



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

**Enseñar Filosofía desde la Selva Colombiana: Una Propuesta Didáctica para  
Estudiantes de Grado Décimo y Once en el Departamento del Putumayo**

**María Fernanda Mayorga Sabogal**

**Trabajo de grado presentado para optar por el título de:**

**Especialista en Pedagogía**

**Asesor: José Jair González López**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Especialización en Pedagogía**

**Facultad de Educación**

**2025**

## Resumen (Abstract)

Este trabajo presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía y el desarrollo de la capacidad de filosofar en estudiantes de grado décimo y once de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, ubicada en Orito, Putumayo. El proyecto se enmarca dentro del paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, y adopta la etnografía educativa como metodología principal. Se parte de la didáctica como el estudio en el que se analiza no sólo qué se enseña y cómo, sino también a quién se enseña y con qué fines. Desde el área disciplinar, se presenta a grandes rasgos la discusión vigente en el ámbito de la didáctica de la filosofía, que gira en torno a si es mejor enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Frente a ello, proponemos una articulación entre ambas perspectivas, priorizando el desarrollo del pensamiento filosófico en los estudiantes, sin desestimar el valor formativo de los contenidos históricos y conceptuales propios de la historia de la filosofía.

A partir del uso del diario de campo como instrumento de recolección de datos y registro de la observación participante en las clases, se exploran las estrategias más pertinentes para una enseñanza de la filosofía que trascienda la simple memorización de doctrinas filosóficas, y que además atienda a ciertas particularidades del contexto educativo y de los estudiantes, tal como lo es contar con escasos recursos tecnológicos. Esta propuesta didáctica en términos prácticos le apuesta a la mejora de la enseñanza de la filosofía en este contexto, mientras que a nivel teórico toma distancia de modelos eurocéntricos, asumiendo una propuesta que defiende la diversidad epistémica<sup>1</sup>, y que busca resaltar en el aula la presencia de saberes filosóficos y sistemas de pensamiento provenientes de distintos lugares y épocas históricas; los ejes temáticos de la propuesta buscan atender a un aprendizaje significativo<sup>2</sup>, a una diversidad epistémica, situada, interdisciplinar y desde la pertinencia contextual.

**Palabras Clave:** didáctica de la filosofía, historia de la filosofía, filosofar, diversidad epistémica, interdisciplinariedad, filosofía no eurocentrada, etnografía educativa.

---

<sup>1</sup> Según Laura Patricia Bernal Ríos, la diversidad epistémica consiste en reconocer y valorar múltiples formas de conocimiento y filosofar que han sido históricamente excluidas por el canon occidental. Promoverla implica abrir el currículo a otros saberes y sistemas de pensamiento, superando injusticias como el eurocentrismo y el racismo (Bernal Ríos, 2022).

<sup>2</sup> El aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante relaciona lo que aprende con lo que ya sabe, pero también cuando logra comprender ese nuevo conocimiento de forma tal que puede usarlo para reflexionar sobre sí mismo, entender mejor su entorno y darle sentido a lo que vive. No se trata solo de memorizar, sino de integrar, cuestionar y aplicar lo aprendido en situaciones reales (Ausubel, 1968; Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002).

## Tabla de Contenido

Introducción .....	4
Descripción del Contexto Problemático.....	5
Objetivos.....	6
Revisión de Antecedentes.....	7
Justificación de la Investigación .....	10
Marco Teórico o Conceptual .....	12
Enseñanza de la Filosofía o Didáctica de la Filosofía en Contextos Escolares.....	12
Noción de la Filosofía .....	15
Enseñar a Filosofar ¿Qué es? .....	15
Enseñar Filosofía y Enseñar a Filosofar ¿Para qué? .....	18
Metodología de la Investigación.....	18
Instrumentos y técnicas para la recolección de datos.....	19
Categorías de Análisis Contextuales.....	20
Definición de Categorías.....	21
Categorías de Análisis Teóricas.....	23
Capítulo I. Enseñar filosofía en el departamento del Putumayo: una experiencia docente desde el diario de Campo.....	23
Capítulo II. Propuesta para una enseñanza situada y significativa de la filosofía en grados décimo y once del departamento del Putumayo.....	59
Conclusiones. ....	93
Referencias Bibliográficas.....	96
Anexos.....	99

## Introducción

La presente propuesta didáctica surge de una reflexión sobre la práctica docente en el área de filosofía en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, en Orito, Putumayo. La experiencia de aula durante los años 2024 y 2025 evidenció la necesidad de repensar los contenidos y estrategias: el qué, el cómo, el para qué y el a quién se enseña filosofía en este contexto específico. En este sentido, la propuesta no concibe la didáctica como un simple conjunto de recursos, técnicas o actividades, sino como una reflexión situada sobre los contenidos y métodos más adecuados para la enseñanza de la filosofía, entendida desde la especificidad disciplinar y contextual.

En el primer capítulo se presenta un diario de campo en el cual se realiza una breve descripción y análisis de ciertas situaciones, dinámicas e interacciones evidenciadas en el aula con estudiantes de grado décimo y once, teniendo en cuenta no solo las capacidades referentes al filosofar, argumentar, reflexionar, etc., sino además, teniendo en cuenta las facilidades, las oportunidades y los aciertos de la enseñanza, así como los retos y obstáculos de la misma, entre otros factores relevantes de la enseñanza de esta área disciplinar en el contexto específico.

A partir de esta caracterización, en el segundo capítulo se desarrolla una propuesta didáctica orientada a enseñar filosofía y, al mismo tiempo, enseñar a filosofar; es decir, a fomentar en los estudiantes un pensamiento interrogador, reflexivo y situado, tanto a partir de la enseñanza de la historia de la filosofía como desde otros ejes temáticos que promuevan en ellos la acción de filosofar, especialmente cuando estos los invitan a mirar con mayor detenimiento su propia realidad y sus experiencias de vida. Esta propuesta se plantea no solo desde los contenidos del canon filosófico occidental, sino también integrando otros sistemas de pensamiento que han sido históricamente marginados o excluidos, con el fin de ampliar la mirada filosófica más allá de una perspectiva eurocentrada. La principal pretensión de esta propuesta didáctica es generar procesos de aprendizaje significativos, contextualizados y pertinentes, que favorezcan tanto la mejora de la enseñanza de la filosofía como la forma en que los estudiantes se relacionan con ella.

## **Descripción del Contexto Problemático**

El contexto problemático que se identifica al iniciar este proyecto investigativo proviene de la experiencia docente que la investigadora tuvo durante el año 2024 y parte del 2025 orientando la enseñanza de la filosofía en estudiantes de grado décimo y once en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, ubicada en el municipio de Orito, departamento del Putumayo. En definitiva, el planteamiento del problema de esta investigación parte de la intención que tenemos como maestros de que nuestra enseñanza sea pertinente para el contexto al que nos dirigimos, y que sea desde dicha pertinencia que se logre aportar desde algo significativo, hasta algo minúsculo. También parte de la interrogación de la función que se tiene como docente, del qué enseñar, del para qué enseñar lo que se enseña y del cómo hacerlo. De modo que esta investigación parte, en un principio, de una reflexión, problematización o cuestionamiento sobre la propia práctica educativa.

En este sentido, el elemento más contundente de la problematización de la presente propuesta didáctica empieza por cierta incomodidad vivida en el aula como docente al momento de cuestionar si es pertinente replicar y reproducir la enseñanza de la filosofía bajo las mismas formas y los mismos contenidos que me fueron enseñados, o que, en su defecto, suelen enseñarse de manera habitual, muy a pesar de que dichas formas y contenidos no logren conectar a los estudiantes de este contexto educativo con el saber filosófico.

Más aún, esta inquietud se agudiza teniendo en cuenta que se trata de una población que, hasta el momento, no ha tenido contacto previo con la asignatura de filosofía, pues en la institución donde laboro esta solo se imparte a partir del grado décimo. Por tanto, se presenta el reto de introducir a los estudiantes en el universo del pensamiento filosófico desde cero; así mismo como hacerlo de manera que este saber cobre sentido y relevancia en relación constante con el conocimiento y la reflexión de las cosas en general, del mundo, del contexto y de su propia realidad, ya sea desde autores o escuelas filosóficas, o desde otros autores o referentes, lo cual, en últimas, pretende apostarle a una mejora en la enseñanza de la filosofía y en la manera en que los estudiantes de educación media (grados décimo y once) se vinculan con esta área disciplinar, fortaleciendo el desarrollo del pensamiento filosófico a partir de la potenciación de su capacidad para filosofar y reflexionar, así como de comprender algunas

nociones fundamentales de los contenidos y problemas filosóficos. De allí la pertinencia y la necesidad de realizar una investigación que discuta, defina y explore el qué, el cómo, el a quién y el para qué de los contenidos y estrategias más adecuados para la enseñanza filosófica en el aula con esta población en específico.

### **Pregunta problema**

Ante dicha experiencia docente se plantea la siguiente pregunta clave que permite la definición y delimitación del tema central del proyecto investigativo, que en este caso será una propuesta didáctica: ¿Cómo desarrollar en los estudiantes de grado décimo y once de la I.E Jorge Eliecer Gaitán (JEGA) del departamento del Putumayo, la capacidad de filosofar y aprender algunas nociones de los contenidos y los problemas filosóficos?

**Objetivo General:** Construir una propuesta didáctica de la enseñanza del filosofar y la enseñanza de la filosofía para estudiantes de grado décimo y once de la I.E Jorge Eliecer Gaitán del departamento del Putumayo.

### **Objetivos Específicos:**

1. Identificar la pertinencia de la enseñanza del filosofar y la enseñanza de la filosofía en el contexto de la escuela media.
2. Diseñar una propuesta didáctica sobre la enseñanza del filosofar y la enseñanza de la filosofía, aplicada a estudiantes de grado décimo y once de la I.E Jorge Eliécer Gaitán del departamento del Putumayo.

### **Paradigma de la Investigación**

El paradigma que mejor se ajusta al presente problema de investigación es el paradigma interpretativo, ya que no busca ofrecer explicaciones causales, sino comprender, describir e interpretar fenómenos educativos desde un enfoque cualitativo. Tal como señala Justo Arnal (1992), los investigadores de orientación interpretativa se enfocan en fenómenos únicos y particulares —no generalizables—, y destacan la importancia de comprender la realidad educativa desde los significados construidos por los sujetos implicados, sus creencias,

intenciones y motivaciones, aspectos no siempre observables directamente. Esto resulta coherente con el propósito del proyecto, que requiere tanto la descripción de lo que sucede en el aula al aplicar ciertas estrategias didácticas como la interpretación de procesos educativos complejos, como la capacidad de filosofar y comprender contenidos filosóficos por parte del estudiantado.

Este paradigma también orienta la elección de la metodología investigativa, que en este caso adopta un enfoque cualitativo, dadas las técnicas empleadas, como la observación participante y el diario de campo. Asimismo, el paradigma interpretativo proporciona las bases para la interpretación de los datos recolectados y la presentación de los resultados, permitiendo una lectura profunda de la experiencia educativa desde el contexto particular donde se desarrolla.

### **Revisión de Antecedentes**

Ahora bien, como es sabido, es esencial analizar investigaciones semejantes para identificar aspectos relevantes explicados por otros autores, que así mismo nos permitan detectar vacíos en el conocimiento para así evitar duplicar investigaciones ya realizadas, y a partir de ello, precisar los aportes de la investigación propuesta que es lo que nos permitirá justificar la pertinencia o la necesidad del proyecto investigativo, a saber:

Por un lado, Martín Sanz (2021) propone una unidad didáctica con el fin de desarrollarla en la asignatura de Taller de Filosofía para los estudiantes de cuarto grado (niños entre 14 y 15 años) de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Castilla y León-España. Se trata de una unidad didáctica que busca que los estudiantes logren abordar problemáticas filosóficas a través de la cinematografía, de manera que, está basada y fundamentada en la premisa de que “el cine puede enriquecer la filosofía, proponiendo conceptos y reflexiones a través de la imagen, pero, que su vez, la filosofía también puede enriquecer al cine, a través de lecturas reflexivas y críticas de los discursos y modos de representación” (Martín, 2021, p.165).

Sin embargo, si bien esta investigación logra aportar ideas valiosas respecto al cómo conectar a los alumnos con los conocimientos de una manera más clara e interesante a través de estrategias innovadoras, todo con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes y de ciertas

habilidades como la reflexión y el análisis crítico, cabe decir que este trabajo de grado no tiene la pretensión de realizar una propuesta didáctica basada únicamente en la cinematografía como medio para llegar al aprendizaje de ciertos contenidos o problemas filosóficos, sin desconocer que puede llegar a ser una herramienta bastante útil, primero porque simplemente está fuera de nuestras pretensiones e intereses investigativos, y por otro, porque los recursos tecnológicos en la institución en la que se llevará a cabo la propuesta didáctica son muy limitados como para demarcar el cine como método de enseñanza central.

Por otro lado, la tesis de maestría de Góngora Jaramillo (2014) presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía en bachillerato, centrada en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Autónoma de México. Su objetivo es valorar diversas formas de desarrollar el quehacer filosófico en esta población, ubicando al estudiante como protagonista de su aprendizaje, el cual debe ser significativo según su contexto y cotidianidad. Plantea que la participación activa y estratégica del docente es esencial, que debe priorizarse enseñar a filosofar antes que enseñar filosofía, y que el diálogo constituye el eje de dicha enseñanza. La propuesta busca formar estudiantes con actitudes críticas, reflexivas, analíticas y racionales, capaces de asumir convicciones firmes, actuar con autonomía, mejorar su lenguaje, sus relaciones interpersonales y su interacción social. Las estrategias empleadas incluyen la lectura de textos filosóficos y literarios, la escritura narrativa y autobiográfica, el trabajo por proyectos y el uso de medios audiovisuales.

Esta investigación aporta orientaciones valiosas al priorizar la enseñanza del filosofar y se inscribe en el debate sobre enseñar filosofía y/o enseñar a filosofar, discusión teóricamente relevante para nuestra investigación. Aporta además una perspectiva centrada en el aprendizaje autónomo, participativo, activo y contextual, cuyo propósito es desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y analítico, considerados fines esenciales de la enseñanza filosófica. No obstante, si bien busca que estas habilidades se reflejen en la vida cotidiana de los estudiantes mediante convicciones firmes e interacciones sociales más enriquecidas, esto resulta una aspiración excesiva para una propuesta didáctica que debe delimitar su alcance y no pretender evidenciar cómo lo aprendido se transfiere a la vida fuera del aula. Aun así, la tesis ofrece métodos y estrategias valiosos para enseñar filosofía y fomentar el filosofar.

Ahora bien, el prólogo escrito por Leonardo Tovar González en Prada (2022), explora el desafío de enseñar filosofía en el contexto educativo colombiano, partiendo de la distinción kantiana entre "aprender filosofía" y "aprender a filosofar". En Colombia, la enseñanza de la filosofía ha sido reducida a la formación en "lectura crítica" y "competencias ciudadanas", en lugar de una inmersión profunda en la historia y los problemas filosóficos. El autor critica la tendencia a ver la filosofía únicamente como una herramienta para la argumentación y la ética sin considerar su riqueza histórica y discursiva, sugiriendo que la pedagogía filosófica no debe limitarse a técnicas educativas, sino que debe involucrar una reflexión crítica sobre los objetivos y métodos de la enseñanza filosófica.

Adicional a ello, Rocío Aguilar (2019), en su artículo *Didáctica de la Filosofía*, reflexiona sobre dos problemas centrales en esta área: la enseñanza del filosofar y la enseñanza de la filosofía. Sostiene que ambas se necesitan mutuamente, pues filosofar surge del asombro y de las problemáticas humanas, y conduce al estudio de conceptos, teorías y problemas filosóficos históricos. El artículo establece un diálogo entre ambas didácticas, aborda la finalidad de enseñar filosofía, señala las características y funciones que debe tener el docente, y propone métodos filosóficos y estrategias didácticas para abordar tanto la enseñanza de contenidos filosóficos como del acto de filosofar.

El artículo de Aguilar (2019) presenta varias conclusiones relevantes: 1) Es necesario diseñar estrategias que favorezcan una mejor relación con el conocimiento filosófico, lo cual exige reflexionar sobre qué se enseña, para qué, cómo y en qué contexto. 2) Enseñar filosofía implica despertar en los estudiantes un pensamiento crítico y trascendente frente a los problemas universales del ser humano. 3) El docente de filosofía debe ser una persona íntegra, comprometida con la verdad, la honestidad y la coherencia entre lo que piensa, siente, dice y hace. 4) Se proponen métodos y estrategias didácticas como el método socrático, el análisis de dilemas morales, debates, estudios de caso, ejercicios de argumentación, socio-dramas, y la reflexión sobre corrientes, frases y problemáticas filosóficas.

Sin duda alguna, el prólogo de Leonardo Tovar González (2022), así como toda la colección del texto *Didácticas emergentes de la filosofía*, y el artículo *Didáctica de la Filosofía* de Rocío Aguilar (2019), resultan investigaciones muy valiosas para el propósito planteado en

la primera parte de nuestra propuesta didáctica: identificar la pertinencia de la enseñanza del filosofar y de la enseñanza de la filosofía en la escuela media. Como se ha evidenciado, en el ámbito de la enseñanza filosófica, la discusión sobre si es pertinente reducir la enseñanza a los contenidos desde una historia de la filosofía o si debe priorizarse el enseñar a filosofar, ha sido una deliberación recurrente en trabajos investigativos semejantes. Por tanto, es una discusión que vale la pena entablar y que cuenta con sustentos teóricos y amplitud discursiva en el campo académico para desarrollar una reflexión propia al respecto.

Frente a los anteriores referentes investigativos, sin duda alguna, nos topamos con consideraciones bastante orientadoras que enriquecen y profundizan la reflexión teórica en torno a la enseñanza de la filosofía y la enseñanza del filosofar, además de ofrecer ciertas orientaciones o ideas pertinentes en términos metodológicos y prácticos para el desarrollo de la totalidad de la propuesta didáctica. Con todo, estos referentes investigativos respaldan la pertinencia de la propuesta didáctica que nos proponemos desarrollar, ya que esta, en primer lugar, busca ser útil y provechosa para el contexto específico en el que se enmarca. En segundo lugar, se trata de una propuesta que evita reproducir una enseñanza de la filosofía erudita, abstracta, incomprensible e inservible, sino más bien una forma de enseñarla que esté vinculada con los asuntos de la vida misma y contribuya a la comprensión del mundo y de la totalidad de las cosas, lo que hace que se enuncie constantemente desde la interdisciplinariedad. En tercer lugar, apuesta por una enseñanza de la filosofía no eurocentrada, desde la cual se explore la diversidad epistémica que los seres humanos han construido en distintos lugares geográficos y momentos históricos. Y, en cuarto y último lugar, es una propuesta orientada al diseño de estrategias de enseñanza que impliquen un uso mínimo de dispositivos digitales o que no dependan de una infraestructura tecnológica; en ello radicaría la particularidad de la presente propuesta didáctica en contraste con las investigaciones anteriormente presentadas.

### **Justificación de la Investigación**

La presente propuesta investigativa se fundamenta en la necesidad de repensar la enseñanza de la filosofía desde un enfoque didáctico que dialogue con las discusiones disciplinares actuales, particularmente con relación a la tensión entre enseñar filosofía y

enseñar a filosofar. Por ejemplo, Góngora Jaramillo (2014) plantea una propuesta didáctica centrada en enseñar a filosofar como vía para desarrollar en los estudiantes actitudes reflexivas, convicciones firmes, autonomía, y una mejora en sus relaciones interpersonales y lenguaje. No obstante, es necesario problematizar esta postura, pues asumir que enseñar a filosofar es intrínsecamente más valioso que enseñar filosofía desconoce la riqueza histórico-conceptual del saber filosófico. Tal como advierte Leonardo Tovar (2022), reducir la enseñanza de la filosofía a habilidades como la argumentación y la lectura crítica, sin considerar su tradición discursiva y conceptual, empobrece el campo disciplinar.

En este sentido, el valor de esta investigación reside en que no se limita a reproducir esta tensión, sino que propone una integración entre el desarrollo del pensamiento reflexivo y la enseñanza de contenidos filosóficos propios de la historia de la filosofía. Esta propuesta busca fomentar en los estudiantes tanto la capacidad de problematizar e interrogar, como la de comprender y sistematizar el pensamiento filosófico, con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje en el área y ampliar sus posibilidades de comprender el mundo y la realidad.

De ahí que resulte clave articular nuestra propuesta con el aporte de Rocío Aguilar (2019), quien sostiene que enseñar a filosofar y enseñar filosofía no son prácticas excluyentes, sino que se implican mutuamente. Enseñar a filosofar parte del asombro y de las experiencias humanas, mientras que enseñar filosofía permite abordar de manera sistemática los problemas y teorías filosóficas surgidos históricamente. A pesar de lo potente de su reflexión teórica, Aguilar no desarrolla una propuesta didáctica aplicada, lo que diferencia nuestro proyecto: en este se busca llevar dicha discusión disciplinar a una propuesta didáctica concreta.

Además, proponemos ampliar la mirada sobre el currículo filosófico. En sintonía con Bernal-Ríos (2022), consideramos urgente incorporar una perspectiva de justicia epistémica que cuestione la hegemonía del canon occidental. La enseñanza de la filosofía sigue centrada en autores como Platón, Kant o Hegel, invisibilizando otros sistemas de pensamiento valiosos. Esta propuesta apunta a construir una práctica educativa plural, que incluya epistemes indígenas, africanas, asiáticas o latinoamericanas, y que promueva en los estudiantes una comprensión más diversa y crítica de los saberes filosóficos. En ello residiría uno de los principales aportes teóricos de esta investigación.

En cuanto al aporte metodológico, la presente propuesta se adapta a un contexto escolar con recursos limitados, como el de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán en el departamento del Putumayo. En este escenario, se hace necesario diseñar estrategias didácticas accesibles, creativas y efectivas, que no dependan de una infraestructura digital o tecnológica.

En definitiva, esta investigación representa una oportunidad de mejora para mi propia práctica docente, así como pretende aportar una mejora en la enseñanza de la filosofía de este contexto. Además de ello, no solo responde a las necesidades de un contexto educativo con recursos escasos, sino que permite redefinir los contenidos, metodologías y finalidades de la enseñanza de la filosofía, lo que implica repensar lo que hacemos en el aula a la luz de una práctica reflexiva, como lo sugiere Schön (1983), donde el docente ajusta sus métodos a partir de lo que observa y aprende de su propia experiencia. Razón por la que se hace pertinente llevar a cabo una propuesta didáctica, entendida la didáctica como la ciencia que estudia el fenómeno complejo de la enseñanza (Lucio, 1989) y el ejercicio práctico de la docencia, ciencia que fundamentalmente se interroga por el “qué enseñar, a quién, cómo y para qué hacerlo” (Camilloni, 2007, p. 115), convirtiéndose así en una metateoría que problematiza y reflexiona sobre los fundamentos mismos de la enseñanza.

## **Marco Teórico o Conceptual**

### **Enseñanza de la Filosofía o Didáctica de la Filosofía en Contextos Escolares**

Hablar de enseñanza de la filosofía o didáctica de la filosofía en contextos escolares, implica una discusión que gira en torno a si es más adecuado enseñar filosofía o enseñar a filosofar (Cerletti, 2008; Aguilar, 2019; Prada, 2022; Morales, 2011). Por un lado, nos encontramos con la enseñanza de la filosofía que, entendida en el marco de esta discusión, se centra en la transmisión de nociones, contenidos, doctrinas y problemas filosóficos según una historia de la filosofía. Mientras que, enseñar a filosofar se orienta hacia el desarrollo de la capacidad de ejercer un pensamiento reflexivo que permita ver, desde un análisis más minucioso y amplio, diferentes aspectos de la realidad o del mundo. Autores como Morales (2011) y Prada (2022) han reflexionado sobre la necesidad de articular tanto una como la otra con el fin de lograr una enseñanza satisfactoria de la filosofía. Así mismo, en este marco

conceptual, asumimos la postura de que ambas son fundamentales; sin embargo, en el ámbito de la educación media (contexto en el que se llevará a cabo la propuesta didáctica), proponemos una enseñanza de la filosofía con una mayor inclinación hacia la enseñanza del filosofar que hacia la enseñanza de doctrinas filosóficas, considerando que esta práctica fomenta en los estudiantes una relación más activa y significativa con la filosofía.

Por su parte, Cerletti presenta exactamente la perspectiva con la que estamos de acuerdo y desde la cual nos posicionamos, y es la perspectiva de que la enseñanza de la filosofía en el sistema educativo debe centrarse en fomentar una capacidad reflexiva en los estudiantes, en lugar de limitarse a la transmisión y memorización de contenidos filosóficos ya establecidos (Cerletti, 2008). De modo que, nos distanciamos de una noción de la enseñanza de la filosofía que se reduzca a una simple exposición histórica de conceptos y doctrinas que los estudiantes terminan recibiendo o memorizando pasivamente, ya que esto puede llevar a reducir la filosofía a un contenido estático, demasiado abstracto y desconectado de la realidad de los estudiantes, lo que puede conducir a la pérdida de interés hacia la asignatura, desaprovechando con ello el potencial formativo que la filosofía tiene.

De esta manera, se impulsa una educación filosófica que prioriza el pensamiento interrogativo y explorador, capacitando a los estudiantes a cuestionar tanto la realidad como su propio pensamiento, y así mismo evita caer en el error frecuente en el que caen muchas instituciones educativas en cuanto a la enseñanza de la filosofía, cuando tienden a reducir la filosofía a un contenido teórico, casi a una "historia de ideas" (Cerletti, 2008), que con dificultad incentiva a un filosofar auténtico vinculado directamente vinculado con la realidad.

Con todo, la enseñanza de la filosofía a través del estudio de los sistemas filosóficos y las doctrinas enmarcadas según una línea histórica, resultan siendo contenidos importantes de abordar y no podemos eludirlos totalmente, pues tal como plantean Lipman et al (1992), Gómez (2003) y Cerletti (2016), asumimos las lecturas, los análisis de textos, contenidos y problemas filosóficos como una herramienta que el docente puede poner a su disposición, precisamente porque dichos contenidos abordados de manera adecuada conducen a los estudiantes a filosofar, a dialogar con posturas valiosas debido a que ofrecen perspectivas profundas sobre la condición humana, los contextos históricos y culturales, y sobre sus sistemas de

pensamiento, y además de ello porque les brinda una comprensión más precisa sobre la realidad actual en muchos sentidos. La enseñanza de la filosofía desde un canon filosófico histórico es importante porque esta nos permite reflexionar sobre los problemas fundamentales que la humanidad ha explorado históricamente según las características de cada época. Y si bien defendemos que la enseñanza de la filosofía no se debe reducir a la enseñanza de estos contenidos, tampoco puede excluirlos del todo, ya que a partir de estas bases teóricas los estudiantes pueden comprender y analizar cómo los procesos históricos han influido en los sistemas de pensamiento, y así mismo, cómo los sistemas de pensamiento han influido en la historia, la sociedad y la cultura.

