

# Sobre la enseñanza de la filosofía a través de las voces de los maestros. ¿Para qué enseñar Filosofía?

## Teaching philosophy through the voices of teachers: Why teach philosophy?

**Jaime-Herrera, Adrián<sup>1</sup>**  
**Rojas-Devia, Jorge Aníbal<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Profesor Escuela de Filosofía y Humanidades- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigador en filosofía y educación. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Licenciado en Filosofía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de Investigaciones Filosóficas Kairós, Semillero Divergencias. <https://orcid.org/0000-0002-5270-817X>

<sup>2</sup> Profesor Escuela de Filosofía y Humanidades- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Educación, estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá. Investigador en las líneas de Filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía, Filosofía e infancia. Grupo GIFSE. <https://orcid.org/0000-0001-9731-3465>

## Resumen

Este artículo de reflexión surge de una investigación realizada con maestros de filosofía de instituciones públicas de educación media del municipio de Tunja, Boyacá, con el propósito de problematizar la relación entre la enseñanza de la filosofía y la construcción de una didáctica propia, crítica y situada. Mediante el diálogo con algunos de ellos, se buscó comprender cómo conciben su papel como maestros de filosofía y qué sentidos otorgan a su práctica de enseñanza. En lugar de proponer respuestas definitivas, el estudio permitió evidenciar la pluralidad de perspectivas, tensiones y desafíos que configuran el campo de la enseñanza filosófica en los contextos escolares. Esta reflexión se propone, por tanto, como una apuesta por reconocer en la voz del maestro un saber que merece ser visibilizado, lo cual abre caminos para nuevas formas de entender y enseñar filosofía desde la experiencia y la cotidianidad del aula. Finalmente, se presentan algunas líneas de trabajo que permiten pensar transformaciones educativas a partir de las experiencias concretas de los docentes.

**Palabras clave:** Enseñanza de la filosofía, Educación ciudadana, Filosofía de la educación.

## Abstract

This reflective article arises from research conducted with philosophy teachers from public secondary schools in the municipality of Tunja, Boyacá, with the aim of problematizing the relationship between the teaching of philosophy and the construction of a unique, critical, and situated pedagogy. Through dialogue with some of them, we sought to understand how they conceive of their role as philosophy teachers and what meanings they attach to their teaching practice. Rather than proposing definitive answers, the study revealed the plurality of perspectives, tensions, and challenges that shape the field of philosophy teaching in school contexts. This reflection is therefore proposed as a commitment to recognizing in the teacher's voice a knowledge that deserves to be made visible, which opens up new ways of understanding and teaching philosophy based on the experience and everyday life of the classroom. Finally, some lines of work are presented that allow us to think about educational transformations based on the concrete experiences of teachers.

**Keywords:** Philosophy Education, Civic education, Educational philosophy

## Acerca del problema de enseñar filosofía en Colombia y su significado

Este artículo de reflexión es producto de un trabajo de investigación cuyo eje central fue el diálogo con maestros de filosofía del municipio de Tunja, Boyacá con el propósito de comprender cómo configuran su papel como maestros y cómo conciben y practican la enseñanza de la filosofía. La inquietud que orientó el estudio partió de una pregunta fundamental: ¿qué relación existe entre enseñar filosofía y construir una didáctica propia de la filosofía? Lejos de concebir la didáctica como un conjunto de técnicas universalizables, el objetivo fue problematizar este vínculo desde la experiencia concreta de quienes enfrentan, día a día, los desafíos de enseñar en contextos específicos atravesados por realidades diversas, desde un compromiso ético y pedagógico que trasciende los marcos exclusivamente institucionales.

La investigación permitió evidenciar la necesidad de profundizar en la problemática de la enseñanza de la filosofía en Colombia. Aunque existe una tradición recurrente y consolidada de estudios alrededor de este campo de saber, los desafíos persisten, especialmente ante la creciente tendencia a marginar o suprimir la filosofía de los espacios educativos (Prada-Dussán, 2024). No obstante, la filosofía resulta fundamental en los procesos de formación de personas, que sean activas y críticas, siendo una condición indispensable, pues, en una sociedad como la colombiana requiere de apuestas y experiencias que permitan problematizar, transformar y romper los ciclos de violencia que han marcado su historia.

