de ejemplo.



enfrenta a una triple paradoja frente a la acción filosófica de Sócrates, así como a la enseñanza de la misma vista desde el eje del aprender: ¿Cómo ser discípulo de alguien que no se reconoce a sí mismo como maestro? ¿Cómo aprender de alguien que no se reconoce transmitiendo saber alguno o enseñando algo? ¿Cómo ser discípulo de un sujeto como Sócrates, a quien más que crear comunidades de aprendices cimentadas bajo el acuerdo y la concordancia, le interesa poner a unos frente a otros, sembrar la disidencia y la disputa? Y, podríamos agregar: ¿Cómo enseñar sin transmitir, sin homogeneizar, sin una verdad a reproducir, sin pontificar? En últimas, sintetiza Kohan, lo que nos muestra Wolff es que, al contrario de la suposición inicial, existe un número indefinido de discípulos sin maestro, sin disciplina y un variado número de maestros y lecciones sin condiscípulos (Kohan, 2007b, p. 146).

Esta paradoja abierta por la figura de Sócrates —continúa Kohan— expresa la función más general de todo discípulo y, particularmente, la forma socrática de ser discípulo (Kohan, 2007b, p. 147). Sócrates es uno de esos casos extremos en que el discípulo es puro discípulo, sin tutor; un caso de aquellos en los que el aprender hace presencia sin que haya alguien con la pretensión de enseñar. Por supuesto, hay una relación — podríamos decir— ambiental, de dis-posición tanto de los sujetos como de las temporalidades y los espacios, pero ello dista de fijarse exclusivamente en la relación lineal y causal de la enseñanza-aprendizaje o en la tendencia a la transmisión bajo la pretendida eminencia de la enseñanza sobre el aprendizaje. Sócrates muestra que más que el acuerdo y el imperio de la verdad —una única verdad que, además, ha de repetirse al unísono como prueba de la efectividad de la enseñanza— hay espacios habilitados por la filosofía que se ocupan de privilegiar la disputa, la controversia, la diferencia, la búsqueda y las inquietudes propias sin que ello deteriore la posibilidad de la comunidad, del aprender y del mismo ejercicio del maestro. ¿Quién puede negar que Sócrates ha sido maestro? ¿Quién puede negar que en la figura de Sócrates puede verse claramente el vínculo y casi la simultaneidad entre la filosofía, la enseñanza y la formación? ¿Quién puede negar que en Sócrates se encuentran entrelazadas *paideia*, psicagogia y filosofía?

*Discípulo*, en el universo socrático, se distancia de aquella acepción asumida siglos después; el discípulo, bajo el tono socrático, no es seguidor, ni imitador, ni heraldo. En el argot que rodea la temporalidad socrática,

*discípulo* se asemeja más a la amistad, a la conversación entre colegas, a pasar tiempo juntos compartiendo discusiones y preocupaciones.

A través de un examen de la terminología usada para referirse a Sócrates desde sus seguidores hasta los doxógrafos, Wolff saca dos conclusiones: a) los términos "maestro" (*didáskalos*) y "discípulo" (*mathetés*) para referirse a Sócrates y sus seguidores solo aparecen en una tradición muy posterior y tardía; antes, se habla de Sócrates como "amigo" (*philon*), "camarada" (*etairos*) y de sus seguidores como "los que pasan su tiempo con él" (*hoi syndiatribontés*) y "los que están con él" (*hoi sunontés*). (Kohan, 2008, p. 70)

Así las cosas, la filosofía que practica Sócrates junto con sus discípulos tiene que ver con una forma de vida, una manera específica de vivir en comunidad. Las escuelas filosóficas griegas a las que se aproxima el discípulo socrático se diferencian radicalmente de la centralidad de las doctrinas, las certezas y el maestro; centralidad que fue asumida siglos después por los filósofos escolásticos y medievales. Allí, en el mundo griego, el discípulo no es quien sigue, obedece e imita; ni el maestro quien enseña, domina y ordena; ni la filosofía el cuerpo doctrinario a custodiar y difundir. La relación discípulo-maestro-filosofía se encuentra atravesada, en el universo grecolatino, por la relación de amistad, por el cuidado de sí y del otro; en definitiva, por una forma de vida que autores como Hadot, (1998; 2009) y Foucault (2009) citan en términos de una *techné tou biou*.<sup>5</sup>

Ser discípulo de Sócrates es más un asunto de *ser* que de *saber*, aunque, evidentemente, la preocupación por el saber, por lo que se piensa y se dice, terminen por afectar y delinear lo que se es. Pero, justamente, ese es el tipo de relación que inspira el ejercicio filosófico seguido por Sócrates: un movimiento desde el *saber* al *ser*, ya que —esto es fundamental— el modo de vivir es el fin último y horizonte de sentido tanto del conocimiento como de la misma filosofía. El saber y la certeza no son ni el fin ni el sentido de aquella, tal como sucederá más

---

<sup>5</sup> En estos términos, la filosofía se ejerce como una ética del arte de vivir. "El ejercicio filosófico así entendido y retomando a Foucault en la torsión ética que los especialistas le atribuyen al pensador francés hacia el final de su vida, conduce a una estética de la existencia en tanto producción de sí" (Espinell, 2014, p. 4).

adelante en la reconfiguración de la filosofía como doctrina. Es un asunto de examen, cuidado y, sobre todo, coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace.

Ser discípulo de Sócrates es: 1) participar de una vida en común, pero también de una vida individual marcada por cierto tipo de cuidado, de atención y de examen de sí mismo y de los otros [...] 2) involucrarse con el otro dialogante en una relación de afecto y de desafecto, de búsqueda y de abandono, de conquista y desaire; 3) valorar un juego dialéctico que es simétrico pero también asimétrico. (Kohan, 2007b, pp. 147-148)

De esta manera, los asuntos del enseñar y el aprender y, de manera particular, el enseñar filosofía y el aprender filosofía, se hacen un problema filosófico. Tal como lo hemos señalado con Kohan, no siempre lo que se aprende está en sintonía con lo que se dice enseñar; algunas veces, lo que se enseña va en contravía de lo que se pretende enseñar e, incluso, lo que se aprende, frecuentemente, excede el dominio del enseñar. No es el maestro quien tiene control sobre la doctrina, sobre la supuesta verdad a transmitir, ni siquiera sobre lo que los discípulos retienen de ella. El maestro, en una palabra, no tiene control —y, en estricto sentido, no puede tenerlo— sobre lo que aprenden los discípulos. Son los discípulos, precisa Kohan, quienes dan contornos a la doctrina, quienes definen lo que aprenden, quienes dan sentido a los discursos emitidos, quienes dan forma y vida a las enseñanzas. La doctrina, paradójicamente, no está en manos del maestro; está bajo el dominio de quien escucha aquellas palabras, las interpreta, retiene y pone en circulación para que otro oidor o interlocutor, a su vez, las apropie, les dé forma y sentido y, en un eco resonante, vuelva a ponerlas en movimiento. Aunque siempre hay otra remota posibilidad: algunas veces, de repente, esas voces y palabras también son puestas en silencio, secreto u olvido, y allí han de esperar su momento. Como se ve, es una cadena interminable, tenue, sigilosa e impredecible.

Sócrates enseña “que el método es el de quien aprende” (Kohan, 2007b, p. 156); en últimas, el método es un asunto que se ubica en la geografía de quien decide aprender o se dispone para el aprender. Así como el profesor no tiene potestad sobre lo que el otro aprende, tampoco tiene control sobre las maneras como el otro aprende. El maestro

puede adecuar, incitar, invitar, congregar, incidir, pero, a fin de cuentas, lo que se aprende y cómo se aprende serán asunto de quien aprende.

En este orden de ideas, la filosofía y su enseñanza, vista desde la óptica del aprender, hace más visible el hecho de que, más que un tipo particular de conocimiento o habilidad, la filosofía encarna una forma de relacionarse con el saber. Es una relación, una forma de ejercer, una acción, una actitud, una sensibilidad. Estas cosas no pueden ser transmitidas, tan solo pueden ser ejercidas, y ello es un asunto que compete a cada uno, aunque en dicha labor, como hemos mencionado, se requiera de la presencia, la voz y la acción del otro. Volveremos sobre este punto.

## Inenseñabilidad de la filosofía

Continuando con la tarea de dar cuerpo al eje del aprender, pasemos a otro rasgo central relacionado con el carácter aporético de la filosofía y su enseñanza. Anota Walter Kohan (2007b), leyendo a Derrida (1990)<sup>6</sup> que la enseñanza de la filosofía encierra una paradoja relacionada con el vínculo originario entre filosofía y educación por un lado y, del otro, con el carácter inenseñable que ella misma entraña.<sup>7</sup> Siempre hay algo en la filosofía que no se sujeta a la enseñanza. Pueden enseñarse teorías, sistemas conceptuales y hasta su historia, pero no así la filosofía; la filosofía escapa al dominio de la enseñanza. La filosofía no puede ser enseñada.

Si por filosofía entendemos una actitud radical del espíritu en la cual cada uno se ve obligado a buscar el saber fundamental y debe enfrentarse sin disfraces ni dioses con su propio destino para elegir lo que hace de sí mismo y del mundo, entonces la filosofía es incomunicable. En una palabra: lo que se puede enseñar, no siempre vale la pena; lo único que vale siempre es precisamente lo que no se puede enseñar. (Tinajero, 2011, p. 45)

---

6 Principalmente, el texto *Les antinomies de la discipline philosophique* incluido en *De droit à la philosophie*, publicado en 1990. Se trata de una carta dirigida por Derrida a los participantes del *Colloque Rencontres École et Philosophie*, realizado en la Universidad de París X (Nanterre) el 20 y 21 de octubre de 1984.

7 “Sostiene Derrida que a través de toda su historia, la filosofía ha estado reivindicando su dimensión educacional. Sin embargo, algo de esencial en la filosofía resta sin poder ser enseñado, inenseñable. Desde su origen la filosofía parece envuelta en esa paradoja: no resiste a la tentación de ser enseñada y, sin embargo, no puede, en su gesto principal, ser enseñada” (Kohan, 2007b, p. 145).

Vista desde esta óptica, la enseñanza de la filosofía parte de una imposibilidad; no obstante, el asunto dista mucho de ser sencillo de resolver. No es suficiente con descartar la enseñanza del campo de la filosofía. Si lo pensamos bien, la enseñanza se ha venido imponiendo, a lo largo de los siglos, como una práctica necesaria dentro de la historia de constitución de la misma filosofía, y de cualquier saber, técnica, arte u oficio que se precie de serlo; no solo porque la filosofía surge en la Grecia antigua atada a las prácticas de formación de los ciudadanos que participarían de la vida en la polis, sino porque ella misma, a través de las relaciones entre maestros y discípulos, así como de las prácticas de enseñanza en sus múltiples escenarios, ha garantizado su expansión, circulación y ampliación, e incluso su reconstrucción y reformulación. La historia de la filosofía se encuentra fuertemente articulada y cimentada por las prácticas de enseñanza. De hecho, son las prácticas de enseñanza las que han permitido dar nuevas formas a los viejos planteamientos, pensar nuevos problemas y configurar nuevos horizontes de indagación para la filosofía.

¿Es posible enseñar filosofía?, se pregunta Fernando Tinajero, y constata que hay un hecho histórico que respalda este interrogante, a saber, que hace más de quince o veinte siglos se enseña filosofía en Occidente. Pero ello no deja de ser más que un dato histórico, a menos que se repare en la incidencia de esta enseñanza en la construcción de lo que llamamos Occidente. Precisa Tinajero (2011):

Más aún, la historia de la cultura de Occidente no puede prescindir de esta enseñanza, que durante mucho tiempo fue la enseñanza misma, la que lo era por antonomasia, la enseñanza hacia la cual debían conducir necesariamente los primeros estudios de gramática, retórica y demás: solo la enseñanza del filosofar de los antiguos podía ser considerada como enseñanza de verdad, y nadie podía preciarse de haberse educado si ignoraba cada uno de los pasos de Platón en el *Teeteto* o el *Sofista*. (pp. 39-40)

Pasando a otro lugar de la discusión, autores como Fernández-Darraz (2015) consideran la enseñanza de la filosofía como “un modo de aproximación a problemas” (p. 40). En este sentido, la enseñanza arriba al acto de problematizar; un acto muy cercano al ejercicio filosófico, tal como lo venimos reseñando; una manera particular de aproximarse. Desde esta perspectiva, el problema no es algo que preexiste, sino algo

que se moldea a partir del tipo de preguntas y las formas mismas del preguntar. Dar un giro, preguntar de un modo distinto, indagar por algo por lo que no se interrogaba o hacerlo desde perspectivas y con herramientas distintas contribuye en el proceso de construir un problema.