Así pues, hablar de enseñanza de la filosofía en este proyecto investigativo es hablar de una postura que defiende que la enseñanza de la filosofía requiere del aprendizaje de contenidos y problemas filosóficos, pero no se reduce a ellos, más bien se sirve de ellos para conducir y orientar una reflexión filosófica, tal como lo menciona Gómez (2003) quien define la enseñanza de la filosofía como el trabajo que configura el ejercicio del filosofar en los estudiantes. Sin embargo, sostiene que "ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre ciertos problemas, conceptos o términos" (Gómez, 2003, p.18). Así pues, los profesores se pueden ubicar en una perspectiva de revisión histórica del pensamiento si esto les permite estimular el ejercicio del filosofar en sus estudiantes. De modo que, se trata no solo de enseñar pensamientos, sino de enseñar a pensar.

En cuanto a la enseñanza de la filosofía en entornos escolares, especialmente en la educación media, sabemos que debemos cuidar el exceso de contenidos filosóficos repetitivos y tradicionalistas, que pueden quedarse en una recepción pasiva y sin mucha trascendencia para los estudiantes, los cuales se centran en repeticiones mecanicistas y superficiales de textos o teorías cuyos aportes o finalidades de aprendizaje no son claros, o ya sea porque se trate de contenidos que atienden a una especialidad de conocimiento no apta ni pertinente para el nivel de discusión y comprensión de los estudiantes según su nivel escolar. Esto es justamente lo que señala Salazar Bondy (2002) respecto a algunas objeciones que dificultan la enseñanza de la filosofía en nivel medio, como la que él denomina objeción psicológica, que se refiere a que el adolescente no tiene el equilibrio anímico, intelectual y psicológico suficiente

para recibir de manera activa y completa lo enseñado, pues incluso el nivel de complejidad puede llegar a perturbarlo; o la objeción de especialización, que alude a un cierto tipo de contenidos que no son tan aptos para cualquier persona del común sino exclusivamente para quienes tengan una especialidad en el saber.

Dentro de la enseñanza de la filosofía en entornos escolares también es importante prever y destacar los factores que pueden dificultar el aprendizaje filosófico. Vargas Guillén (2003, 2007) advierte que la educación media pública enfrenta condiciones adversas como aulas inadecuadas, falta de materiales y libros, grupos superpoblados, así como docentes mal remunerados y multiempleados. Estas limitaciones estructurales obstaculizan, entre otras cosas, el seguimiento personalizado que requiere el proceso de aprendizaje filosófico. En una línea similar, Guillermo Nivia (2006) señala que una de las mayores dificultades para la enseñanza de la filosofía radica en lograr que los estudiantes realicen el esfuerzo de participar en una actividad intelectual y reflexiva en un contexto cultural marcado por el simplismo, el inmediatez y el consumo pasivo de información.

### **Noción de la Filosofía**

La filosofía la entendemos en este marco teórico como la actividad intelectual que nos permite tener una comprensión más amplia y minuciosa de las cosas, de la realidad, del mundo y de la vida; en ese sentido, la filosofía resulta siendo el gesto que tiene el ser humano por cultivar la reflexión, la comprensión y el conocimiento; ejercicio y práctica que nos permite entrelazar y relacionar nociones de diferentes campos del conocimiento y del razonamiento con el fin de interpretar cómo las cosas en el más amplio sentido del término se relacionan entre sí y con nosotros mismos.

### **Enseñar a Filosofar ¿Qué es?**

Dicho lo anterior y tomando la postura de Cerletti, filosofar es un ejercicio intelectual que le permite al estudiante interactuar con el mundo, cuestionarlo y comprenderlo de manera más profunda (Cerletti, 2008). Por ello, enseñar a filosofar tiene como propósito último que los estudiantes puedan enfrentarse a la complejidad de la realidad con una actitud analítica y reflexiva, trascendiendo las respuestas fáciles o superficiales y promoviendo una visión más

compleja e integral de la realidad. Filosofar en el contexto escolar, específicamente, no solo les permite a los estudiantes adquirir habilidades críticas, sino que además, los habilita para "ser sujetos de sus propios procesos de reflexión y creación de sentido" (Cerletti, 2008, p. 52).

Una aproximación hacia el filosofar a través de lo que se propone en el aula, no se logra con repeticiones mecánicas de conceptos filosóficos, más bien, se adquiere y se faculta con elementos constitutivos de la filosofía como: la disertación, la reflexión, el diálogo, la interrogación, la argumentación, la refutación, la problematización, la investigación y la comprensión o conceptualización de posturas tanto propias como de otros.

El ejercicio del filosofar, entendido como una práctica reflexiva y crítica, abarca múltiples dimensiones que trascienden la mera transmisión de contenidos filosóficos. Filosofar implica despertar el asombro frente a problemáticas y situaciones derivadas de las acciones humanas y de los fenómenos que ocurren en la realidad, lo que conduce al desarrollo de la interrogación, la observación, la argumentación y el rigor de la investigación. Este proceso fomenta tanto la construcción del saber como el desenvolvimiento del aprendizaje, orientando a los estudiantes hacia una comprensión profunda de las cosas y de la realidad; esa es la actividad propiamente filosófica.

Filosofar también ocurre cuando se reflexiona sobre las preguntas fundamentales que la humanidad ha planteado desde sus orígenes. Así, hablar de la enseñanza del saber filosófico como sostiene Salazar (2002), implica despertar en los estudiantes la inquietud por las problemáticas universales y vincularlos con un pensamiento más trascendente, analítico y abarcador. De modo que el ejercicio del filosofar resulta en muchas ocasiones en un ejercicio de reflexión especulativa. Implica también cuestionar principios mediante su confirmación o rechazo, lo que refuerza un acto analítico que permite la reelaboración de conceptos y la generación de nuevas perspectivas.

Filosofar como el acto de análisis de ideas, de reelaboración de conceptos y de iluminación del mundo y de la vida a partir del cultivo de nuevos conocimientos, reflexiones y saberes. Enseñar a filosofar supone dirigir la construcción del conocimiento hacia una comprensión integradora de lo existente, Aguilar (2019) sostiene que esta enseñanza

contribuye a que los estudiantes identifiquen los principales cuestionamientos o postura frente al ser humano, el mundo y Dios.

El ejercicio de filosofar y de hacer filosofía se hace posible cuando se argumenta, cuando se ejercita el pensamiento, es decir, cuando se interroga y se problematiza tanto la teoría como la práctica, cuando se reconocen los contextos, o cuando se analizan conceptos previos, prejuicios o ideologías que influyen en ciertas condiciones y situaciones. Con filosofar nos referimos también a producir soluciones múltiples, a llevar a cabo el ejercicio de interpretación, a la ampliación de perspectivas y criterios, a la autocorrección y a la construcción de significados (Lipman, 2001). Enfatizamos el concepto del filosofar como el ejercicio de un pensamiento reflexivo considerando que el sujeto que incluye sugerencias reflexivas a su pensamiento, tiene un punto de vista que lo conduce a nuevas observaciones y recuerdos, que le posibilitan soluciones o comprensiones valiosas de las cosas (Dewey, 1983).

Lipman (2001) a menudo refiere que el pensamiento filosófico es un pensamiento multidimensional, el cual tiene como características el ser: coherente, exploratorio, creativo, flexible, abierto y en red. Es decir, una enseñanza de la filosofía que le facilite a los estudiantes entender diferentes puntos de vista y desarrollar habilidades para convivir en una sociedad plural, allí el ejercicio de la filosofía se puede abordar como medio para comprender y respetar la diversidad de pensamientos y contextos (Bernal Ríos, 2024).

En ese sentido, el ejercicio del filosofar requiere que el ser humano se piense como un sujeto inmerso en una sociedad y que desde allí analice diferentes factores de lo que implica un ser social, pero que así mismo este “acentúe y vigorice los elementos individuales” (Bondy, 2002, p.21), reconociendo sus etapas de desarrollo socio-biológico, mientras se sitúa como un sujeto activo en su contexto social. Dentro del ejercicio del filosofar también se incluyen prácticas como la discusión filosófica, definida por Morales (2011) como un proceso histórico de co-construcción del conocimiento que demanda escucha atenta a otras percepciones y perspectivas, así como un posicionamiento frente a ellas. Por ende, la discusión filosófica se nutre de la diversidad, y permite tanto la confrontación como el diálogo con la otredad.

Finalmente, enseñar a filosofar es un proceso sistemático que, según Sampieri, puede lograrse mediante la implementación de técnicas de investigación en el aula (Sampieri, 2018). Prada Dussán (2022) subraya que este ejercicio debe conectar a los estudiantes con su experiencia y entorno, generando espacios donde puedan cuestionar la realidad desde una perspectiva crítica y reflexiva que involucre la problematización de la realidad (Aguilar, 2019).

### **Enseñar Filosofía y Enseñar a Filosofar ¿Para qué?**

La orientación de las clases de filosofía que en esta propuesta didáctica se proponen tienen consigo una finalidad teórico-formativa. En su finalidad teórica las clases de filosofía tendrán el propósito de aproximar a los estudiantes a la filosofía como tal, al ejercicio del filosofar y a todo lo que atañe este campo del conocimiento. Esta finalidad se sustenta en el saber por el saber mismo. Y por otra parte, en su finalidad formativa que pretende contribuir al proceso del “cultivo del espíritu” (Salazar Bondy, 2002, p. 38) de los estudiantes, es decir, se pretende que las clases de filosofía potencien en los estudiantes la capacidad de comprender y reflexionar sobre la realidad y la existencia, nutriendo su ejercicio intelectual y ético desde diferentes perspectivas, horizontes diversos y modelos racionales integradores que le permitan entablar una interpretación de su experiencia y de la realidad. Esta finalidad formativa tiende a consolidar el pensamiento propio, y a partir de ello, una mayor conciencia sobre la manera en que el sujeto socializa y se inmiscuye en su contexto. Estas dos finalidades irían en congruencia con una didáctica de la filosofía que respalda tanto la enseñanza de contenidos filosóficos como la enseñanza del filosofar, dónde la primera (la finalidad teórica) contribuye y alimenta la segunda (la finalidad formativa).

### **Metodología de la Investigación**

La metodología definida para esta investigación tiene un enfoque metodológico desde la etnografía educativa (Berkely, 2020). Precisemos, a continuación, qué es y en qué consiste:

#### **El enfoque metodológico de la etnografía educativa**

La etnografía educativa es un enfoque metodológico cualitativo e interpretativo que se centra en la descripción e interpretación de la cultura escolar y sus significados (Bertely, 2020).

Su punto de partida es una orientación epistemológica que valora la narrativa como herramienta para comprender las experiencias y prácticas de los actores educativos. Así, este enfoque no se limita a observar, sino que busca profundizar en la forma en que los sujetos significan y viven la realidad escolar.

Según María Bertely (2020), la etnografía educativa va más allá de una mirada general sobre la escuela, se interesa por los procesos específicos que ocurren dentro del aula, abordados desde la interpretación de la acción significativa. Esta perspectiva permite al investigador describir e interpretar el punto de vista de los actores, como ella lo afirma: “aprender a describir e interpretar el punto de vista de los actores, representa un primer aprendizaje para ser etnógrafo educativo” (p. 14).

En la presente propuesta didáctica adoptamos este enfoque porque nos ofrece elementos relevantes para interpretar la subjetividad propia y ajena, y así mismo nos permite describir, narrar y comunicar las experiencias y hallazgos surgidos en el aula. En consecuencia, la etnografía educativa se convierte en una vía para descifrar la realidad escolar y contribuir a la mejora de la práctica docente y la formación de los maestros (Bertely, 2020).

Por esta razón, el diario de campo que acompañará este proceso será redactado en primera persona, ya que esta forma de escritura resulta coherente con el enfoque etnográfico al permitir una narración situada, basada en la observación participante y la vivencia directa del investigador en el contexto educativo. Escribir en primera persona reconoce que es inevitable que el investigador, al estar implicado en el proceso que analiza, interprete la experiencia de manera subjetiva, más aún cuando se trata de una investigación cualitativa. Sin embargo, esta interpretación subjetiva no implica relativizar la realidad de las situaciones observadas, sino que implica reconocer que el investigador construye sentido a partir de las experiencias, situaciones, actitudes y hechos reales que forman parte de un contexto objetivo y observable.

### **Instrumentos y técnicas para la recolección de datos**

Por un lado, el instrumento de recolección de datos que se empleará principalmente será el *diario de campo* entendido este como el registro sistemático y reflexivo de las experiencias, observaciones e interacciones del investigador en el contexto escolar (Bertely, 2000). Estos no

solo documentan eventos y situaciones observadas, sino que también incluyen las impresiones, emociones y reflexiones del investigador desde una perspectiva interpretativa y situada. Así pues, los diarios de campo se convierten en una herramienta para organizar y estructurar las narrativas del trabajo de campo desde unas categorías de análisis previamente elegidas que guiarán el ejercicio de descripción e interpretación de los datos recolectados en el aula.

Y por otro, la técnica de recolección de datos que se empleará es la observación participante es una técnica de recolección de datos propia de la etnografía educativa. Esta técnica implica que el investigador no solo observe, sino que también participe activamente en el contexto que estudia, lo que le permite comprender de manera profunda y desde dentro los significados y prácticas de los actores involucrados (Berkely, 2000). La observación-participación requiere establecer relaciones de confianza con los participantes y mantener un equilibrio entre la implicación en las actividades y el distanciamiento necesario para analizar críticamente las interacciones.

### **Consideraciones éticas**

Este proyecto de investigación ha requerido obtener los consentimientos informados por escrito de las directivas institucionales y de los padres de familia de los estudiantes involucrados en la propuesta didáctica, con su firma correspondiente. En el análisis cualitativo, cualquier mención de los estudiantes se hace de manera anónima, sin emplear sus nombres. Además de ello, se ha llevado a cabo un proceso de visibilización ante la comunidad de estudiantes, presentándoles de manera explícita el marco y el enfoque de la enseñanza de la filosofía propuesta, así como su apuesta por la diversidad epistémica y los contenidos contextualizados y situados que se sustentan en la presente investigación y que se han desarrollado al interior del aula durante todo el proceso de elaboración de la misma. Así mismo, se proyecta continuar con su respectiva implementación, incorporando los ajustes y/o actualizaciones que se consideren pertinentes, con la expectativa de que esta comunidad reciba como contraprestación una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina filosófica.

### **Categorías de Análisis Contextuales**

- Estrategias de enseñanza

- Trasposición Didáctica
- Interdisciplinariedad
- Contenidos filosóficos
- Capacidades filosóficas
- Retos u obstáculos de la enseñanza
- Facilites y oportunidades, aciertos y errores frecuentes

## **Definición de Categorías**

### **Estrategias de enseñanza**

Las estrategias de enseñanza constituyen un conjunto de métodos, técnicas y recursos que el docente implementa con el propósito de facilitar el aprendizaje en sus estudiantes. Estas estrategias no son estáticas ni universales, sino que dependen de múltiples factores, como el área disciplinar, los contenidos temáticos, los objetivos educativos, las características cognitivas y/o socioculturales de los estudiantes, y las condiciones institucionales.

### **Trasposición Didáctica**

La trasposición didáctica en cualquier proceso de enseñanza juega un papel central, ya que permite la transformación del conocimiento teórico, amplio, denso y complejo, en un contenido enseñable y entendible. Chevallard (1991) introduce este concepto para explicar cómo el saber académico, tal como es producido en el ámbito de la investigación, debe sufrir una serie de adaptaciones para ser accesible a los estudiantes sin perder su esencia conceptual. Perrenoud (1998) advierte que, en ocasiones, la trasposición didáctica simplifica excesivamente ciertos conceptos, lo que puede empobrecer la enseñanza en lugar de hacerla más accesible.

### **Interdisciplinariedad**

Se refiere a la articulación de la filosofía con otras áreas del conocimiento. Sucede cuando los contenidos filosóficos conducen o se relacionan con otras disciplinas o áreas del conocimiento. Se nombra esta categoría cuando nos referimos a la integración de conceptos filosóficos con áreas como literatura, historia, ciencias naturales, ciencias sociales, arte, ética, política, etc.

## **Contenidos filosóficos**

Los contenidos filosóficos comprenden teorías, conceptos y problemas fundamentales planteados por pensadores de diversas épocas y tradiciones. Incluyen corrientes filosóficas de períodos históricos como la antigüedad, el medievo, la modernidad y la contemporaneidad, así como escuelas como el idealismo, el empirismo y el racionalismo. Además, abarcan las ideas de autores clave de la tradición filosófica, como Platón, Aristóteles, Rousseau, Descartes y Kant. También se incluyen planteamientos de sistemas de pensamiento no tradicionales, como la filosofía china (confucianismo, taoísmo), india (hinduismo, budismo), zen, las filosofías africanas (Ubuntu) y las cosmovisiones indígenas americanas y latinoamericanas.

## **Capacidades filosóficas**

Hace alusión a las habilidades que los estudiantes desarrollan en términos pensamiento reflexivo, y que se desarrollan a partir de ejercicios como la disertación, la problematización, la interrogación, el diálogo, la argumentación, la investigación, la comprensión de posturas y opiniones ajenas, etc. También considera la forma en que estas capacidades evolucionan a lo largo del curso y cómo influyen en la manera en que los estudiantes abordan y responden a la asignatura y las clases de filosofía.

## **Retos u obstáculos de la enseñanza**

Cuando nos referimos a los retos u obstáculos de la enseñanza, hablamos de los desafíos que pueden afectar o impedir el aprendizaje y la construcción del conocimiento en relación a los objetivos de aprendizaje planteados. Estos desafíos pueden ser contextuales, institucionales, culturales o tecnológicos.

## **Facilidades y oportunidades, aciertos y errores frecuentes.**

Las facilidades, aciertos y errores en los procesos de enseñanza de un área disciplinar se refieren a los factores que favorecen, optimizan o dificultan la construcción del conocimiento. Las facilidades son los elementos que hacen el aprendizaje más accesible y comprensible. Los aciertos son estrategias eficaces que mejoran la asimilación de los contenidos y objetivos de

aprendizaje. Los errores frecuentes son prácticas o concepciones que dificultan el aprendizaje, ya sea por falta de claridad, estrategias inadecuadas o desconexión con las necesidades de los estudiantes.

**Categorías de Análisis Teóricas:** Estas categorías fueron extraídas del marco teórico, en el cual se puede identificar la definición específica de cada una de ellas.

- Enseñar filosofía
- Enseñar a filosofar
- Noción de filosofía
- Finalidad de la enseñanza de la filosofía y del enseñar a filosofar
- Contenidos filosóficos
- Capacidades filosóficas

## **Capítulo I. Enseñar filosofía en el departamento del Putumayo: una experiencia docente desde el diario de Campo.**

Antes de iniciar la descripción y el análisis de algunas de las sesiones de clase de filosofía con estudiantes de grado décimo y once de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán, ubicada en el departamento del Putumayo, es menester presentar una breve caracterización del contexto en el que se llevó a cabo el ejercicio de observación participativa en el marco de mi experiencia docente, y al cual se dirige la presente propuesta didáctica. El ejercicio de observación participativa, registrado descriptivamente en el diario de campo que se presentará a continuación, tuvo lugar entre los años 2024 y 2025, con estudiantes cuyas edades oscilan entre los 14 y los 18 años, distribuidos en tres grupos de décimo y dos de undécimo, cada uno conformado por entre 28 y 37 estudiantes. Se trata de jóvenes provenientes de familias numerosas, muchas de ellas disfuncionales<sup>3</sup>, de bajos recursos y la mayoría de ellas dedicadas a la agricultura y al comercio. Entre la diversidad étnica presente en la comunidad estudiantil,

---

<sup>3</sup> Una familia disfuncional es aquella cuyas dinámicas, marcadas por violencia, abandono, negligencia o roles invertidos, afectan el desarrollo de sus miembros; en contextos colombianos, influyen factores como la pobreza, la migración y la ausencia de figuras parentales, especialmente la falta de una presencia paterna y, en muchos casos, también materna.

se encuentran dos estudiantes del pueblo Nasa, una estudiante de la comunidad Cofán, cuatro estudiantes del pueblo Inga y dos estudiantes pertenecientes al pueblo Awá.

En este contexto, al momento de definir los ejes temáticos de la asignatura de filosofía para los estudiantes de grados décimos y onces (estudiantes de 15 a 18 años), justo unos días antes del inicio de clases del año escolar 2024 en la I.E JEGA, consideré realizar la clase de introducción a la filosofía con una obra bibliográfica introductoria al tema tal como *¿Por qué filosofar?* de Jean Francois Lyotard<sup>4</sup> (1996), ya fuese a modo de lectura conjunta o a modo de lectura individual, pues recuerdo que este fue el texto con el que iniciamos la clase de *Propedéutica Filosófica* en primer semestre del pregrado; podría uno deducir que, generalmente esto es a lo que una buena parte de licenciados recurriría a la hora de definir el plan de estudios para sus estudiantes, a saber; recordar cómo le fue enseñado x área del conocimiento para enseñarlo de esa manera, o en medio de ello, discernir qué tipo de estrategias y contenidos replicar, cuáles no y de qué manera transformar y/o proponer algo acorde a la población con quienes se va a trabajar y la finalidad con la que uno pretende enfocar la enseñanza. Revisé el texto de Lyotard para considerar su pertinencia, este texto de Lyotard inicia mencionando:

¿Por qué desear? Es una costumbre de los filósofos iniciar su enseñanza mediante la pregunta ¿qué es la filosofía? Año tras año, en todos los lugares donde se enseña, los responsables de la filosofía se preguntan: ¿dónde se halla?, ¿qué es? Freud coloca entre los actos fallidos el hecho de «no lograr encontrar un objeto que se había colocado en algún lugar». La lección inaugural de los filósofos, que se repite una y otra vez, tiene cierta semejanza con un acto fallido. La filosofía se falla a sí misma, no funciona, vamos en su búsqueda a partir de cero, la olvidamos sin cesar, olvidamos dónde está. Aparece y desaparece: se oculta (Lyotard, 1996, p. 3)

Si bien este texto puede llegar a ser pertinente para un curso de *Propedéutica Filosófica* de estudiantes de primeros semestres de un pregrado en Filosofía o en Licenciatura en Filosofía, porque lo fue en su momento, no resulta siendo tan pertinente para estudiantes de grado décimo y once, pues si bien para uno mismo u otra persona puede ser clara la idea que está mencionando Lyotard, para los estudiantes puede llegar a ser muy abstracto frases como

---

<sup>4</sup> Jean-François Lyotard (1924-1998) fue un filósofo francés, destacado por su aporte al pensamiento posmoderno.

“Freud coloca entre los actos fallidos el hecho de «no lograr encontrar un objeto que se había colocado en algún lugar” o igual sucede con la frase: “La filosofía se falla a sí misma, no funciona, vamos en su búsqueda a partir de cero, la olvidamos sin cesar, olvidamos dónde está. Aparece y desaparece: se oculta” (Lyotard, 1996, p.3).

No sostengo que los estudiantes no puedan llegar a entenderlo, sí lo pueden hacer, sin embargo, el docente tendría que guiar la lectura, interpretándola de una manera muy detenida y explicándola línea a línea; lo cual en términos de tiempo es muy poco práctico, además, pensé, “los estudiantes se aburrirían y se dispersarían mucho con una lectura conjunta de ese tipo, sin llegar a una conclusión o una idea clara de forma inmediata, más aún cuando dichas lecturas emplean ciertas palabras y conceptos no tan fáciles de entender a la primera mención de los mismos, y esbozan una y otra idea, uno y otro autor, uno y otro argumento, y muy posteriormente llega el autor a la tesis central que está planteando, esto finalmente obstaculizaría un aprendizaje significativo<sup>5</sup> en ellos, pensé, además de confuso, y poco entendible, resultaría poco llamativo para ellos”. Vale la pena tener en cuenta que el texto *¿Por qué filosofar?* de Jean Francois Lyotard fue escrito a partir de cuatro conferencias realizadas a estudiantes de filosofía en clase de *Propedéutica* en la Universidad de la Sorbona. Nótese en este ejercicio de disertación sobre las estrategias y contenidos a emplear, que en la definición del qué enseñar y cómo hacerlo es crucial y determinante el a quién se enseña. Exactamente los mismos contenidos pueden ser totalmente pertinentes para una población, mientras que, para otra, muy poco pertinentes. En medio de ello se evidencia un error frecuente en el ejercicio de la enseñanza del cuál es menester cuidarse, y es el no lograr identificar qué nivel de complejidad es adecuada para x tipo de población; esto no con el ánimo de subestimar a cierto tipo de estudiantes, sino con el fin de recordar y resaltar que el conocimiento es progresivo, de ahí la importancia de iniciar la clase con una prueba diagnóstica, que permite identificar los

---

<sup>5</sup> El aprendizaje significativo se basa en la asimilación de información nueva a partir de conocimientos previos, favoreciendo la comprensión, la retención y la aplicación del conocimiento (Ausubel, 1968; Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002). Es decir, cuando hablamos de aprendizaje significativo nos referimos al aprendizaje en el que el estudiante logra, 1) entablar una relación entre el nuevo conocimiento y algunos de sus conocimientos previos, 2) una comprensión profunda e interiorizada del tema, más allá de la plena memorización, y/o 3) una cierta reestructuración cognitiva que finalmente se evidencia cuando el estudiante logra recordar posteriormente el tema o el punto abordado para darle aplicabilidad en situaciones nuevas.

conocimientos previos y el grado de comprensión de los estudiantes sobre un tema, que en este caso consistiría en evaluar y examinar qué preconcepciones tienen acerca de la filosofía.