Sobre este asunto, reconocer la relevancia de la enseñanza de la filosofía permite que los jóvenes reflexionen de manera crítica sobre el devenir histórico del país. En este sentido, es necesario aceptar que la enseñanza de la filosofía, por sí sola, no constituye en una solución definitiva a los múltiples problemas sociales; no obstante, su valor reside en que es una práctica insustituible. Aunque por momentos su papel pueda verse relegado tanto en marcos institucionales como en la vida cotidiana, la fuerza de la filosofía reside en su capacidad de

interrogar, indagar y problematizar los acontecimientos que configuran la vida cotidiana. Por supuesto, la filosofía establece unos criterios para pensar críticamente el complejo entramado de la realidad, proporcionando marcos conceptuales y analíticos que interrogan las causas de los problemas, comprendiendo dinámicas sociales, culturales e históricas, y generando espacios para imaginar, crear y recrear nuevas alternativas (Berrío-Peña, 2023). Esta investigación señala que la filosofía no se concibe, reductiblemente, a un instrumento para detener la violencia, empero, la filosofía sí logra ofrecer a las personas la posibilidad de pensar y entender de otro modo el presente y proyectar futuros posibles que conlleven a nuevos modos de habitar.

Si bien la Ley 115 de 1994 incorporó la filosofía como asignatura clave en la educación media, su permanencia en los currículos de las instituciones educativas es puesta en duda en la actualidad (Rojas-Devia y Londoño, 2020; Tovar, 2022). Esta situación involucra directamente a los maestros, quienes, cuestionando su propio quehacer, deben reconfigurar su práctica pedagógica en medio de un contexto que, muchas veces, no reconoce el valor formativo y vital de la filosofía. En ese sentido, la investigación se centró en examinar prácticas de enseñanza de la filosofía a partir de la experiencia de vida de los maestros, dado que ellos son quienes, en su ejercicio cotidiano, pueden reproducir modelos tradicionales que devienen en meras copias de sistemas anticuados o descontextualizados; o bien apostar por caminos innovadores que permitan repensar la enseñanza de la filosofía como práctica misma del filosofar (Obiols, 2008). Los maestros, siendo conscientes de sus contextos, sus limitaciones, sus fortalezas, las necesidades de sus estudiantes y de la sociedad actual, hacen de la enseñanza una entrega total hacia la práctica, demostrando que la filosofía, como se tiene en el imaginario social (Tovar, 2022), no se reduce a un corpus de saberes, sino que se encarna en una práctica existencial con efectos en todos los ámbitos de la vida.

Replantear la pregunta acerca de por qué enseñar filosofía —una inquietud que emerge de la voz misma de los maestros y de la experiencia viva en el aula donde la teoría y la praxis se entrelazan,

según arrojó la investigación— adquiere un nuevo significado. Esta pregunta se vincula con el deseo tanto de maestros como de investigadores de reivindicar la filosofía como una vía para el diálogo y la problematización de la realidad y como la posibilidad de asumir una postura crítica frente a un mundo en constante cambio. Esto exige reexaminar las condiciones de enseñanza y de las relaciones establecidas entre los actores presentes en el proceso de educar.

En este sentido, el objetivo principal fue evidenciar la importancia de interrogarse por las razones que justifican la enseñanza de la filosofía y, en estrecha relación, examinar los modos en que esta se lleva a cabo. A lo largo del estudio se muestra que, aunque existe un corpus significativo de problematización sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia, la pregunta por su sentido y por las apuestas de los maestros no siempre se formulan en la práctica cotidiana. Esta interrogación fundamental tiende a diluirse entre exigencias institucionales, presiones por cumplir con estándares de calidad, procesos evaluativos y de promoción, dejando de lado las particularidades del contexto, las realidades estudiantiles y, de forma aún más alarmante, las propias inquietudes de los maestros, quienes, desde su experiencia crítica, reflexionan sobre su labor pedagógica.