Por tanto, el problema no es un objeto anterior pero tampoco es distante e independiente de quien pregunta y cómo pregunta; por el contrario, el problema es el efecto de este proceso y depende del tipo de mirada o abordaje que se realice. Un tipo de abordaje que, a su vez, resulta del tipo de instrumentos con que se haga dicho acercamiento, en conjunto con los lugares, contextos y sujetos que lo lleven a cabo. En este orden de ideas, podríamos señalar que hay maneras de hacer filosofía que se detienen en elaborar herramientas teórico-metodológicas para dar cuerpo a los problemas, mientras que hay otras formas de la filosofía que, por ejemplo, se ocupan de los conceptos desde los que se construyen los sistemas teóricos. Dos formas —inicialmente— distintas de asumir la filosofía: por un lado, como un modo de operar y construir problemas y, por otro, como sistematización teórica y constructo conceptual en orden a cimentar coherentes y sólidas estructuras de pensamiento.

En palabras de Bolívar (2008) “Enseñar filosofía, luego de rodear el asunto del contenido, consiste, fundamentalmente, en ‘aproximarse a problemas’” (p. 44). Por supuesto, una vez más, pueden percibirse dos formas distintas de abordar el o los problemas: en un primer caso, como algo a construir y, en el segundo, como algo ya dado. Por un lado, problematización, por el otro, transmisión; pero, en ambos casos, presencia de problemas tanto en las formas de la filosofía como en las de su enseñanza. Mientras a esto segundo lo podemos enmarcar dentro de las dinámicas perpetuadoras de la transmisión, a la primera la podemos nombrar —recordando a Foucault (2003)<sup>8</sup>— como *problematización*

---

8 Foucault (2003), en la introducción metodológica al segundo tomo de la *Historia de la sexualidad*, se refiere al tipo de trabajo que realiza como una historia de las problematizaciones. “Una historia que no sería aquella de lo que puede haber de cierto en los conocimientos, sino un análisis de los ‘juegos de verdad’, de los juegos de falso y verdadero a través de los cuales el ser se constituye históricamente como experiencia, es decir como poderse y deberse ser pensado” (Foucault, 2003, p. 10). En el mismo sentido, hemos retomado esta concepción de problematización para pensar la filosofía y su enseñanza (Espinell & Pulido, 2017): *problematizar*, entendido como el arte de hacer un problema allí donde antes no aparecía, modificar las formas de preguntar para pensar de otro modo, resituar la mirada para ver y habitar el espacio vital de manera distinta.

en cuanto ejercicio de actualización y reconfiguración de los modos de preguntar.

Estas discusiones se hacen aún más complejas si se tiene en cuenta que la filosofía tiende a escapar a las instituciones; de hecho, afirma Kohan en su relectura de Derrida, la filosofía es “in-institucionalizable”. La labor filosófica no soporta ser sometida bajo los rígidos rituales y mecánicos procedimientos de las instituciones so pena de minar su fuerza transgresora e intempestivo distanciamiento. El tiempo de la filosofía no es cronológico ni lineal, ni su espacio es una fortaleza cerrada sobre sus fríos muros. Muros que tienen por función protegerla de los peligros externos, ocultarla de la mirada curiosa y trazar los límites entre lo propio y lo ajeno; inexpugnables murallas que terminan por aislar, aunque su colosal envergadura se encuentre a la mirada de todos. Ciertamente está allí, pero tan solo como enmudecido monumento.

El tiempo de la filosofía, insiste Derrida (1990) en la carta dirigida al Coloquio de 1984, es diferente del tiempo institucional de la clase, del tiempo de la enseñanza de la filosofía. El ejercicio filosófico exige, además de temporalidades singulares, espacialidades y comunidades particulares. Se pregunta entonces Kohan —junto con Derrida— por la posibilidad de poner en sintonía dichas temporalidades.

Hay un tiempo exigido por la experiencia filosófica del pensar. El trabajo conceptual tiene sus ritmos, su duración, y cierta avidez por prolongarse siempre un poco más. Frente a esta temporalidad filosófica, la disciplina filosofía se encuentra con otros tiempos: el del cronograma de la escuela, de los semestres, de las horas de la clase, de los programas, de las fechas de los exámenes, de los momentos para pasar de un nivel a otro de escolaridad. ¿Son compatibles estas dos temporalidades? ¿Cómo la filosofía puede tornar compatible esa doble exigencia temporal? (Kohan, 2007b, p. 145)

¿Qué tipo de relación puede establecerse entre las disímiles temporalidades tanto de la filosofía como de su escolarización y enseñanza?, ¿pueden complementarse una a la otra? Y, en ese caso: ¿Es la filosofía la que complementa a la escuela y a la enseñanza o es la enseñanza la que puede llegar a enriquecer a la filosofía? ¿Adquiere la filosofía un nuevo semblante una vez que es atravesada por la enseñanza, o puede mantenerse inmodificable en sus modos y expresiones? ¿Qué efectos trae para

la enseñanza el ser asumida desde la filosofía? ¿Qué transformaciones trae para la enseñanza el que se cierna sobre la filosofía? Ahora bien, visto desde otro ángulo del análisis, también se puede preguntar por los sujetos de la educación: ¿El profesor de filosofía tiene que hacer a un lado la filosofía para ejercer su función educadora? Es decir, ¿tiene que asumir cierta “exterioridad” frente a aquello que dice enseñar? O, por el contrario, ¿puede el profesor de filosofía practicar la filosofía mientras la enseña? ¿Es el aula un lugar para la filosofía o ella, la filosofía, tiene que transfigurarse, rebajarse, convertirse para entrar a la escuela, como parece insinuarlo Hoyos Vásquez (1993)? Aún más, ¿debe asumir un uniforme y comportamientos regularizados, mecánicos y protocolizados, al igual que muchos de los sujetos estudiantes y profesores que transitan por sus pasillos? ¿Qué sucede con la filosofía cuando habita la escuela e ingresa al aula? Toda una constelación de interrogantes que afloran cuando asumimos con cierta extrañeza la pretendida continuidad entre enseñanza y aprendizaje y nos vemos tentados a cuestionarnos por las múltiples sendas que toma la relación entre la filosofía y la enseñanza.

La enseñanza, planteará Derrida (1990, p. 517), supone un lugar de exterioridad frente a la “disciplina filosofía” aunque mantenga una relación directa con ella. En este orden de ideas, el profesor de filosofía se convierte, en efecto, en un sujeto distinto al filósofo; mas no porque no conozca o ejerza la filosofía, sino porque, de acuerdo a lo que hemos venido exponiendo, su labor llega a ampliar las fronteras mismas de la comunidad filosófica y sus asuntos. El profesor de filosofía —esta es nuestra apuesta— se ve compelido a conjugar el saber filosófico con el saber sobre la enseñanza y sus modos, lo cual, inevitablemente, le sitúa en un lugar distinto al de la disciplina y el saber erudito y enciclopédico.

## Aprendizaje y aprender

Ahora bien, aunque es usual emplear de manera indistinta los términos *aprender* y *aprendizaje* sin reparar en mayor detalle, en la clave de lectura que venimos construyendo será esclarecedor destacar algunas diferencias entre la forma verbal del *aprender* y su forma sustantiva en la expresión *aprendizaje*. Más que una minucia idiomática o un asunto meramente gramatical, en su aplicación al campo filosófico, esta sutil diferenciación reviste formas distintas y acentos que nos permiten hacer frente a tendencias psicologistas que han venido conquistando el campo



educativo desde hace algunas décadas. El mismo Kohan (2011) se aparta de la cuestión cognitiva del aprendizaje para enfocar sus análisis en la experiencia que significa la relación con la filosofía dentro y fuera del aula.

Por su parte, Vargas Guillén y Gamboa (2005) encuentran en la resolución de problemas la posibilidad que da lugar al tránsito desde la enseñanza magistral al aprendizaje. En este desplazamiento, los profesores de filosofía tendrían como tarea diseñar ambientes en los que los estudiantes pudiesen ejercer su pensamiento (p. 100).<sup>9</sup> Esos ambientes serían precisamente aquellos que inviten a la indagación, la investigación y la resolución de problemas, a través de los cuales sea posible el ejercicio del pensamiento. En este sentido, “la investigación orientada a dar el paso de la pregunta por la enseñanza a la pregunta por el aprendizaje, en el contexto de la filosofía, se puede dirigir hacia la *resolución de problemas*” (Vargas Guillén & Gamboa, 2005, p. 100), en lo que estos autores entienden como creación de espacios de pensamiento. Así, la enseñanza de la filosofía tendría que ver más que con la erudición, con la investigación en tanto ejercicio de pensamiento y del pensamiento.

La lectura de Germán Vargas Guillén y Sonia Gamboa, situados desde la perspectiva fenomenológica, parece cruzarse con los planteos del aprendizaje significativo y la adquisición de herramientas y habilidades para la resolución de problemas. Este paradigma resuena con las tendencias psicologistas de la educación, en donde, a partir de la experiencia en primera persona, es posible garantizar la construcción de conocimientos y la perfección de habilidades para el acceso y producción de nuevo conocimiento. Así parecen entenderlo los autores cuando, por ejemplo, piensan en los ambientes virtuales para el aprendizaje de la filosofía y dicen en su artículo: “Así pues, las *herramientas informáticas* como ‘entornos virtuales’ de aprendizaje son una alternativa adecuada para satisfacer los requerimientos de los estudiantes, pues ofrecen ventajas que potencian el aprendizaje con sentido analítico y crítico” (Vargas Guillén & Gamboa, 2005, p. 101). Tales herramientas informáticas, así como el diseño de ambientes de aprendizaje, procuran que el estudiante “ejerza procesos autónomos de construcción de conocimiento propios de la disciplina y, preferencialmente, habilidades de conocimiento dentro de

---

9 Para el caso del artículo en mención, ambientes de aprendizaje virtuales o mediados por las nuevas tecnologías de la información.

ella” (p. 101). Se trata, podemos anticiparnos a decir, de una perspectiva que asume el “aprendizaje” como objeto, como resultado, como efecto. Cosa distinta a la experiencia del aprender que venimos intentando comprender.

Aquí parece percibirse una diferencia sutil entre la experiencia de rasgos fenomenológicos y la experiencia cercana a los modos de vida o experiencia límite<sup>10</sup>. Solo para ilustrar este punto, Vargas Guillén y Gamboa (2005) consideran los ambientes de aprendizaje enriquecen el proceso de enseñanza, toda vez que presentan, entre otras, las siguientes ventajas:

- Favorecen el aprendizaje colaborativo, que despliega la ZDP [zona de desarrollo próximo (Vygotsky)], pues permiten la discusión de textos entre los estudiantes y entre estos con el profesor o grupo de profesores; permiten además la construcción de significados en grupo, mediante herramientas propias de las plataformas *en línea* [...] y de herramientas informáticas que facilitan la implementación de estrategias didácticas, como mapas conceptuales y redes semánticas [...]
- Propician la presentación de información y de conceptos, haciendo uso de piezas hipermediales —como, por ejemplo: mapas conceptuales (con componentes gráficos que facilitan diversas formas de representación del conocimiento), videos, audio— que facilitan la comprensión de los temas de estudio” (Vargas Guillén y Gamboa, 2005, pp. 101-102).

Así, el diseño de ambientes de aprendizaje, aunque en una vía distinta a la trazada por la enseñanza como transmisión, parece cercano a la adquisición, construcción y acumulación de conocimiento. De esta manera, la resolución de problemas tiende a girar en torno al adiestramiento y cualificación de habilidades necesarias para el acceso

---

10 Una experiencia más cercana a las prácticas de sí sobre sí que Foucault rastreara en sus últimos cursos y trabajos. “La experiencia, desde esta perspectiva, no pasa por el sujeto, por un ‘yo’ para hacerse experiencia; por el contrario, es el sujeto quien enfrenta las tramas de la experiencia para ‘hacer’ y ‘hacer-se’ sujeto, un ‘sí mismo’. Más que la experiencia del sujeto de carácter fenomenológico, será más acertado indagar las formas como el sujeto se hace experiencia, ‘experiencia de sí mismo’” (Espinel, 2017, p. 16).

y producción de conocimiento, pero esta vez, enfocado hacia el lado del aprendizaje.