En conclusión, descarté casi inmediatamente la idea de iniciar la clase introductoria con la lectura conjunta de un texto, pues incluso contemplé y revisé otros textos candidatos; sin embargo, a estos les objeté exactamente lo mismo que al texto de Lyotard. Incluso suministrar algún texto ya no para hacer una lectura conjunta sino para que los estudiantes iniciaran leyéndolo y luego, realizar preguntas sobre su comprensión, no era la forma más adecuada o llamativa de hacer una clase de introducción a la filosofía, que en sí debería ser una clase que impacte de manera positiva a los estudiantes, ojalá vinculando temas que a ellos los interpele, y que lo haga, exponiendo, con absoluta claridad, aquello que es la filosofía y sus temas de estudio. De modo que también descarté llegar a hablarles de qué es la filosofía únicamente desde un autor ya fuese Lyotard, Jaspers, Gaarder, etc, ya que esto daría una definición de la filosofía en extremo ajustada a los conceptos del autor y no a los términos más entendibles para ellos. Replicar exactamente las mismas estrategias de enseñanza que mis profesores de pregrado en la universidad, no sólo era poco pertinente en términos didácticos, sino, además, poco auténtico.

Decidí recurrir a otras fuentes o referentes para definir los ejes temáticos iniciales de la clase, de modo que emprendí la búsqueda de algunos libros de filosofía de bachillerato, entendiendo que muchos docentes ven en estos libros una guía práctica para definir y establecer los temas, autores, lecturas y actividades, aunque cuidando caer en el error de ceñirme completamente a ellos; es usual encontrar argumentaciones que estiman que ser docente es tan sencillo como tomar un libro guía de enseñanza para docentes, o un libro de referencia y apoyo didáctico<sup>6</sup> según el área disciplinar y el grado, y hacérselo leer a los estudiantes en orden, asignar según ese orden las páginas que deben ser leídas en cada clase e indicarles las actividades del libro que deben realizar. Sin embargo, esta concepción reduccionista de la docencia desconoce la complejidad de la enseñanza de cualquier área

---

<sup>6</sup> Se trata de libros de apoyo o guías de enseñanza para docentes estructurados según un currículo oficial, generalmente obedecen a los Derechos Básicos de Aprendizaje estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, los cuáles son diseñados para guiar la enseñanza de un área disciplinar específica, tales como: Lenguaje 10° - Editorial Santillana, Historia de la Filosofía 11 - Editorial Vicens Vives, Biología 10° - Editorial Norma, Matemáticas 9 - Vamos a aprender, entre otros.

disciplinar, y el rol activo del maestro en la construcción del aprendizaje. Si bien los libros guía pueden presentar contenidos de aprendizaje, información valiosa y propuestas didácticas útiles, su uso mecánico y exclusivo limita la enseñanza a un esquema rígido que no atiende a las particularidades del grupo y a los desafíos del contexto. La dependencia exclusiva de un libro guía anula la capacidad del docente para ejercer su propio criterio, y según ello, adaptar los contenidos y metodologías a las necesidades reales de sus estudiantes. Los libros, por más completos que sean, no pueden prever las dificultades específicas de cada grupo ni responder con flexibilidad a sus intereses, inquietudes y ritmos de aprendizaje.

Dentro de ello, un error frecuente, en términos prácticos, ocurre cuando el docente le endosa casi que por completo, la responsabilidad que tiene de asumir un rol activo en el aula, a un recurso didáctico. Puede suceder tanto con un libro o con fotocopias o textos, en el caso de las instituciones que no disponen de buena infraestructura tecnológica, como con el uso de videos y otros recursos didácticos digitales, en el caso de las instituciones que cuentan con buena infraestructura tecnológica. En ambos casos, el riesgo radica en convertir la enseñanza en una experiencia pasiva, donde el material sustituye la mediación docente en lugar de complementarla. Con todo, siendo plenamente consciente de ello, analicé el libro *Historia de la Filosofía 11* de la Editorial Vicens Vives (ver figura 1):

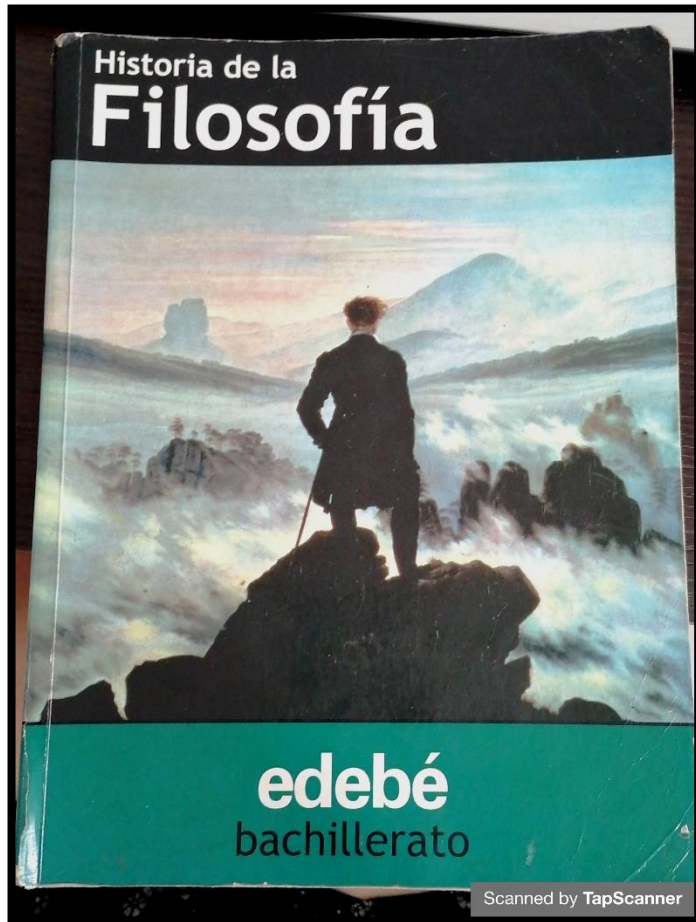
Figura 1. Índice del libro Historia de la Filosofía para grado once.

<b>Índice</b>	
<b>I. LA FILOSOFÍA GRIEGA</b> <span style="float: right;">pág. 2</span>	
<b>1 Los orígenes de la filosofía: de la physis a la polis</b>	
<b>I. Del mito al logos</b> 1. La explicación mítica: Homero y Hesíodo 2. Hacia una explicación racional	6. La matematización de la naturaleza: los pitagóricos 7. Los filósofos pluralistas: Empédocles, Anaxágoras y Demócrito
<b>II. Los primeros filósofos: la búsqueda del arjé</b> 3. Ambiente sociocultural de la Grecia presocrática 4. Physis y arjé en los primeros filósofos: la Escuela de Mileto 5. El problema del cambio en la naturaleza: Heráclito y Parménides	<b>III. El giro antropológico de la filosofía: los sofistas y Sócrates</b> 8. Ambiente sociocultural de los sofistas y Sócrates 9. Los sofistas: maestros de <i>areté</i> 10. Sócrates: la reacción frente a los sofistas
<b>2 Platón o los ideales políticos</b> <span style="float: right;">pág. 32</span>	
<b>I. Ambiente sociocultural</b> 1. La guerra del Peloponeso y el régimen totalitario de los Treinta Tiranos	6. Concepto y características de las Ideas
<b>II. La teoría política platónica</b> 2. Organización social y justicia 3. La formación de los guardianes y de los gobernantes 4. Relaciones entre ética y política	<b>IV. La teoría antropológica</b> 7. La doctrina del alma
<b>III. La teoría de las Ideas</b> 5. "El mundo de las Ideas", verdadera realidad	<b>V. La teoría del conocimiento</b> 8. El conocimiento como recuerdo 9. El conocimiento como ascenso hacia el bien 10. Los grados del conocimiento
<b>3 Aristóteles o la búsqueda del saber científico</b> <span style="float: right;">pág. 52</span>	
<b>I. Ambiente sociocultural</b> 1. Consecuencias de la guerra del Peloponeso 2. La preponderancia de Macedonia	8. Análisis del movimiento 9. El universo según Aristóteles
<b>II. El modelo aristotélico</b> 3. Características del modelo aristotélico 4. La clasificación de las ciencias	<b>V. El ser humano</b> 10. La teoría del alma
<b>III. Filosofía primera</b> 5. El concepto de ser 6. Ser en acto y ser en potencia	<b>VI. Teoría del conocimiento</b> 11. Conocimiento sensible 12. Conocimiento intelectual
<b>IV. La explicación de la naturaleza</b> 7. El concepto de causa	<b>VII. Ética y política</b> 13. La teoría ética 14. La teoría política
<b>4 La filosofía helenística</b> <span style="float: right;">pág. 76</span>	
<b>I. Ambiente sociocultural</b> 1. Contexto histórico de la cultura helenística 2. La novedad de la cultura helenística	4. Estoicos: la conformidad con la naturaleza
<b>II. Movimientos filosóficos del helenismo</b> 3. Los precusores de la filosofía helenística	5. Epicúreos: la felicidad como placer 6. Esotéticos: duda y conocimiento

Fuente: (elaboración propia, 2024).

Como puede observarse, es un libro bastante completo a nivel de contenidos filosóficos y por tanto, resulta muy orientador. Como es evidente, este se estructura según la Historia de la Filosofía en orden cronológico, el primer capítulo se titula *Filosofía Griega*, cuyos primeros apartados versan sobre el origen de la filosofía en la Antigua Grecia y el paso del mito al logos, que es el mismo eje temático que contiene otro libro de filosofía para docentes de secundaria revisado y titulado *Historia de la Filosofía* de la editorial Edebé, ver figura 2:

Figura 2. Libro de Historia de la Filosofía- editorial Edebé.



Fuente: (elaboración propia, 2024).

El origen de la filosofía no sólo en este libro, sino en general, suele explicarse en relación con la Antigua Grecia, donde, alrededor del siglo VI a. C., surgió un nuevo modo de pensar que buscaba explicaciones “racionales” sobre la realidad. Este cambio se conoce como el *paso del mito al logos*: se considera que, mientras los mitos ofrecían narraciones sobrenaturales para explicar el mundo, el logos representaba un pensamiento basado en la razón, la argumentación y la observación. Filósofos como Tales de Mileto, Anaximandro y Heráclito iniciaron este enfoque, cuestionando las creencias tradicionales y proponiendo principios racionales para comprender la naturaleza y el ser humano.

No obstante, esta explicación del origen de la filosofía ha sido cuestionada por su marcado eurocentrismo, postura con la que concuerdo y por lo cual no me parecía pertinente empezar la clase de introducción a la filosofía con este eje temático. Como señala Dussel (1994), la narrativa del *paso del mito al logos* no solo establece una supuesta superioridad del pensamiento racional griego sobre otras formas de conocimiento, sino que también invisibiliza y desvaloriza sistemas de pensamiento no occidentales que existían en paralelo o incluso antes. El relato tradicional ignora que pueblos originarios o civilizaciones, como las de Egipto, Mesopotamia, China, India y las civilizaciones prehispánicas, desarrollaron sistemas filosóficos complejos sin necesidad de oponerse a lo mítico como una forma *inferior* de saber.

Este pensamiento también se refleja en Bernal-Ríos, quien sostiene que la enseñanza de la filosofía en muchos escenarios latinoamericanos sigue dominada por una perspectiva anglo-eurocéntrica (Bernal-Ríos, 2022), que reproduce injusticias epistémicas al marginar otro tipo de sistemas de pensamiento como lo pueden ser la filosofía china; como el confucianismo, el taoísmo, la filosofía india; como el hinduismo, el budismo, el jainismo, o como lo es la filosofía zen, las filosofías africanas como la Ubuntu, o incluso sistemas de pensamiento indígenas y latinoamericanos, lo cual ha negado el carácter plural del pensamiento humano. En este sentido, problematizar el relato del *paso del mito al logos* implica cuestionar la idea de que la filosofía nace exclusivamente en Grecia y que solo a partir de ahí se desarrolla un pensamiento verdaderamente filosófico.

Se me ocurrió realizar una revisión de las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ya que en el área disciplinar de la filosofía, no existen unos Derechos Básicos de Aprendizaje<sup>7</sup>, que fue algo de lo que me enteré en mi práctica docente y no durante mi formación profesional, lo cual en gran parte me hubiese ahorrado todo un recorrido de deliberación y revisión de contenidos y

---

<sup>7</sup> Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), según el MEN, son los aprendizajes esenciales establecidos por grado según cada área disciplinar, los cuales están alineados con los Estándares Básicos de Competencias y el Currículo Sugerido, y sirven como guía para docentes en la planificación de clases, evaluación del aprendizaje y adaptación de estrategias pedagógicas según el contexto escolar. Existen DBA establecidos para la asignatura de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés y Transición.

estrategias. He aquí uno de los retos u obstáculos de la enseñanza; que muchos licenciados egresamos de nuestro pregrado desconociendo aspectos claves de la praxis docente, y que, si bien los contenidos abordados en nuestra formación han sido en su mayoría útiles y provechosos, a menudo resultan muy distintos y distantes de lo que es verdaderamente pertinente aplicar en nuestro ejercicio como docentes.

El *Documento No. 14: Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia propone una enseñanza de la filosofía que trascienda la simple transmisión de contenidos históricos y conceptuales, promoviendo, en cambio, un enfoque basado en problemas que interpelen directamente a los estudiantes. Más que memorizar doctrinas o sistemas filosóficos, el documento plantea que la enseñanza de la filosofía debe partir de preguntas fundamentales sobre la existencia, la ética, la política, la religión, la ciencia y el arte, vinculadas a las experiencias concretas de los jóvenes y a los desafíos de su realidad. Este enfoque busca que la filosofía no sea vista como un saber abstracto y distante, sino como una herramienta para comprender y cuestionar el mundo, impulsando el desarrollo del pensamiento reflexivo y la argumentación.

Toda la deliberación anteriormente expuesta resultó ser un paso necesario para elucidar y determinar los contenidos filosóficos y estrategias de enseñanza no tan pertinentes para este grupo de estudiantes en específico, así como para seleccionar los contenidos y las estrategias más pertinentes o los probablemente mejor ajustados a este contexto, esto, en parte, muestra la complejidad de lo que requiere el dominio didáctico y de paso, que ejercer la labor docente no se reduce a la mera reproducción de un plan de estudios preestablecido, ya sea extraído de un libro, de internet o de cualquier otra fuente, pues ello implica un proceso reflexivo que exige una constante y actualizada adaptación de los saberes en función del contexto. En suma, en gran medida las estrategias y contenidos finalmente implementados en el aula—los cuales describiré a continuación—fueron seleccionados con base a la revisión y deliberación previamente descrita.

Percatándome que en dichas *Orientaciones* se encuentra un plan de estudios mucho más inclinado al abordaje de problemas y temas filosóficos que interpelen directamente a los estudiantes, decidí plantear la clase de *Introducción a la Filosofía* con los grados décimos a

partir de un ejercicio de interrogación, diálogo y disertación filosófica<sup>8</sup> desde un método mayéutico<sup>9</sup>, teniendo en cuenta sus nociones previas ante la pregunta sobre qué es la filosofía, lo tuvo como fin partir de los conocimientos previos de los estudiantes.

En el ejercicio de diagnóstico que realicé antes de dicha clase, los estudiantes expresaron de forma escrita sus nociones previas respecto a la filosofía, téngase en cuenta que, en este caso, las respuestas provienen de estudiantes que en su mayoría no habían recibido antes una clase formal de filosofía, ya que, en este colegio, como en muchos otros, dicha asignatura solo se imparte a partir del grado décimo. De modo que, inicié la clase socializando algunas de las respuestas que ellos mismos ofrecieron, no solamente para conectar el esquema teórico que tenía planeado con sus preconcepciones, sino también porque me he percatado que los estudiantes en general les llama la atención y les produce curiosidad las respuestas que sus otros compañeros ofrecen, porque he identificado que valoran cuando sus docentes leen y analizan lo que escriben, en gran medida por su disposición al momento de uno realizar un ejercicio de retroalimentación, o también por preguntas que a uno le hacen tipo “¿Profe, ya evaluó los exámenes?” “¿Profe, por qué esta respuesta está mal?”, o también por comentarios de pasillo que uno escucha tipo “Ay no, ese profesor ni lee lo que uno escribe”; estas son ciertas situaciones o aspectos en los que uno como docente se percata que ellos realmente esperan ser retroalimentados. De modo que, un acierto en el ejercicio de enseñanza es que el docente lea e identifique desde una mirada aguda, sensible e inteligente qué es lo que los estudiantes valoran, les gusta, les interesa o les facilita el aprendizaje.

Dicha clase inició así: “Resulta que, este primer ejercicio tenía el propósito de poder identificar qué nociones tienen ustedes respecto a la filosofía, o que se les viene a cabeza cuando uno les menciona la palabra *filosofía*, entonces me encontré con que algunos de ustedes tienen nociones acertadas al respecto, y otras no tanto. Uno de ustedes mencionó, por

---

<sup>8</sup> La disertación es una estrategia de enseñanza que consiste en exponer argumentos, perspectivas y respuestas en torno a un problema o pregunta, sustentados con claridad y coherencia lógica, lo cual conduce a los estudiantes a desarrollar su capacidad de análisis, reflexión y argumentación.

<sup>9</sup> El método mayéutico fue un método empleado por Sócrates que consiste en un ejercicio de diálogo e interrogación que conduce al individuo que se interpela a filosofar, guiándolo a descubrir conocimientos, respuestas o conclusiones por sí mismo.

ejemplo, que 'la filosofía estudia los mitos griegos, las leyendas, los dioses y también las estrellas' (E5, párr.11) y bueno, sí, en parte se relaciona con esos temas, pero no se reduce a eso, otro estudiante mencionó, por ejemplo, que 'la filosofía trata sobre la historia de las épocas pasadas' (E4, párr.12) y sí, se relaciona con ello, pero ese tema está más vinculado con las ciencias sociales, específicamente con la historia. O por ejemplo me mencionaron que 'la filosofía es la ciencia que estudia a los seres vivos como los animales y las plantas' pero en sí ahí se estaría definiendo el campo de la biología, no de la filosofía." (E2, párr.12).

"Sin embargo, me encontré con respuestas acertadas o por lo menos más cercanas a lo que es la filosofía, entre esas me encontré con respuestas como: 'es la ciencia que estudia la reflexión, el pensamiento y los conocimientos generales' (E13, párr.15), 'la filosofía trata sobre las perspectivas frente a la vida para encontrarle sentido y explicación a la vida' (E15, párr.15), "la filosofía es para pensar e indagar sobre el origen y el porqué de las cosas" (E17, párr.16). También escribió uno de ustedes "la filosofía es una palabra utilizada para referirse a temas dónde se habla de la reflexión" (E16, párr.16).

Y ya para finalizar, hubo otras que me produjeron gracia y curiosidad en la manera en que las estructuraron; 'son conceptos que acontecen en el planeta' (E11, párr.14), 'la filosofía trata de temas a profundidad sobre reflexiones de un texto, pueden ser transmitidos en poemas, narración y frases motivadoras' (E9, párr.14), 'la filosofía es una persona que estudia todo lo del mundo y fuera de él' (E14, párr.14), y sí, pero la filosofía no es una persona, comenté, enseguida algunos rieron". Nótese en este ejercicio de socialización la práctica de no señalar solamente el error, que ciertamente es crucial para que ellos logren distinguir, en ese caso, las definiciones incorrectas de la filosofía— lo cual contribuye significativamente al aprendizaje— sino también el ejercicio de validación de las respuestas que ellos ofrecen, lo cual considero juega un papel importante tanto en el aprendizaje — por la cuestión de la identificación del acierto— como en el factor de la motivación.

Entonces el ejercicio de disertación partió de la definición, a mi criterio, más precisa que uno de ellos plasmó; "Y bueno, en parte 'la filosofía nos permite reflexionar sobre diferentes temas, y estudia todo lo que hay en el mundo y fuera de él' (E19, párr.17), como alguno de ustedes lo expresó, y sí, es justamente reflexionar sobre diferentes temas, y cuestionar

diferentes aspectos y situaciones de la vida y de la existencia en general”. También se les menciona que en esta asignatura se hablará sobre algunas reflexiones, conclusiones y teorías a las que llegaron diferentes pensadores, filósofos, científicos, etc. quienes hace unos cuantos o miles de años, también reflexionaron e investigaron ciertos temas o indagaciones que hoy día nos seguimos haciendo, o en su defecto, que condujeron a la creación y consolidación de muchas cosas que hoy día están presentes.

“Ahora quisiera realizarles unas preguntas que son preguntas que se pueden considerar como filosóficas, para así irlos involucrando con temas o cuestiones de tipo filosóficas, y posteriormente, presentarles algunas definiciones claves ante la pregunta sobre qué es la filosofía. Entonces, empecemos: Primera pregunta, ¿Qué es mejor? ¿Amar sin ser amado, o ser amado sin amar? ¿Ustedes qué opinan? Al respecto un estudiante dijo, la segunda es mejor; ser amado sin amar. Otro dijo, la primera es mejor. La mayoría de ellos comentaban que amar sin ser amado es peor, aludían a que se sufre más. Sin embargo, uno de ellos respondió que a él le parecía mejor amar sin ser amado, ‘porque así sean embarrada con uno, pues uno igual está queriendo’ (E7, párr.19), otro estudiante dijo, ‘sí, yo también, yo soy de buen corazón entonces pues si no me quieren, pues bueno’ (E10, párr.19). Y otro dijo ‘sí, hacer sufrir también es feo’ (E5, párr.19).

Las opiniones contrarias o distintas dieron lugar para resaltar que en filosofía no hay, generalmente, una verdad única, sino puntos de vista divergentes que tienen diferentes razones o justificaciones de trasfondo. Se resaltó que en este tipo de temas es tan válido decir que es mejor amar sin ser amado, como decir que es mejor ser amado sin amar, lo importante es, sobre todo, cómo uno justifica su propia opinión. En medio de la conversación con todos, me percaté que las opiniones estaban muy inclinadas hacia que *ser amado sin amar* era mejor, entonces aproveché para profundizar en esa perspectiva y entrar a cuestionarla: “Parece que una buena mayoría están inclinados a decir: ‘yo prefiero que me amen y no poder corresponder porque yo no sufro’, pero por ejemplo, uno puede decir: ‘no, yo prefiero amar, así no sea correspondido, yo prefiero amar porque qué triste sería andar por el mundo y no sentir amor por alguien, finalmente eso me impediría tener experiencia del amor’. Pongamos un caso hipotético: resulta que Ricardo es un hombre muy simpático, lindo, guapo, y muchas mujeres quieren estar con él y muchas se han enamorado de él, pero resulta que su mayor desgracia es que él no se puede

enamorar de ninguna de ellas, su mayor desgracia es que él no logra amar”. Obsérvese aquí el esfuerzo por partir de ciertas experiencias relevantes para los estudiantes, conversando, en este caso, sobre un tema de su interés —recordemos que son estudiantes de 15 a 18 años—y aprovecharlo como una oportunidad para conducirlos a la identificación de algunos temas que aborda la filosofía, además de explicar los temas y el punto al que se quiere llegar con ejemplos, casos y situaciones muy concretas y específicas como una estrategia clave para el ejercicio de la trasposición didáctica.

Una vez se logró propiciar un ambiente de reflexión conjunta, es decir, de conversación entre todos, a partir de un ejercicio de preguntas y cuestionamientos planteados con un método mayéutico, se siguieron planteando otras preguntas: “2) ¿Qué tan determinante creen que es la cultura en cada uno de nosotros?” Hasta ahí no muchos opinaron, deduje que era porque no entendían muy bien qué les estaba preguntando. Cuando no hay mucha interlocución por parte de ellos, esto suele ser un indicio de que no entienden muy bien la pregunta, o no les parece lo suficiente polémica o interesante para opinar, o decir algo al respecto. Ahí es clave aterrizar la pregunta a un ejemplo: “Es decir, ¿si yo hubiese nacido en la India, en donde los dioses principales son Brahma, Vishnu y Shiva, creería yo en Brahma, Shiva y Visnú o, más bien, en Dios, en el Dios católico sapiente y benevolente y la Virgen María?” La mayoría me dijeron que lo más seguro es que creyera en Brahma, Visnú y Shiva, entonces ahí fue momento de hacer la pregunta clave “¿Por qué?” ... Hubo respuestas diversas: “Por el entorno” (E.16, párr.22), “porque eso depende de las costumbres que uno vio mientras crecía” (E.21, párr.23), “porque uno se adapta” (E.22, párr.24), “Por los abuelitos y la familia de uno” (E.23, párr.24). En la figura 3 se observa cómo estaba dispuesto el ambiente de clase durante esta sesión.

Figura 3. Clase de Introducción a la Filosofía.



Fuente: (elaboración propia, 2025).

Las siguientes preguntas base para continuar el ejercicio de disertación, fueron: 3) “¿Será que felicidad se construye con sacrificios a largo plazo o se encuentra en el disfrute del momento?” Al respecto hubo opiniones distintas, unas inclinadas a lo primero, otras a lo segundo y otras sustentaban que ambas. 4) Esta pregunta partió de un caso específico: “un joven crece en un barrio violento en una familia que lo agrede y en un contexto social de mucha escasez y pobreza, resulta que eso hizo que en su adolescencia se comportara de manera violenta con los otros, y tiempo después termina involucrado en la delincuencia, ¿será que él eligió libremente su destino o su entorno lo condujo a ser violento? Es decir, ¿será que podemos

elegir libremente nuestra vida y nuestro futuro, o nuestras decisiones están determinadas por las condiciones de nuestra vida, familia y contexto?” 5) “Si pudiéramos vivir eternamente, ¿nuestra vida tendría sentido?”; Un estudiante comentó al respecto: “Uy no profe, yo no soportaría tanto sufrimiento” (E.15, párr.26), otro estudiante comentó, “No porque nuestro destino es nacer, crecer, reproducirnos y morir” (E.22, párr.26), otros comentaron que la vida se tornaría aburrida, luego de ello me encontré con dos posiciones contrarias que me parecieron muy interesantes, un estudiante se antepuso mencionando que: “la vida tendría más sentido porque si yo tuviera la oportunidad de vivir eternamente tendría más tiempo para aprender más cosas y adquirir más conocimientos” (E.25, párr.26) y otro mencionó que si viviéramos eternamente podríamos ver la evolución del mundo y de la humanidad. 6) “¿Todo lo ilegal es realmente malo?” Muchos comentaron “Sí claro, profe, por eso es ilegal” (E.27, párr.26). De modo que, para que fuera un poco más problemático, se expuso el caso de una madre cabeza de familia que se ve en la necesidad de robar alimentos de un supermercado para darle de comer a sus hijos, que en derecho se considera como un hurto famélico, y se les interpelló preguntándoles; “¿Ustedes en posición de un juez, decidirían abrir un proceso penal (ya sea de detención, de multa o sanción), o considerando la necesidad de la persona optarían por no abrirlo?” Al respecto hubo diversas opiniones, algunos aludiendo a que de igual forma la mujer infringió la ley y se debe proceder, y otros se inclinaron más a considerar la situación de la madre. Ante ello expuse otro caso, “¿Por ejemplo, si el alcohol y el cigarrillo son tan nocivos para la salud, porque en sí no aportan ningún beneficio, por qué son legales?” Los estudiantes quedaron un poco sorprendidos, y allí quise resaltar cómo en ciertos cuestionamientos vinculados con situaciones de la vida real y de nuestro cotidiano, podemos encontrar reflexiones que son temas que justamente se ha planteado la filosofía y en medio de ello diferentes autores han desarrollado teorías, escuelas y perspectivas.