Por ello, este artículo se dedicó a recoger y analizar las reflexiones que surgieron del trabajo de campo con algunos maestros que enseñan filosofía en instituciones educativas de la ciudad de Tunja. Se abordaron sus condiciones de enseñanza, sus motivaciones personales y, especialmente, las formas en que enfrentan los desafíos cotidianos, lo cual da lugar a una concepción propia de enseñar filosofía, es decir, una didáctica de la filosofía. Esta no se presenta como una técnica estandarizada ni como la aplicación mecánica de estrategias predefinidas, sino como una práctica que brota del acto mismo de enseñar. En este contexto, la enseñanza se transforma en un ejercicio filosófico en sí mismo (Cerletti, 2009), donde el cuestionamiento constante que el maestro realiza sobre su quehacer se convierte en el eje impulsor para innovar, adaptarse y resignificar su práctica. Así, la reflexión se vuelve un componente inseparable del ejercicio filosófico.

# Reflexión

Este análisis permite establecer una serie de categorías sobre el escenario en el que los maestros se inscriben para pensar el problema de la enseñanza de la filosofía que, lejos de ser excluyente, permite comprender la diversidad de aproximaciones y tensiones que atraviesan el campo didáctico de esta disciplina. En tal sentido, la didáctica de la filosofía está profundamente atravesada por dimensiones institucionales, políticas, pedagógicas y filosóficas. Estas dimensiones dan forma a los marcos desde los cuales los maestros reflexionan, toman posturas y actúan en pro de su contexto; evidenciando el estado actual de la enseñanza de la filosofía y, del mismo modo, señalan las potencialidades y desafíos que emergen de la vida cotidiana.

La enseñanza de la filosofía, más allá de una práctica estéril de transmisión de información se configura como una práctica en constante tensión con todo tipo de lógicas instrumentales que dominan el ambiente de las instituciones educativas. La filosofía y su enseñanza hacen frente a un sistema que privilegia competencias medibles y resultados homogéneos, insistiendo en apuestas por lo singular, por la pregunta, por la indagación. Es una apuesta misma por el existir, por el diálogo como forma de encuentro y por la reflexión como una práctica emancipadora. Así, pues, se exige a los maestros no solo justificar su quehacer dentro de la escuela, sino el encontrar formas de resistencia, invención y reinversión de la enseñanza de la filosofía en contextos que, a menudo, son totalmente adversos.

La investigación recolectó experiencias de maestros enseñando filosofía en el municipio de Tunja, y a partir de sus relatos, se identificaron algunas categorías clave que permiten comprender y orientar el ejercicio de la enseñanza de la filosofía. Este artículo busca señalar las categorías emergentes, pues estas no pretenden establecer modelos rígidos ni tipologías cerradas, sino más bien abrir una cartografía de la enseñanza de la filosofía que visibilice la riqueza y complejidad del trabajo de los maestros. Desde aquellos que conciben la filosofía como una herramienta para la formación ciudadana y ética,

hasta quienes la entienden como una práctica estética o una forma de vida, emergen horizontes diversos que dialogan, se contraponen y se transforman mutuamente. Esta diversidad de perspectivas no implica fragmentación ni falta de rumbo, sino que pone de manifiesto un campo dinámico, en constante construcción, atravesado por preguntas fundamentales sobre el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

La enseñanza de la filosofía se encuentra en una encrucijada entre la promoción del filosofar y la exigencia institucional – y la práctica de algunos maestros – en demostrar resultados sobre su utilidad. Pulido-Cortés y Gámez-Rodríguez (2018) señalan que la filosofía implica una actividad en la que los participantes, dentro y fuera del aula, se comprometen con los actos de preguntar, indagar, y construir pensamiento. Esta definición de filosofía, como comunidad de indagación, replantea la función del maestro como transmisor de verdades, y lo transforma en facilitador de un proceso de autodescubrimiento intelectual y existencial.