Lester Embree, en su obra *Análisis Reflexivo: una primera introducción a la investigación fenomenológica*, ha mostrado cómo el aprendizaje de la filosofía es, ante todo, correlativo al entrenamiento en el *análisis reflexivo*” (citado por Vargas & Gamboa, 2005, p. 101). Dicho entrenamiento en el *análisis reflexivo* va aparejado al desarrollo de habilidades interpretativas y críticas para la toma de decisiones y la resolución de problemas. En síntesis, se trata de un acercamiento al aprendizaje más que al aprender que intentamos rastrear en estas notas. Esto es, un aprendizaje como resultado del diseño de ambientes virtuales para la adquisición y cualificación de determinadas habilidades y competencias, en lugar de un aprender en cuanto modificación, experiencia y actualización. Esta, en nuestra opinión, es la significativa diferencia que permite hacer frente tanto a las tendencias psicologistas en educación como a la experiencia de sustrato fenomenológico.

## El profesor de filosofía

Siguiendo con el rastreo documental propuesto, centrémonos ahora en la figura del profesor como categoría de análisis. El artículo de Bolívar, *Enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática*, plantea la pregunta respecto a la relación entre filosofía y pedagogía en términos de necesidad. “¿La filosofía necesita de la pedagogía?”, se pregunta Bolívar (2008, p. 37). Tal cuestión puede tomar múltiples semblantes: ¿Qué tanta pedagogía necesita la filosofía? ¿Qué tipo de relación se teje entre la filosofía y la pedagogía? ¿De qué filosofía estamos hablando cuando nos referimos a ella, cuando nos acercamos a ella y cuando acercamos a otros a ella? Aún más osado: ¿Puede pensarse una filosofía que se desentienda de su acción sobre otros y sobre sí mismo? ¿Qué tipo de vínculos acercan a la enseñanza y a la filosofía? ¿Qué tipo de relación acerca a la filosofía con la formación?

Es usual que los profesores de filosofía —y en general, de todas las áreas del conocimiento— tiendan a desentenderse de la pedagogía, con la convicción que el saber disciplinar, por sí mismo, es suficiente para garantizar su enseñanza. Posturas como esta conducen a reducir la enseñanza a la transmisión de información y la filosofía a un cúmulo de

teorías y sistemas conceptuales. La información, además, es identificada erróneamente como conocimiento y asimilada como un producto acumulable, medible, controlable e intercambiable por otros bienes como, por ejemplo, las calificaciones y las menciones de honor.

Es sabido que una de las tareas de la labor filosófica es “la reflexión sobre las condiciones mismas de construcción del saber, proceso que ha tenido siempre sus fracasos, derrotas, dudas y vacilaciones” (Bolívar, 2008, p. 39). En esta línea de análisis, la pedagogía (de manera similar a la pregunta de la filosofía por el conocimiento) también se propondría como uno de sus ejes de análisis la pregunta por la enseñanza, por las posibilidades y condiciones de dicha enseñanza. Una enseñanza que, en últimas, tiene que ver con tales conocimientos, saberes y sistemas teóricos. Por supuesto, existirán distintas maneras de asumir, enfrentar y poner en circulación tales conocimientos en los distintos espacios y contextos, pero, cualquiera que sea el caso, se podrá asomar allí una relación que supera la mera instrumentalización o transmisión<sup>11</sup>.

Ello responde a que las preguntas que se encuentran en la base, tanto de la filosofía como de la pedagogía, parecen derivar de un mismo tronco o, dicho de otro modo, compartir una *biósfera* común. Si nos tomamos en serio estas precisiones, puede entenderse aún mejor la preocupación nodal de la filosofía y su enseñanza en torno a las relaciones con la verdad más que por la verdad en sí misma (en tanto conjunto de certezas). Esta última es una inquietud que, si bien no desaparece del horizonte de interpelación, deja de ser la cuestión central y exclusiva. De hecho, la verdad (aquello que corrientemente se nomina como “verdad”) es tan variable, contingente e histórica como las relaciones mismas que inspira y que, a su vez, la configuran.

De este modo, podemos afirmar una vez más que la filosofía está tan cerca de la pedagogía como la pedagogía de la filosofía o, si se nos permite, que la filosofía es tan pedagógica como la pedagogía filosófica, sin que ello signifique que sean lo mismo, puesto que, claramente, sus oficios responden a cuestiones y escenarios distintos; aunque —hay que insistir en ello— se crucen y complementen de forma permanente. La

---

11 Por ejemplo, se oye decir a Calcín “si bien no hay métodos para enseñar a pensar, hay que propiciar el encuentro, el disfrute por el saber” (Calcín, 2011, p. 84).

cercanía es más un asunto de estilos, formas de preguntar y de relación con sus objetos, que una cuestión de métodos, sistemas teórico-conceptuales y tipos de preguntas.

Posiblemente aquello que mejor permite vincular tanto la filosofía como la pedagogía en el cuerpo del maestro es el saberse siempre estudiante, siempre escolar, siempre aprendiendo. “Seguir siendo un escolar debe ser la ambición secreta del maestro”, enfatiza Bachelard (1978, p. 29). Solo así el aula se convierte en un permanente escenario, en el que el aprender puede hacerse concreto y, por tanto, experiencia. Pero ¡cuidado!, la eminencia del aprender sobre la enseñanza-transmisión no significa el desconocimiento de la labor del maestro/profesor ni la ficción del *puerocentrismo*. El profesor, su conocimiento y experticia en su área de saber, así como la reflexión permanente sobre los fines y maneras de la enseñanza, son nodales para el ejercicio mismo de la enseñanza y la potenciación del aula desde la lógica de la experiencia y el aprender.

De hecho, la tarea del profesor de filosofía es en sí misma filosófica, pues se teje sobre la búsqueda de sentido, la elaboración de interrogantes y la problematización bajo el espacio de encuentro que habilita el aula. Sócrates, por ejemplo, retomado por Kohan (2011) “no es un profesor de filosofía que va a enseñar a los otros algo que no saben; en verdad es la propia búsqueda que da forma a una práctica que hace de Sócrates —y cuando sus encuentros son más interesantes, también de los otros— algo que no era al inicio” (p. 5). Es una búsqueda continua *junto con* otros; un preguntar a varias voces. No se trata solo de enseñar a otros lo que no saben; quizás eso se asimile más a la transferencia de información, tal como lo hacen los diarios y medios de comunicación o algunos personajes desde sus estrados y tarimas. Lo cual significa que la docencia es más que transmisión, ideologización o adoctrinamiento, ya que tiene que ver con el *pensar con*, con el *pensar juntos* en el espacio inaugurado por el aula de clases.

En esta misma dirección, Kohan se vale de la figura de Sócrates para delinear tres siluetas del profesor de filosofía que nos vienen muy bien en nuestros análisis en torno al “aprender filosofía”:

Pensemos específicamente en la enseñanza de la filosofía. Sócrates ha enfrentado tres rivales, contendientes que son así mismo posibilidades del

profesor de filosofía. Están en la escuela y también fuera de ella. Pero, y tal vez este aspecto sea aún más interesante, también son tres posibilidades de dentro, del camino que el propio profesor de filosofía puede estar tentado a seguir. (Kohan, 2011, p. 6)

La primera de ellas es la posibilidad que acerca la enseñanza de la filosofía al oficio de los políticos. Así, nos encontramos adelante el caso de un profesor defensor y difusor de una verdad. El profesor iluminado que, como el político, es poseedor de una verdad que los demás desconocen o para la cual no están preparados aún. La verdad y el saber que posee le otorgan un lugar diferencial dentro de cierta jerarquía social y escolar. Poseer la verdad le significa la posibilidad de controlar, dominar y disponer de aquellos que se someten al poder de su palabra y al bagaje de sus conocimientos.

La segunda figura del profesor que ilustra Kohan es la del poeta, que nos ayuda a reconocer otro estilo de profesor, el de aquel que agota la palabra en los dominios esbeltos de la elocuencia. Al menos en la imagen del poeta que se representa Platón. Bien es sabida la tensión que inaugura Platón entre la filosofía y la poesía, derivada del tránsito que atraviesa su época entre la tradición oral y la cultura escrita, entre la polivalencia de la palabra hablada y la precisión presumida por el concepto<sup>12</sup>. En fin, sin adentrarnos en estas discusiones y conociendo las posibilidades creadoras y detonantes de pensamiento propias de la poesía, sigamos con la metáfora que nos ofrece Kohan a partir de su lectura del diálogo platónico. El profesor-poeta navega en el mar de la palabra, el decir adornado y el embellecimiento de la palabra. Pero la carga estetizante, en este caso, oculta la falta de conocimiento toda vez que la experticia de aquel poeta, traído del imaginario platónico, consiste en la *forma como se dice* más que en el *saber lo que se dice*.

Por último, está el caso del saber práctico que inspiran los artesanos y trabajadores manuales. Se trata, en este caso, de un saber técnico que busca resolver las situaciones concretas: saber *qué hacer* en cada momento y *cómo operar* con los medios de los que se dispone. La dificultad de este trabajador manual surge en el momento en el que, de

---

12 Para una aproximación a estas discusiones pueden consultarse los trabajos de Havelock (2002), Pérez Cortés (2009) y Coli (1977).

manera indiferenciada, pretende expandir su saber concreto a otros campos, desconociendo la naturaleza de cada caso, las características de cada contexto y las cualidades de las herramientas de las que se dispone. La pretensión de usar en otros campos las mismas herramientas que funcionan muy bien en el espacio de su arte particular es el origen de su desdicha. Desconocer aquello que le hace proceder con acierto en su taller para pretender operar en otras situaciones, de manera uniforme e indiferenciada, es el motivo de su fracaso. En otras palabras, operar con la particularidad es lo que hace del artesano un experto en su labor concreta, y desconocer dicha particularidad no deja más resultado que la decepción. Esto sucede con algunos profesores que, confiados en la técnica y la estridencia de los métodos, pretenden tratar todos los casos de la misma manera, olvidando que cada caso es justamente eso, un caso. Su traspíe resulta del error de dar supremacía a las técnicas e instrumentos sobre la particularidad de cada situación concreta acorde a los fines, medios, espacialidades, temporalidades y sujetos involucrados. La posibilidad de mediar con la singularidad se nutre de saberes más amplios que permiten examinar y distinguir las condiciones, características, potencialidades y singularidades de cada espacio. Es este, en efecto, el lugar de la pedagogía y la didáctica.

## Desaprender, desmitificar y complejizar

En línea con todo lo anterior, Rey Vásquez (2011), citando a Estanislao Zuleta (1995), insiste en que la labor del docente de filosofía debe aspirar a “fomentar las necesidades filosóficas”, las cuales Zuleta identifica con las incomodidades frente a lo normal, el cuestionamiento de lo dado como verdadero y los desaprendizajes frente a lo “trivial”, lo que todo mundo da por sabido (Zuleta, 1995, p. 96). Tal actitud de sospecha se encadena con la necesidad de asombro, del que surgen las auténticas preguntas. Al respecto, precisa Rey Vásquez: “Habría que decir también que lo anterior nos lleva a un cambio conceptual: de *enseñar filosofía* pasar, en el mejor de los casos, a *enseñar a filosofar*, [hasta] llegar a uno más aproximado en *posibilitar filosofar*” (2011, p. 17). Abrir la posibilidad al filosofar en la cotidianidad del aula que retoma la tradición filosófica como medio, pretexto y escenario, pero nunca como fin en sí misma. Desde perspectivas como las que muestran Prada Londoño (2003), Kohan (2007b; 2008), Bolívar (2008), Rey (2011), Espinel (2017), Espinel y Pulido

(2017), entre otros, los conceptos y los métodos tienen sentido en tanto operan, en tanto son utilizados.