A medida que íbamos hablando sobre las preguntas fui anotando en el tablero los temas que íbamos abordando, los cuáles fueron apuntando en su cuaderno, a saber:

- El amor.
- La cultura.
- La felicidad.
- El contexto social y la familia.

- La muerte y el sentido de la vida.
- La ética y el derecho, etc.

Este ejercicio, lo hice de esa manera con la intención de hacerles ver que la filosofía no trata sobre temas abstractos, como muchas veces se le señala, sino trata de temas directamente vinculados con nuestra vida y las diferentes situaciones comunes que los seres humanos vivimos, y sobre todo, con la intención de mostrar cómo la filosofía constantemente se está relacionando con otras áreas de conocimiento, razón por la que se le ha considerado como la madre de todas las ciencias, áreas del conocimiento o disciplinas. Nótese que, en dicha clase, no solamente se está abordando un contenido filosófico, sino que, además, esto se hace a través de una estrategia que les permite ejercitar una de las más importantes capacidades filosóficas, esto fue: la problematización, la interrogación, el diálogo, la argumentación, y la comprensión de opiniones ajenas. A mi juicio la estrategia de la disertación de los temas descritos y esa manera particular de hacer una clase de *Introducción a la Filosofía*, resultó muy provechosa y pertinente por la manera en que se desarrolló esta clase en tres grupos diferentes; fueron clases bastante participativas, a los estudiantes les produjo mucho asombro, curiosidad y problematización las preguntas abordadas; o por lo menos, así lo interpreté a partir de la lectura de su lenguaje corporal y su expresión facial, y sobre todo, por la cantidad de estudiantes que participaron en esa clase, pues de un total de 32 estudiantes promedio por salón, 22 participaron en repetidas ocasiones como se muestra en la figura 4, asentían o disentían de lo que comentaban sus compañeros o, en su defecto, se mostraban atentos al tema. Considero yo que desde este ejercicio puesto en práctica es mucho más pertinente hacer una clase inicial de la filosofía abordada desde temas y preguntas que vinculen la realidad de los estudiantes, que hacer una clase de introducción a la filosofía desde la narrativa y la explicación del origen de la filosofía en Grecia y el *paso del mito al logos*.

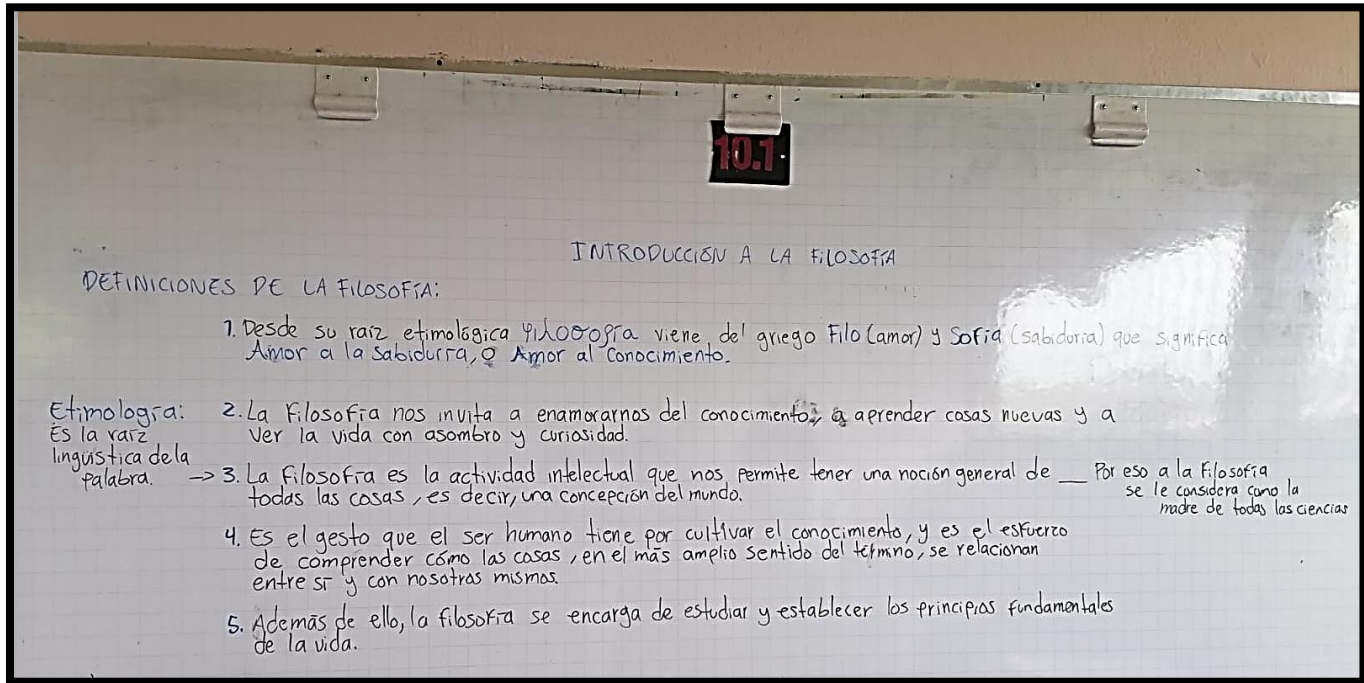
Figura 4. Participación de los estudiantes.



Fuente: (elaboración propia, 2025).

Tal como se lo había indicado a los estudiantes, me encargué de presentarles algunas definiciones de la filosofía, yendo desde su noción más general y sencilla de entender; amor al conocimiento, amor a la sabiduría, hacia su definición más completa y compleja, pero a sí mismo más precisa: La filosofía es la actividad intelectual que nos permite tener una noción general de todas las cosas, es decir, una concepción del mundo, definición que se corresponde con la presentada en el marco teórico, para ello véase la figura 5.

Figura 5. Definiciones de la Filosofía en clase de Introducción a la Filosofía.



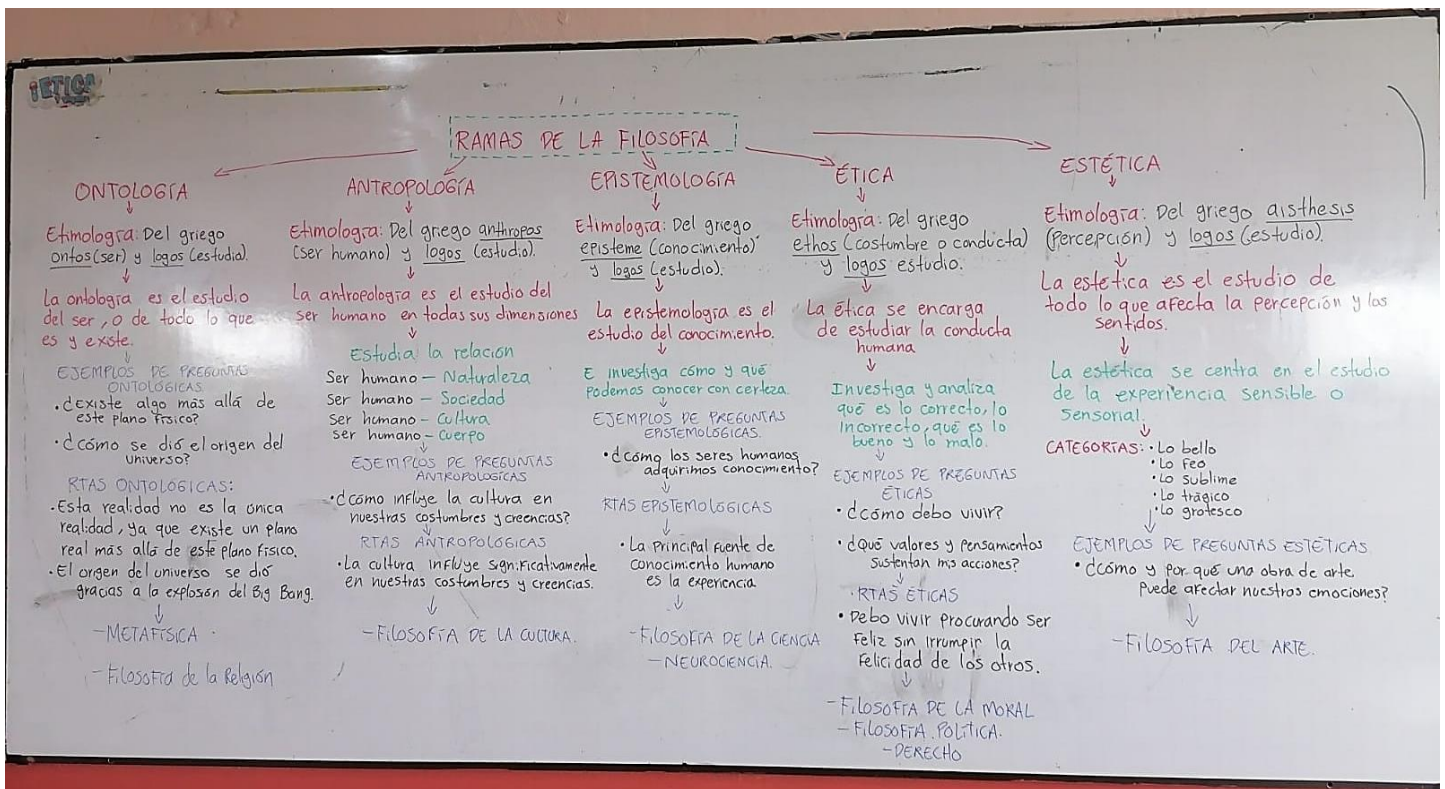
Fuente: (elaboración propia, 2025).

Seguido de ello, continué mostrando el campo de la filosofía desde sus aspectos generales, para luego, desarrollar temas más específicos, lo cual es clave en el proceso de una trasposición didáctica, esto es; o ir de lo general a lo particular, o de lo particular a lo general, según sea el caso del tema enseñado. De hecho, decidí partir de preguntas muy específicas, sobre temas muy particulares con el fin de facilitarle a los estudiantes una asociación entre la filosofía y esas situaciones inmersas a su realidad, pues si hubiese iniciado con la definición más abstracta y formal de la filosofía, probablemente hubiese perdido su atención al primer momento. El abordaje inicial del contenido, ese nexo primero, es fundamental para generar interés y establecer una conexión significativa entre los estudiantes y el objeto de enseñanza.

En suma, luego de abordar las definiciones de la filosofía, empleé un mapa conceptual como estrategia organizadora del conocimiento, que retomara la idea de que la filosofía está directamente relacionada con otras áreas disciplinares, y que sus ejes temáticos y núcleos

problemáticos, se pueden categorizar según cinco ramas de la filosofía<sup>10</sup>, además lo estructuré de esa forma porque, en filosofía, el conocimiento y dominio de estos términos es esencial. En clases anteriores tanto a este grupo de décimo, como incluso el grupo de los onces del año pasado (2024), les pregunté, antes de planear este mapa conceptual, sobre sus preconcepciones sobre la ontología, la epistemología, la antropología, etc. y no tenían ninguna noción pertinente al respecto. Véase a continuación, en la figura 6 el mapa conceptual:

Figura 6. Mapa conceptual sobre las ramas de la filosofía



Fuente: (elaboración propia, 2025).

Se me podría tildar de tradicionalista por el uso del tablero en mis clases. Sin embargo, en la explicación de temas densos, contar con un apoyo visual es fundamental para organizar y clarificar las ideas que se desarrollan de manera verbal. Si bien sería ideal utilizar diapositivas o proyectar mapas conceptuales en plataformas como Canva o Lucidchart, la realidad

<sup>10</sup> Las cuales perfectamente pueden ser más, sin embargo, plantearlo a partir de cinco ramas fue una propuesta teórica que me permitió delimitar para lograr categorizar los temas o contenidos fundamentales del área disciplinar.

institucional en la que trabajo presenta limitaciones de recursos que, por razones complejas, prefiero no detallar. No obstante, considero que disponer de dispositivos tecnológicos y una infraestructura digital es, en la actualidad, una necesidad básica e ineludible. Aun así, el tablero, aunque no sea el recurso didáctico más óptimo, cumple con la función esencial de plasmar visualmente conceptos clave, facilitando tanto la exposición docente como la toma de apuntes por parte de los estudiantes.

En dicha clase, asigné como tarea, la consulta y selección de ocho preguntas filosóficas. La instrucción fue que investigaran diversas preguntas filosóficas y escogieran ocho de ellas. El propósito de esta actividad era que, a través de la investigación, contáramos con un insumo valioso para la siguiente sesión y garantizar así una dinámica más participativa.

En la clase en la que los estudiantes debían entregar su tarea, les propuse un método diferente para revisarla. Utilizamos la dinámica del *tingo, tingo, tango*, en la que los estudiantes fueron rotando un objeto, mientras yo me cubría los ojos. Cuando dije "tango", el estudiante que tenía el objeto debía compartir dos de las preguntas que había escogido y escrito en su cuaderno. A lo largo del ejercicio, fui identificando y registrando las preguntas más relevantes y pertinentes en el tablero, de manera que la clase la fui construyendo a partir de las intervenciones de los estudiantes. Este cuadro comparativo como otra estrategia de organización del conocimiento, les permitió identificar y argumentar la relación entre los temas de las preguntas y las distintas ramas de la filosofía, debían justificar la adscripción de cada pregunta a una rama filosófica específica, el cual se muestra en la figura 7.

Figura 7. Cuadro comparativo para la categorización de preguntas filosóficas.

PREGUNTA FILOSÓFICA	RAMA DE LA FILOSOFÍA	JUSTIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo podemos conocer lo que es verdadero?</li> <li>• ¿Qué hay después de la muerte?</li> <li>• ¿Es posible encontrar la belleza en situaciones dolorosas?</li> <li>• Si Dios existe, ¿Dios creó todo? ¿Quién creó a Dios?</li> <li>• ¿Por qué existe algo y no más bien nada?</li> <li>• ¿Cómo influye la cultura en nuestra percepción de lo bello y lo feo?</li> <li>• ¿Cuál es el papel del sufrimiento en la vida humana?</li> <li>• ¿Es la ciencia la mejor manera de conocer las cosas siempre?</li> <li>• ¿Nosotros, los seres humanos, tenemos un propósito común, o más bien, cada uno de nosotros tenemos un propósito particular?</li> <li>• ¿Es posible que los sueños sean una ventana a una realidad alterna?</li> <li>• ¿Existe el alma humana?</li> <li>• ¿Qué determina que una obra de arte sea bella?</li> </ul>	<p>EPISTEMOLOGÍA</p>	<p>Porque...</p>

Fuente: (elaboración propia, 2025).

Para abordar el tema de la ontología<sup>11</sup> y así obedecer al orden de la categorización del mapa conceptual, tomé como referencia la clase de *Filosofía Antigua* de primer semestre, la primera asignatura del marco histórico de la filosofía en mi pregrado. En el segundo semestre, le seguía *Filosofía Medieval*, en el tercero, *Filosofía Moderna*, y así sucesivamente. Recuerdo que comenzamos la clase de *Filosofía Antigua* leyendo y debatiendo rigurosamente sobre dos textos que, al hablar sobre el tema del ser, de lo que existe o no, fueron textos que contemplé como lecturas guía para abordar el tema de la ontología: 1) *Contra los matemáticos* de Sexto Empírico (2003), 2) *El Poema de la Naturaleza* de Parménides. En cuanto al texto *Contra los matemáticos* me dirigí a un apartado en el cuál Gorgias de Leontinos<sup>12</sup> expone sobre lo que no es o sobre la naturaleza la tesis de que nada existe, y que si algo existiera, no podría ser conocido, y aunque pudiera ser conocido, no podría ser comunicado.

<sup>11</sup> La ontología es la rama de la filosofía que estudia el ser en cuanto ser, es decir, las propiedades fundamentales y generales de todo lo que existe.

<sup>12</sup> Gorgias de Leontinos (c. 485-380 a.C.) fue un sofista y retórico griego, conocido por su escepticismo filosófico y su dominio del arte persuasivo.

Si bien podría ser un autor valioso para abordar temas de lógica, retórica y argumentación, consideré su planteamiento demasiado complejo y abstracto<sup>13</sup> para conducir a los estudiantes de décimo de esta institución a comprender una noción clara sobre lo que es la ontología, véase el texto a continuación:

Que nada existe es argumentado de este modo. Si existe algo, o bien existe lo que es o lo que no es, o bien existen tanto lo que es como lo que no es. Pero ni lo que es existe, como demostraré, ni lo que no es, como explicaré, ni tampoco lo que es y lo que no es, punto éste que también justificaré. No existe nada, en conclusión. Es claro, por un lado, que lo que no es no existe. Pues si lo que no es existiera, existiría y, al mismo tiempo, no existiría. En tanto que es pensado como no existente, no existirá, pero, en tanto que existe como no existente, en tal caso existirá. Y es de todo punto absurdo que algo exista y, al mismo tiempo, no exista. En conclusión, lo que no es no existe. E inversamente, si lo que no es existe, lo que es no existirá. Pues uno y otro son mutuamente opuestos (Sexto Empírico, 2002, p.64).

Aplica la misma crítica mencionada para el *Poema de la Naturaleza* de Parménides citado a continuación:

Pues bien, yo (te) diré -tú preserva el relato después de escucharlo  
Cuáles son las únicas vías de investigación que son pensables:  
Una, que es y que no es posible que no sea.  
Es la senda de la persuasión, pues acompaña a la verdad.  
La otra, que no es y que es necesario que no sea.  
Ésta, te lo señalo, es un sendero que nada informa  
Pues no podrías conocer lo que, por cierto, no es (porque no es factible)  
Ni podrías mostrarlo (Parménides, 2006, p. 2).

Sinceramente si bien nunca desconocí la importancia de estos textos y autores en cuanto a su riqueza argumentativa y por su robustez en cuanto al razonamiento lógico, ya que con estos textos se puede abordar de una manera muy completa principios lógicos y silogismos<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Con **abstracto** nos referimos a aquello que no tiene una existencia física o que es de difícil evidencia concreta, y que pertenece al ámbito de las ideas, conceptos o representaciones mentales. En filosofía, lo abstracto se contrapone a lo concreto y suele asociarse con nociones generales, universales o no perceptibles por los sentidos.

<sup>14</sup> Los silogismos son formas de razonamiento deductivo estructuradas en tres proposiciones: dos premisas y una conclusión, donde la conclusión se sigue necesariamente de las premisas según reglas lógicas establecidas.

fundamentales para el ejercicio de la construcción de argumentos válidos tales como el principio de no contradicción<sup>15</sup> y el tercero excluido<sup>16</sup>, o los silogismos categóricos e hipotéticos, y aunque no desconozco su valor, pues es probable que muchas personas en distintos contextos y épocas se hayan planteado estos cuestionamientos, siempre los vi de manera muy crítica, ya que considero que es por este tipo de textos que las personas en general o en su mayoría, ven a la filosofía como inútil e insignificante para la vida práctica, demasiado difícil e incomprensible, y por lo tanto, sólo disponible y al alcance de un grupo selecto de intelectuales eruditos. Y es que sí, en efecto una buena parte de ella tiene esas características y viene de esos contextos.

Si bien consideré iniciar el abordaje del eje temático desde un autor, siguiendo incluso una línea histórica de la filosofía, finalmente no lo vi tan pertinente debido a la densidad de los textos. En su lugar, me pareció más interesante partir de dos preguntas surgidas en la clase donde utilizamos el 'tingo tingo tango' y desarrollar las respuestas que los mismos estudiantes ofrecieron. De este modo, el tema se desglosaría a partir de los propios intereses de los estudiantes y de lo que construimos conjuntamente en esa sesión. Además, esto me permitió enfatizar que, aunque la filosofía surge de preguntas fundamentales y ciertos cuestionamientos, no se limita a ellas, sino que a lo largo de la historia ha ofrecido respuestas y posturas respecto a dichas preguntas, y que de hecho, los grandes sistemas de pensamiento filosófico, escuelas y planteamiento de los filósofos más relevantes han surgido en respuesta a ellas.

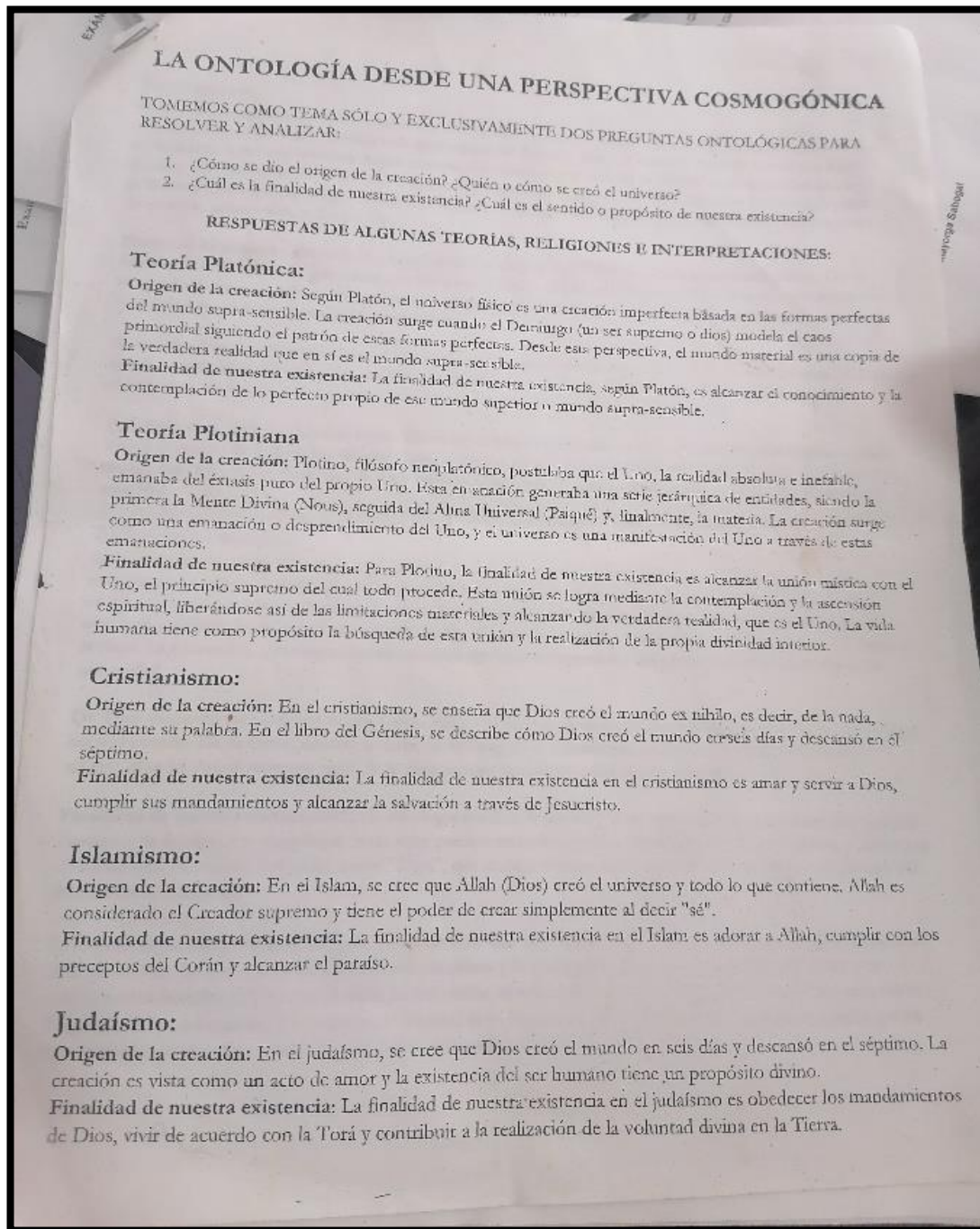
Para ello, suministré un texto titulado: *La ontología desde una perspectiva cosmogónica* que consta de seis páginas. Véase en la figura 8 y 9:

---

<sup>15</sup> Principio de No Contradicción: Afirma que una proposición no puede ser verdadera y falsa al mismo tiempo y en el mismo sentido. Formalmente, se expresa como:  $\neg (P \wedge \neg P)$ , lo que significa que una afirmación y su negación no pueden ser ambas verdaderas simultáneamente.

