

Juegos filosofantes.

Una propuesta para filosofar jugando

Trabajo para optar al título de:

Licenciada en filosofía

Modalidad:

Proyecto Pedagógico Didáctico

Presentado por:

SAMANTHA VALENTINA RODRIGUEZ POVEDA

Dirección:

Óscar Javier Linares Londoño

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C 2025

Agradecimientos

Así como lo enuncia Ernesto Sabato, el autor de *La Resistencia*, el primer libro que leí por gusto y no por imposición, si he llegado a la edad que tengo, es porque otros me han ido salvando la vida, incesantemente. Por eso hoy, a través de estas cortas, pero cálidas palabras, espero poder agradecer a todos esos seres que me han salvado y me han permitido llegar hasta aquí.

Quiero empezar agradeciendo a la persona que mejor ejemplifica esta idea, a mi segunda mamá, a mi tía. Fue ella quien, por primera vez, hizo que mi casa se sintiera como un hogar; el lugar al que siempre quiero volver. El lugar donde el miedo se transforma en fuerza, porque siempre hay alguien que me recuerda que puedo con todo y que nunca estaré sola. Nunca me alcanzarán las palabras para agradecerle a mi tía por haberme sostenido cuando más lo necesité, por salvarme incesantemente, por su amor sin condiciones y por mostrarme que resistir es amar.

Del mismo modo quiero agradecer a quienes han estado conmigo desde siempre. A mi mamá, por sus caricias y amor incondicional. Cada juego, tiene una parte de ella: una idea, un corte, un diseño, un consejo. Nada de esto habría sido posible sin su compañía, apoyo y sin esa manera tan suya de hacer que todo parezca más sencillo. A mi papá, por nuestras interminables y profundas tertulias, por su singular forma de amarme. Sé que en cada paso que doy, siempre están conmigo. A mis hermanas, por colmarme la vida de un intenso color amarillo. A mi Prix, por crecer a mi lado y por enseñarme que la nobleza siempre será la mejor respuesta. A mi Tita, por alcahuetearme la vida entera. A mis pequeños amores, a mis sobrinos, por mantenerme siempre niña, por enseñarme que sí se puede ir por la vida jugando;

que, ante la adversidad y la pesadez, a veces solo basta decir “¡Tengo una idea!” para cambiar el rumbo de los acontecimientos y hacer que la vida vuelva a tornarse más liviana.

También quiero agradecer a quienes me encontré en el camino y que, por ello, hicieron este transitar mucho más ameno, llevadero y bonito. A mis amigos, por su apoyo incondicional, por creer en mí más de lo que yo misma podía. Y, en especial, a mi mejor amigo, que, independientemente de a dónde nos llevé la vida, siempre le agradeceré profundamente por este caminar tomados de la mano. A mi tutor, a mi inspiración andante: el profe Óscar, por ser un lugar seguro en medio de una oscura académica, por recordarme porqué empecé y mostrarme el camino para continuar; por su paciencia, cuidado y confianza. He de confesar que, algún día, quisiera ser tan buena profe como él.

Por último, porque lo mejor siempre cierra la obra, quisiera agradecer a mi más bonita flor, a mi ángel, a mi ilusión de vivirla eternamente, a mi bella *Nena*, a mi abuela, porque gracias a ella, soy todo lo que soy. Porque llegar hasta aquí no hubiese sido posible sin sus caricias, en forma de comida, y sin su sabiduría, en forma de consejos. Gracias nenita, espero que la vida me alcance, para retribuirte todo que me has dado, espero que me alcance la vida para cumplirte la promesa de juntitas vivir en algún bonito, pequeño y tranquilo pueblo.