Por lo anterior, la primera categoría se centra en el desarrollo de habilidades y competencias filosóficas, tal como lo plantea el Documento 14 del MEN (2010). Estas competencias, tales como: argumentación, la lectura crítica, la escritura, la comunicación y la abstracción conceptual, son inherentes a la filosofía. No obstante, autores como Gómez-Mendoza (2013) y Chaparro (2017) cuestionan la medición de estas habilidades mediante pruebas estandarizadas, ya que su desarrollo está más vinculado con la experiencia misma del filosofar y no con la adquisición de conocimientos verificables. Como señalan Cerletti (2009) y Colella (2014), enseñar filosofía es en sí mismo un acto filosófico. Desde esta mirada, la enseñanza de la filosofía posibilita la emergencia de modos de pensar más críticos, la capacidad de cuestionar – así mismo y a los otros – y la voluntad de comprensión de la realidad. El maestro, en este sentido, es quien debe configurar las condiciones para que se produzca ese filosofar en medio de la enseñanza.

Una segunda categoría emergente enfatiza la crítica filosófica como eje estructurante en la enseñanza. La filosofía se configura

como una práctica que permite a los estudiantes desentrañar los significados implícitos de los discursos, identificar sus contradicciones y construir un marco argumentativo propio (Gómez-Mendoza, 2008; García-Zacarías y Varguillas-Carmona, 2015). Filosofar, pues, es a la vez aprender filosofía y un acto reflexivo continuo (Pulido-Cortés y Gámez-Rodríguez, 2018), ya que implica dialogar con la tradición, así como apropiarse de sus conceptos y resignificarlos desde la propia experiencia (Medina, 2015). De este modo, estrategias, como el análisis crítico de textos, la disertación, el debate filosófico y los proyectos de filosofía e infancia, promueven una filosofía viva, que se encarna en y desde las realidades de los estudiantes y en su interpretación del mundo (Suárez-Vaca et al., 2017; Aguilar-Gordón, 2019).

La tercera categoría identifica un enfoque tradicional centrado en contenidos y conceptos filosóficos. Esta aproximación, que ha dominado históricamente la enseñanza de la filosofía en Colombia (Valencia, 2016), prioriza la exposición magistral y la acumulación de conocimientos sobre autores y teorías. Si bien conocer la historia de la filosofía es esencial, reducir su enseñanza a un ejercicio de memorización de información limita el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica (Kohan, 2008; Nieto-Mendoza et al., 2023), propia del ejercicio de filosofar. Asimismo, la presión institucional por cumplir con currículos estandarizados refuerza esta tendencia (Chaparro, 2017; Prada-Dussan, 2024), generando tensiones en los maestros, quienes, por supuesto, deben equilibrar el cumplimiento de contenidos con la necesidad de fomentar una enseñanza de la filosofía que sea significativa para los estudiantes.

Finalmente, la cuarta categoría propone definir la filosofía como un modo de vida, una práctica vital y transformadora (Kohan, 2009). A partir de esta visión, enseñar filosofía es promover una actitud filosófica ante la vida, una forma de relacionarse con el mundo y consigo mismo. La filosofía, como ejercicio espiritual y práctica existencial (Hadot, 2006), es un modo de vivir ético, responsable y con sentido propio (Pulido-Cortés y Gámez-Rodríguez, 2018). Los maestros que adoptan este enfoque crean e implementan estrategias centradas en el diálogo filosófico, la confrontación de ideas y la construcción

colectiva del saber (Gómez-Mendoza, 2008; Álvarez-Merlano, 2022). Es una filosofía que se enseña mientras que se aprende nuevamente de ella. Es un proceso que exige una vinculación con lo que se enseña, y que aquello que se enseña sea, igualmente, un problema y necesidad para los estudiantes, y sobre todo, para el maestro, pues en él recae el conocimiento filosófico como puente que será llevado a otros.

Este mosaico de interpretaciones y prácticas evidencia la riqueza y complejidad de la enseñanza de la filosofía. Lejos de ofrecer una única respuesta, la investigación invita a repensar las relaciones entre filosofía y educación, teoría y práctica, y maestro y estudiante. La enseñanza de la filosofía, en su mejor versión, es una invitación a pensar, cuestionar y construir mundos posibles desde la palabra, el silencio y la reflexión.