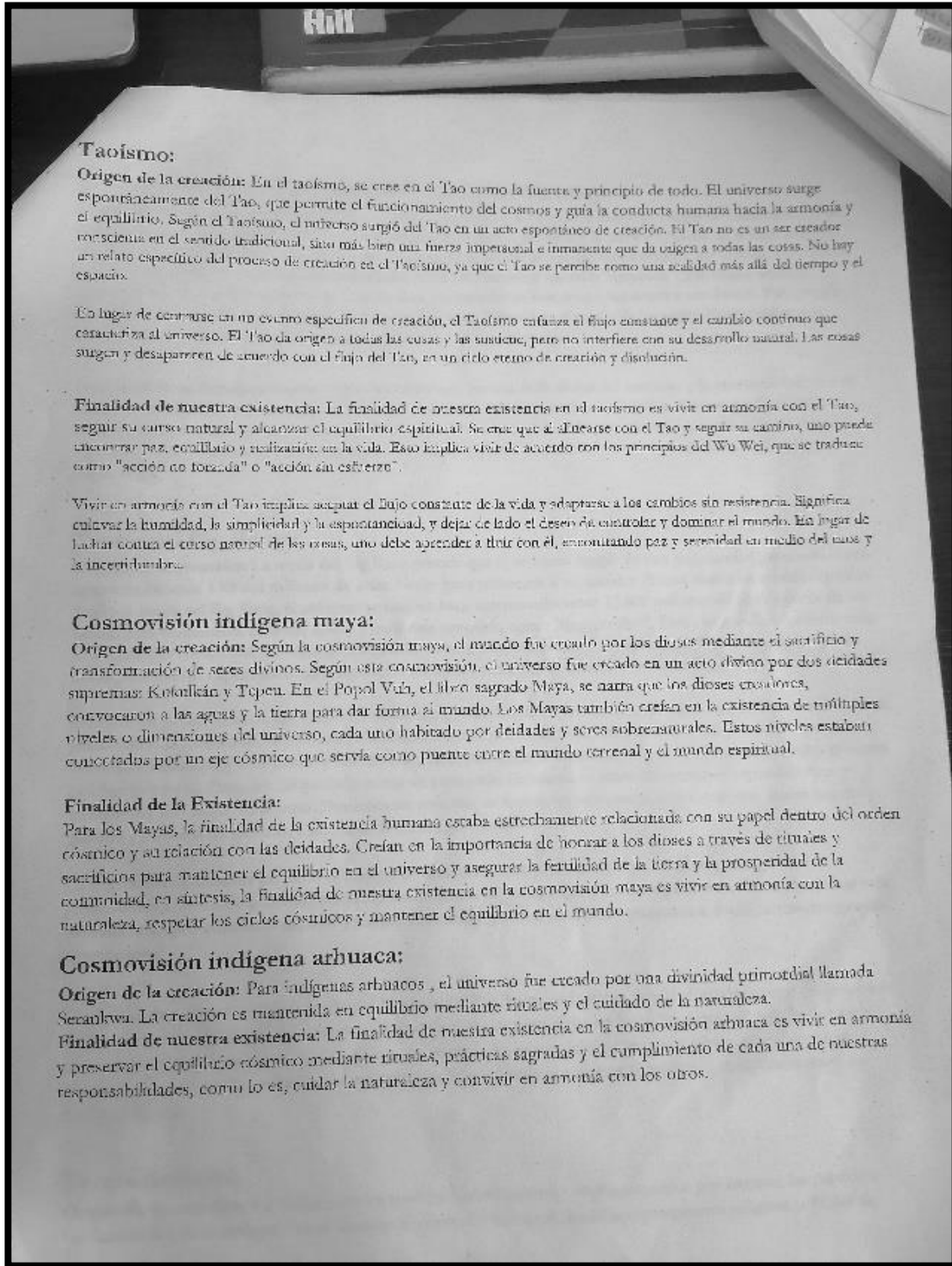
<sup>16</sup> Principio del Tercero Excluido: Establece que, dada una proposición, solo hay dos opciones: es verdadera o es falsa, sin término medio. Se expresa como:  $P \vee \neg P$ , lo que implica que no existe una tercera posibilidad entre afirmar o negar algo.

Figura 8. Primera página del texto: *La ontología desde una perspectiva cosmogónica*.



Fuente: (elaboración propia, 2024).

Figura 9. Segunda página del texto: *La ontología desde una perspectiva cosmogónica.*



Fuente: (elaboración propia, 2024).

Aunque no se vea de manera totalmente legible, lo explico a continuación: el texto se estructura en torno a dos preguntas ontológicas fundamentales: 1) el origen del universo y 2) el sentido de la existencia humana. El texto presenta algunas de las respuestas y posturas que han asumido diversas teorías filosóficas, religiosas, cosmológicas y científicas respecto a estos dos cuestionamientos. Cada una de ellas ofrece una visión muy particular de la realidad.

Cabe destacar que, el texto no aborda únicamente filosofías o religiones del mundo occidental o europeo, sino también presenta la postura de religiones y culturas orientales como el hinduismo, el taoísmo, o incluso presenta la concepción de la religión yoruba propia del continente africano, y de cosmovisiones de ciertos grupos poblacionales latinoamericanos como la cosmovisión indígena maya de México y la arhuaca de Colombia. Plasmar este tipo de concepciones y posturas tuvo la finalidad de implementar, también, saberes no eurocéntricos, y así actuar en concordancia con la postura asumida frente a la filosofía eurocentrizada. Nótese, además de ello, en los contenidos de este texto, el factor interdisciplinario que permite ver cómo los cuestionamientos filosóficos, en este caso, se entrelazan con la religión, la ciencia, y la cultura, lo que fue totalmente intencional con el fin de reforzar y acentuar el punto del por qué a la filosofía se le considera como la madre de todas las ciencias y disciplinas del conocimiento. Además de ello, que este enfoque de la lectura con un fuerte matiz sobre el estudio de las culturas, me permitió abrir el segundo núcleo temático propio del segundo periodo escolar; a saber, el estudio del campo de la antropología y la etnografía, tema, por cierto, muy propicio para este contexto. No describiré lo desarrollado en el aula sobre este eje temático, tanto por cuestiones de delimitación, como porque en dicho periodo escolar — por asuntos de organización de eventos institucionales y otras irrupciones — no alcanzamos a desarrollarlo de manera óptima. Por tanto, me gustaría replantear este eje temático en la propuesta didáctica, así como incorporar en ella las estrategias aplicadas que, a mi juicio, resultaron efectivas con esta población en el aula, y descartando aquellas que no funcionaron de manera satisfactoria.

Quisiera detenerme en algunas reflexiones acerca de la experiencia que los estudiantes tienen con la lectura. El año pasado (2004) con uno de los grados onces, luego de varias sesiones de debates, conversaciones, clases muy participativas, de escritura y actividades, creí oportuno un ejercicio de lectura conjunta, tanto por el ejercicio de comprensión de lectura, por abordar el tema que veníamos trabajando con un referente bibliográfico, como por dinamizar

las estrategias de enseñanza, que es un aspecto bien importante con esta población; decidí decirles que hiciéramos una clase de lectura conjunta del texto *El libro de las religiones* de Gaarder et al. (2011) que inicia de una forma muy llamativa y casi todos los términos son muy sencillos y fáciles de entender, creí que tal vez podría proponer un ejercicio atractivo de lectura, no tanto basado en una actividad en clase de comprensión de lectura con varias preguntas tipo “Según el texto...”, sino más bien en una lectura, por así decirlo, más libre y placentera.

Apliqué dicha estrategia no en el salón de clase, sino en el que en su momento era el salón de lectura, de hecho, fue el primer día que llevé un grupo a dicho salón. Los estudiantes se entusiasmaron mucho cuando supieron que íbamos a desarrollar la clase en un espacio fuera de su salón, y al llegar, todos se organizaron en círculo, fui muy enfática con ellos antes de empezar la lectura de que se mantuvieran en círculo sentados, sin uso de celulares y con plena atención en la lectura, e inició la lectura del texto:

Imagina que llegas volando a nuestra galaxia, la Vía Láctea. Durante milenios has estado vagando entre estrellas y sistemas solares, dando vueltas y vueltas alrededor de un planeta sin ver ninguna señal de vida. Justo cuando estás a punto de abandonar la Vía Láctea descubres que eres un planeta vivito y coleando dentro de una de las numerosas espirales de la misma. Y entonces te despiertas. Todo ese viaje ha sido un sueño. Pero sabes que ese planeta al que te acercas en el sueño es donde vives... ¿Hace falta tener una visión de la vida? Tal vez aún seas joven y tengas una larga vida por delante. Pero sabes que la vida no es eterna. ¿Cómo quieres que sea la existencia en tu único viaje por el planeta Tierra? ¿Qué preguntas optas hacer y qué respuestas recibes? Mientras desayunas tienes aún ese extraño sueño en la cabeza. Caes en la cuenta de que disfrutas de una oportunidad única por el hecho de vivir en esta tierra. Entonces, abres el periódico (Gaarder, 2013, p.9)

Al principio, a la mayoría de ellos les llamó mucho la atención la lectura y se concentraron en ella, yo también a la par iba haciéndoles preguntas sobre la misma con el fin de identificar si estaban poniendo atención y supieron responderme a lo que les preguntaba, luego cuando íbamos aproximadamente en la quinta-sexta página, empecé a identificar que estaban muy dispersos. Unos estudiantes se empezaron a hacer comentarios entre sí sobre no sé qué tema

de sus asuntos personales, otros se empezaron a recostar en el piso, y tuve que hacer un llamado de atención por uso de celular, entonces, eso me permitió reconocer que esta estrategia no resulta muy efectiva con esta población, especialmente cuando no cuentan con un apoyo visual que les facilite el seguimiento de la lectura. En este caso, sería fundamental garantizar que cada estudiante tenga acceso al texto, ya sea a través de un libro físico, fotocopias o, en su defecto, un proyector que les permita seguir la lectura en conjunto. Nótese aquí cómo la falta de recursos tecnológicos se convierte en un factor limitante para el docente. Además, sería conveniente solicitarles que tomen apuntes durante la lectura o, en su defecto, proporcionarles preguntas orientadoras para que las respondan a partir del texto. De modo que, el ejercicio de la lectura conjunta libre como un momento de lectura sin más sobre temas o problemas filosóficos, no resulta, o en este caso, no resultó del todo funcional. Véase en la figura 10 la evidencia de la ejecución de dicha sesión:

Figura 10. Lectura conjunta con grado once en la sala de lectura de la I.E JEGA



Fuente: (elaboración propia, 2024).

También hay dificultades para los ejercicios de lectura autónoma, pues hay que diseñar estrategias muy bien pensadas y hacerles un seguimiento personal muy persistente y demás para lograr que aproximadamente al menos el 80% de estudiantes comprendan bien el texto, lo cual finalmente se resulta evidenciando en un examen de respuestas de opción múltiple y

respuestas abiertas que suelo aplicar al finalizar cada periodo. Aquí algunos retos importantes identificados: por una parte, que las lecturas filosóficas, incluso aquellas que no son tan complejas, no son tan comprensibles para ellos, que por tanto es fundamental que los textos se enlacen muy bien con el tema que se está abordando, por otra, que se opte por emplear una estrategia muy bien organizada que conduzca a una evaluación de la comprensión del mismo, y por último que definitivamente el sentido de autonomía de la mayoría de los estudiantes, es mínima, y la gran mayoría de estudiantes casi no les gusta leer; el momento en que les comenté que se debían leer el texto de la ontología que constaba de seis páginas, en todos los salones escuché comentarios tipo: “ Uish, profe, SEIS páginas, ¡no!” (E26, párr. 32). He incluso le escuché a un estudiante decir: “A mí me gusta esta materia, pero no, qué pereza leer” (E16, párr. 30). Entonces, ¿Qué estrategia se empleó para asegurar que los estudiantes leyeran el texto *La ontología desde una perspectiva cosmogónica*? Diseñé un examen que constaba de 15 afirmaciones basadas en el texto suministrado. Ellos debían escribir al frente de la afirmación, si era verdadera o falsa según el texto y justificar cinco de ellas. Presento a continuación en la figura 11 algunas de las afirmaciones del taller suministrado:

Figura 11. Taller de comprensión de lectura sobre el texto *La Ontología desde una Perspectiva Cosmogónica*

<b>FILOSOFÍA-PRIMER DESEMPEÑO</b>	
<b>EXÁMEN-TALLER</b>	
Nombre: _____	Curso: _____
Según el texto suministrado, responda a las siguientes afirmaciones FALSO o VERDADERO.	
1. Según Platón, este universo físico es el único universo o plano existente y más allá de lo que vemos, no existe nada más (_____).	
2. Se puede decir que la filosofía de Spinoza y la filosofía plotiniana tienen algo en común, pues mientras la primera sostiene que la creación es una manifestación de la naturaleza divina, la segunda sostiene que la existencia es una emanación natural del Uno, o de esa divinidad suprema (_____).	
3. La teoría del Big Bang postula que el universo surgió de una singularidad primordial hace aproximadamente 13.8 mil millones de años, y aunque no aborda la finalidad de nuestra existencia desde una perspectiva religiosa o filosófica, se centra en la explicación científica del origen y la evolución del universo (_____).	
4. El Corán es el libro sagrado del judaísmo (_____).	
5. Según el hinduismo la finalidad de nuestra existencia es acabar con el ciclo de la reencarnación y unirse con la realidad suprema, o Brahman (_____).	
6. Según la cosmovisión maya, el mundo fue creado por los dioses mediante el sacrificio. (_____).	
7. En la filosofía epicúrea, el universo es eterno y está compuesto por átomos (_____).	
8. Los estoicos también creen en la existencia de un creador divino o divinidad (_____).	
9. Según Spinoza, la creación es una manifestación de la naturaleza divina a través de la cual se comprende a sí misma (_____).	

Fuente: (elaboración propia, 2025).

Si se analiza detenidamente, este ejercicio de comprensión de lectura se enmarca dentro del nivel literal, el más básico en la escala de comprensión. Los errores de las afirmaciones falsas son fácilmente identificables. A los estudiantes se les permitió revisar el texto, y a pesar de que la baja dificultad del ejercicio permitía que la mayoría respondiera correctamente entre 14 y 15 afirmaciones (es decir, la totalidad de ellas), el 90 % de los estudiantes presentó entre 5 y 6 errores, lo que evidencia un nivel de comprensión lectora considerablemente bajo en términos académicos. Y esto mismo se evidencia en la mayoría de los exámenes aplicados, incluso con cifras más preocupantes.

Como se pretende hacer notar, es necesario precisar el grado de complejidad del lenguaje, las tesis y los argumentos del texto seleccionado, lo cual aplica también para la elección de temas y la explicación de los mismos. Pienso que sería un error metodológico asignarles, en las primeras clases, por ejemplo, textos de autores como Hegel, Kant, Husserl, etc., pues son autores que de por sí son complejos de entender, que para entenderlos no es suficiente con leer cinco páginas y que generalmente son páginas que hay que releer incluso más de dos veces para lograr comprender a qué va el autor, o no si nuestra pretensión de trasfondo es que ellos se interesen por la filosofía y los temas que ella aborda. Es claro que no todas las temáticas deben ser llamativas o despertar su interés, hay ejes temáticos o problemáticos que son importantes de abordar así les genere tedio o así sea complejo de entender para ellos, pero considero que con esta asignatura es mejor buscar la manera de hacer atractivos y entendibles esos contenidos, en vez de forzarlos a que los aprendan desde su complejidad más rigurosa, pues considero que esto reduce la posibilidad de llevarlos a un aprendizaje significativo.

Ahora bien, no sostengo tampoco que autores como Kant no se puedan abordar porque sean complejos de leer, más bien que cuando se trata de autores cuyas obras originales no sean tan fácilmente entendibles para ellos, o que se puedan llegar a convertir en un dolor de cabeza, tanto que esto los haga casi que repudiar tanto la filosofía como la lectura, es preferible que el docente realice un ejercicio de simplificación de los planteamientos del autor y que estos logren acceder a un acercamiento a dicho autor, no tanto desde la lectura de sus obras originales, sino desde la explicación del tema dirigido por el docente.

De ese modo, precisamente, abordé el eje temático del tercer periodo, cuyo objetivo central consistió en identificar y reconocer aportes significativos de algunos filósofos al campo de la filosofía y otras áreas del conocimiento. En este módulo se abordaron algunos planteamientos esenciales dentro del ámbito de la Historia de la Filosofía, tal como lo es; los fundamentos del conocimiento según Kant, la duda sobre la fiabilidad de los sentidos en Descartes, la reflexión de San Agustín acerca del libre albedrío, la visión de Hobbes sobre la naturaleza humana y la teoría del Estado, la concepción aristotélica del hombre como un ser social por naturaleza, la concepción epicúrea del placer como base de la vida buena, entre muchos otros.

El primer tema que abordé desde el pensamiento de un autor fue la duda sobre la fiabilidad de los sentidos en Descartes, ya que pertenece al ámbito de la epistemología, lo que me permitía continuar con el orden esquematizado del mapa conceptual inicial. Y especialmente porque por exigencia de coordinación académica nos solicitaron que durante ese periodo escolar abordáramos los temas a partir de pruebas tipo ICFES con el fin de contribuir a su desempeño en la Prueba Saber 11. De modo que, tomé un cuadernillo al inicio del periodo, apliqué la prueba y estructuré los planteamientos filosóficos y autores a partir de los temas que surgieron de las preguntas propias de la prueba tipo Saber 11, siguiendo el orden en que aparecieron.

Así, comencé con Descartes, no por una razón argumentativa que justificase omitir otros planteamientos de épocas anteriores, sino porque ese fue el tema de la primera pregunta de la prueba. Resalto esto porque considero que, al abordar los autores, las escuelas y los sistemas filosóficos, sí considero importante seguir una línea histórica si la intención es que los estudiantes adquieran una visión general de la Historia de la Filosofía y sus aportes más relevantes para la humanidad, según las particularidades de cada contexto histórico. Asumo que en ello radica la importancia de enseñar filosofía desde unos contenidos filosóficos estructurados en función de la Historia de la Filosofía. Por esta razón, prescindir de ellos y limitar la enseñanza de la filosofía a reflexiones centradas en los estudiantes, sería un error. Por más que sostenga que tiene un mayor impacto en los estudiantes abordar la enseñanza de la filosofía desde el filosofar en temas que involucren e interpelen directamente a los estudiantes—y, en general, a cualquier ser humano—, como se evidencia en la estructura de la secuencia de enseñanza por razones ya expuestas, no se pueden desconocer los aportes históricos de ciertos filósofos y escuelas emblemáticas, ni el acervo filosófico en su conjunto.

Presentaré a continuación algunas fotografías de los apuntes tomados en el tablero que esbozan el hilo conductor manejado en la clase para la socialización de los temas, esto con el fin de ejemplificar el trabajo de trasposición didáctica, que implicó elegir inteligentemente el qué, el cómo y el para qué acorde a las habilidades cognitivas y a la capacidad de análisis de los estudiantes.

La escritura de estas ideas en el tablero no solo les servía de referencia al momento de resolver el examen final del periodo, sino que también me proporcionaba un apoyo visual estructurado para conducir la explicación y enfatizar los conceptos e ideas más relevantes, que idealmente sería mucho mejor plasmarlas en una diapositiva, pero a falta de los recursos para posibilitarlos, el tablero ha resultado una herramienta clave y finalmente, útil.

En la primera clase de este núcleo temático abordé la duda sobre la fiabilidad de los sentidos en Descartes que se explicó a partir de la premisa que afirma que *los sentidos nos engañan*, aludiendo a que no nos podemos fiar de lo que nuestros sentidos nos dicen de la realidad, discusión que fue totalmente crucial a nivel histórico en cuanto al campo de la fundamentación del conocimiento. Es decir, este planteamiento sostiene que las percepciones que nos brindan los sentidos sobre las cosas, no en todos los casos nos conduce a un conocimiento veraz y certero de las cosas, discusión que fue fundamental en el campo de la ciencia en el siglo XVII.

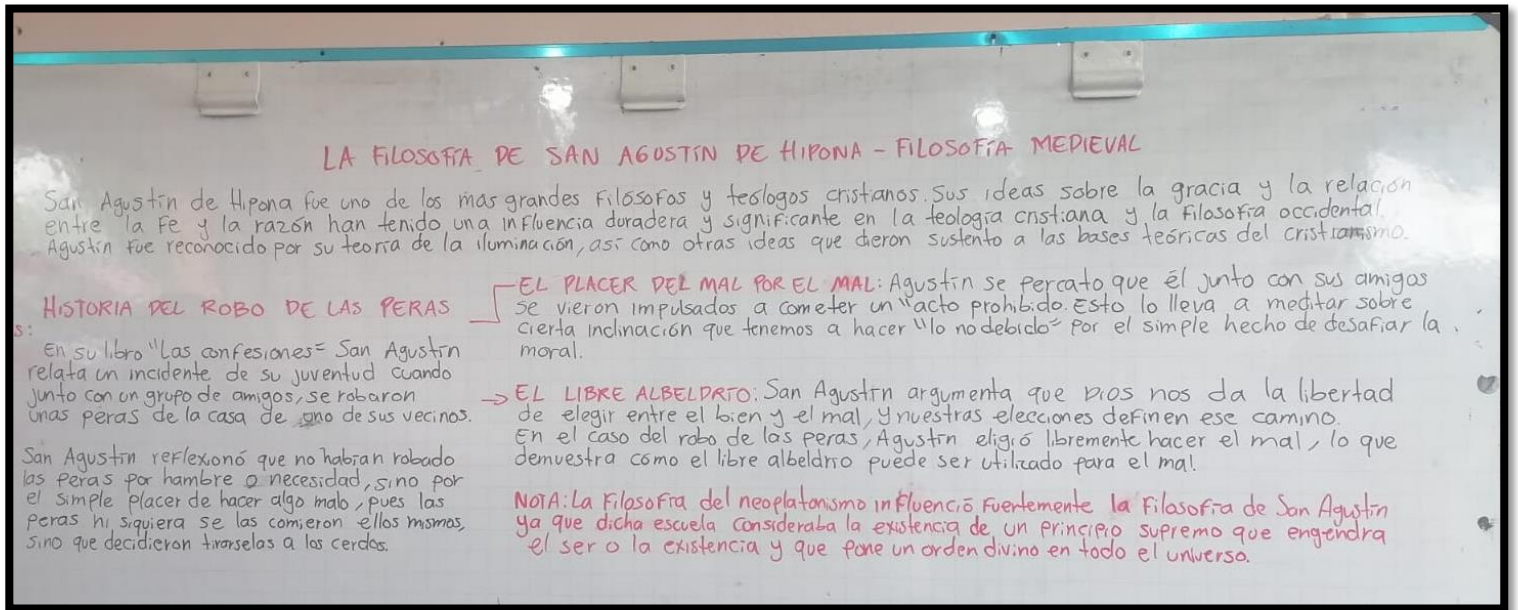
Debo mencionar que expresarles dicha idea de esa manera, no fue suficiente para que la comprendieran por completo. En su momento, quise evaluar si podían entenderla sin necesidad de recurrir a ejemplos, pero la mayoría manifestaron no comprender del todo y mostraron expresiones de confusión. Por ello, presenté algunos ejemplos de situaciones en las que los sentidos nos ofrecen una percepción objetiva de la realidad, así como otros en los que nos inducen a error respecto a la información que nos brindan: Para el primer caso, acudí a algunos ejemplos como mencionar cuando soltamos un objeto y observamos que cae al suelo, esto lo evidenciamos con nuestros ojos porque en efecto el objeto cae hacia el suelo, lo que en el campo de la ciencia lo explica la ley de la gravedad, que estipula que todos los objetos son atraídos por el centro de la tierra, pero no es lo mismo que sucede cuando se trata del segundo caso, como por ejemplo cuando vemos en el mar, una planicie extensa y asumimos que ese horizonte de agua es infinito, lo mismo que sucede cuando alguien cree que el poder tapar el sol con una mano es decir, de anteponer la mano en medio de nosotros y los rayos del sol, se debe a que el sol tiene el mismo tamaño de nuestra mano.

Resalto lo anterior con el propósito de señalar que explicar los temas y el punto al que se quiere llegar con ejemplos, casos y situaciones específicas, es totalmente crucial para un

proceso de transposición didáctica, más aún en el campo de la filosofía cuyos conceptos a menudo corren el riesgo de ser tan abstractos que queden en la memoria, de forma poco clara o confusa. Incluso me he percatado en los exámenes de preguntas abiertas, que muchos de ellos logran recordar cierto tema o concepto gracias a algún ejemplo que quedó grabado en su memoria, tal como sucedió exactamente con una de las preguntas que planteé en el examen final de este núcleo temático: “ 3.¿En todos los casos nuestros sentidos nos dan un conocimiento real y verdadero de las cosas?”, cuyas respuestas ofrecidas por los estudiantes a menudo recurrieron a nombrar el ejemplo de cuando alguien cree que por tapar el sol con una mano, el tamaño del sol es igual o menor al de una mano.

Lo mismo sucedió con el tema de la clase que trató sobre la reflexión de San Agustín acerca del libre albedrío, que fue uno de los temas que también surgió en el cuadernillo de la prueba tipo Saber 11, de modo que aproveché para contextualizarles a San Agustín como uno de filósofos y teólogos más influyentes en la teología cristiana y la filosofía occidental, quien aportó ideas valiosas en cuanto a temas como la gracia, la relación entre fe y razón, además de su reflexión sobre el libre albedrío. En esta clase quise describirles la historia del robo de las peras que San Agustín presenta en su libro de *Las Confesiones*. En esta historia relata un incidente de su juventud cuando junto con un grupo de amigos, se robaron unas peras de la casa de uno de sus vecinos. San Agustín reflexionó que no habían robado las peras por hambre o por necesidad, sino por el simple hecho de hacer algo malo y desafiar las consecuencias de la situación, ya que las peras ni siquiera se las comieron ellos mismos, sino que decidieron tirárselas a los cerdos. A partir de ello, San Agustín reflexionó sobre la libertad que tenemos entre elegir el bien y elegir el mal, pues en el caso del robo de las peras San Agustín eligió libremente hacer el mal, lo que demuestra el principio natural o intrínseco a la vida del libre albedrío, los apuntes de dicha clase que sintetizan la manera en que se abordó el tema en la sesión se pueden evidenciar en la figura 12:

Figura 12. Clase sobre el libre albedrío y la filosofía de San Agustín de Hipona



Fuente: (elaboración propia, 2025).

Meses después volví a hablarles de San Agustín para compartirles un dato sobre la relación entre la filosofía y la música, y para ello les pregunté: "¿Sí se acuerdan de San Agustín de Hipona? ¿Recuerdan qué tema abordamos con la filosofía agustina?" Varios se quedaron pensando y entre ellos se preguntaron: "¿No era el de la libertad?, o el del libre..." (E36, párr. 39). "¡Ah sí, profe! San Agustín fue el de la historia del robo de las peras" (E37, párr. 39). Lo cual me reafirmó que, en efecto, los ejemplos y las situaciones concretas, como las anécdotas o casos reales, son una estrategia muy propicia para generar en ellos ciertos referentes filosóficos y teóricos, así como una manera valiosa de conectarlos con determinados temas. Y Sin embargo, dado que varios estudiantes tampoco recordaron el tema filosófico abordado ni la anécdota del robo de las peras, y a la mayoría le costó reconstruir de manera sintética cómo esta historia conducía a la reflexión sobre el libre albedrío —algo que suele suceder de manera recurrente cuando se retoman saberes mucho tiempo después de haber sido trabajados en clase—, esto nos indica que sigue siendo necesario pensar, considerar y experimentar de manera permanente múltiples estrategias que le permitan al estudiante tener una experiencia significativa frente a la filosofía misma, sus contenidos y los temas que desde ella se abordan, así como desarrollar su pensamiento reflexivo.

Con todo, cabe destacar que, tal como se evidenció en el diario de campo presentado, en este grupo de estudiantes resulta mucho más pertinente, llamativo, provechoso y significativo el abordaje de temas amplios que, sin necesidad de recurrir directamente a teorías del canon filosófico, permiten reflexionar, interrogar, problematizar y conducir a filosofar sobre aspectos de la vida como el amor, la felicidad, las creencias religiosas, los principios que guían nuestras acciones, la finalidad de la existencia, entre otros. En este sentido, consideramos pertinente una enseñanza de la filosofía con una mayor inclinación hacia la enseñanza del filosofar que hacia la enseñanza de doctrinas filosóficas, ya que esta práctica propicia en los estudiantes una relación más activa y significativa con la filosofía, especialmente tratándose de una población que, en su mayoría, manifiesta cierto desinterés o apatía frente al mundo riguroso y teórico de la filosofía.