Tales afirmaciones, reflexiones y anhelos de cara al aula de filosofía exigen que el docente de filosofía ejerza, allí mismo, el acto de filosofar; que se convierta en un docente-filósofo. Un viraje que Alejandro Cerletti y Ana Couló interrogarán desde la noción de profesor-filósofo en el libro *Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender filosofía*, organizado junto con el equipo de trabajo del Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Allí plantean, desde su introducción, cuestiones como las siguientes: “¿Podemos distinguir, y en este caso, cómo, a un “profesor de filosofía” de un profesor/a-filósofo/a?, ¿y cuáles serían las condiciones para su formación?” Y aclaran a continuación: “La reflexión sobre esta pregunta abre perspectivas acerca de la tarea de enseñar filosofía, pero también sobre el modo en que se entiende la filosofía y el filosofar dentro de la comunidad filosófica y fuera de ella” (Cerletti & Couló, 2015, p. 10). En esta misma vía, Laura Galazzi (2015), a propósito de los libros de texto y los manuales empleados —de manera generalizada— en las prácticas educativas recientes, resalta el hecho de que la figura del autor ha venido siendo desplazada por la función del editor: un compilador y organizador de información y, en el mejor de los casos, de textos, planteamientos y pensamientos de otros, pero no necesariamente autor, creador, investigador (al menos no en los libros escolares). Su tarea es disponer (facilitar) los textos y actividades más que plantear posturas, debates y pensamientos “propios”. Podríamos extender este desplazamiento a la función misma del docente, en particular, del docente de filosofía: más que un profesor que piensa, habita y debate con la filosofía, los textos y los filósofos, se convierte (el profesor) en una figura administrativa cuya labor mecánica es la de administrar contenidos, disponer medios y regular el producto. Un desplazamiento que va desde el docente, que piensa su práctica, a la función de facilitador, mediador, instructor, motivador, *coaching*.

Aunque los planteamientos de Cerletti, Couló, Galazzi y el equipo de trabajo de la Universidad de Buenos Aires se piensan desde lo que en nuestro balance hemos ubicado en el eje analítico de la *enseñanza de la filosofía*, estas aproximaciones al problema de la filosofía y su enseñanza nos permiten dimensionar lo que Rey Vásquez (2011), desde UNIMINUTO, intenta explorar a partir de la noción de *docente-filósofo*. Un profesor que



en el ejercicio de la enseñanza y el espacio del aula se piensa y configura desde la acción filosófica, con lo cual el aula se convertiría en un espacio para la filosofía y no solo para la transmisión de la historia de la misma. Pero ¿cómo lograr esta modificación tanto del aula como del docente y de lo que allí ocurre? En concreto, afirma Rey Vásquez (2011),

El papel del docente de filosofía debe ser una opción y apuesta contraria a la de los demás saberes: en lugar de ser un facilitador, un guía que quita los obstáculos para acceder al conocimiento de la disciplina, debe ser un cuestionador de la vida y no un posibilitador de explicaciones. El docente-filósofo es agente desmitificador y problematizador de la realidad de sus estudiantes; es quien les coloca “tropiezos” razonados y argumentados, establece confrontaciones, promueve crisis sobre sus “verdades”, incomoda con sus constantes preguntas. (p. 17)

Si bien el profesor Rey Vásquez sitúa la discusión en el terreno del *aprendizaje significativo* (que hace recordar cierta tendencia psicologista de la educación desde la centralidad del aprendizaje), sus deducciones permiten retomar algunos elementos enriquecedores dentro del proyecto de dar forma a la mirada propuesta desde el eje del aprender.

## Resonancias y aperturas

Si la filosofía, tal como la presenta Deleuze (2002) en *Diferencia y repetición*, es encuentro, ello significa que, como todo encuentro, este suceso no depende solo de una de sus partes. Por el contrario, la posibilidad del encuentro reside en la exposición de aquellos —en plural y, además, diversos— que se encuentran. No es un asunto de una *única dirección*, puesto que es algo mucho más complejo que tiene que ver con los sujetos involucrados, con todas y cada una de las subjetividades involucradas, con los espacios que facilitan dicho encuentro y con los ritmos que —postergando la despedida— nutren, acrecientan y mantienen el encuentro.

Si asumimos esa misma metáfora del encuentro para la enseñanza de la filosofía, esta involucra todas las subjetividades que posibilitan, los espacios que la definen y los pretextos que dan forma a dicho encuentro. Por tanto, no solo es un asunto en más de *una dirección*, sino que, además, es un asunto que tiene que ver cada vez más con la esfera del

aprender; un aprender que solo se hace posible mediante la capacidad de apertura de la que hemos hablado apoyados en los planteamientos de Kohan (2011)<sup>13</sup>. Apertura que comporta cierta sensibilidad frente a lo otro, a los otros y a sí mismo. Encuentro que, además de apertura, es acontecimiento en tanto preñado de incertidumbre y fecundado por la duda. En efecto, si supiésemos qué vamos a encontrar antes de buscar, ese acto dejaría de ser encuentro en su sentido más literal. Claramente, la certeza, la previsión y la prescripción asfixian la posibilidad del encontrar y lo convierten en confirmación, repetición y reafirmación. En consecuencia, tanto el encuentro como el aprender, son acontecimientos fecundos, por cuanto arrojan a la incerteza, a la búsqueda, a la inquietud.

Tan difícil es enseñar una sensibilidad en tanto apertura que alimenta la filosofía, como el aprender dicha sensibilidad. En el terreno de la filosofía y su enseñanza “importa abrir la sensibilidad, abrirse a lo que no pensamos y eso es bastante difícil de enseñar y de aprender” (Kohan, 2011, p. 4). No hay pauta ni regla. No es del orden causal ni de la necesidad lógica de lo que se trata en esta esfera. Pero ello no significa, insistimos, que no se pueda modular, propiciar, cultivar. Lo imposible es calcular y cuantificar algo que tiene infinitas maneras de aparecer, múltiples formas de singularizarse en cada quien y temporalidades disímiles.

Así las cosas, la relación con la filosofía, entendida como esta forma de sensibilidad será mejor explorada desde las posibilidades metodológicas que propicia el eje del aprender. En tal orden de ideas, el aprender, como la sensibilidad, se encuentran del lado del sujeto, hacen referencia a la subjetividad y sus formas de constitución (nunca solipsista). “Pensar, encontrar, es de alguna manera salir del lugar del pensamiento en que uno está para pensar de otra manera” (Kohan, 2011, p. 4). No obedece a leyes invariables ni protocolos externos, sino a formas de relación de sí consigo; claro, en compañía y presencia de otros y de lo otro, pues, como ya lo hemos abordado, dichas formas de subjetivación son imposibles en el vacío.

---

13 Señala Kohan (2011): “Decíamos antes que la filosofía es en cierto modo una forma de atención, de estar atentos, de abrir la sensibilidad, de atender a lo que luce sin importancia, lo que parece insignificante, lo que resulta obvio o natural” (p. 4).

El encuentro es sinónimo de apertura y modificación. Pensar, ya lo sabemos, es transformar, transitar e interpelar las formas naturalizadas de ser y estar. Pensar significa cierto movimiento de extrañamiento respecto al lugar que se ocupa y las formas que la costumbre ha instaurado como ciertas, normales y adecuadas. En suma, tanto el encuentro como el pensar, no son una búsqueda de sí mismo, de lo que ya se es; por el contrario, son un abandono de lo que se es para ser y hacerse de modos distintos. Más que reafirmación, significan mudanza, metamorfosis, invención. Y todo ello, en efecto, se encuentra del lado del sujeto y sus procesos de subjetivación. Sujeto y subjetivación que no se restringen al universo del estudiante, por cuanto también tienen efecto en el universo de quien se presenta como profesor o profesora. Un eterno aprendizaje que, en cuanto tal, nunca abandona la internalizada figura de estudiante. Estamos ante el universo del estudio, de la filosofía, del aprender.

## Referencias

- Aguilar, F. & Chicaiza, Í. (2011). Filosofía: entre saber, enseñanza - aprendizaje y sujeto. *Sophía*, 10, 235–257. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.09>
- Bachelard, G. (1978). *El racionalismo aplicado*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertolini, M. & Langon, M. (2018). Educación filosófica: aportes al diálogo intercultural. *Actas Teológicas y Filosóficas*, 22(1), 3–16. <https://doi.org/10.7770/acteo-V22N1-art1335>
- Bolívar, S. K. (2008). Enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática. *Cuestiones de Filosofía*, 10. <https://doi.org/10.19053/01235095.640>
- Borja, M. A., Vásquez, R. M. & Zeballos, J. M. (2017). La filosofía analítica: su enfoque hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Sophía*, 22, 149–169. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.06>
- Calcín, E. (2011). La enseñanza de la filosofía. *Phainomenon*, 10(1), 81–87. <https://doi.org/10.33539/phai.v10i1.343>
- Cerletti, A., & Couló, A. (Eds.). (2015). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender filosofía*. Buenos Aires: Noveduc.
- Coli, G. (1977). *El nacimiento de la filosofía*. Madrid: Tusquets.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Derrida, J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée.
- Embree, L. (2003). *Análisis reflexivo. Una primera introducción a la investigación fenomenológica*. Morelia, México: Jitanjáfora.
- Espinel, O. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. *Revista Fermentario*, 2.(8), 1-16.
- Espinel, O. (2017). De regreso al taller. Notas alrededor de la ontología del presente. En *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (pp. 107-132). Tunja: Editorial UPTC.
- Espinel, O. & Díaz, J. G. (2019). Fragmentos sobre la filosofía y su enseñanza. En: *Fragmentos: Leer, traducir, dialogar* (pp. 17-22). Bogotá: UNIMINUTO.
- Espinel, O. & Pulido, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), 121–142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.efee>
- Espinel, O. & Pulido, O. (2019). Ejercicio filosófico: “Esfera” del aprender y el enseñar filosofía. En: *Fragmentos: Leer, traducir, dialogar* (pp. 125-146). Bogotá: UNIMINUTO.
- Fernández-Darraz, J. (2015). Enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 17, 38–54. <https://doi.org/10.19053/01235095.4286>
- Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad. La voluntad del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galazzi, L. (2015). Bellos, desinteresados y auráticos: Concepciones de la estética en los libros de texto. En *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender filosofía* (pp. 137-151). Buenos Aires: Noveduc.
- Hadot, P. (1998). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Hadot, P. (2009). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Havelock, E. (2002). *Prefacio a Platón*. Madrid: Antonio Machado Libros.

- Hoyos Vásquez, J. (1993). ¿Cómo enfocar el trabajo filosófico en un país como el nuestro, en vías de desarrollo? *Universitas Philosophica*, 10(20). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11554>
- Kohan, W. O. (2007). Sobre las antinomias de enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 9, 143–160. <https://doi.org/10.19053/01235095.631>
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kohan, W. O. (2011). Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>
- Madera, S. (2012). El pensamiento filosófico: clave del desarrollo social y urbano. Philosophical thought: key for social and urban development. *Sophía*, 12, 170–179. <https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.10>
- Martínez, R. (2012). Aprender a pensar en sentido filosófico desde el contexto escolar. Learning to think in a philosophical sense from the school context. *Sophía*, 12, 154–168. <https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.09>
- Moreno, C. (2011). La necesidad intrínseca del saber filosófico en los estudiantes universitarios de la actualidad. *Sophía*, 10, 269–288. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.11>
- Pérez López, C. A. (2005). Las habilidades investigativas en la filosofía. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 11(5). <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv1105.pdf>
- Pérez, S. (2009). *Palabras de filósofo. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Prada, M. A. (2003). Escritura y Lectura. Esbozo de un problema retórico, filosófico y didáctico. *Cuestiones de Filosofía*, 5, 36–46.
- Ramos, J. (1997). El ejercicio de la filosofía. *Ideas y Valores*, 46(104), 79–85.
- Rey Vásquez, E. M. (2011). Filosofía y filosofar en la educación. El reto de la enseñanza de la filosofía: Filosofar. *Polisemia*, 7(11), 10–19. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.7.11.2011.10-19>
- Tinajero, F. (2011). Filosofía..., ¿Para qué? *Sophía*, 10, 37–58. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.02>

Vargas, G. & Gamboa, S. (2005). Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía. *Folios*, 22, 99–105. <https://doi.org/10.17227/01234870.22folios99.105>

Wolff, F. (2000). *L'être, l'homme, le discipline*. Paris: Presses Universitaires de France.

Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

## A modo de conclusiones

Enseñar, aprender y educar: tres formas que asume la forma filosofía. Una filosofía que nutre las prácticas de enseñanza y que, a la vez, toma forma a través de ellas. No podríamos imaginar la filosofía, desde su historia, recorridos, espacialidades y ejercicios, sin la acción decisiva de las prácticas de enseñanza a lo largo de los siglos. Una segunda forma que este libro resalta es la relacionada con la experiencia del aprender que, aunque en relación con la enseñanza, logra distinguirse de ella asumiendo cierta autonomía. Tal como se ha insistido, no toda enseñanza implica un aprendizaje, ni todo el que aprende lo hace porque encuentra alguien que le enseñe. La relación es mucho más compleja que la relación causal que solapa el guion usado en la expresión enseñanza-aprendizaje. El aprender, como experiencia compartida, construida y tejida junto con otros, es ese otro rostro que asume la filosofía y su ejercicio. Y, por último, encontramos el educar en resonancia con los vocablos latinos de los que deriva nuestro término moderno. *Educare*, el primero de ellos, que podríamos traducir como ‘criar, alimentar, dar alimento’ e, incluso, ‘cultivar’. El otro, *e-ducere*, entendido como ‘extraer, encaminar hacia, sacar lo mejor, dirigir’. Ambos términos, remitidos al acompañar, nutrir y conducir. Se refleja allí la íntima relación entre filosofía, *paideia* y educación desde sus más reconocidos orígenes griegos. Hay que recordar que *paideia*, a su vez, se aproxima a ese doble sentido de *formación* y *cultura*

con el que también se conjugan las escuelas filosóficas grecorromanas en la antigüedad; mientras que *paidagogos* es la expresión usada para referirse a aquel erudito esclavo encargado de acompañar y formar al niño de camino a los centros de enseñanza destinados a hacerlo adulto.

Enseñar, aprender y educar, tres formas de la filosofía que emergen una y otra vez en la revisión realizada y que, desde cada una de estas miradas y dispersiones, ofrece distintas coordenadas para explorar la relación entre la filosofía y su enseñanza. El mapeo del que da cuenta cada uno de los capítulos del libro expone, desde la perspectiva que habilita, los enunciados asociados a cada uno de los ejes categoriales. Algunos de dichos enunciados han sido recurrentes en el corpus documental; no obstante, a la luz de cada uno de los ejes categoriales, han venido asumiendo distintas formas, acentos, lugares y preocupaciones. Son estos distintos usos, formas de aparecer y maneras de incidir los que se ha propuesto rastrear el presente balance, con la intención de contribuir al debate en torno, tanto a la enseñanza de la filosofía, como al campo filosófico de la enseñanza.

Así pues, el libro asume el balance como perspectiva metodológica de trabajo, pero a la vez, como herramienta estratégica dentro del proceso de “autonomización de un campo de saber”, tal como Laura Galazzi señala en el prólogo. Herramienta que permite dar cuenta de las trayectorias, disputas, emergencias, líneas de fuga y desplazamientos de conceptos, preguntas y escenarios de acción en un ámbito teórico o epistemológico singular. De suerte que el balance, en este caso, se configura como apuesta de investigación alrededor de la filosofía y su enseñanza, poniendo especial énfasis en la “y” que sirve de puente entre las dos áreas en cuestión. Puente que permite afirmar la conexión, pero también la mutua contribución entre dos regiones hermanadas, aunque no siempre apreciadas en su comunión. Y es que, aunque sean regiones singulares con sus propios problemas, inquietudes y aparatos teórico-metodológicos, no dejan de entrecruzarse y comulgar con asuntos comunes. Son, pues, territorialidades emergentes cuyas fronteras, a fuerza de la convergencia, tienden a disiparse, llegando con ello, como consecuencia, a configurar una región compuesta y con identidad propia en la que ninguno de los dos tópicos se hace foráneo, puesto que pueblan un mismo espacio.



Esto es lo que ha venido sucediendo con la enseñanza de la filosofía en las últimas décadas y de lo cual este libro intenta dar reporte. De suerte que la metáfora espacial empleada nos sirve, al mismo tiempo, para dar cuenta de estos movimientos, confluencias y luchas en un momento en el que la filosofía y su enseñanza parecen recibir nuevos ataques desde la política educativa y los diseños empresariales que han conquistado los ámbitos escolares; lo cual parece ser un nuevo capítulo de la tensión y resistencia que produce la filosofía en medio de la inactualidad, osadía y provocación que la caracteriza. Inactualidad que se manifiesta no en su caducidad, como intenta mostrarse desde corrientes productivistas e instrumentalistas, sino precisamente, en su capacidad de tomar distancia de las modas, certezas y tendencias de cada época para cuestionarlas, situarlas en su historicidad y, por tanto, desnaturalizarlas. Un hacer del ‘presente’ objeto de problematización que no es otra cosa que prestar atención a los asuntos vitales, como bien lo sabe hacer la filosofía desde sus inicios griegos: preguntar y preguntarse por la actualidad, lo que somos y lo que hemos venido siendo. Por esta razón, el presente balance no solo es una perspectiva metodológica, sino que además se afirma como apuesta investigativa que asume rasgos éticos y políticos. De este modo, se ofrece como apuesta ética, política e investigativa que se suma a las inquietudes epistemológicas frente al campo de la enseñanza de la filosofía.

En sintonía con lo dicho, el presente trabajo se ha propuesto adelantar un balance de la enseñanza de la filosofía en Latinoamérica rastreando las distintas publicaciones entre el año 1990 y el 2020, a fin de identificar las tendencias, posibilidades, escenarios, condiciones y sujetos en el ámbito de la filosofía y la enseñanza. El propósito de este ejercicio ha sido el de contribuir a las discusiones académicas, curriculares y políticas en torno a esta cuestión, así como valorar y fortalecer el aporte de la práctica filosófica a la educación y a la sociedad colombiana. Para ello, se proyectó un estudio comparativo entre países, sistemas y formas de comprender la filosofía y su enseñanza en la región con el fin de encontrar tópicos comunes, inquietudes compartidas, disonancias y formas de resistencia frente al embate de algunas corrientes y perspectivas contemporáneas en contra de la filosofía y de su lugar dentro de las sociedades actuales que se precian de democráticas, libres y educadas.

El libro, en este mismo sentido, proporciona una mirada panorámica, a manera de balance, de los desarrollos teóricos dentro del campo en constitución relacionado con la filosofía y la enseñanza, y lo hace desde cuatro ejes de análisis: la *enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, la *didáctica de la filosofía*, la *educación filosófica* y lo que desde el grupo hemos situado dentro del *aprender filosofía* como clave de lectura en construcción.

En este orden de ideas, el estudio bibliométrico realizado nos ha arrojado algunas luces acerca de la producción y circulación de la literatura académica latinoamericana e hispanoparlante durante las tres últimas décadas en lo relacionado con la enseñanza de la filosofía. La evolución temporal de los textos analizados nos dibuja un campo tendiente al crecimiento y la diversificación. Durante los treinta años que comprende el estudio se han ido consolidando instituciones, revistas y países como lugares concéntricos de la discusión; tal como es el caso de la de las revistas *Cuestiones de Filosofía*, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y *Sophia*, de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Si bien no podemos establecer aún dentro de nuestros autores a alguno de ellos como “gran productor”, si podemos resaltar que la producción en el ámbito latinoamericano cobra fuerza con el tiempo y se prospecta como un espacio para la emergencia de autores bastante prolíficos. Por otra parte, los lugares de interés de estos autores o su concentración temática se encuentran en la discusión a partir de conceptos como *enseñanza, educación y pedagogía o didáctica*, y se dispersan hacia conceptos como *diálogo, democracia, filosofar, pensamiento crítico y educación filosófica*. Por último, con base en las referencias halladas en los artículos del corpus, se establecieron los autores más citados encontrando que los autores latinoamericanos comparten los lugares de mayor referenciación junto con europeos y norteamericanos.

Como se ha mencionado, uno de los elementos que se procura sustentar dentro del estudio es la comprensión de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Un problema que solo puede ser abordado en tanto se sumerja a los sujetos en el ejercicio mismo del *filosofar*; asunto que ubica la filosofía en un campo de reflexiones a propósito de su propia enseñabilidad. De modo que, para pensar la enseñabilidad de la filosofía y establecer el lugar que ocupa en la educación, es preciso tener presente que esta coexiste junto a elementos como las concepciones

de ciudadanía y libertad, la actitud filosófica y los ejercicios de reflexión filosóficos. Dichos elementos permiten darle forma a lo que se puede comprender como filosofía en la escuela y concebirla como un modo de vida que, a través de problemas filosóficos, potencia las habilidades del pensamiento y el desarrollo de competencias en los sujetos que se movilizan en los saberes. Todo ello, a través de procesos orientados por docentes que se preocupan por cultivarse en el quehacer de enseñar la filosofía, rompiendo con los tradicionalismos, ejercitándose en el filosofar y haciendo uso del diálogo y la “repetición creativa”, tal como gusta denominarlo a Alejandro Cerletti.

En cuanto a la didáctica de la filosofía, esta se presenta como un campo de acción donde se propone una serie de ejercicios y prácticas que permiten el desarrollo de la enseñanza de la filosofía. Inicialmente, se deja el trabajo a los profesores, quienes, a través de ciertas estrategias, logran consolidar herramientas de trabajo, nuevas maneras y técnicas para convertir el ejercicio didáctico en una reflexión filosófica y en una praxis en el aula; lo cual implica una relación directa entre lo que se enseña, lo que se aprende y las maneras de enseñar. De igual forma, la didáctica de la filosofía resalta prácticas que movilizan el pensamiento y las construcciones de aprendizajes en los ambientes escolares y, en especial, en los estudiantes. Lo anterior ha permitido formular preguntas que cobran vigencia a lo largo del tiempo y que se consideran derroteros para la educación como, por ejemplo: ¿Cuál es el lugar de la didáctica de la filosofía en un mundo virtualizado? ¿Qué función cumple la filosofía en la escuela? ¿Qué sentido adquiere la filosofía hoy? ¿Qué elementos requiere la filosofía para ser enseñada? ¿Se enseña la filosofía o el filosofar? ¿Qué impacto tiene la filosofía en una sociedad configurada en la contemporaneidad? ¿Cuáles son las percepciones de la filosofía y su ejercicio?

Por su parte, la educación filosófica se vincula al fomento de experiencias de pensamiento consecuentes con el pensar autónomo. Aprender a filosofar relaciona realidad y conciencia como móviles en el contexto social. El ideal es educar para transformar. De esta manera, la filosofía romperá tradiciones y formas de enseñar en áreas diversas. Ello hace pensar que la filosofía encarna, por sí misma, un propósito ético-político. Por otra parte, se encuentra que el pensamiento crítico, creativo y filosófico influye en la existencia de los sujetos y conlleva formas particulares

de solución en contextos que implican asuntos éticos y políticos. Esta perspectiva ofrece el cuestionarse como posibilidad en medio de una lógica de formación para sí mismo y para otros. La educación filosófica surge entre tiempos, espacios y condiciones creadoras de prácticas y ambientes filosóficos que, mediante el diálogo, conquistan experiencias del pensar. En consecuencia, el conocimiento adquirido a través de las experiencias del pensamiento determina modos de reflexión y actitud; permiten aprehender, transformar y trascender en el sujeto.

Finalmente, en el eje del aprender se diagrama una significativa diferencia entre el aprender y el aprendizaje. Mientras el aprendizaje pone el acento en el resultado y el producto, el aprender se refiere a la experiencia que implica la lenta y continua modificación, transformación de sí o conversión —para decirlo en términos hadotianos—. Tal experiencia se hace posible en la relación con el conocimiento, con los espacios y con quienes los habitan, recorren y habilitan. En este sentido, se evidencia una reveladora relación entre filosofía y pedagogía; es decir, en el recorrido de este eje de análisis se constata que la filosofía es tan pedagógica como la pedagogía filosófica, sin que ello signifique que sean lo mismo. Por tanto, la labor del profesor de filosofía es filosófica y, a la vez, pedagógica. Su campo de acción y su atmósfera de problematización es tanto la filosofía como su enseñanza. Su preocupación se cierne tanto sobre la enseñabilidad de la filosofía, como sobre el modo de pensar propio de la filosofía. De ahí que la impronta singular de su hacer tenga que ver con pensar filosóficamente el aula y la relación con el conocimiento filosófico que habilita, así como el cuestionar pedagógicamente las formas que pueblan, configuran y potencian a la filosofía. Y aquí aparece el lugar preponderante del estudio, puesto que será el estudio, precisamente, el que habilite el aprender. A fin de cuentas, el enseñar —en toda su amplitud y potencia— tiene que ver con el *pensar con*, con el *pensar juntos* en el espacio inaugurado por el aula de clases.