Los hallazgos permiten iniciar una serie de reflexiones que, en el campo de la enseñanza de la filosofía, aunque se encuentran latentes, demandan una atención prioritaria. Es urgente preguntar sobre la construcción de didácticas que no respondan a modelos impuestos ni a estructuras con pretensiones de universalidad, sino que surjan de la experiencia concreta de los maestros, de sus trayectorias, sus contextos sociales y educativos, y de los vínculos que logran tejer con sus estudiantes (Galazzi, 2018). Esta búsqueda de didácticas propias y significativas implica repensar de manera radical el lugar que ocupa la filosofía en la escuela, así como los modos en que los maestros se apropian de su enseñanza.

Lejos de ofrecer resultados que se cierran a una teoría sobre el significado y los modos de enseñanza de la filosofía, se propone un horizonte abierto de reflexión: interrogar cómo y por qué se enseña filosofía, llevando estas preguntas al corazón de la práctica de los maestros. Allí subyace el problema, ya que no radica en la ausencia de contenidos definidos, o en mera necesidad de estrategias metodológicas, sino que se instala en la urgencia de comprender el acto mismo de enseñar filosofía como un acontecimiento complejo, situado y profundamente filosófico en sí mismo. En ese sentido, la didáctica de la filosofía no debe reducirse a una técnica instrumental, pues

sería contradictorio, sino que debe ser concebida como un espacio de invención y creación constante, en el que el maestro se interroga sobre su propio lugar y los sentidos que construye con otros. Como sostiene Cerletti (2014):

Una didáctica que podamos caracterizar como filosófica tendrá la tarea de vincular la voluntad de respuesta filosófica a la pregunta ‘¿qué es enseñar filosofía?’ con una práctica específica de enseñar. Esto quiere decir que no habrá, en última instancia, prácticas reconocibles y aceptadas por todos sino que cada práctica estará asociada a una concepción de la filosofía, del filosofar, y coherentemente, del aprender y enseñar filosofía. (p. 29).

Desde esta perspectiva, la práctica de los maestros no se reduce a la mera aplicación de modelos externos, sino que se configura como un proceso reflexivo en torno a la pregunta fundamental: ¿por qué enseñar? Cada maestro, en diálogo con su contexto, su formación filosófica y sus estudiantes, está llamado a construir su propia manera de enseñar filosofía. Estos enfoques no deben interpretarse como expresiones individualistas, sino como propuestas de enseñanza que, al ser compartidas y debatidas colectivamente, enriquecen el campo de la enseñanza y generan respuestas pertinentes a las demandas de nuestro tiempo. La colectividad, entonces, no se expresa en la homogenización de prácticas, sino en la posibilidad de compartir experiencias, dificultades, intuiciones, fracasos y logros; lo que lleva a un ejercicio permanente de pensamiento crítico entre pares, que se preocupan por el lugar que la filosofía mantiene en la vida y la importancia que esta tiene en la historia del pensamiento (Ávila-Vásquez, 2011). En este marco, la didáctica adquiere un carácter formativo y político, ya que compromete al maestro con la tarea de propiciar condiciones para que los estudiantes piensen por sí mismos y con otros, construyendo así formas de comprender y habitar el mundo (Fernández-Darraz, 2016).

La didáctica de la filosofía, por su parte, está ligada a la capacidad que tiene la enseñanza filosófica de tocar la vida de los estudiantes, conectando el pensamiento con sus experiencias, deseos, preocupaciones y contextos. Como sugiere Obiols (2008), enseñar filosofía

constituye una invitación a pensar diferente, a interrogar el mundo y a encontrar en ese proceso una forma de vivir con mayor conciencia y responsabilidad. Esta posibilidad, precisamente, convierte la enseñanza de la filosofía en una práctica transformadora que excede los marcos curriculares y se sitúa como una experiencia ética y política. Ahora bien, esta propuesta exige al maestro una postura activa, creativa y crítica frente a su quehacer. Enseñar filosofía no puede asumirse como una rutina vacía, sino como un ejercicio de constante interrogación, en el que el maestro se compromete con la tarea de construir sentido en el acto mismo de enseñar. En palabras de Pulido-Cortés y Gámez-Rodríguez (2018):

...una formación mecánica ni de contenidos determinados, sino que la realidad, el contexto, es incómodo y complejo para los sujetos que en verdad se preguntan por el mundo del que hacen parte, es importante que se dé una dimensión reflexiva del sujeto. (p. 172)