No obstante, la descripción del desarrollo de clases basadas en filósofos o teorías del canon filosófico al finalizar el diario de campo, busca mostrar que no se pueden desconocer los aportes históricos de ciertos filósofos y escuelas emblemáticas, ni el acervo filosófico en su conjunto. Defendemos, entonces, que la enseñanza de la filosofía desde el canon o desde una historia de la filosofía es importante e ineludible, porque los textos, contenidos y problemas filosóficos, cuando se abordan adecuadamente, permiten que los estudiantes filosofen, dialoguen con posturas valiosas y accedan a perspectivas significativas sobre la condición humana, los contextos históricos y culturales, y sus sistemas de pensamiento. Además, dichos contenidos ofrecen herramientas para comprender con mayor precisión la realidad actual y reconocer cómo los procesos históricos han influido en los sistemas de pensamiento y cómo estos, a su vez, han incidido en la historia, la sociedad y la cultura.

Por tanto, a partir de lo expuesto, consideramos que se da cumplimiento al primer objetivo específico de esta propuesta didáctica, al haberse identificado que tanto la enseñanza del filosofar como la enseñanza de la filosofía son prácticas no solo complementarias sino también fundamentales y pertinentes en el contexto de la educación media (grados décimos y once). No se trata de optar exclusivamente por una u otra, sino de integrar ambas de manera que no se reduzca la filosofía a una herramienta para adquirir habilidades en argumentación o

lectura crítica, desconociendo su riqueza y complejidad como disciplina del conocimiento (Tovar, como se citó en Prada, 2022); pero tampoco de convertirla en una simple exposición histórica de doctrinas y conceptos que los estudiantes terminan memorizando pasivamente, lo cual puede llevar a concebir la filosofía como un contenido estático, excesivamente abstracto y desconectado de la realidad de los estudiantes.

## **Capítulo II. Propuesta para una enseñanza situada y significativa de la filosofía en grados décimo y once del departamento del Putumayo.**

La propuesta didáctica que a continuación se presentará, ha sido diseñada a partir de la experiencia docente en este contexto educativo, la cual fue descrita en el diario de campo. Sus objetivos de aprendizaje, lógica temática, autores seleccionados y estrategias deben entenderse como sugerencias flexibles, susceptibles de ajuste según las particularidades de cada grupo, su ritmo, intereses y necesidades. Esta propuesta representa una muestra del enfoque de la enseñanza de la filosofía sustentado en este trabajo investigativo; sin embargo, por razones de delimitación, esta se centra en el diseño de la propuesta, más no en su aplicación o evaluación. La propuesta apuesta por una enseñanza filosófica que combine el reconocimiento de aportes del canon con el desarrollo de una actitud reflexiva ante la realidad, evitando una enseñanza abstracta o eurocentrada, e incluyendo voces históricamente excluidas de diversas tradiciones de pensamiento.

El diseño metodológico responde a las limitaciones materiales del contexto, priorizando recursos accesibles como el tablero, materiales impresos, esquemas visuales, mapas conceptuales, cuadros comparativos, y actividades como debates, análisis de casos, lecturas guiadas y disertaciones. Se parte de ejemplos concretos para evitar la abstracción vacía, se busca en ella, adaptar el lenguaje filosófico al nivel de los estudiantes y se promueve el aprendizaje significativo a partir de situaciones cercanas a su experiencia. La propuesta también integra una mirada interdisciplinaria y reconoce las dificultades de comprensión de lectura que tienen los estudiantes, proponiendo a partir de ello, textos breves, accesibles y comprensibles. Finalmente, se promueven ejercicios metacognitivos y de retroalimentación constante, consolidando un espacio donde el pensamiento filosófico se ejercite con un sentido analítico, reflexivo, situado, significativo y diverso.

**PROPUESTA DIDÁCTICA:  
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN  
ORITO-PUTUMAYO**

**Secuencia de actividades**

**Eje temático # 1: Introducción a la Filosofía**

**Sesión 1**

**Duración: 1 hora y 40 minutos**

**Grupo: Grado Décimo**

**Objetivos de aprendizaje**

- Identifica algunos temas o preguntas concretas que pueden abordarse dentro del campo de la filosofía.
- Estimula el pensamiento reflexivo a partir de preguntas filosóficas que inviten a la acción de filosofar.

<b>Momento</b>	<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>
<b>Inicio de clase</b>	<p>Se saluda cordialmente a los estudiantes, invitándolos a tomar con la mejor disposición la primera clase de filosofía, y a participar sin temor a equivocarse o a decir cosas “erróneas”. De entrada, se busca inmediatamente generar un ambiente de conversación o disertación conjunta. Se les hace saber de manera explícita que lo primero que se hará en el desarrollo de la clase es entablar un diálogo entre todos. La clase inicia preguntándoles: “Ustedes saben qué es la filosofía?” “¿Qué se les viene a la mente cuando escuchan la palabra <i>filosofía</i>?” El docente les da la palabra a quienes quieran participar. Escuchando atentamente las respuestas de cada uno de ellos. A medida que los estudiantes participan, el docente va escribiendo en el tablero las respuestas que van ofreciendo los estudiantes, lo cual tiene la pretensión de realizar una prueba diagnóstica de los saberes previos que los estudiantes tienen acerca de la filosofía, y así mismo, que, a partir de ello, se intriguen por saber qué respuestas de las que ofrecen sus compañeros son precisas, y qué respuestas no lo son. Esto pretende que, aprendan desde el acierto y el error, y además desde la escucha y la reflexión a partir de las perspectivas de los otros.</p>	15 minutos	Tablero y marcadores borrables

<p><b>Desarrollo de la clase</b></p>	<p>El docente buscará partir de una o varias de las respuestas que ofrecen los estudiantes, entablando un diálogo tipo; “en un primer momento, tal como menciona uno de sus compañeros, podemos decir que “la filosofía nos permite reflexionar sobre diferentes temas del mundo y de la vida en general”. Ese es un primer acercamiento, que es, ciertamente, muy pertinente; sin embargo, antes de darles unas definiciones técnicas o formales de aquello que es la filosofía, quisiera plantearles algunos cuestionamientos e interrogaciones de tipo filosófico para que así vayan identificando en términos concretos algunos ejemplos sobre cuáles son esos temas que aborda o trata la filosofía”. Posteriormente se procede a plantearles las siguientes preguntas, yendo una por una y permitiendo que los estudiantes expresen sus opiniones. Es necesario que cada pregunta se plantee de una manera que realmente interpele y cuestione a los estudiantes, así como darles la suficiente escucha a las respuestas que presentan, lo cual garantizará que se cree un ambiente real de conversación conjunta. Es conveniente que algunas de las preguntas se acompañen con situaciones hipotéticas para así hacerles ver lo problematizador de la pregunta, es decir, las respuestas múltiples que se pueden ofrecer frente a cada una de ellas (estimulación del pensamiento divergente<sup>17</sup>), o incluso con el fin de orientar su pensamiento hacia una postura o respuesta concreta.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es mejor, amar sin ser amado, o ser amado sin amar? Se hace una ronda de participaciones, se resaltan las respuestas ofrecidas y luego de ello se presenta una situación. <b>Situación hipotética:</b> La mayoría creería que es mejor ser amado sin amar porque menos se sufre, sin embargo, se puede plantear el siguiente caso hipotético: Ricardo es un hombre atractivo con cualidades que lo convierten en objeto de admiración y deseo para muchas mujeres. Muchas mujeres se han enamorado de él. Sin embargo, su mayor infortunio radica en que él no puede corresponderle a ninguna de ellas. Su infortunio más íntimo consiste en la imposibilidad de enamorarse, en la incapacidad de lograr amar.</li> <li>2. ¿Qué tan determinante es la cultura en cada uno de nosotros? <b>Situación hipotética:</b> Por ejemplo, si en lugar de haber nacido en un país de tradición cristiana, yo hubiera nacido en la India, donde el hinduismo es la religión predominante, ¿habría crecido creyendo en Brahma, Vishnu y Shiva, que son las principales deidades</li> </ol>	<p>45 minutos</p>	
--------------------------------------	---	-------------------	--

<sup>17</sup> El pensamiento divergente se refiere a la capacidad de generar diferentes ideas, soluciones o respuestas ante un mismo problema o desafío, explorando diferentes posibilidades sin restringirse a una única respuesta (Guilford, 1956).

	<p>del hinduismo? ¿O, a pesar de ese entorno, habría desarrollado fe en el Dios católico omnisciente y benevolente propio de la tradición cristiana?</p> <p>3. ¿Será que la felicidad se construye con sacrificios a largo plazo o se encuentra en el disfrute de ciertos momentos? <b>Situación hipotética:</b> Imagina que un estudiante tiene la opción de salir de fiesta con sus amigos o quedarse estudiando para un examen importante. Si elige la fiesta, tendrá placer inmediato, pero podría reprobar. Si estudia, no disfrutará la noche, pero tendrá mejores oportunidades a futuro.</p> <p>4. ¿Podemos elegir libremente nuestra vida y nuestro futuro, o nuestras decisiones están determinadas por las condiciones de nuestra vida, familia y contexto? <b>Situación Hipotética:</b> Un joven crece en un barrio violento, rodeado de pobreza. Años después, termina involucrado en delincuencia. ¿Será que él eligió libremente su destino, o su entorno lo condujo a ser violento?</p> <p>5. Si pudiéramos vivir eternamente, ¿la vida tendría sentido?</p> <p>6. ¿Todo lo ilegal es malo? ¿Si todo lo ilegal es malo, por qué hay cosas malas que son legales? Como por ejemplo el consumo del alcohol, del cigarrillo, la deforestación, etc.</p> <p>7. ¿El universo tiene un propósito o simplemente existe? Algunas personas creen que el universo fue diseñado con un propósito, mientras que otras consideran que es el resultado de procesos aleatorios o producto del azar. Se invita a los estudiantes a opinar o presentar su propia postura, tal como con el resto de las preguntas.</p>		
<p><b>Actividad formativa y cierre de la clase.</b></p>	<p>En primer lugar, se le pide a los estudiantes que en su cuaderno realicen una lista de los temas abordados por cada pregunta.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <p>Tema de la primera pregunta: El amor.</p> <p>Y así sucesivamente, esto con el fin de que los estudiantes identifiquen que la filosofía no trata sobre temas abstractos, sino que sus temas están directamente vinculados con diferentes situaciones comunes que los seres humanos vivimos, y sobre todo, con la intención de que identifiquen cómo la filosofía se relaciona con otros ámbitos o áreas del conocimiento como la cultura, la religión, la ética, el derecho, etc.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Cuadernos Lapiceros Acceso a internet en casa o fuera del aula.</p>

	<p>En segundo lugar, se les pide a los estudiantes que escriban cuál fue la pregunta que más le llamó la atención o qué les pareció más interesante, explicando por qué.</p> <p>En tercer lugar, se asigna una tarea de investigación para realizar en casa (esto debido a la falta de acceso al internet en las instalaciones del colegio). Se le pide a los estudiantes que consulten diferentes preguntas filosóficas sobre temas diversos y que a partir de ello, elijan cinco preguntas filosóficas que sean de su interés.</p>		
<b>Evaluación y revisión de actividad</b>	Se hace revisión y retroalimentación de los dos puntos desarrollados.	20 minutos	Lapicero

**PROPUESTA DIDÁCTICA:  
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN  
ORITO-PUTUMAYO**

**Secuencia de actividades**

**Eje temático # 1: Introducción a la Filosofía**

**Sesión 2**

**Duración: 1 hora y 40 minutos**

**Grupo: Grado Décimo**

**Objetivos de aprendizaje:**

- Construye una noción general de la filosofía, aproximándose a sus objetos de estudio, así como a los diferentes temas y áreas del conocimiento con los que está relacionada.
- Ejercita el pensamiento reflexivo a partir de preguntas filosóficas que invitan a la acción de filosofar.

<b>Momento</b>	<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>
----------------	------------------	---------------	-----------------

<p><b>Inicio de clase</b></p>	<p>El docente inicia recordando algunas definiciones sobre la filosofía que los estudiantes mismos suministraron en la clase anterior, referenciando las definiciones no tan precisas sobre la filosofía (aprendizaje a partir del error), y desplazándose con ello a responder de qué manera sí es pertinente definir la filosofía (aprendizaje formativo).</p> <p>A medida que va explicando, va registrando de manera escrita en el tablero dichas definiciones formales y un poco más técnicas sobre la filosofía.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Tablero Marcadores borrables</p>
<p><b>Desarrollo de la clase</b></p>	<p>Seguido de ello, se les suministra un esquema conceptual impreso en fotocopias a color a cada uno de ellos, la idea es que dicho esquema conceptual lo conserven. En este esquema conceptual se muestran algunos de los principales temas que aborda la filosofía, es decir, sus objetos de estudio, clasificados a partir de lo que podemos considerar como las principales ramas de la filosofía. El docente hace una breve explicación del mismo, pidiéndole a los estudiantes analizar el contenido del esquema a la par de la explicación.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Esquema impreso a color para cada estudiante.</p>

## RAMAS DE LA FILOSOFÍA

### 1. ONTOLOGÍA

**ETIMOLOGÍA:** Del griego *ontos* (ser) y *logos* (estudio).

**DEFINICIÓN:** La ontología es el estudio del ser o de todo lo que existe.

**EJEMPLOS DE PREGUNTAS ONTOLÓGICAS:**

- ¿Existe algo más allá de este plano físico? ¿Cómo se dio el origen del universo?

**RESPUESTAS ONTOLÓGICAS:**

- Esta realidad no es la única, ya que existe un plano real más allá de este plano físico.
- El universo se originó con el Big Bang.

### 2. ANTROPOLOGÍA

**ETIMOLOGÍA:** Del griego *anthropos* (ser humano) y *logos* (estudio).

**DEFINICIÓN:** La antropología es el estudio del ser humano en todas sus dimensiones.

**ESTUDIA LA RELACIÓN:** Ser humano – Naturaleza. Ser humano – Sociedad. Ser humano – Cultura. Ser humano – Cuerpo.

**EJEMPLOS DE PREGUNTAS ANTROPOLÓGICAS:**

- ¿Cómo influye la cultura en nuestras costumbres y creencias?

**RESPUESTAS ANTROPOLÓGICAS:**

La cultura influye significativamente en nuestras costumbres y creencias.

### 3. EPISTEMOLOGÍA

**ETIMOLOGÍA**

Del griego *episteme* (conocimiento) y *logos* (estudio).

**DEFINICIÓN**

La epistemología es el estudio del conocimiento.

**PROPÓSITO**

Investiga cómo y qué podemos conocer con certeza.

**EJEMPLOS DE PREGUNTAS EPISTEMOLÓGICAS:**

- ¿Cómo los seres humanos adquirimos conocimiento?

**RESPUESTAS EPISTEMOLÓGICAS:**

La principal fuente del conocimiento humano es la experiencia.

### 4. ÉTICA

**ETIMOLOGÍA**

Del griego *ethos* (costumbre o conducta) y *logos* (estudio).

**DEFINICIÓN**

La ética se encarga de estudiar la conducta y las acciones humanas.

Investiga y analiza qué es correcto e incorrecto, qué es lo malo y lo bueno.

**EJEMPLOS DE PREGUNTAS ÉTICAS:**

- ¿Cómo debo vivir?
- ¿Qué principios o pensamientos sustentan mis acciones?

**RESPUESTAS ÉTICAS:**

Debo vivir procurando ser feliz sin irrumpir la felicidad de los otros.

### 5. ESTÉTICA

**ETIMOLOGÍA:** Del griego *aisthesis* (percepción) y *logos* (estudio).

**DEFINICIÓN:** La estética es el estudio de todo lo que afecta la percepción y los sentidos.

- La estética se centra en el estudio de la experiencia sensible o sensorial.

**CATEGORÍAS:** Lo bello. Lo feo. Lo sublime. Lo trágico. Lo grotesco.

**EJEMPLOS DE PREGUNTAS ESTÉTICAS:** ¿Cómo y por qué una obra de arte puede afectar nuestras emociones?

**RESPUESTAS ESTÉTICAS:** Una obra de arte puede conmovernos porque despierta en nosotros emociones conectadas a nuestra experiencia personal a través de la forma, el color, el sonido o el contenido simbólico.

(Fuente: elaboración propia, 2025)

Con el ánimo de crear un ambiente participativo y realizar la actividad formativa o de aplicación de aprendizaje, se realiza un tingo, tingo, tango, actividad en que los estudiantes van rotando un objeto y al estudiante a quién le quede en sus manos el objeto, una vez el docente diga “tango”, debe mencionar una de las preguntas filosóficas consultadas. La pregunta que el estudiante menciona, el docente la escribe en un cuadro de correspondencia entre preguntas y ramas filosóficas realizado en el tablero.

Una vez se tenga una lista considerable de aproximadamente 10 preguntas filosóficas, se les pide a los estudiantes le asignen a cada una de las preguntas una rama de la filosofía según su tema central.

### 1. CUADRO DE CORRESPONDENCIA ENTRE PREGUNTAS Y RAMAS FILOSÓFICAS

**Ejemplo de actividad solucionada:**

Pregunta Filosófica	Rama de la Filosofía
¿Cómo podemos conocer lo que es verdadero?	Epistemología
¿Qué hay después de la muerte?	Ontología
¿Es posible encontrar la belleza en situaciones dolorosas?	Estética
¿Cómo influye la cultura en nuestra percepción de la belleza?	Antropología
¿Es la ciencia la manera más precisa de tener conocimiento o de interpretar todas las cosas?	Epistemología
¿Existe el alma humana?	Ontología
¿Cuál es el mayor principio o criterio que conduce mis acciones y mis decisiones?	Ética
Si Dios existe, y Dios creó todo ¿Quién creó a Dios?	Ontología
¿Es la felicidad el mayor objetivo de cada uno de nosotros?	Ética
¿Qué determina que una obra de arte sea bella?	Estética

**Actividad formativa y cierre de la clase.**

40 minutos

Tablero  
Marcadores borrrables  
Cuadernos  
Lapiceros

	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="380 94 1163 159">¿Se justifica hacer el mal para lograr un bien?</td> <td data-bbox="1163 94 1390 159">Ética</td> </tr> <tr> <td data-bbox="380 159 1163 233">¿Qué nos hace verdaderamente humanos: la razón, la conciencia, la libertad o el lenguaje?</td> <td data-bbox="1163 159 1390 233">Antropología</td> </tr> </table>	¿Se justifica hacer el mal para lograr un bien?	Ética	¿Qué nos hace verdaderamente humanos: la razón, la conciencia, la libertad o el lenguaje?	Antropología			
¿Se justifica hacer el mal para lograr un bien?	Ética							
¿Qué nos hace verdaderamente humanos: la razón, la conciencia, la libertad o el lenguaje?	Antropología							
<b>Retroalimentación</b>	<p>Como segundo punto de la actividad se les pide a los estudiantes que resuelvan el siguiente cuadro comparativo:</p> <p style="text-align: center;"><b>2. REFLEXIÓN SOBRE LA FILOSOFÍA COMO ÁREA DEL CONOCIMIENTO</b></p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th data-bbox="394 496 865 602">Antes pensaba de la filosofía que...</th> <th data-bbox="865 496 1409 602">Ahora entiendo de la filosofía que...</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="394 602 865 821"></td> <td data-bbox="865 602 1409 821"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Revisión y retroalimentación del tercer punto de la sesión 1 (tarea de investigación) y de la sesión 2.</p> <p>Para la siguiente sesión se les solicita a los estudiantes llevar un octavo de cartulina en grupos de 4, junto con algún tipo de pegante o colbón.</p>	Antes pensaba de la filosofía que...	Ahora entiendo de la filosofía que...			20 minutos		
Antes pensaba de la filosofía que...	Ahora entiendo de la filosofía que...							

**PROPUESTA DIDÁCTICA:  
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN  
ORITO-PUTUMAYO**

**Secuencia de actividades**

**Eje temático # 1: Introducción a la filosofía**

**Sesión 3**

**Duración: 1 hora y 40 minutos**

**Grupo: Grado Décimo**

**Objetivos de aprendizaje:**

- Reconoce que la filosofía no se limita al planteamiento de preguntas, sino que esta también se encarga de presentar posturas y respuestas respecto a dichos interrogantes.
- Comprende la filosofía no como un saber aislado, sino como un saber interdisciplinario, que al relacionarse con otras disciplinas o con diferentes ámbitos de la vida, contribuye a la comprensión del mundo y de la realidad.

<b>Moment o</b>	<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>
<b>Inicio de clase</b>	<p>Es posible que en el último ejercicio en el que los estudiantes debían redactar su aprendizaje adquirido sobre la filosofía, refieran que es una asignatura o una disciplina que se encarga de plantear o hacerse muchas preguntas, que fue una tendencia general de las respuestas que ofrecieron en dichas clases. En caso de que no sea así, de igual forma sugeriría realizar esta clase para precisar una claridad importante respecto a la estigmatización generalizada que recibe la filosofía frente a que esta se reduce al planteamiento de preguntas. De modo que esta clase inicia y se conduce ya sea como un ejercicio de retroalimentación surgido de las nociones y comprensiones de los estudiantes frente a la materia, o sea como una aclaración o precisión pertinente dentro de lo que se tiende a concebir sobre esta disciplina.</p> <p><b>Reflexión orientada:</b> “Resulta que si bien en la filosofía son muy importantes las preguntas precisamente porque son el motor que impulsa la apertura a nuevos y desconocidos conocimientos, así como nos permiten reflexionar, investigar e interrogar aspectos de la realidad que con frecuencia se dan por sentados o se pasan por alto; sin embargo, la clase de hoy pretende enfatizar en que la filosofía no se reduce únicamente a hacerse preguntas, eso, por un lado. Y por otro, en esta clase se pretende enfatizar en la relación que tiene la filosofía con otras áreas</p>	15 minutos	

	<p>del conocimiento, pues no sería congruente hablar de la filosofía como la actividad intelectual que nos permite tener un conocimiento general de las cosas y del mundo en general, si esta no entra en conversación con otras áreas disciplinarias, y con diversos ámbitos o aspectos de la vida”.</p>		
<p><b>Desarrollo de la clase</b></p>	<p>Para puntualizar esta información y motivar la comprensión de la reflexión a la que se quiere llegar, se hace importante registrarla de manera escrita en ideas claras, concisas y que los estudiantes pueden identificar visualmente. Esto también porque he identificado que muchos estudiantes tienden a asumir que aquello que no se escribe en el tablero carece de importancia o no hace parte del contenido relevante de la clase. De modo que, posterior a la reflexión, el docente procederá a registrar en el tablero una síntesis de la misma, la cual se puede hacer con viñetas, se puede plantear en un mapa conceptual, etc:</p> <div data-bbox="296 634 1512 1105" style="background-color: #4a7ebb; color: white; padding: 10px;"> <p><b>Introducción a la Filosofía:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La filosofía no se queda o no se reduce únicamente a hacer preguntas, ya que esta también busca ofrecer respuestas y posturas frente a dichas preguntas.</li> <li>• De hecho, una buena parte de teorías y sistemas religiosos, políticos, científicos, etc, han surgido a partir de dichas preguntas filosóficas.</li> <li>• De modo que, es importante mencionar que la filosofía no se queda únicamente en la especulación abstracta.</li> <li>• Así pues, la filosofía, además de plantear preguntas, busca establecer ciertos principios o posturas fundamentales frente a la vida y frente a dichos cuestionamientos.</li> </ul> </div> <p>(Fuente: elaboración propia, 2025)</p> <p>En este momento de la clase, se planteará la pregunta: “¿Principios o posturas fundamentales cómo cuáles?”, anticipando que puede parecer abstracta. Para aclararlo, el o la docente leerá algunos ejemplos que la filosofía ha propuesto para comprender la realidad. Estos servirán como base para la actividad grupal que se desarrollará a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ama a tu prójimo como a ti mismo.</li> <li>• La materia no se crea ni se destruye, sólo se transforma.</li> <li>• Nadie puede matar o torturar a otra persona, ni hacerle mal en su contra.</li> </ul>	<p>40 minutos</p>	<p>Tablero Marcadores</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El universo en sí no tiene ningún propósito, ya que cada quién le atribuye o le otorga el propósito que desee.</li> <li>• El arte es una expresión propia del espíritu humano.</li> <li>• Un cuerpo en reposo permanece en dicho estado si no actúa sobre él una fuerza externa.</li> <li>• El bien común debe primar sobre el interés individual.</li> <li>• La complejidad, el orden y la belleza de la existencia fue creada por un ser supremo en inteligencia, sabiduría y creatividad, que es Dios.</li> <li>• Luego de la muerte viene un ciclo de reencarnación repetitivo que se detiene hasta el momento en que nuestra alma y espíritu se perfeccionen.</li> <li>• Sin justicia no hay paz.</li> </ul>		
<b>Cierre de la clase</b>	<p>Se les solicita a los estudiantes que se organicen en los grupos de cuatro integrantes con su cartulina y pegante. A cada grupo se le suministra los 10 postulados o afirmaciones en papelitos individuales, junto con otros 10 papelitos referidos a diferentes áreas disciplinares, esto es: (religión, ética, física, ciencias sociales, política, metafísica, arte, etc), lo que deben hacer es una asociación pertinente entre las afirmaciones y las áreas del conocimiento relacionadas a cada una de ellas.</p>	25 minutos	<p>Octavo de cartulina por grupos de 4 estudiantes.</p> <p>Pegamento o colbón</p>
<b>Evaluación y de revisión de actividad</b>	<p>Se hace retroalimentación de la actividad grupo por grupo, haciendo las correcciones que sean necesarias respecto a las relacionadas entabladas.</p>	20 minutos	Lapicero

**PROPUESTA DIDÁCTICA:  
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN  
ORITO-PUTUMAYO**

**Secuencia de actividades**

**Eje temático # 2: Un acercamiento a la ontología y a la antropología desde diversas religiones y culturas.**

**Sesión 1**

**Duración: 1 hora y  
40 minutos**

**Grupo: Grado Décimo**

**Objetivo de aprendizaje:**

- Desarrolla un pensamiento reflexivo frente a la diversidad de culturas y concepciones religiosas o espirituales, con el fin de aproximarse a una comprensión de la ontología y la antropología desde un enfoque filosófico.