Contenido

Carta biográfica.....	10
Capítulo 1.....	16
El terreno de juego: ¿cómo se enseña filosofía en Colombia?	16
1.1. Deber ser o instrucciones de juego: ¿cómo se propone la enseñanza de la filosofía en Colombia?	19
1.1.1. Documento 14: <i>Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media</i>	22
1.1.2. OPFN: <i>Orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia</i>	32
1.2. El juego sin más o diagnóstico: ¿cómo es la enseñanza de la filosofía en Colombia?	41
1.2.1. Artículo: La enseñanza de la filosofía en Colombia: retos y perspectivas actuales.....	42
1.2.2. Investigación: comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación media	44
1.2.3. Informes de educadores de filosofía en formación de la Universidad Pedagógica Nacional.....	48
1.3. Conclusiones preliminares: en busca de un lugar para el juego	52
Capítulo 2.....	54
<i>El Naípe de la Filodeia</i> o las cartas sobre la mesa	54
2.1. Didáctica de la filosofía: <i>didáctica posibilitadora ante lo impredecible</i>	57
2.1.1. Enseñar filosofía: <i>encuentro impredecible</i>	63
2.1.2. Aprender filosofía: <i>experiencia transformadora</i>	65

2.2. Filosofía situada: <i>con los pies en la tierra</i>	70
2.2.1. Decisiones pedagógicas: ¿por qué no un paradigma histórico ni una filosofía canónica?	72
2.2.2. ¿Filosofía situada qué es, qué implica?	74
2.2.3. <i>Filosofía filosofante</i>: ¿qué ocurre cuando situamos la filosofía en el aula?	
77	
2.2.4. ¿En dónde está lo situado en esta propuesta?	80
2.3. <i>Juegos filosofantes</i>	82
2.3.1. El juego como experiencia humana: un aspecto antropológico	83
2.3.2. El juego en la escuela	88
2.3.3. El juego como recurso didáctico	90
2.3.4. El juego como <i>práctica filosófica</i>	92
2.4. Fin del juego: Mezcla homogénea	98
Capítulo 3.	99
<i>Juegos Filosofantes</i>	99
3.1. <i>Caminando por Colombia</i>	101
3.1.1. Anecdario	101
3.1.2. Descripción	103
3.1.3. ¿Cómo se juega?	108
3.1.4. Abordaje conceptual	110
3.1.5. Balance	111
3.2. <i>Tendedero feminista y filosófico</i>	114

3.2.1. Anecdótico	114
3.2.2. Descripción	116
3.2.3. ¿Cómo se juega?	116
3.2.4. Abordaje conceptual	118
3.2.5. Balance	121
3.3. Otros juegos filosofantes	123
Conclusiones: defensa del juego en la enseñanza de la filosofía.	128

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Icono vectorial 3D de ADN.....	18
Ilustración 2:Las cartas sobre la mesa	54
Ilustración 3: Carta 01: Didáctica posibilitadora ante lo impredecible	69
Ilustración 4: Carta 2: Filosofía situación.....	82
Ilustración 5: Carta 3: Juegos filosofantes.....	97

Índice de fotografías

Fotografía 1: Tablero de juego; Caminando por Colombia	101
Fotografía 2: Tablero de juego; Caminando por Colombia	101
Fotografía 3: Tarjetas de TRABAJO; Caminando por Colombia.....	105
Fotografía 4: Tarjetas de CAI; Caminando por Colombia.....	105
Fotografía 5: Tarjetas de ESTUDIO; Caminando por Colombia	106
Fotografía 6: Tarjetas de DATOS CURIOSOS; Caminando por Colombia.....	107

Fotografía 7: Tarjetas de MULTA; Caminando por Colombia.....	108
Fotografía 8: Tarjetas de ETIQUETAS Y PREJUICIOS; Caminando por Colombia	108
Fotografía 9: Fichas de juego; Caminado por Colombia.....	108
Fotografía 10: Tablero de juego; Tendedero feminista y filosófico.....	114
Fotografía 11: Reverso tablero de juego; Tendedero feminista y filosófico.....	114
Fotografía 12: Imagen de prenda; Tendedero feminista y filosófico.....	117
Fotografía 13: Imagen de prenda; Tendedero feminista y filosófico.....	117
Fotografía 14: Primer piloto; Tendedero feminista y filosófico.....	121
Fotografía 15: Primer piloto; Tendedero feminista y filosófico.....	121
Fotografía 16: Primer piloto; Tendedero feminista y filosófico.....	121
Fotografía 17: Juego; Mi historia en fragmentos.....	124
Fotografía 18: Juego; La tiendita del Amor.....	125
Fotografía 19: Juego; Bololó.....	126