Así, el aula se convierte en un espacio para filosofar, entendido no en el sentido tradicional de reproducir sistemas filosóficos, sino como lugar de apertura a la pregunta, al diálogo y a la creación de sentidos. El maestro, en este marco, se transforma en un actor que posibilita el pensamiento y habilita caminos para que el filosofar se despliegue de manera viva y situada. Esto supone, además, la necesidad de explorar otras formas expresivas que enriquezcan la enseñanza filosófica: el arte, el cine, la literatura, la música, la corporalidad, las narrativas digitales, entre otras, pueden integrarse como lenguajes que expanden la experiencia filosófica en el aula (Nava-Preciado, 2022; Paredes-Oviedo, 2009; Paredes-Oviedo y Villa, 2014; Peñuela-Contreras y Pulido-Cortés, 2012). Estas mediaciones no sustituyen el pensamiento filosófico, sino que lo potencian, lo corporizan, lo hacen sensible y cercano a la realidad de los estudiantes.

Enseñar filosofía, por lo tanto, exige del maestro un compromiso profundo con su práctica. No basta con dominar los contenidos, sino que es necesario asumir la enseñanza como un proceso de búsqueda, como una experiencia que también transforma al maestro. Lipman (2016) señala que la enseñanza de la filosofía debe estar al servicio del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, es decir, de un

pensamiento que sepa habitar la complejidad del mundo. En suma, construir didácticas filosóficas propias, colectivas y significativas no es una tarea individual ni inmediata, es un proceso que implica tiempo, reflexión, diálogo y disposición para experimentar. Implica también una reivindicación del maestro como sujeto pensante, como agente de cambio, y como creador de sentido. Este artículo busca, precisamente, contribuir a esa reivindicación: reconociendo que el verdadero lugar de la didáctica filosófica no está en la reproducción de modelos, sino en la potencia de pensar con otros desde la experiencia viva de la enseñanza de la filosofía y del filosofar.

Repensar la enseñanza de la filosofía se ha convertido en una urgencia ante el panorama actual de los escenarios educativos en Colombia. La invitación que esta reflexión propone a los maestros de filosofía es significativa: implica abandonar la transmisión mecánica de contenidos, la repetición pasiva de información y el apego rígido a los planes de estudio. En su lugar, se plantea la posibilidad —y la necesidad— de asumir la enseñanza de la filosofía como una experiencia transformadora, tanto para el maestro como para sus estudiantes. Se trata de vivir la filosofía y hacerla propia en el ejercicio diario de pensar con otros, en un aula que es también espacio de afectos, conflictos y construcción de sentido.

Esta forma de asumir la enseñanza filosófica exige a los maestros un compromiso ético y existencial con su labor, que trasciende la sola transmisión de contenidos y se orienta hacia la formación de sujetos críticos, capaces de imaginar y construir otras formas de habitar el mundo. En este sentido, la tarea de enseñar filosofía no puede reducirse a una técnica o a un conjunto de métodos replicables. Por el contrario, cada maestro que enseña filosofía es, en potencia, un creador, un artista que transforma su acción pedagógica en una obra viva. Como sugiere la experiencia recogida en esta investigación, no existen fórmulas mágicas ni caminos únicos, cada práctica de enseñanza es una apuesta, una posibilidad que toma forma a partir del contexto, las trayectorias, los deseos, el reconocimiento de sí mismo y de la comunidad educativa con la que se comparte.

Así, la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía implica asumir que esta es, en sí misma, una práctica filosófica. Su sentido se construye en el encuentro, en la pregunta, en el error, en la duda, más que en la certeza. En palabras de Cerletti (2014):

El aprendizaje filosófico no tiene que ver con la simple aceptación de la voz de la autoridad, y su eventual repetición, sino con la reconstrucción de los saberes que se disponían, en función de lo que los altera. Enseñar filosofía implica dar un lugar al pensamiento. La novedad es fundamentalmente la irrupción del pensar filosófico de los alumnos, y también del profesor, en virtud del estímulo de sus alumnos. (p. 30)