<b>Moment o</b>	<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>
<b>Inicio de clase</b>	<p>La clase inicia con la lectura del texto <i>Creencias y sentidos de lo sagrado desde la diversidad cultural</i>, de una cuartilla de extensión. El docente lo lee en voz alta y de manera pausada, solicitando a los estudiantes que presten especial atención a los datos culturales y religiosos mencionados. Al finalizar la lectura, la dinámica consistirá en invitar a los estudiantes a responder de manera acertada la mayor cantidad de preguntas formuladas por el docente.</p>	30 minutos	<p>Texto impreso en fotocopias.</p> <p>Preguntas impresas en una fotocopia.</p>

### Creencias y sentidos de lo sagrado desde la diversidad cultural

A lo largo del mundo y la historia, los seres humanos han buscado formas de conectar con lo sagrado, con la naturaleza, con los antepasados o con realidades invisibles. Aunque las religiones y culturas son muy diversas, muchas comparten la necesidad de agradecer, de comprender el ciclo de la vida o de cuidar aquello que no se ve pero se siente. En los Andes, por ejemplo, el pueblo inca rendía homenaje al dios del Sol, Inti, agradeciéndole las cosechas en ceremonias solemnes. Al mismo tiempo, pueblos como los quechuas y aymaras aún practican los rituales de *pago a la Pachamama*, la Madre Tierra, enterrando hojas de coca, maíz y dulces como gesto de respeto y gratitud. Esta visión de la Tierra como un ser vivo se repite también en otras culturas indígenas: los uitoto, muinane y bora del Amazonas creen que los árboles tienen espíritus protectores y que hay que pedir permiso antes de cortarlos. Entre los yanomami, también amazónicos, se cree que los humanos, los animales y las plantas están unidos por un mismo espíritu y que los sueños permiten navegar esos lazos invisibles.

En distintas partes del mundo, la relación con lo espiritual toma formas igualmente profundas. En la India, el hinduismo considera sagrada a la vaca, como símbolo de la vida y la fertilidad, y venera a deidades como Ganesha, representado con cabeza de elefante. Además, tanto hinduistas como budistas utilizan un rosario llamado *mala*, de 108 cuentas, para repetir mantras durante la meditación. En otra tradición distinta, el judaísmo celebra el *Shabat*, un día de descanso que inicia al caer el sol del viernes y se dedica a la reflexión, el descanso y la vida familiar. En el islam, los fieles oran cinco veces al día mirando hacia La Meca, manteniendo una disciplina espiritual que conecta cada momento del día con lo divino. El cristianismo, por su parte, utiliza el agua como símbolo de purificación y renacimiento en el sacramento del bautismo.

En América Latina, muchas prácticas espirituales indígenas han sobrevivido o se han mezclado con religiones traídas de otros continentes. El pueblo wayuu, que habita en Colombia y Venezuela, considera que las abuelas tienen un rol espiritual central: son curanderas que sanan con cantos y palabras antiguas. En el Amazonas, varios pueblos practican rituales con plantas como el yagé o ayahuasca, que permiten tener visiones y comunicarse con el mundo espiritual. Y en Brasil, el *candomblé*, religión de origen afrodescendiente, realiza sus iniciaciones en contacto con aguas naturales como ríos o mares, considerados portales hacia lo sagrado.

Por último, también hay quienes honran a sus muertos con color y celebración. En México, durante el Día de Muertos, se cree que los espíritus de los difuntos regresan por una noche para estar con sus seres queridos. Las familias preparan altares con flores, comida, velas y objetos que los difuntos amaban en vida. Así, aunque las religiones y cosmovisiones parezcan muy distintas, todas revelan algo en común: el deseo humano de vivir con sentido, de honrar la vida y la muerte, y de conectarse con lo invisible desde la gratitud, la palabra, el silencio, la música o los sueños.

(Fuente: elaboración propia, 2025).

A continuación, la lista de preguntas. La idea es que el docente las plantee una por una, esperando quién ofrezca la respuesta acertada y propiciando el ambiente más participativo posible. La actividad tiene la pretensión de introducir a los estudiantes al tema de una manera llamativa y desde un ejercicio de activación cognitiva y de comprensión lectora.

1. ¿Qué pueblo indígena latinoamericano cree en una deidad solar llamada Inti y realiza ceremonias para agradecerle la cosecha?  
*Respuesta: Cultura inca*
2. ¿Qué religión considera sagrado al elefante, especialmente a una de sus deidades llamada Ganesha, que tiene cabeza de elefante?  
*Respuesta: Hinduismo*
3. ¿Qué cultura indígena tiene una ceremonia llamada *yagé* o *ayahuasca* que permite la comunicación con el mundo espiritual a través de visiones?  
*Respuesta: Pueblos amazónicos*
4. ¿Qué pueblo originario andino realiza pagos rituales a la “Pachamama”, la Madre Tierra, enterrando hojas de coca, maíz y dulces?  
*Respuesta: Pueblos quechuas y aymaras*
5. ¿Qué religión usa un rosario llamado “mala” de 108 cuentas para repetir mantras y meditar?  
*Respuesta: Budismo e hinduismo*
6. ¿En qué cultura tradicional las abuelas son consideradas “guías espirituales” y tienen el poder de curar a través del canto y la palabra?  
*Respuesta: Cultura wayuu*
7. ¿En qué religión las iniciaciones espirituales se hacen en contacto con ríos, mares o lagos, ya que el agua es un portal espiritual?  
*Respuesta: Candomblé (Brasil)*
8. ¿En qué religión los fieles oran cinco veces al día, orientados hacia La Meca, como parte de su disciplina espiritual diaria?  
*Respuesta: Islam*
9. ¿En qué tradición espiritual se cree que los muertos caminan entre los vivos una vez al año, y se preparan altares coloridos para recibirlos con comida y flores?  
*Respuesta: Tradición mexicana del Día de Muertos*
10. ¿En qué religión el bautismo simboliza un renacer espiritual a través del agua?  
*Respuesta: Cristianismo*
11. ¿En qué religión se considera que una vaca es un animal sagrado, símbolo de la vida, y por eso no se la debe matar ni comer?  
*Respuesta: Hinduismo*
12. ¿Qué religión enseña que no hay un solo Dios, sino que cada elemento de la naturaleza es una manifestación divina?  
**Respuesta: Religiones animistas indígenas (por ejemplo, africanas, amazónicas, andinas)**

Fuente: (elaboración propia, 2025).

<p><b>Desarrollo de la clase</b></p>	<p>Se les suministrará el texto de <i>La Ontología Desde Una Perspectiva Cosmogónica</i> (Anexo 2). Este texto consta de seis páginas y a nivel de contenido, aborda dos preguntas centrales de la ontología: el origen del universo y el sentido de la existencia humana. Para responderlas, presenta una variedad de perspectivas filosóficas, religiosas, científicas y cosmogónicas de distintas culturas. Se incluyen concepciones clásicas como la teoría platónica y neoplatónica, enfoques religiosos como el cristianismo, judaísmo, islam, hinduismo, taoísmo y religiones indígenas (maya, arhuaca, yoruba), así como explicaciones científicas (Big Bang, teoría atómica), y planteamientos filosóficos como los de Epicuro, los estoicos, Spinoza y Leibniz. La riqueza del texto radica en su recorrido comparativo que ilustra cómo distintas civilizaciones han buscado responder a las mismas preguntas fundamentales a lo largo de la historia.</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Texto impreso en fotocopias.</p>
<p><b>Actividad formativa y cierre de la clase.</b></p>	<p>El docente le solicitará a los estudiantes que se organicen en parejas o grupos de tres con el fin de resolver el siguiente cuestionario, esto con el fin de que los estudiantes analicen el texto desde una lectura literal y que detallen ciertas características puntuales de cada una de las concepciones, no tanto que demuestren una comprensión crítica del texto, lo que se evidencia en la sencillez del ejercicio. Por tanto, a elección y consideración del docente se podrían plantear más preguntas y con un grado mayor de dificultad.</p> <div style="border: 2px solid brown; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>FILOSOFÍA-GRADO DÉCIMO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>TALLER DE ANALISIS DE LECTURA</b></p> <p style="text-align: center;">Nombres: _____ Curso: _____</p> <p style="text-align: center;">Según el texto suministrado, responda a las siguientes afirmaciones FALSO o VERDADERO.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Según Platón, este universo físico es el único universo o plano existente y más allá de lo que vemos, no existe nada más (_____).</li> <li>2. Se puede decir que la filosofía de Spinoza y la filosofía plotiniana tienen algo en común, pues mientras la primera sostiene que la creación es una manifestación de la naturaleza divina, la segunda sostiene que la existencia es una emanación natural del Uno, o de esa divinidad suprema (_____).</li> <li>3. El Corán es el libro sagrado del judaísmo (_____).</li> <li>4. Según la cosmovisión maya, el mundo fue creado por los dioses mediante el sacrificio. (_____).</li> <li>5. En la filosofía epicúrea, el universo es eterno y está compuesto por átomos (_____).</li> </ol> </div>	<p>30 minutos</p>	<p>Taller impreso en fotocopias.</p>

6. Según la cosmovisión maya la divinidad Kukulcan y Tepeu crearon el mejor de todos los mundos posibles (\_\_\_\_\_).
7. Según Spinoza, la creación es una manifestación de la naturaleza divina a través de la cual se comprende a sí misma (\_\_\_\_\_).
8. Según la mitología nórdica el universo surgió de la mezcla o fusión entre el Agua y la Tierra (\_\_\_\_\_).
9. El cristianismo enseña que una de nuestras finalidades es aceptar nuestro destino (\_\_\_\_\_).
10. La finalidad según Plotino es alcanzar la unión mística con el Uno (\_\_\_\_\_)
11. En el hinduismo, se cree que el universo surge de la nada por medio del Brahman, siendo esta una manifestación imperfecta de formas perfectas arquetípicas (\_\_\_\_\_).
12. Según Plotino, el Demiurgo fue el creador de todo lo que existe con el fin de generar una emanación (\_\_\_\_\_).
13. Según el hinduismo la finalidad de nuestra existencia es acabar con el ciclo de la reencarnación y unirse con la realidad suprema, o Brahman (\_\_\_\_\_).
14. La finalidad de nuestra existencia en el Taoísmo es vivir conforme a los preceptos de la Torá (\_\_\_\_\_).
15. La teoría del Big Bang sostiene que todo se rige por una ley de causa y efecto y que, por lo tanto, nuestro destino ya está definido (\_\_\_\_\_).

Fuente: (elaboración propia, 2025).

**PROPUESTA DIDÁCTICA:  
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN  
ORITO-PUTUMAYO**

**Secuencia de actividades**

**Eje temático # 2: Un acercamiento a la ontología y a la antropología desde diversas religiones y culturas.**

**Sesión 2**

**Duración: 1 hora y  
40 minutos**

**Grupo: Grado Décimo**

**Objetivo de aprendizaje:**

- Desarrolla un pensamiento reflexivo frente a la diversidad de culturas y concepciones religiosas o espirituales, con el fin de aproximarse a una comprensión de la ontología y la antropología desde un enfoque filosófico.

<b>Mo mento</b>	<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Recurso s</b>
<b>Inicio de clase</b>	<p>Se realiza una retroalimentación del taller realizado en la sesión anterior. El docente brinda a los estudiantes las respuestas correctas indicando el error en el caso de las afirmaciones falsas, los estudiantes deben marcar con un ✓ las respuestas acertadas y con una X las incorrectas, lo cual les permitirá realizar un ejercicio de autoevaluación orientado a identificar sus propios aciertos y errores, estas respuestas que se irán registrando punto por punto en el tablero para brindarles a los estudiantes dicho apoyo visual.</p> <p>Seguido de ello se le pide a los estudiantes que redacten en un párrafo argumentativo, una reflexión interesante que les haya generado el texto de <i>La Ontología Desde Una Perspectiva Cosmogónica</i>.</p>	30 minutos	Tablero Marcadores borrables

<p><b>Desarrollo de la clase</b></p>	<p>Se le pide a los estudiantes de manera voluntaria que compartan y socialicen la reflexión que redactaron, seguido de ello el docente precisa el propósito de la lectura de este texto, sugiero destacar que: Este texto busca acercarlos a dos preguntas clave de la ontología: cómo se dio el origen del universo y cuál es el propósito de la existencia, recordando que su objeto de estudio es el ser y todo lo que existe. Aunque la ontología aborda muchos otros temas complejos, como la naturaleza del ser, sus categorías o la nada, se considera centrar la reflexión en estas dos preguntas por su accesibilidad y su carácter llamativo. Además, el texto no se limita a plantear interrogantes, sino que muestra diversas respuestas dadas por distintas culturas y pensamientos, por ejemplo, la finalidad de nuestra existencia para el cristianismo es amar y servir a Dios, para el mundo maya es vivir en armonía con la naturaleza, y para los epicúreos, alcanzar la felicidad mediante el placer moderado y la ausencia de dolor.</p> <p>Seguido de ello, el docente propone algunas reflexiones que se pueden desglosar del texto, esto con el propósito de enseñar a los estudiantes a ir más allá de una lectura literal y fomentar una lectura crítica que les permita interpretar y reflexionar el contenido del mismo. A medida que el docente irá desarrollando dichas reflexiones. Es conveniente que se vayan registrando dichas ideas en el tablero:</p> <div style="border: 2px solid brown; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Algunas reflexiones sobre el texto: <i>La Ontología Desde Una Perspectiva Cosmogónica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diversidad de Respuestas: En el texto se puede evidenciar las múltiples perspectivas y las diferentes respuestas que el ser humano ha planteado en respuesta a la pregunta por el origen del universo y la finalidad de la existencia.</li> <li>2. Interdisciplinariedad: Las diversas concepciones tales como el hinduismo, el taoísmo, la cosmovisión arhuaca, el islamismo, entre otros, nos llevaron a un recorrido por algunas culturas y religiones del mundo. Nótese en este punto cómo desde una pregunta filosófica, en este caso ontológica, específicamente, nos trasladamos hacia el ámbito de la cultura y la religión, mostrando con ello, nuevamente, la relación directa que tiene la filosofía con otras áreas del conocimiento.</li> <li>3. Contraste entre la religiones monoteístas y politeístas: Las religiones del mundo pueden agruparse, de manera general, en dos grandes categorías: las religiones <b>monoteístas</b>, que creen en un solo Dios supremo (como el cristianismo, el islam o el judaísmo), y las <b>politeístas</b>, que reconocen múltiples dioses con funciones diversas (como el hinduismo antiguo, las religiones grecorromanas o las creencias indígenas).</li> <li>4. Perspectivas teístas y no teístas: El texto analizado muestra explicaciones basadas tanto en la creencia de alguna concepción divina, como en la no creencia ningún dios, que son las perspectivas a las que se les denomina ateas.</li> <li>5. En el texto también se puede evidenciar a grandes rasgos dos tipos de posturas frente a la creación: la creación tuvo un momento de inicio vs todo lo que existe, siempre ha existido.</li> <li>6. En conclusión, y tal vez la reflexión más interesante y asombrosa consiste en que en definitiva el mundo y el universo son un misterio, pues, aunque hemos avanzado como humanidad en la comprensión del cosmos, su origen sigue siendo un enigma.</li> </ol> </div>	<p>45 minutos</p>	<p>Cuadernos Tablero Marcadores borrrables.</p>
--------------------------------------	--	-------------------	---

<p><b>Cierre</b></p>	<p>Fuente: (elaboración propia, 2025)</p> <p>Se le pide a los estudiantes que realicen una tarea de consulta con el fin de aperturar el tema de la siguiente sesión:</p> <p><b>Tarea de investigación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Averiguar qué es la antropología y cuál es su objeto de estudio.</li> <li>2. Cada estudiante debe elegir un grupo poblacional indígena latinoamericano según su interés, seguido de ello deben averiguar datos sobre cuál es su concepción de la naturaleza y su visión de mundo.</li> </ol> <p><b>Las opciones son:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incas</li> <li>• Mayas</li> <li>• Mexicas</li> <li>• Quechuas</li> <li>• Aymaras</li> <li>• Uitoto</li> <li>• Muyscas</li> <li>• Muinane</li> <li>• Nasa</li> <li>• Yanomami</li> <li>• Wayuu</li> <li>• Arhuacos</li> </ul>	<p>25 minutos</p>	<p>Cuadernos</p> <p>Lapiceros</p> <p>Acceso a internet en casa o fuera del aula.</p>
----------------------	---	-------------------	--

**PROPUESTA DIDÁCTICA:  
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN  
ORITO-PUTUMAYO**

**Secuencia de actividades**

**Eje temático # 2: Un acercamiento a la ontología y a la antropología desde diversas religiones y culturas.**

**Sesión 3**

**Duración: 1 hora y  
40 minutos**

**Grupo: Grado Décimo**

**Objetivo de aprendizaje:**

- Desarrolla un pensamiento reflexivo frente a la diversidad de culturas y concepciones religiosas o espirituales, con el fin de aproximarse a una comprensión de la ontología y la antropología desde un enfoque filosófico

<b>Moment o</b>	<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>
<b>Inicio de clase</b>	<p>En esta clase se retomará una dinámica lúdica tipo "tingo, tingo, tango" como estrategia para iniciar la sesión de manera participativa. La actividad consistirá en que, al finalizar el juego, la persona a quien le quede el objeto en las manos deberá intervenir verbalmente frente al grupo. Primero, expondrá qué entiende por antropología y cuáles son los temas o el objeto de estudio de esta disciplina, con base en la tarea previa. Luego, compartirá el grupo poblacional indígena que seleccionó para su trabajo.</p> <p>Se realizará la dinámica y a medida que los estudiantes van participando el docente va tomando apuntes en el tablero, destacando las observaciones más pertinentes sobre la definición de la antropología y su objeto de estudio, y a la par va haciendo la lista del grupo poblacional que cada uno de los estudiantes menciona, lo que le servirá de apoyo visual para hacer el ejercicio de explicación y para precisar la respuesta frente a la pregunta <i>¿Qué es la antropología?</i>, así como para dar las instrucciones de la actividad formativa de la clase.</p>	20 minutos	Objeto para realizar el tingo, tingo, tango.  Tablero  Marcadores borrables.

<p><b>Desarrollo de la clase</b></p>	<p>Frente a las respuestas de los estudiantes el docente realiza algunas precisiones. Sugeriría para ello las siguientes ideas.</p> <div data-bbox="296 258 1512 810" style="background-color: #8B4513; color: white; padding: 10px;"> <p><b>Introducción a la Antropología:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición: La antropología es la ciencia o disciplina que estudia al ser humano en todas sus dimensiones, en su dimensión biológica, cultural, social y lingüística.</li> <li>• Tiene como propósito comprender la diversidad y complejidad de las formas de vida humanas a lo largo del tiempo y en distintas culturas.</li> <li>• De modo que, la antropología busca comprender las características que hacen al ser humano único, así como identificar los aspectos sociales y culturales que influyen en él.</li> <li>• Su objeto de estudio es el ser humano, pero no sólo como individuo, sino como miembro de sociedades y culturas.</li> <li>• En suma, la antropología se le puede considerar como un mapa para navegar en la complejidad humana.</li> </ul> </div> <p>Fuente: (elaboración propia, 2025).</p> <p>En segundo lugar, se sugiere que el docente realice una explicación y socialización de la concepción ontológica o cosmovisión de los principales pueblos indígenas del departamento del Putumayo (ingas, kamsá, sionas y cofán), así como la manera en que estos asumen la naturaleza. Para ello, el docente entregará a cada estudiante una infografía de impresa a color, la cual les servirá como guía orientadora para facilitar la comprensión del tema. Véase a continuación la infografía propuesta para este ejercicio:</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Tablero</p> <p>Marcadores borrables</p> <p>Infografía impresa a color para cada estudiante.</p>
--------------------------------------	---	-------------------	--



## Cosmovisión y Concepción Ontológica de los Principales Pueblos Indígenas del Putumayo

La concepción ontológica de los principales pueblos indígenas del Putumayo (Ingas, Kamsá, Sionas y Cofán) no se basa en el ser como entidad aislada, sino como ser-en-relación con el todo. Uno de los ejes centrales de la concepción ontológica o de la comprensión del mundo de los pueblos indígenas del Putumayo, especialmente los Cofán, es la comprensión del cosmos como un mundo tripartito, es decir, un mundo que se divide en tres planos o niveles de existencia: el mundo superior (Ufenyunyu), el mundo medio (Ingi Ande) y el mundo inferior (Kuankua) (Mayorga, 2021).

### El mundo superior o Ufenyunyu

Este nivel es el lugar donde habitan los seres protectores y supremos. Es concebido como un plano sagrado de sabiduría y orden, que inspira y guía a las personas, especialmente a los sabedores tradicionales.

### El mundo medio o Ingi Ande

Es plano terrenal donde transcurre la vida cotidiana, es el territorio habitado por los humanos, animales y plantas. Es donde se desarrolla la experiencia concreta del vivir, pero siempre en conexión con los otros planos. Aquí, los seres humanos deben mantener un equilibrio con su entorno mediante acciones éticas, rituales, cuidado del cuerpo y del territorio, y el respeto a las normas comunitarias.

### El mundo de abajo o Kuankua

Este plano no debe entenderse como un “infierno” en sentido cristiano, sino como el espacio de lo profundo, lo ancestral y lo oculto, donde habitan los espíritus de las personas difuntas, y especialmente los dueños de los animales y de las plantas; comprender el Kuankua es comprender que la selva está viva y es habitada por seres invisibles vivos y con determinado poder (Rubiano, 2018).

### Relación con la naturaleza

Dado que los tres planos (mundo superior, medio e inferior) están interconectados y la naturaleza es parte activa de esa red, esta es concebida como un ente vivo y sagrado, donde cada elemento —ríos, montañas, plantas y animales— posee un espíritu o energía vital. Por lo cual en este contexto la naturaleza no es objeto o un mero recurso, y por tanto es necesario que haya una relación de respeto entre los seres humanos y su entorno natural.



La naturaleza está poblada de fuerzas, espíritus, guardianes y energías que forman parte de los tres niveles del cosmos, y con los que es necesario mantener una relación de respeto, reciprocidad y equilibrio, razón por la que es importante tener prácticas concretas como las ofrendas, los rituales de permiso para emplear cualquier planta, el cuidado del agua y del territorio, la buena alimentación, y la convivencia armónica entre todos los seres existentes.



Fuente: (elaboración propia, 2025).

<b>Actividad formativa y cierre de la clase.</b>	Se solicita a los estudiantes redactar un texto argumentativo de entre una cuartilla y una cuartilla y media, en el que establezcan similitudes y diferencias entre la concepción de la naturaleza y la concepción ontológica del grupo poblacional que ellos eligieron, y la concepción de la naturaleza y la ontología de los principales pueblos indígenas del Putumayo explicada por el docente. El docente va haciendo revisión y retroalimentación a los estudiantes que van terminando, en caso de no alcanzar a revisarle a todos, recoge el texto de los estudiantes faltantes para realizar lectura, revisión y entregar dichos trabajos retroalimentados en la siguiente sesión.	40 minutos	

**PROPUESTA DIDÁCTICA:  
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN  
ORITO-PUTUMAYO**

**Secuencia de actividades**

**Eje temático # 3: Planteamientos éticos a partir de un enfoque filosófico.**

**Sesión 1**

**Duración: 1 hora y 40 minutos**

**Grupo: Grado Once**

**Objetivos de Aprendizaje:**

- Comprende la ética como la disciplina filosófica que analiza las acciones humanas en relación los principios o los valores que las sustentan a partir de la ética aristotélica.
- Relaciona determinadas prácticas humanas con el principio aristotélico de que toda acción humana tiende a buscar el fin último que es la felicidad, reflexionando sobre cómo nuestras acciones reflejan lo que consideramos valioso.

Momento	Actividad	Tiempo	Recursos
---------	-----------	--------	----------

<p><b>Inicio de clase</b></p>	<p>El inicio de esta clase parte de la siguiente disertación conducida por el docente:</p> <p>En una de las sesiones previstas del curso, se retomará lo abordado en la introducción a la filosofía para profundizar en el estudio de la ética como una disciplina que analiza las acciones humanas y los principios que las fundamentan. Se presentará la idea de que nuestras prácticas están guiadas por aquello a lo que otorgamos valor, ya que, en teoría, toda acción humana tiende hacia la búsqueda del bienestar o la felicidad. Se incluirá una referencia al pensamiento de Aristóteles, quien en su obra <i>Ética a Nicómaco</i> (2008) plantea que el fin último del ser humano es la <i>eudaimonía</i>, es decir, la felicidad.</p> <p>A partir de ejemplos concretos, se ilustrará cómo diferentes personas pueden actuar según lo que consideran valioso: mientras algunas priorizan el trabajo por su relación con la estabilidad económica, otras pueden dar mayor importancia a los vínculos afectivos. Esta reflexión permitirá introducir la idea de que las acciones cotidianas revelan los valores personales, y que el análisis ético parte precisamente de comprender aquello que las personas consideran que les brinda sentido, satisfacción o plenitud.</p> <p>Cabe aclarar que esta explicación teórica está fundamentada en el planteamiento de la ética aristotélica, especialmente a partir de su obra <i>Ética a Nicómaco</i> (2018). Se sugiere ir escribiendo en el tablero ideas concisas que sintetizen la reflexión realizada.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Tablero Marcadores borrables</p>
-------------------------------	---	-------------------	---

En un ejercicio conjunto el docente plasma el siguiente esquema en el tablero, invitando a los estudiantes a que entre todos complementen el siguiente cuadro:

Nombre (Hipotético)	Le da valor a:	Sus prácticas son:	Considera que su felicidad está relacionada a:
David	La riqueza económica	Destina la gran mayoría de tiempo a trabajar.	La calidad de vida que le da el dinero.
Sandra	Los afectos interpersonales	Apoya mucho a sus seres queridos en lo que necesitan.	Amar y ser amado.
	Al amor propio		
	Desarrollar sus habilidades físicas		
	Adquirir nuevos conocimientos		
	Ser un excelente doctor.		
	Ser reconocido y tener un buen prestigio		
	Desarrollo de los talentos artísticos		

**Desarrollo de la clase**

20 minutos

Tablero  
Marcadores  
borrables

**Actividad formativa y cierre de clase**

Se le entrega a los estudiantes de manera individual un papelito que contiene el siguiente dilema moral, el cual deben leer atentamente:

**Dilema moral: El tiempo o el dinero**  
**Planteamiento:**

30 minutos

	<p>Sandra es una profesional exitosa de 35 años que trabaja como gerente en una multinacional. Su trabajo le garantiza estabilidad económica, reconocimiento social y la posibilidad de viajar, comprar y darse “lujos” y todo lo que desea. Sin embargo, su jornada laboral supera las 12 horas diarias, lo cual le impide compartir tiempo con su hija de 7 años, quien pasa la mayoría del tiempo con su abuela y ha comenzado a mostrar señales de tristeza y desapego emocional.</p> <p>María se enfrenta a una posibilidad concreta: aceptar una oferta de trabajo en una institución educativa con un salario significativamente menor, pero que le permitiría salir a las 3:00 p.m. y pasar las tardes con su hija. Sin embargo, esto también implicaría renunciar a sus comodidades actuales, disminuir su nivel de vida, poner en pausa su carrera profesional y limitar sus posibilidades de ahorro para darle a su hija un futuro mejor.</p> <p>Luego de leerlo, los estudiantes, en una hoja marcada con su nombre, deben responder de manera bien argumentada a la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En caso de estar en la posición de Sandra, ¿usted qué haría? ¿Priorizaría el bienestar material que le proporciona su actual trabajo contando que esto le permitirá darle un mejor futuro a su hija, o renunciaría a ese estilo de vida para priorizar los lazos afectivos con ella, a pesar de todo lo que ello implica? Justifique detalladamente su respuesta.</li> </ul>		
<p><b>Retroalimentación</b></p>	<p>El docente hace revisión y retroalimentación a las respuestas, sugiriendo cambios de redacción, profundización o precisión de ideas y de los argumentos presentados, así como del uso de la puntuación y la ortografía.</p>	<p>30 minutos</p>	

**PROPUESTA DIDÁCTICA:  
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN  
ORITO-PUTUMAYO**

**Secuencia de actividades**

**Eje temático # 3: Planteamientos éticos a partir de un enfoque filosófico.**

**Sesión 2**

**Duración: 1 hora y 40 minutos**

**Grupo: Grado Once**

**Objetivos de Aprendizaje:**

- Reconoce, desde la teoría de Thomas Hobbes, que la existencia del Estado surge como respuesta a la necesidad de garantizar la paz y evitar el caos, lo cual implica un acuerdo colectivo en el que cada persona renuncia a ciertos derechos para vivir bajo normas y leyes comunes.