Índice de tablas

Tabla 1: Criterios de selección informes.....	50
Tabla 2: Informes revisado por colegios.....	50

Índice de diagramas

Diagrama 1: ¿Qué estrategias didácticas se privilegian para enseñar filosofía?	52
--	----

Diagrama 2: Casos de violencia sexual por sexo y curso de vida durante el 2024 en Colombia..... 120

Creo que no nos quedamos ciegos, creo que estamos ciegos,

Ciegos que ven, Ciegos que, viendo, no ven.

— José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera* (1996)

No dejamos de jugar porque envejecemos;

envejecemos porque dejamos de jugar.

— Atribuida a George Bernard Shaw

Carta biográfica

Creo que siempre he estado ciega, ciega viendo, ciega que, viendo, no ve. Tal vez ceguera sea la palabra que mejor me define; tal vez la ceguera me ha visto crecer y yo he crecido junto a ella. Quizás, en este punto de la vida, somos una sola. No sé si nuestra complicidad se deba a mi ingenuidad, a mi negación o a un pacto sellado con antelación, uno que no alcanzo a recordar. Solo sé que ambas llevamos un largo rato de la vida caminando de la mano, pero que, si por mí fuera, por más ingrata que pareciera, hace mucho habría querido abandonarla en mitad del camino, pues vivo en una lucha constante para que se aparte de mí, pero ella solo quiere ser parte mí.

Decidir estudiar una Licenciatura en Filosofía no fue una decisión fácil ni apresurada. Ser docente de filosofía era, tal vez, uno de los caminos más nublados, menos atractivos. Pero después de luchas internas con mi ceguera, pude notar que, tiempo atrás, la decisión sobre la labor que desempeñaría, ya había sido tomada. Tal vez fue el día que conocí a la filosofía. Ella llegó tan cautivadora y tan ligera (como solo ella podía ser) al pequeño salón que habitaba, para romper y cuestionar todo aquello que había asentido con mi cabeza durante toda mi vida. Creo que me cautivó porque, por primera vez, alguien me preguntó “¿por qué?” y no “¿cómo?”. Creo que me cautivó porque reveló rápidamente que sí cumpliría la promesa de ser para mi vida.

Apenas empecé a estudiarla, llegó la pandemia y, sin aviso ni reparo, todo cambió con un parpadeo. La filosofía se tornó fría y distante; ya no era la misma que me había cautivado. Mis primeros semestres fueron casi un tormento: no entendía cómo, aquella que me había prometido ser para mí, un día decidió dejar de serlo. De pronto dejó de hablar conmigo y empezó a olvidarme, porque lo importante era la cita o el autor, y no mi voz.

Nuestra relación dependía de un hilo. Empecé a entender a todos aquellos que decían que no les gustaba la filosofía, pues si mi gran amor era esa cosa extraña, apática y hostil... ni siquiera a mí me gustaba; ni siquiera yo quería quedarme a su lado. Pasaron uno, dos, tres y cuatro semestres, y nuestra relación solo empeoraba: la virtualidad y la distancia me tenía agobiada. Yo le suplicaba a cántaros que no se abstrajera, que volviera, que plantáramos una planta, pero ella se rehusaba; para ella solo importaba lo trascendental y lo perenne.

Cuando la pandemia terminó, volvimos a vernos. Le prometí que sería su última oportunidad: si no era quien me había mostrado ser, lo mejor sería dar un paso al costado y estudiar otra carrera. Creo que entendió la urgencia de la situación: se quitó su fría armadura (filosofía canónica) y se puso una ruana (filosofía latinoamericana). Empezó a volver a hablar conmigo; ya no solo le importaba la cita o el autor, también le importaba *yo*. Ya no me negaba sentir, sino que abrazaba cada sentir que evocaban mis letras.