Desde esta perspectiva, el para qué de la enseñanza de la filosofía antecede y da sentido al cómo. Esta fue una de las principales conclusiones del trabajo de campo desarrollado con maestros de filosofía en el municipio de Tunja: más allá de los marcos curriculares y de los estándares de calidad, lo que sostiene la práctica de maestros es el sentido profundo que cada uno le otorga a su labor. Como plantea Galazzi (2018):

Reapropiarnos comunitariamente del conocimiento para abrir nuevas percepciones del mundo (...) requiere de este constante nomadismo, para el cual existen verdaderamente pocas recetas, ya que hasta los saberes y las prácticas más revulsivas han podido ser reapropiados en el contexto del capitalismo tardío. (p. 268)

Así, enseñar filosofía no es una actividad neutral, sino una apuesta política y ética que implica una toma de posición ante el mundo y su complejidad. La novedad aquí no consistió en descubrir una técnica infalible, sino en volver a una pregunta fundante: ¿por qué enseñar filosofía? Es a partir de esta que se ilumina el “cómo”, pues las estrategias y recursos solo adquieren sentido cuando se enraízan en fines claros y compartidos.

# Conclusiones

El recorrido de esta indagación ha permitido vislumbrar el complejo entramado que configura la enseñanza de la filosofía. Lejos de ofrecer respuestas acabadas, este trabajo se planteó como una invitación a seguir pensando colectivamente los sentidos, desafíos y posibilidades de enseñar filosofía en Colombia. La investigación no agota el tema, sino que abre nuevas rutas de interrogación, diálogo e intervención.

En este marco, surgen varias proyecciones para ampliar el campo de reflexión e investigación. Una de ellas consiste en fortalecer la exploración sobre las maneras en que los maestros comprenden y configuran su papel al enseñar filosofía. Esto implica ir más allá de describir representaciones: se trata de examinar cómo esas concepciones emergen de la experiencia, se transforman en la práctica y se alimentan, o incluso tensionan, los marcos curriculares, las políticas educativas y los saberes disciplinares. Esta mirada puede ser clave para construir propuestas didácticas situadas, que no impongan modelos predefinidos, sino que emerjan del encuentro entre teoría crítica y praxis.

En esa misma línea, es imprescindible ampliar la cobertura territorial y contextual de estudios como el presente. Aunque el foco se centró en Tunja, muchas de las inquietudes aquí planteadas resuenan en otras regiones del país. La sistematización de experiencias en distintas geografías permitiría construir un mapa más complejo y diverso del estado actual de la enseñanza de la filosofía, reconociendo no solo problemáticas comunes, sino también los saberes locales que enriquecen las prácticas. Este ejercicio, además, podría ofrecer insumos valiosos para diseñar políticas educativas que partan de las experiencias de los maestros y no de supuestos abstractos o prescripciones uniformes.

Otra línea temática relevante se relaciona con los futuros maestros. Comprender qué imaginarios, preocupaciones y deseos tienen los estudiantes de licenciaturas en filosofía respecto a su futura labor resulta crucial para revisar los procesos de formación. Escuchar sus voces permite detectar oportunidades de fortalecimiento curricular,

anticipar desafíos e impulsar una formación más dialógica, crítica y coherente con la realidad.

Finalmente, se propone la necesidad de replicar este tipo de indagaciones en otras disciplinas escolares, pues las tensiones entre normatividad, práctica y sentido del saber no son exclusivas de la filosofía. Explorar cómo se configuran las concepciones de maestros en otras áreas permitiría ampliar la comprensión de lo que significa enseñar hoy en la escuela, visibilizando la riqueza de la pluralidad pedagógica. Este diálogo interdisciplinar no solo es deseable, sino urgente, si se quiere avanzar hacia formas de enseñanza más colaborativas, críticas y contextualizadas. Esta investigación no pretende cerrar un ciclo, sino abrir caminos. Parte de reconocer que el saber no se reduce a recetas o métodos, sino que se construye en la experiencia, la reflexión y el encuentro con otros. Desde esa perspectiva, pensar la enseñanza de la filosofía se convierte en un ejercicio ético, político y colectivo. Estas recomendaciones no son prescripciones, sino invitaciones a seguir preguntando, escuchando y creando. Porque enseñar filosofía en la escuela es, ante todo, una apuesta por seguir pensando el mundo y nuestra forma de habitarlo.