## Índice de tablas

Tabla 1. Concentración y dispersión por instituciones	43
Tabla 2. Concentración y dispersión por revistas	45
Tabla 3. Producción por autores	50
Tabla 4. Subcategorías	53
Tabla 5. Frecuencia de aparición de palabras clave	54
Tabla 6. Frecuencia de citación por autor	57





## Índice de figuras

Figura 1. Tratamiento bibliométrico y cualitativo	34
Figura 2. Evolución temporal	40
Figura 3. Concentración por país	42
Figura 4. Dominancia de categorías	52
Figura 5. Coocurrencia de palabras clave	56





## Sobre los autores

### **Bibiana Alexandra González Vargas**

Profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciada en Filosofía y magíster en Educación. Integrante del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Autora de los capítulos de libro “Didáctica de la filosofía en Colombia” (2018), “La noción de parrhesía, el maestro y el cuidado de sí” (2017), y “Disertación filosófica y didáctica: entrevista a Miguel Ángel Gómez Mendoza” (2019).

[bibianaalexandra.gonzalez@uptc.edu.co](mailto:bibianaalexandra.gonzalez@uptc.edu.co)

### **Daniela Patiño Cuervo**

Docente catedrática de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciada en Matemáticas y magíster en Educación. Integrante del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Coautora del libro *Pensamiento Complejo Infancia y Educación* (2020); de los capítulos de libro “Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas en Colombia” (2018) y “Diversidad y aprendizaje: Adición y sustracción en un niño autista”

(2018), y del artículo “Conocimiento didáctico del contenido y prácticas de enseñanza de las matemáticas” (2019).

daniela.patino@uptc.edu.co

### **Diana Ximena Mora Vanegas**

Joven investigadora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Licenciada en Filosofía y magíster en Educación. Integrante del grupo de Investigación Aión: Tiempo de la Infancia, y del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Coautora de los capítulos “Lectura, texto, interlocutores y actitud: enseñanza de la filosofía”, publicado en el libro *Filosofía y Enseñanza Miradas en Iberoamérica* (2018), y “Cine, enseñanza de la filosofía y pensamiento didáctico. Entrevista con Laura Galazzi”, publicado en el libro *Fragmentos: Leer, traducir, dialogar* (2019).

diana.mora02@uptc.edu.co

### **Iván Darío Cruz Vargas**

Joven investigador de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciado en Filosofía y magíster en Educación. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Coautor de los capítulos de libro “Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas en Colombia” (2018) y de los artículos “Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía” (2020) y “Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta” (2020). Coautor del libro *Pensamiento complejo, infancia y educación*, publicado por la Universidad de Boyacá.

ivan.vargas01@uptc.edu.co

### **Liliana Andrea Mariño Díaz**

Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciada en Filosofía. Integrante del Grupo de Investigación AIÓN: tiempo de la infancia. Autora de los artículos “Actitud filosófica como herramienta para pensar” publicado en la revista *Universitas Philosophica*

(2016), y “Aproximaciones sobre los discursos y prácticas de la Escuela Activa en Colombia”, publicado en la revista *Praxis & Saber* (2020), y del capítulo “Educación filosófica: entre sentidos, formas y discursos”, incluido en el libro *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica* (2018). Además, es coautora del libro *Pensando la filosofía: Voces de la infancia*.

liliana.marino@uptc.edu.co

### **Lizeth Ximena Castro Patarroyo**

Docente de Colegio INEM Carlos Arturo Torres Peña. Licenciada en Filosofía, magíster en Educación. Integrante del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Coautora del libro *Pensamiento complejo, infancia y educación* (2020) y de los capítulos de libro “El “último Foucault”: un método de saber acerca de la construcción de sujeto ético” (2017); “La justicia en Michel Foucault: una categoría metodológica” (2018), “Lectura, texto, interlocutores y actitud: enseñanza de la filosofía (2018), “Filosofía ensayo, filosofía experiencia. Entrevista a Oscar Espinel” (2019). Coautora de los artículos “Filosofía: una mirada a las tendencias emergentes en enseñanza y evaluación” (2018) y “Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta” (2020).

lizethxime@hotmail.com

### **Lola María Morales Mora**

Profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciada en Educación Preescolar y magíster en Educación. Integrante del grupo de investigación Aión: Tiempo de Infancia.

lola.morales@uptc.edu.co

### **Oscar Espinel-Bernal**

Doctor en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y del Departamento

de Posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional. Autor de los libros *Educación en derechos humanos: aproximación desde sus prácticas y discursos* (2013) y *Freire y la educación en derechos humanos: inflexiones e intersticios* (2014). Coautor de los libros *Educación y pensamiento contemporáneo: práctica, experiencia y educación* (2020), *Enseñanza y filosofía: miradas en Iberoamérica* (2018), *Pensar de otro modo: herramientas filosóficas para pensar en educación* (2017) y *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (2017). Miembro del grupo de investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad de UNIMINUTO. Ha centrado su trabajo en las líneas de la enseñanza de la filosofía, la educación en derechos humanos, los estudios foucaultianos y la filosofía de la educación.

oscar.espinel@yahoo.com

### **Oscar Iván Gámez Rodríguez**

Especialista en Gerencia Educacional y Licenciado en Filosofía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UTPC). Joven investigador del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE) de la UPTC. Líneas de investigación: filosofía de la educación; filosofía e infancia; filosofía y ética. Entre sus publicaciones recientes está la monografía *Las implicaciones éticas de la libertad a partir de la obra de Jean Paul Sartre*.

oskrgames@hotmail.com

### **Oscar García Guzmán**

Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciado en Filosofía y miembro del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Autor del artículo *Ambientes filosóficos y lectura crítica para la enseñanza de la filosofía y el filosofar* (2019).

oscar.garcia@uptc.edu.co

### **Oscar Pulido Cortés**

Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante del Grupo de Investigación

Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Autor, entre otros, de los artículos “*Conocimiento didáctico del contenido y prácticas de enseñanza de las matemáticas*” (2015), “*Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural*” (2018), “*Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones*” (2019), y de los capítulos “*Infancia, diversidad y filosofía como ejercicios metodológicos*”, publicado en el libro *Infancia, diversidad y filosofía: voces, gritos y reclamos* (2018); “*Ejercicio filosófico: “esfera” del aprender y el enseñar filosofía*” en *Fragmentos: leer, traducir, dialogar* (2019) y “*Sobre le enseñar y el aprender filosofía: una lectura desde Sloterdijk*”, en *Educación y pensamiento contemporáneo* (2020). Coordinador y coautor de los libros *Filosofando con el universo: voces de la infancia* (2016) y *Experiencia, ética y sujeto en el último Foucault* (2020).

oscar.pulido@uptc.edu.co

### **Paola Andrea Lara Buitrago**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciada en Educación Preescolar. Magíster en Educación.

paola.lara@uptc.edu.co



## Referencias

### Corpus documental

- Aguilar Gordón, F., Bolaños Vivas, R. & Guato Guamán, G. (2011). Necesidad de enseñar y aprender filosofía desde destinatarios y contextos singulares. *Sophia*, (10), 191-208. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.07>
- Aguilar Rodríguez, F. & Chicaiza, Í. (2011). Filosofía: entre saber, enseñanza-aprendizaje y sujeto. *Sophia*, (10), 235-257. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.09>
- Aguirre Román, J. O. (2007). Fundamentación filosófica y pedagógica de la competencia lectora. Hacia el desarrollo de una estrategia de enseñanza y aprendizaje aplicable a la asignatura de lógica. *Revista Docencia Universitaria*, 8(1), 99-123.
- Aguirre, M. L. (2018). El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. Estudio sobre las buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 65-97. <https://doi.org/10.18861/cied.2012.3.18.2709>
- Alonso, Á. (2004). La labor del filósofo. *Revista de Filosofía Práctica*, (13), 11-36.

- Álvarez, F. J. (2006). Relación entre filosofía y educación. *Sophia*, (1), 83-126. <https://doi.org/10.17163/soph.n1.2006.06>
- Álvarez, J. P. (2015). Enseñar filosofía como el mal menor. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, 22(1), 34-44.
- Amézquita Rodríguez, M. P. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(34), 77-86. <https://doi.org/10.17227/01224328.2285>
- Antúnez Pérez, A. Z. (2002). Las ciencias sociales y la filosofía: una dimensión educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 115-127.
- Araújo Dutra Gomes, V. C.. (2019) ¿En Caxias la filosofía encaja? Y las voces infantiles de la periferia. *Praxis & Saber*, 10(23), 19-37. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9688>
- Arias, C. J., Carreño, G. A. & Mariño, L. A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-261. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp>
- Arredondo, S. (2016). Enseñanza de la filosofía en los colegios: una asignatura para lo útil, para lo inútil. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 1(7), 7-14.
- Arroyo, M. V. & Delgado, L. A. (2016). Experiencias con la educación virtual en el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad Técnica de Manabí. *Revista Cognosis*, 1(2), 65-72. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v1i2.243>
- Ávalos, C. (2016). La enseñanza de la filosofía en Jacques Derrida: un problema de la deconstrucción. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, (6), 101-112.
- Avilés, M. & Balladares, J. (2015). El símbolo en la experiencia latinoamericana y su incidencia para la enseñanza de la filosofía. *Sophia*, (19), 173-188. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.08>
- Barragán Martínez, O. (2015). Lo fortuito, lo necesario, la sorpresa y el olvido en la enseñanza inicial de la filosofía. *Revista Grafía*, (2), 131-138. <https://doi.org/10.26564/16926250.117>
- Barreto Bernal, L. J. (2011). Disertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral. *Praxis & Saber*, 2(3), 173-196.



- Bedetti, M. B., Medina, M. L. & Morales, L. S. (2019). Enseñanza filosofante: una perspectiva transescolar. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 65-86. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.8312>
- Bedetti, M. B. & Morales, L. S. (2015). Dispositivos educativos: campo de tensión en la relación entre infancias, filosofías y escuelas. *Análisis*, 47(86), 85-101. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.04>
- Bedoya, N. I., Rey, E. M. & Romero, W. H. (2015). Las emociones en el desarrollo del juicio moral, en perspectiva de educación filosófica. *Análisis*, 47(86), 103-118. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.05>
- Bejarano, A. R. (2016). La lógica fregeana: una propuesta sobre la enseñanza de la lógica. *Itinerario Educativo*, 30(165-186), 68.
- Beltrán-Marín, A. L., Blanco-Montesino, G. L. & León-Montesino, L. (2018). Acercamiento histórico a la enseñanza de la filosofía en Cuba. *Maestro y Sociedad*, 1(2), 94-107.
- Benavides Rincón, G. (2009). Por el laberinto de la didáctica en filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 1-15. <https://doi.org/10.19053/01235095.654>
- Beraldi, G. (2009). Acerca de la posibilidad de pensar al adolescente como un incipiente filósofo ¿es posible una protofilosofía en el adolescente? *Revista Filosofía UIS*, 8(2), 75-87.
- Bernal, I. (2013). Enseñar y aprender filosofía en la singularidad de las interacciones cotidianas. *Praxis & Saber*, 4(7), 119-140. <https://doi.org/10.19053/22160159.2052>
- Berttolini Ferrante, M. & Langon Cuñarro, M. (2018). Educación filosófica: aportes al diálogo intercultural. *Actas Teológicas y Filosóficas*, 22(1), 3-16. <https://doi.org/10.7770/acteo-V22N1-art1335>
- Bolívar, S. K. (2008). Enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática. *Cuestiones de Filosofía*, (10). <https://doi.org/10.19053/01235095.640>
- Borja Santillán, M. A., Vásquez Portugal, R. M. & Zeballos Chang, J. M. (2017). La filosofía analítica: su enfoque hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Sophia*, (22), 149-169. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.06>
- Calcín, E. (2011). La enseñanza de la filosofía. *Phainomenon*, 10(1), 81-87. <https://doi.org/10.33539/phai.v10i1.343>