Momento	Actividad	Tiempo	Recursos
<b>Inicio de clase</b>	<p>La clase iniciará planteando la siguiente interrogación.</p> <p><b>Pregunta inquietante:</b> “Al parecer podríamos afirmar que todos quisiéramos vivir en paz y bajo una sana convivencia con los otros y así evitar en la mayor medida posible todo tipo de inconvenientes o problemas, de modo que; ¿qué es o sería necesario para garantizar un ambiente en paz y con la menor cantidad de inconvenientes posibles con los otros?”.</p> <p>Se escucha de manera atenta a los estudiantes. Seguramente algunos de ellos referirán que establecer acuerdos. A partir de dicho ejercicio reflexivo el docente realizará una explicación del Estado de Naturaleza, y el Leviatán o del Estado a partir de Thomas Hobbes, un filósofo inglés cuyas ideas han tenido una influencia significativa en el ámbito de la filosofía política.</p>	15 minutos	

<p><b>Desarrollo de la clase</b></p>	<p>Aquí el corpus teórico para dirigir el ejercicio de explicación. Se recomienda escribir ideas relevantes en el tablero para que se de apoyo visual para los estudiantes, así mismo como solicitarle a los estudiantes registro de apuntes del contenido de aprendizaje en sus cuadernos.</p> <p>Hobbes parte de una concepción del <b>estado de naturaleza</b>, en el que los seres humanos viven en una situación de <b>guerra de todos contra todos</b> (“<i>bellum omnium contra omnes</i>”). En ese estado, los seres humanos son egoístas, violentos, tienden a defender sus intereses personales, es decir, en dicho estado natural prima el bienestar individual por encima del bienestar común, lo que conduce a que cualquier individuo puede ser amenaza para otro.</p> <p>Para salir de esta condición, los hombres, guiados por la razón, ceden sus derechos naturales a un soberano, a una entidad u organismo que imponga y establezca un orden social, que finalmente resultará siendo el Estado. Esto se realiza mediante un acto voluntario: un pacto entre todos los individuos, en el que cada uno dice al otro: <i>“Yo cedo mi derecho a gobernarme a mí mismo, con tal de que tú también lo hagas, y autorizo al soberano a actuar en mi nombre”</i>.</p> <p>“Esta es la generación de aquel gran Leviatán, o más correctamente, de aquel hombre artificial, al que llamamos Estado, o en latín, <i>civitas</i>, que es una persona de cuya voluntad cada miembro de una gran multitud se ha hecho autor...” (<i>Leviatán</i>, Parte II, capítulo XVII).</p> <p>Fuente: (elaboración propia, 2025).</p>	<p>40 minutos</p>	
<p><b>Cierre de la clase</b></p>	<p><b>Reflexión final:</b></p> <p>Al cierre de una de las sesiones, se propondrá una reflexión orientada a que los estudiantes reconozcan cómo muchos de los elementos que estructuran la vida social actual —como las leyes, las normas o el concepto de Estado en su dimensión gubernamental— tienen su origen en planteamientos filosóficos elaborados siglos atrás. Se invitará a identificar la influencia de ciertos pensadores clásicos en la configuración de estos sistemas, destacando, por ejemplo, el aporte de Thomas Hobbes, quien sostuvo que para alcanzar una convivencia pacífica era necesario establecer acuerdos colectivos y normas que eviten el caos. Esta reflexión permitirá a los estudiantes advertir los vínculos entre la filosofía, las ciencias sociales y el derecho, y comprender cómo el pensamiento filosófico ha contribuido históricamente a la organización de la vida en sociedad.</p> <p>Como punto final el docente registra en el tablero la siguiente consigna: Estudiar autores y sistemas filosóficos propios de la historia de la filosofía no solo nos permite mirar el pasado con ojos de curiosidad,</p>	<p>20 minutos</p>	

	sino que, especialmente, nos ayuda a comprender, desde diferentes esferas, cómo se ha construido el presente que hoy día habitamos como sociedad.		
<b>Actividad formativa de metacognición y autoevaluación de aprendizaje</b>	Se le solicita a los estudiantes dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí hoy? ¿Cuál considero que es la importancia del tema visto?	20 minutos	Cuadernos Lapiceros

**PROPUESTA DIDÁCTICA:  
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN  
ORITO-PUTUMAYO**

**Secuencia de actividades**

**Eje temático # 3: Planteamientos éticos a partir de un enfoque filosófico.**

**Sesión 3**

**Duración: 1 hora y  
40 minutos**

**Grupo: Grado Once**

**Objetivos de Aprendizaje:**

- Analizar críticamente el caso de Sara Millerey González a la luz del concepto de alteridad de Emmanuel Levinas, y las representaciones imaginarias del otro según lo propuesto por Raúl Cuadros.

Momento	Actividad	Tiempo	Recursos
Inicio de clase	<p>. A partir del reconocimiento de las limitaciones estructurales del Estado y de las injusticias que persisten a pesar del marco normativo vigente, se propondrá reflexionar sobre casos concretos de vulneración de derechos. Para ello, se tomará como referencia el caso de Sara Millerey González, una mujer trans de 32 años asesinada en Bello, Antioquia, como ejemplo de violencia transfóbica, con el fin de promover una discusión crítica y situada sobre los alcances y contradicciones del Estado moderno en la garantía de una convivencia justa y digna para todos.</p> <p>El docente lee en voz alta y de manera pausada la noticia que describe y enuncia el caso del asesinato de Sara Millerey González, con el fin de poner en contexto a todos los estudiantes.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Redacción El País. (2025, 8 de abril). <i>La tortura y el asesinato de una mujer trans en Antioquia pone en evidencia la transfobia en Colombia</i>. El País. <a href="https://elpais.com/america-colombia/2025-04-08/la-tortura-y-el-asesinato-de-una-mujer-trans-en-antioquia-pone-en-evidencia-la-transfobia-en-colombia.html">https://elpais.com/america-colombia/2025-04-08/la-tortura-y-el-asesinato-de-una-mujer-trans-en-antioquia-pone-en-evidencia-la-transfobia-en-colombia.html</a></p> </div>	20 minutos	Noticia impresa en fotocopias.

**Pregunta orientadora:** ¿Consideran ustedes aceptable que alguien asesine a una persona trans solo porque no está de acuerdo con su identidad de género?

De manera individual deben responder a la anterior pregunta, generando a partir de ello una reflexión propia sobre la transfobia y el caso de Sara Millerey.

Una vez los estudiantes hayan construido su propia reflexión, el docente dirige un análisis a partir del texto *Alteridad e injusticia: el problema de las representaciones imaginarias de los otros* de Raúl Cuadros (2017).

Este autor en dicho artículo expresa que la manera en que nos representamos a los otros se ve reflejada en las maneras en que interactuamos con los otros. Cuando se comete una injusticia atroz con una persona, es porque hay una representación totalmente denigrante de ella; una imagen negativa, aberrante o inaceptable que incluso le hace pensar a la persona que es necesario o que no importa que sea trasgredida hasta al punto de conducirla a su muerte, hasta el punto de asesinarla cruel y brutalmente (Cuadros, 2017). De modo que, a partir de ello cabría preguntarse: ¿qué de aberrante o de inaceptable ven estas personas homicidas en un ser humano igual que ellos como para llegar a cometer un acto de violencia y crueldad tan extremo contra su cuerpo y su ser como individuo?

A este análisis se le aunará una reflexión inspirada en la filosofía de Emmanuel Levinas sobre la alteridad y la responsabilidad moral que tenemos con el otro, haciendo lectura del siguiente texto:

Fuente: (elaboración propia, 2025)

**Desarrollo de la clase**

45 minutos

Textos impresos en fotocopias

	<p style="text-align: center;"><b>Reflexión ético-filosófica desde Emmanuel Levinas sobre el caso de Sara Millerey González</b></p> <p>La filosofía de Emmanuel Levinas (Levinas, 1961) propone una ética radicalmente orientada hacia el otro. Para él, la responsabilidad moral surge cuando la vulnerabilidad del otro que se presenta ante mí, y me llama a no dañarlo, a protegerlo. En palabras de Levinas, el otro me concierne más que yo mismo (Levinas, 1971), y sin embargo, en contextos como este, el otro es objetivado, reducido, violentado y borrado.</p> <p>Levinas nos diría que la sociedad ha fracasado éticamente cuando el rostro del otro no produce en nosotros responsabilidad sino indiferencia, desprecio o violencia. El rostro de Sara —su identidad, su historia, su deseo de vivir libremente— fue despojado de su humanidad, una humanidad que vale e importa lo mismo que cualquier otra. En lugar de suscitar una respuesta de cuidado y responsabilidad, encontró silencio y complicidad.</p> <p>Desde esta perspectiva, la transfobia no es solo una forma de violencia social, sino una traición radical a la ética de la alteridad, que hace justamente referencia a una filosofía que pone en el centro la responsabilidad hacia el otro, más aún cuando verdaderamente el otro es distinto de mí y no lo puedo reducir ni comprender completamente desde mi propia perspectiva; es ahí, en esos casos dónde más debemos respetar la integridad del otro. Para Levinas el inicio de toda injusticia sucede cuando el otro ya no importa, cuando el yo se pone por encima del otro, creyendo que tiene poder de decir sobre la vida del otro.</p> <p>Esta ética levinasiana también invita a una transformación en nuestras aulas. En el aula, reconocer al otro —especialmente al que es y ha sido excluido— no puede ser un acto superficial de tolerancia. Debe ser una práctica constante de responsabilidad, escucha, cuidado y justicia respecto al otro. Una educación que forma éticamente debe ayudar a que los y las estudiantes dejen de afectar al otro, sea por su identidad de género, su étnica, sus características físicas o sus rasgos de la personalidad. Nada, absolutamente nada justifica violentar de ninguna manera al otro.</p> <p style="text-align: center;">Fuente: (elaboración propia, 2025).</p>		
<p><b>Cierre</b></p>	<p>Se le pide a los estudiantes que en grupos de tres o máximo cuatro estudiantes, redacten un manifiesto en contra de la homofobia y la transfobia. A continuación, algunas consignas que pueden integrar o inspirar dicho manifiesto.</p> <p style="text-align: center;"><b>Consignas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su amor no hacía daño, su odio y transfobia sí.</li> <li>• El machismo mata. La transfobia también.</li> </ul>	<p>20 minutos</p>	<p>Hojas Lapiceros Tablero Marcadores borrables</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los derechos y las vidas de las personas trans sí importan. Justicia para Sara.</li> <li>• Que ser trans no nos cueste la vida.</li> <li>• No podemos permitir que la transfobia siga cobrando vidas.</li> <li>• Rechazamos de manera masiva el brutal asesinato de las mujeres trans.</li> </ul>		
<b>Retroalimentación</b>	El docente, a medida que van construyendo el manifiesto, va realizando correcciones de ortografía, redacción y los orienta respecto a cómo plasmar ciertas ideas.	15 minutos	Lapicero

## Conclusiones

Este trabajo investigativo se ha propuesto responder la pregunta: ¿Cómo desarrollar en los estudiantes de grado décimo y once de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán (JEGA), del departamento del Putumayo, la capacidad de filosofar y aprender algunas nociones de los contenidos y los problemas filosóficos? Para ello, se plantearon dos objetivos específicos que guiaron el recorrido investigativo. En el primer capítulo se identificó la pertinencia tanto de la enseñanza del filosofar como de la enseñanza de la filosofía en el contexto de la escuela media, a partir del análisis de las clases llevado a cabo en el diario de campo, mientras que en el segundo capítulo se desarrolló una propuesta para la enseñanza de la filosofía, elaborada en congruencia con las conclusiones y reflexiones presentadas en dicho diario, y orientada al cumplimiento del segundo objetivo, que fue diseñar una propuesta didáctica sobre la enseñanza del filosofar y la enseñanza de la filosofía, dirigida a estudiantes de grado décimo y once de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán.

La propuesta didáctica aquí presentada pretende aportar una mejora en la enseñanza de la filosofía en la educación media en el contexto escolar del departamento del Putumayo, tomando en cuenta algunos elementos favorables y orientadores identificados en el trabajo de campo llevado a cabo entre el año 2024 y 2025. En ella se destaca y se asume la vinculación tanto de la enseñanza de la filosofía como de la enseñanza del filosofar: por un lado, se privilegia una enseñanza del filosofar orientada al desarrollo de la capacidad de ejercer un pensamiento reflexivo, que le permita a los estudiantes examinar aspectos diversos de la realidad desde una mirada más amplia y minuciosa, sin necesidad estricta de recurrir a filósofos o escuelas tradicionales filosóficas; y por otro, apuesta por una enseñanza de la filosofía que reconozca la relevancia de abordar diferentes planteamientos de autores y escuelas propios del canon filosófico para desarrollar dicho pensamiento reflexivo y formativo.

De manera que, frente a la discusión sobre si es mejor enseñar filosofía o enseñar a filosofar, asumimos la postura de que ambas son fundamentales; sin embargo, en el ámbito de la educación media (estudiantes de 14 a 18 años), proponemos una enseñanza de la filosofía con una mayor inclinación hacia el filosofar que hacia la transmisión de doctrinas filosóficas, considerando que esta práctica fomenta en los estudiantes una relación más activa y

significativa con la filosofía. De forma que, la postura asumida busca evitar una enseñanza de la filosofía erudita, abstracta, inaccesible o en extremo compleja, y propone, en su lugar, una forma accesible de abordarla que conecte con los problemas cotidianos de la vida de los estudiantes, y que favorezca la comprensión del mundo y de la realidad en su conjunto.

Este enfoque, como se pudo evidenciar y se reiteró en varias ocasiones, asume un distanciamiento de una enseñanza eurocentrada de la filosofía. A partir de esta propuesta didáctica se busca, explorar la diversidad epistémica desarrollada por diferentes grupos de seres humanos en distintos contextos históricos y geográficos, lo que implica incluir temas, problemas y sistemas de pensamiento de origen oriental, africano, indígena, afro y otros que han sido históricamente excluidos o subordinados. Por tanto, el recorrido temático de esta postura frente a la enseñanza de la filosofía, no se limita a los autores tradicionales, sino que invita a incorporar otras voces, formas de pensar y maneras de concebir el mundo.

Además, esta propuesta didáctica implementa estrategias de enseñanza adaptadas a un contexto con limitaciones tecnológicas; por lo tanto, en ella se priorizan actividades que requieren un uso mínimo de dispositivos digitales o que no dependen de una infraestructura tecnológica. Asimismo, pone especial énfasis en los recursos que facilitan la organización del conocimiento, como son los mapas conceptuales, cuadros comparativos y esquemas visuales. Con todo, a pesar de las restricciones, se reconoce la utilidad de los apoyos visuales, por lo que se hace uso estratégico de materiales impresos y del tablero. A su vez, la propuesta fomenta la lectura de textos acompañados de guías de preguntas, debates, disertaciones, análisis de casos, ejercicios de interrogación, reflexión, diálogo e investigación.

Una de las sugerencias más relevantes de la propuesta consiste en abordar los temas filosóficos a través de ejemplos o situaciones concretas, lo que evita la abstracción vacía y facilita una mejor comprensión del contenido. En igual medida, se busca que el uso de esquemas conceptuales, lecturas y vocabulario filosófico se ajuste al nivel de comprensión de los estudiantes, y que los términos nuevos se expliquen con claridad. De este modo, la propuesta didáctica se propone conducir a los estudiantes a un aprendizaje significativo, presentando la filosofía como parte de la vida cotidiana y no como un discurso ajeno a sus experiencias, lo que, de manera constante, conduce a entablar una relación entre la filosofía y

otras áreas del conocimiento. En este sentido, se promueve una enseñanza de la filosofía desde un enfoque interdisciplinario, estableciendo vínculos con problemáticas o temas abordados en el ámbito de la literatura, la historia, las ciencias sociales, la biología, la física, entre otras.

Se reconoce, además, que muchos estudiantes carecen de hábitos de lectura consolidados o no sienten atracción por ella. Ante esta realidad, se propone trabajar con textos breves, accesibles y comprensibles, de ser posible elaborados por el docente a cargo, y así progresivamente ir aumentando su complejidad y extensión. Para ello, se emplean estrategias como cuestionarios, juegos, discusiones guiadas y socializaciones, que faciliten un análisis más profundo de los textos, la apropiación de los temas y la vinculación de la lectura con el diálogo reflexivo.

Sumado a lo anterior, otro elemento central de esta propuesta es la promoción de ejercicios de metacognición, con el propósito de que los estudiantes reflexionen sobre lo aprendido, los procesos mediante los cuales lo adquirieron y las dificultades o hallazgos encontrados. Por esta razón, también se valora la retroalimentación constante, tanto del docente como entre pares, considerándola como un medio para afianzar el aprendizaje, clarificar dudas y fortalecer las capacidades filosóficas.

Ahora bien, en cuanto a la finalidad de este enfoque de enseñanza, esta propuesta didáctica busca generar espacios de pensamiento donde la filosofía no se reduzca a la mera repetición de nombres y doctrinas, sino que se afirme como una posibilidad para ejercitar la reflexión y el pensamiento filosófico, tanto por el valor del saber en sí mismo como por la comprensión, el análisis, o incluso la transformación de la realidad que dicha capacidad puede conducir o llegar a desarrollar.

Todo ello se enmarca en una concepción de la didáctica que no se reduce simplemente a proponer o definir recursos o herramientas de enseñanza, sino que se entiende como una reflexión crítica y situada sobre la práctica docente. Es decir, implica problematizar y teorizar sobre los fundamentos de la enseñanza, cuestionando no solo el cómo, sino también el qué, el quién y el para qué. En este sentido, el presente trabajo de grado se trata de una propuesta didáctica precisamente porque en ella se lleva a cabo una reflexión minuciosa sobre lo que

requiere la enseñanza de una disciplina específica, en este caso, de la filosofía, planteando cuidadosamente el qué enseñar (contenidos pertinentes), el cómo enseñarlo (métodos y estrategias), a quiénes se enseña (características de la población estudiantil) y para qué se enseña (fines formativos).

En conclusión, la capacidad de filosofar y el aprendizaje de la filosofía pueden ser promovidos en los estudiantes de décimo y once de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán mediante una propuesta didáctica situada, epistemológicamente plural y orientada al aprendizaje significativo de esta disciplina. Se trata de una propuesta que, sin desconocer el valor de la tradición filosófica, integra voces diversas, parte de lo concreto, se vincula con la vida y responde a un contexto específico de enseñanza, y entiende la filosofía no como la transmisión de un saber acabado, sino como una apertura constante a la interrogación, a la interpretación, al diálogo y a la comprensión de sí mismo, de los otros y del mundo.

### Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aguilar, F. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 18(38), 129-150
- Aristóteles. (2008). *Ética a Nicómaco* (W. D. Ross, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original escrita ca. 350 a.C.)
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós
- Bernal-Ríos, L. P. (2022). Cuatro injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía en Colombia: anglo-eurocentrismo, racismo, sexismo y humanismo. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126).
- Bernal Ríos, L. P. (2024). *El Anglo-eurocentrismo en los currículos universitarios de filosofía: una revisión sistemática de literatura*. *Revista Filosofía UIS*, 23(1), 158–197. <https://doi.org/10.18273/revfil.v23n1-2024008>
- Camilloni, A. R. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique
- Cuadros, R. (2017). Alteridad e injusticia: el problema de las representaciones imaginarias de los otros. *Polisemia*, 23, 77–86.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/Pol/article/view/6453>
- Dewey, J. (1983). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Plural editores.
- Gaarder, J., Hellern, V., & Notaker, H. (2011). *El libro de las religiones* (K. Baggethun & A. Lorenzo, Trads.). Madrid: Siruela
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267–293.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Justo Arnal, D. d. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor S.A
- Levinas, E. (1961). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (A. Bilbao, Trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lyotard, J.-F. (1996). *¿Por qué filosofar?* (J. Muñoz, Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1992). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1992). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Temple University Press.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación*. Ediciones de la Torre. Madrid
- Lipman, M. (2001). *El pensamiento complejo y la educación*. Madrid: Ediciones De La Torre.
- Lucio, R. (1989). *Educación y pedagogía. Enseñanza y didáctica*. Editorial Magisterio.
- Martín Sanz, Á. (2022). Propuesta de una unidad didáctica de filosofía a través del cine. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, (117), 143–170.

- Mayorga Sabogal, M. F. (2021). *Un estudio filosófico de la enfermedad en su dimensión física e invisible a partir del sistema médico tradicional indígena del departamento del Putumayo* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17123>
- Morales, D. E. (2011). *Desarrollo de una propuesta didáctica para el aprendizaje del filosofar con estudiantes de educación media*. Pereira: Facultad de ciencias de la educación- Universidad Tecnológica de Peireira.
- Nivia, G. (2006). *Filosofía y formación del pensamiento crítico: Una propuesta para la escuela media*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Parménides. (2006). *El poema de Parménides: Texto griego, traducción y comentario* (A. Gómez-Lobo, Ed. y Trad., 2ª ed.). Editorial Universitaria.
- Perrenoud, P. (1998). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata.
- Prada, M. (2022). *Didácticas emergentes de la filosofía- Colección Filosofía y Enseñanza de la Filosofía*. Bogotá D,C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Redacción El País. (2025, 8 de abril). La tortura y el asesinato de una mujer trans en Antioquia pone en evidencia la transfobia en Colombia. El País. <https://elpais.com/america-colombia/2025-04-08/la-tortura-y-el-asesinato-de-una-mujer-trans-en-antioquia-pone-en-evidencia-la-transfobia-en-colombia.html>
- Rubiano, J. (2018). "El territorio de los astros, de los a'í, de los ukabate y de los kuankua: el mundo y sus ocupantes para los cofán (a'i) del Putumayo". En: *Boletín de Antropología*. Universidad de Antioquia, Medellín, vol. 33, N.º 55, pp. 35-55.
- Salazar Bondy, A. (2002). *¿Tiene sentido enseñar filosofía?* Fondo de Cultura Económica.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la Educación: Las rutas cuantitativa, cualitativas y mixta*. Ciudad de México: Mcgraw-hill Interamericana Editores S.A.
- Sexto Empírico. (2002). *Contra los matemáticos*. (A. Bernabé & J. A. López Férez, Eds. y Trads.). Gredos.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Tovar Gonzáles, L. (2022). Prólogo. En M. Prada Dussán (Comp.), *Didácticas de la filosofía: Enseñar a filosofar en el contexto colombiano* (pp. 7–13). Editorial Aula de Humanidades.
- Vargas Guillén, G. (2003). *La enseñanza de la filosofía: un problema político*. Revista Colombiana de Educación, (45), 157–175.
- Vargas Guillén, G. (2007). *La filosofía como ejercicio formativo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

## Anexos

### ANEXOS<sup>1</sup>

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente, se le solicita respetuosamente su colaboración para brindar su consentimiento en la participación de su hijo(a) en la investigación titulada *Propuesta Didáctica para la Enseñanza de la Filosofía en estudiantes de escuela media del departamento del Putumayo* que actualmente me encuentro desarrollando para optar por el título de *Especialista en Pedagogía*. Este estudio tiene como propósito analizar y mejorar las estrategias de enseñanza de la filosofía en los grados décimo y undécimo de este contexto escolar, así como fortalecer el pensamiento reflexivo en los estudiantes.

Para ello, de manera respetuosa, solicito su autorización en calidad de acudiente para el uso de algunas fotografías en las que su hijo(a) podría aparecer en la publicación de la investigación en desarrollo. Estas imágenes serán utilizadas exclusivamente con fines académicos dentro del marco de esta investigación y en estricto cumplimiento de principios éticos y de confidencialidad.

#### Compromisos

- La información obtenida será utilizada únicamente con fines académicos y científicos en el ámbito educativo.
- No se divulgarán datos personales de los estudiantes ni uso de nombres propios.
- Se garantizará la confidencialidad y protección de la identidad de los participantes.
- La participación es voluntaria, y el consentimiento puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Si está de acuerdo con la participación de su hijo(a) y con el uso de imágenes para los fines mencionados, por favor firme a continuación.

La presente es firmada por los representantes de padres de familia de los grupos participantes una vez el permiso ha sido consentido por cada uno de los acudientes.

<sup>1</sup> Formatos de consentimientos informados referentes:

Caballero Hurtado, D. N. (s.f.). *Consentimiento informado de entrevista, imágenes e incorporación de la información*. Maestría en Gestión Cultural, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

Salamanca González, A. M. (s.f.). *Consentimiento informado para participantes de la investigación*. Licenciatura en Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.