## Referencias

- Aguilar-Gordón, F. D. R. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129-150. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838aguilar8>
- Álvarez-Merlano, J. (2022). *Estrategias didácticas de enseñanza aprendizaje desde la filosofía a través del aprendizaje basado en retos y el aprendizaje basado en problemas* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/48576>
- Ávila-Vásquez, M. O. (2011). La enseñanza de la filosofía hoy. *Educación y Ciencia*, 13, 1-20. <https://doi.org/10.19053/01207105.757>

- Berrio-Peña, A. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Sophia*, 19(1), 1-15. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1245>
- Cerletti, A. (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Cerletti, A. (2014). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação*, 40(1), 27–36. <https://doi.org/10.5902/1984644415910>
- Chaparro, A. E. (2017). *Análisis de los argumentos del MEN y el ICFES para la eliminación de la asignatura de filosofía en el nuevo examen ICFES saber 11 EN EL AÑO 2014* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11396/4524>
- Colella, L. (2014). La enseñanza de la filosofía más allá de un problema filosófico. *Misceláneos*, 8(2), 1-14. <http://fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/182>
- Fernández-Darraz, J. (2016). Enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 17, 38–54. <https://doi.org/10.19053/01235095.4286>
- Galazzi, L. (2018). ¿Es posible una didáctica de la filosofía inmanente? En Ó. Pulido-Cortés, Ó. O. Espinel-Bernal, & M. Á. Gómez-Mendoza (Eds.), *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica* (pp. 239-270). Editorial UPTC.
- García-Zacarías, J., & Varguillas-Carmona, C. (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía. *Sophia*, 19, 209-226. <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.10>
- Gómez-Mendoza, M. Á. (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. <https://doi.org/10.17227/01203916.7576>

- Gómez-Mendoza, M. Á. (2013). ¿Es posible una competencia filosófica escolar? *Cuestiones de Filosofía*, 15, 89-114.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal.
- Kohan, W. (2009). *Sócrates: El enigma de enseñar*. Biblos.
- Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. Febrero 8 de 1994.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Medina, J. E. C. (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>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la filosofía en la educación media*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-241891.html>
- Nava-Preciado, J. M. (2022). Enseñanza de la filosofía en adolescentes a partir de sus intereses y preocupaciones. *Sophia*, 33, 225-248. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.08>
- Nieto-Mendoza, I. C., Ribon-Pérez, L., Ortiz-Padilla, M., Cárdenas-Ortiz, L. C., Villasmil-Molero, M., & Camargo-Sibaja, L. (2023). Cuando el estudiantado habla: percepciones y miradas sobre las metodologías de enseñanza de la filosofía en educación media. *Revista Educación*, 47(2), 1–27. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53838>
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.
- Paredes-Oviedo, D. (2009). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Cuestiones de Filosofía*, 11, 57-67.

- Paredes-Oviedo, D., & Villa, V. (2014). Enseñanza de la filosofía: Las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multi-sensorial de la filosofía. En Los filósofos y la educación (pp. 1-15). Universidad Pedagógica Nacional.
- Peñuela-Contreras, D. M., & Pulido-Cortés, O. (2012). Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 89-109. <https://doi.org/10.17227/01203916.1688>
- Prada-Dussán, M. (2024). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, 69, 177-198. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>
- Pulido-Cortés, Ó., & Gámez-Rodríguez, Ó. (2018). Aprender, filosofar y vivir: formas y expresiones de la enseñanza de la filosofía en Colombia. En Ó. Pulido-Cortés, Ó. O. Espinel-Bernal, & M. Á. Gómez-Mendoza (Eds.), *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica* (pp. 151-174). Editorial UPTC.
- Rojas-Devia, J., & Londoño, C. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153-176. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910>
- Suárez-Vaca, M. T., González-Vargas, B. A., & Lara-Buitrago, P. A. (2017). Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(16), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6184>
- Tovar, L. (2022). ¡Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica a la educación filosófica que necesita Colombia. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 67-84). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- Valencia, D. (2016). *Estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia: génesis y categorías* [Tesis de maestría, Universidad ICESI]. <http://hdl.handle.net/10906/81296>