- Camargo Camargo, E. & Barreto Bernal, L. J. (2007). Tras las huellas de alternativas didácticas para la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 192-201. <https://doi.org/10.19053/01235095.635>
- Canese de Estigarribia, M. I., Chávez, S., Mercado, S. C., Velázquez, R. E., Ibarra, G., Bogado, F., Lugo, C. & Valenzuela, R. (2018). El pensamiento crítico en la formación profesional: indicadores para el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, (7), 44-45. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2018.44>
- Carbonell Izquierdo, L. C. & Blanco Rivera, J. A. (2003). ¿Cómo desarrollar habilidades para el debate desde la clase de filosofía? *Mendive*, 1(4), 244-250.
- Cárdenas Mejía, L. G. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, (22), 39-50. <https://doi.org/10.17227/01234870.22folios39.50>
- Carmona Granero, M. (2007). La formación filosófica del docente en Venezuela a través del programa de Filosofía para Niños. *Episteme NS*, 27(1), 1-28.
- Carmona Granero, M. (2008). Narrar, educar y filosofar: Las novelas del programa de Filosofía para Niños. *Educere*, 12(40), 9-18.
- Carmona-Cardona, A. & Paredes Oviedo, D. M. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 21-48. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026>
- Castorina, J. A. (2004). Las creencias del sentido común de alumnos y profesores: sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 169-188.
- Castro, F. (2000). ¿Por qué enseñar filosofía hoy? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 147-156.
- Ceppas, F. (2019). Ensino de filosofia na encruzilhada: democracia, atualidade e antropofagia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 129-144. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9033>
- Chirino Ferrer, O. de J. (2007). Filosofía para Niñ@s: contexto para la construcción de la imagen igualitaria entre mujeres y varones. *Episteme NS*, 27(1), 27-40.

- Cifuentes Medina, J. E. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Revista Filosofía UIS*, 14(2), 241-279. <https://doi.org/10.18273/revfil.v14n2-2015012>
- Cisneros, T. (1996). Fundamentos de los métodos activos en la enseñanza de la línea de filosofía y CCSS en la educación secundaria. *Educación*, 5(10), 149-170.
- Colella, L. (2014a). El problema filosófico y el sujeto de la enseñanza de la filosofía. Aportes desde las nociones de “identidad” y “universalismo” de Alain Badiou. *Cuestiones de Filosofía*, (16), 213-226. <https://doi.org/10.19053/01235095.2401>
- Colella, L. (2014b). La enseñanza de la filosofía más allá de un problema filosófico. *Revista Fermentario*, 2(8), 1-14.
- Conde, S. (2016). ¿Educar para qué?: Una lectura posible en el marco de la filosofía deleuziana. *Revista Fermentario*, 1(10), 1-8.
- Coria, A. (2017). Política y producción de conocimiento en el campo didáctico. Reflexiones sobre persistencias y derivas de la investigación didáctica en Argentina en tiempos democráticos. *Cuadernos de Educación*, (15), 20-33.
- Correa Lozano, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento. *Sophia*, (12), 68-82. <https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.04>
- Danelon, M. & Santos da Silva, M. S. (2019). Planejamento do ensino de Filosofia: Entre a normatividade e a prática pedagógica. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 145-170. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9034>
- Díaz, A. (1998). ¿Para qué enseñar filosofía? *Cuestiones de Filosofía*, (2), 3-12.
- Díaz, J. A. (2004). Filosofía y educación. *Cuestiones de Filosofía*, (6). *Resonancias*. *Revista de Filosofía*, (4), 21-34. <https://doi.org/10.5354/0719-790X.2018.50351>
- Duarte, R. (2012). El cine en la enseñanza de la filosofía: aproximaciones pedagógicas entre cine y filosofía. *Lógoi*, (22), 10-20.
- Duhau, J. B. (2011). El personalismo cristiano como propuesta para enseñar y aprender filosofía. *Sophia*, (10), 167-190. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.06>

- Durán, M. & Ribeiro Martins, F. F. (2019). Filosofía y ciudadanía: entre afirmación y formación. *Praxis & Saber*, 10(23), 199-214. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9730>
- Espinel, O. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. *Revista Fermentario*, 2(8), 1-16.
- Espinel, O. & Pulido, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), 121-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.efee>
- Espinoza-Díaz, C. & Arredondo-Ramírez, C. (2019). El rol de la comunidad de indagación en el espacio público escolar. *Praxis & Saber*, 10(23), 77-96. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9693>
- Esponda, K. (2011). El papel de la filosofía en Colombia: ¿filosofía o historia del pensamiento filosófico? *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 45(79-80), 71-81.
- Fernández-Darraz, J. (2015). Enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 1(17), 38-54. <https://doi.org/10.19053/01235095.4286>
- Ferré, N. (2016). La evaluación inmanente y el aprendizaje esencial en Gilles Deleuze. *Revista Filosofía UIS*, 15(2), 237-260.
- Flamarique, L. (2008). Enseñanza de la filosofía: apuntes para la universidad del siglo XXI. *Pensamiento y Cultura*, 11(1), 95-112.
- Flores del Rosario, P. (2019). ¿Qué significa aprender? Preguntar, pensar, aprender desde la mirada de filosofía para niños. *Praxis & Saber*, 10(23), 39-59. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9689>
- Florián, V. (2006). La posibilidad de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (8), 113-121.
- Gaete Vergara, M. (2015). Desde los márgenes: la filosofía en el “mercado” de los saberes escolares. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, (22), 1-21.
- Gallo, S. (2010). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. *Cuestiones de Filosofía*, (12), 11-19. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.664>
- García Duque, C. E. (2017). ¿Quién le teme a la Filosofía para Niños? *Folios*, (22), 107-116. <https://doi.org/10.17227/01234870.22folios107.116>

- García, J. C. & Varguillas, C. S. (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la filosofía. *Sophia*, (19), 209-226. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.10>
- García Moriyón, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía. *Episteme*, 27(1), 41-58.
- García Moriyón, F. (2012). Del rey filósofo al pez torpedo: metáforas sobre la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (14), 129-152. <https://doi.org/10.19053/01235095.684>
- Gómez, M. (2005). Transposición didáctica, saber escolar y enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (7), 3-26.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2008a). La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 167-187. <https://doi.org/10.17227/01203916.7576>
- Gómez Mendoza M. Á. (2008b). La disertación en la enseñanza de la filosofía: Definición, procedimientos y escritura. *Cuestiones de Filosofía*, (10), 23-36. <https://doi.org/10.19053/01235095.639>
- Gómez Mendoza, M. Á. (2010). Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. *Cuestiones de Filosofía*, (12). <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.662>
- Gómez Mendoza, M. Á. (2012). La enseñanza de la filosofía como saber universitario. *Cuestiones de Filosofía*, (14), 100-128. <https://doi.org/10.19053/01235095.689>
- Gómez Mendoza, M. Á. (2013). La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012)\* balance documental o “estado” de la cuestión. *Praxis & Saber*, 4(7), 67-102. <https://doi.org/10.19053/22160159.2076>
- Gómez Rincón, C. M. (2009). El estudio de textos en la formación filosófica: Consideraciones metodológicas. *Polisemia*, 5(7), 73-92. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.5.7.2009.73-92>
- González García, M. A. & González García, M. L. (2018). Hacia una formación ciudadana en el CCH. Aportaciones desde los programas institucionales de filosofía y ciencias políticas y sociales. *Eutopía*, 11(29), 23-28.

- Guerrero, M. E. & Gómez, D. A. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135.
- Guyot, V. & Becerra Batán, M. (2007). De la magia de las preguntas de la infancia a la lucidez de la interrogación filosófica. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 161-170. <https://doi.org/10.19053/01235095.632>
- Hernández Zapata, M. E. (2008). Prácticas y concepciones de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía. *Revista Temas*, (2), 38-54. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i2.758>
- Hoyos Valdés, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones Filosóficas*, 11(16), 149-167.
- Hoyos Vásquez, J. (1993). ¿Cómo enfocar el trabajo filosófico en un país como el nuestro, en vías de desarrollo? *Universitas Philosophica*, 10(20).
- Kohan, W. O. (2007a). La fuerza inspiradora de la ignorancia en un encuentro con la infancia. *Episteme NS*, 27(1), 59-81.
- Kohan, W. O. (2007b). Sobre las antinomias de enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 143-160. <https://doi.org/10.19053/01235095.631>
- Kohan, W. O. (2011). Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (11). <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>
- Lagos, I., Núñez, M., Esparza, P., Marín, C., León, C., Castillo, Y., Labanderos, F. & Torres, A. (2016). Taller de filosofía, comprensión lectora, argumentación oral e inteligencia lógica en escolares vulnerables. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 91-108.
- Lara, J. M. & Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de filosofía. *Educación y Humanismo*, 18(31), 343-357. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383>
- León, F. (2011). La enseñanza de la filosofía en la educación superior latinoamericana. *Revista Educación en valores*, 2(16), 84-97.
- Lindberg L. do Nascimento, C. (2017). Democracia e formação docente em filosofia. *Revista Fermentario*, 1(11), 1-12.

- Llanos Bolívar, R. (2014). La filosofía para niños en el fortalecimiento del pensamiento superior. *Educación y Humanismo*, 16(27), 61-69.
- Loforte, A. (2012). Del texto al maestro: la verdad y sus movimientos en el currículum de filosofía. *Cuadernos de Educación*, 10(10), 1-12.
- López, J. (2016). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía. La naturaleza de la filosofía. *Sincronía*, 69, 47-67.
- López, Y. A. (2018). Fábulas de robots: una propuesta divergente en la enseñanza de la filosofía. *Revista Educación y Ciudad*, 35, 55-64. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1961>
- Lozano, A. (2013). Educar la irracionalidad: Sobre el lugar de la filosofía en las aulas. *Pensamiento y Cultura*, 15(2), 152-158.
- Machuca, H. J. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico a partir de una estrategia pedagógica fundamentada en los estándares intelectuales aplicada en filosofía para los estudiantes de 11 A del Instituto Técnico Padre Manuel Briceño Jáuregui, Fe y Alegría. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 11(1), 31-54. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0001.01>
- Macías, J. (2015). Educación y política en filosofía con niños y niñas. Reflexiones a partir de *El maestro ignorante* de Rancière. *Análisis*, 47(86), 69-84. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.03>
- Madera, S. (2012). El pensamiento filosófico: clave del desarrollo social y urbano. Philosophical thought: key for social and urban development. *Sophia*, (12), 170-179. <https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.10>
- Mantovani, M. (2011). Practicar y enseñar la filosofía en su profundidad metafísica. *Sophia*, (10), 59-88. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.03>
- Mariño Díaz, L. A. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 187-207. <https://doi.org/10.19053/22160159.1136>
- Márquez, Á. B. & García, J. (2007). El valor de educar y la filosofía para niños y niñas de Matthew Lipman. *Episteme NS*, 27(1), 83-96.
- Martínez, R. (2012). Aprender a pensar en sentido filosófico desde el contexto escolar. *Sophia*, (12), 154-168. <https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.09>

- Martínez Ruiz, X. (2015). Filosofía, educación y futuro. *Innovación educativa*, 15(69), 13-19.
- Medina, M. L. (2011). El lugar de la tradición filosófica en la enseñanza de la filosofía. *Murmulllos Filosóficos*, 1(1), 15-18.
- Mejía, A. F. (2011). Filosofía para niños y niñas desde sus novelas. *Sophia*, (10), 209-233. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.08>
- Meléndez, G. (2005). Interrogación socrática ¿Es posible enseñar a filosofar? *Folios*, (22), 29-38. <https://doi.org/10.17227/01234870.22folios29.38>
- Meza Rueda, J. L. (2008). Los dilemas morales: Una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario. *Actualidades Pedagógicas*, 1(52), 13-24.
- Mina Paz, Á. (2012). Amor a la filosofía y el espíritu crítico: una pedagogía de la filosofía y epistemología del pensamiento crítico. *Sophia*, (12), 182-190. <https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.11>
- Morado, R. (2011). En favor de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior. *Murmulllos Filosóficos*, 1(1), 19-25.
- Morales Gómez, G. (2008). Interacciones e implicaciones entre filosofía y educación. *Sophia*, 4, 39-69. <https://doi.org/10.17163/soph.n4.2008.02>
- Morales Oyola, D. E. (2015). Análisis de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico. *Escribanía*, 13(1), 61-76.
- Morales Oyola, D. E. (2016). Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: Perspectivas transversales e interdisciplinarias. *Escribanía*, 14(1), 99-110.
- Morales, L. S. & Bedetti, M. B. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: Dispositivo para acompañar el extrañamiento docente. *Praxis & Saber*, 4(7), 141-157. <https://doi.org/10.19053/22160159.2053>
- Morales, L. M., & Pulido-Cortés, O. (2018). Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural. *Praxis & Saber*, 9(21), 99-124. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8925>



- Moreno, Á. (2017). Estado actual de la enseñanza de la filosofía en el nivel educativo medio de Honduras. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 56(144), 257-265.
- Moreno, C. (2011). La necesidad intrínseca del saber filosófico en los estudiantes universitarios de la actualidad. *Sophia*, (10), 269-288. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.11>
- Moya Rojas, N. (2014). Educación filosófica para comprender y superar la crisis política y ética imperantes. *Horizonte de la Ciencia*, 4(7), 59-64. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2014.7.110>
- Muñoz, E. & Giraldo, P. (2015). Juegos filosóficos, una apuesta hacia la educación del siglo XXI. *Análisis*, 47(86), 119-139. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.06>
- Murcia Padilla, J. C. & Puín López, J. G. (2015). La interacción dialógica en la comprensión de prácticas autónomas en educación desde Jürgen Habermas. *Análisis*, 47(86), 141-174. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.07>
- Muruzábal Lamberti, P. (2019). Escucha dialógica: Cómo la música nos puede ayudar a ser mejores filósofos. *Praxis & Saber*, 10(23), 253-272. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9733>
- Nieto Bravo, J. A. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 10(1), 173-195. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.07>
- Obando Gil, H. (2006). Hacia una educación filosófica. *Praxis Pedagógica*, 6(7), 60-63. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.60-63>
- Olarieta, B. F. (2012). De las cosas maravillosas. Niños pensando sobre filosofar en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (37), 111-118. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys111.118>
- Ortiz Acosta, J. D. (2013). Filosofía y pensamiento crítico. *Sincronía*, (63), 1-20.
- Oyarzún, P. (1998). La filosofía en la enseñanza media. *Revista Chilena de Humanidades*, (18-19), 221-230.

- Páez Guzmán, E. R. (2014). La enseñanza de la filosofía, entre el medio y la conjunción. *Cuestiones de Filosofía*, 16, 227-237. <https://doi.org/10.19053/01235095.3958>
- Páez Vigoya, J. & Urrego Salas, A. F. (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116), 167-191.
- Paiva Ferreira, E. (2017). O estágio em Filosofia no Cepae/UFG: O ensino e a pesquisa na formação de alunos da licenciatura em Filosofia na UFG. *Revista Fermentario*, 1(11), 76-87.
- Paredes Oviedo, D. M. (2009). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Cuestiones de Filosofía*, (11). <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.651>
- Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31.47-31.47. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys31.47>
- Paredes Oviedo, D. M. & Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: Hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- Passos Corrêa, L. M. & Afonso Oliveira, N. (2017). O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: Uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o Ensino de Filosofia. *Revista Fermentario*, 1(11), 110-116.
- Pazmiño, E. (2008). Relación, interacción e implicación entre filosofía y educación. *Sophia*, (4), 111-124. <https://doi.org/10.17163/soph.n4.2008.05>
- Perelló, J. (2008). Didácticas de la filosofía. *Sophia*, (4), 155-210. <https://doi.org/10.17163/soph.n4.2008.07>
- Pérez López, C. A. (2005). Las habilidades investigativas en la filosofía. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 11(5). *Murmulllos Filosóficos*, 1(1), 26-47.
- Pineda Rivera, D. A. (2007). Hacia la reflexión filosófica por medio de la investigación del crimen: una experiencia de pedagogía filosófica a partir de Sherlock Holmes. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 109-142. <https://doi.org/10.19053/01235095.630>

- Pineda Rivera, D. A. (2009). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 1-23. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.650>
- Pineda Rivera, D. A. (2012). Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas Philosophica*, 29(59), 139-159.
- Pineda Rivera, D. A. (2015). Apuntes para la comprensión de “El descubrimiento de Harry”, de Matthew Lipman. *Análisis*, 47(86), 21-68. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.02>
- Pineda Rivera, D. A. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas Philosophica*, 34(69), 13-51. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.dtrf>
- Porta, L. & Flores, G. (2017). Enseñanza y filosofía: experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Sophia*, (22), 257-278. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.11>
- Portillo, M. C. (2016). Diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 55(143), 177-190.
- Prada Dussán, M. (2009). Entre las máquinas y los entornos: La idea de tecnología para la enseñanza de la filosofía en la posmodernidad. *Pedagogía y Saberes*, (31), 44-50. <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys44.50>
- Prada Londoño, M. A. (2003). Escritura y lectura: esbozo de un problema retórico, filosófico y didáctico. *Cuestiones de Filosofía*, (5), 36-46.
- Prada Londoño, M. A. (2004). Preguntarse y preguntarles a los textos. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, (19), 69-77. <https://doi.org/10.17227/01234870.19folios69.77>
- Puig, I. de. (2015). GrupIREF: Pensar con el cine. *Análisis*, 47(86), 175-180. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.08>
- Puig, I. de. (2018). Filosofía para niños. *Voces de la educación*, 3(6), 77-84.
- Pulido Cortés, O. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: de la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de Filosofía*, (11). <https://doi.org/10.19053/01235095.653>

- Pulido Cortés, O. (2012). Estanislao Zuleta: educación con filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (14). <https://doi.org/10.19053/01235095.687>
- Rada, D. (2010). Los ideogramas como estrategia didáctica exitosa en la asignatura introducción a la filosofía. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 37-54.
- Ramos Arenas, J. (1997). El ejercicio de la filosofía. *Ideas y Valores*, 46(104), 79–85.
- Rey Vásquez, E. M. (2011). Filosofía y filosofar en la educación. El reto de la enseñanza de la filosofía: filosofar. *Polisemia*, 7(11), 10-19. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.7.11.2011.10-19>
- Reyes, D. (2007). Las políticas educativas en la reflexión filosófica. *Sophia*, (3), 11-32. <https://doi.org/10.17163/soph.n3.2007.01>
- Rivera Viguera, I. (2017). El uso del video como innovación didáctica en la clase de filosofía en un liceo público de la comuna de Coronel. *Intersecciones Educativas*, 7(1), 7-23.
- Rodrigues Pimenta, D. (2017). Ensino de filosofia na academia brasileira: entre a formação e a deformação. *Revista Fermentario*, 1(11), 39-58.
- Rodríguez Ortiz, M. A. (2009). ¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología-filosofía-pedagogía? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 9-25.
- Rojas, V. A. (2011). La práctica filosófica como una actividad socialmente comprometida. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 69-85. <https://doi.org/10.19053/01235095.652>
- Rojas Landaeta, M. A. (2019). Apuntes sobre la enseñanza filosófica en la nueva Academia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(25), 13-36. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n25.2019.10679>
- Rosales de Cárdenas, N. (2007). El currículo de Filosofía para Niños (FpN) como recurso didáctico para optimizar nuestro quehacer filosófico y educativo. *Episteme NS*, 27(1), 139-165.
- Saavedra Salamanca, M. L. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2(4), 179-200. <https://doi.org/10.19053/22160159.1121>

- Sanabria, D. L. (1998). Algunos aspectos de la enseñanza de la filosofía y su influencia en la formación del estudiante de enseñanza básica secundaria. *Cuestiones de Filosofía*, (2), 21-30.
- Sánchez, G. (2007). Filosofía y discurso dialógico. *Ciencias Humanas*, 12(36), 77-96.
- Sánchez Álvarez, V. (2011). ¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía? *Sophia*, 10, 11-36. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.01>
- Sánchez Pirela, B. (2007). Filosofía para niñas y niños el diálogo filosófico en América Latina. *Episteme NS*, 27(1), 127–137.
- Santiago Galindo, M. (2014). Filocafé Oriente: filosofía desde el aula. *Eutopía*, 7(21), 96-101.
- Santis, E. (2013). Formación de pensamiento crítico desde la filosofía. *Aletheia*, 5(2/1), 80-91.
- Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2), 272-292.
- Sosa, R. & Sosa, M. (2006). Leer desde la filosofía, leer desde la literatura: La *Apología de Sócrates* como estrategia didáctica en el nivel polimodal. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (30), 127-138.
- Souza de Almeida, A. (2012). O desenvolvimento do pensamento filosófico na educação contemporânea. *Sophia*, 12, 192-205. <https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.12>
- Souza de Oliveira, A. P. Teperino, J. B. & Sales, L. F. (2019). Sobre infancia y filosofía: suspensión, profanación y atención en la experiencia de formación. *Praxis & Saber*, 10(23), 97-115. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9724>
- Tinajero, F. (2011). Filosofía... ¿Para qué? *Sophia*, (10), 37-58. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.02>
- Torregroza, E. J. (2007). Enseñar filosofía: el cómo es el qué. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 171-180. <https://doi.org/10.19053/01235095.633>

- Torres Cárdenas, E. (1998). Elementos para una reflexión sobre “La interrogación en la enseñanza de la filosofía en secundaria”. *Cuestiones de Filosofía*, (2), 31-43.
- Ureña, J. H. (2008). Filosofía de la enseñanza y enseñanza de la filosofía. *Sincronía*, (4), 10.
- Urgilés, G. (2008). Convergencias y divergencias entre filosofía y educación. *Sophia*, (4), 11-37. <https://doi.org/10.17163/soph.n4.2008.01>
- Vandresen, D. S. y Gelamo, R. P. (2018). O ensino de filosofia e a criação dos modos de vida. *Nómadas*, (46), 47-63.
- Vargas Guillén, G. & Gamboa, S. C. (2004). “Filosofar”: Entorno virtual para el aprendizaje en el filosofar. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 25(91), 164-171. <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2004.0091.15>
- Vargas Guillén, G. & Gamboa, S. C. (2005). Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía. *Folios*, (22), 99-105. <https://doi.org/10.17227/01234870.22folios99.105>
- Vargas Guillén, G., Meléndez, R. E. & Herrera, W. R. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 65-77. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys65.77>
- Velásquez, R. A. (2002). Dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar. *Cuestiones de Filosofía*, (3-4), 51-57.
- Vélez Esquivel, D. M. (2013). Hacia una restauración filosófico-educativa de la pedagogía universitaria. *Eutopía*, 6(19), 76-80.
- Villanueva, J. (2007). Definir la filosofía en el aula: una experiencia metodológica significativa en el proceso de formación docente. *Laurus*, 13(24), 36-75.





Impreso en el mes de agosto de 2022  
En su composición se utilizaron tipos:  
Calibri y Zurich BT

Primera edición: 2022  
Bogotá D.C., 2022 - Colombia



El libro proporciona una mirada panorámica, a manera de balance, de los desarrollos teóricos y metodológicos del campo relacionado con la filosofía y su enseñanza. Para ello propone la enseñanza de la filosofía como problema filosófico, la didáctica de la filosofía, la educación filosófica y el aprender filosofía como ejes articuladores dentro del ejercicio de tematización y teorización realizado en torno a las publicaciones especializadas de los últimos 30 años en la región latinoamericana. El trabajo propone el *balance* como herramienta metodológica y estrategia epistemológica dentro de la apuesta por el reconocimiento del área de estudio y producción bibliográfica de la enseñanza de la filosofía. De esta manera, el *balance* realizado se presenta como apuesta investigativa dentro del rastreo de las coordenadas, matices y desplazamientos de la enseñanza de la filosofía en tanto núcleo problémico y campo *de* y *en* constitución.



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos

Rectoría Bogotá - Presencial



**Φ GifSE**  
Investigación e Innovación

e-ISBN: 978-958-763-535-5

Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70  
Teléfono +(57)1 - 291 6520  
[www.uniminuto.edu](http://www.uniminuto.edu)