No sé si nuestra relación mejoró porque volvió a ser cercana y afectuosa o porque me permitió conocer una versión suya que jamás me había mostrado. Hoy creo que fueron ambas cosas. Me mostró que ella era más radiante y más sensata cuando se enseñaba, cuando se compartía con alguien. Su nueva faceta me dejó pasmada por mucho tiempo: yo había decidido ser filósofa, pero ser docente no era parte del contrato.

Aquí la ceguera (esa que tanto me caracteriza) volvió a hacer de las suyas. Era evidente que siempre había querido ser profe, pero nunca lo había visto como una opción. Era evidente, porque siempre me esforzaba por entender las cosas más complejas de las maneras más sencillas; porque siempre había disfrutado mucho más compartir mi tiempo con la imaginación de los niños que con las prisas de los adultos; era evidente porque mi mayor sueño (anclado a mi mayor dolor: mi historia familiar) era que la escuela fuese un lugar

soñado, un refugio, un espacio de calma ante la tormenta, pues mi colegio siempre fue eso para mí: mi lugar favorito.

Nuestra relación se estabilizó, la amaba más que nunca, pero tenía un gran problema: no sabía cómo enseñarla, no sabía cómo llevarla a la escuela. Entonces llegaron mis prácticas pedagógicas. Sin anticiparlo ni pensarlo mucho, con la improvisación como único as bajo la manga, empecé a llevarla a modo de juego. En todas mis clases, el juego y la filosofía bailaban al mismo compás. Recuerdo que jugamos con el mito de la caverna de Platón, con la minoría de edad de Kant, con el existencialismo de Jean-Paul Sartre, con el contrato social de Hobbes, Locke y Rousseau, con el utilitarismo de Jeremy Bentham y John Stuart Mill. Vivíamos jugando, y me gustaba porque lograba que para mis estudiantes la filosofía no fuera algo tedioso, sino algo divertido y afectuoso.

Y aunque disfrutaba esta manera de compartir a mi gran amor, sentía que estaba en deuda con ella, pues, por más que me esforzaba, no lograba llevarla con ruana. Solo podía llevarla con su armadura y su coraza. Para aprender cómo llevar a mi gran amor con ruana a la escuela decidí emprender un viaje a uno de los países que más la conoce: México. El viaje no fuese sencillo, fue un camino poco amable. En el destino, me dijeron que no tenía sentido mi búsqueda, que la versión con ruana podía y debía enseñarse igual que la versión con armadura: con elucubraciones inquebrantables por parte de los profesores. Indignada, volví a casa. Volví peleada con la filosofía. No podía creer que, si se vestía con ruana, le fuera indiferente la manera en que se compartía. ¿Cómo podía decirme que estaba bien si no lograba relacionarse con mis estudiantes? ¿Cómo podía decirme que a ella solo le importaba encontrarse con los universitarios?

Estando en casa me anunciaron que era hora de inscribir trabajo de grado, que era hora de empezar a escribir el final de mi historia estudiando mi pregrado de Licenciatura en Filosofía. Pero no sabía qué hacer de trabajo de grado porque con la filosofía de ruana estaba disgustada y con la de armadura hace tiempo nos habíamos divorciado. Los primeros días, incluso meses, fueron un lamento constante. Tuve mil ideas y mil emociones, pero todas rápidamente fueron descartadas, porque, en el fondo, sabía que lo que quería era poder compartir con mis estudiantes esa filosofía que me bailaba carranga, salsa y bullerengue... solo que no sabía cómo hacerlo.

Mientras pensaba en posibles respuestas a mi gran pregunta, llegó GEFAL, un grupo de estudio que creé con mis dos mejores amigos y con el mejor ejemplo de docencia que he conocido: el profe Óscar. Gracias a GEFAL, mi relación con la filosofía mejoró. Descubrí que tal vez lo importante no es cómo se vista (porque al final la ruana también es una coraza), sino dónde se ubique y hacia dónde mire: si al cielo, abstrayéndose, o al suelo, situándose. Entendí que para llevarla a la escuela no necesita un traje específico; solo necesita querer hablarles a los niños, solo necesita ser igual a como la conocí por primera vez: para la vida (creo que la culpable de la tardía respuesta fue mi ceguera).

Pasó el tiempo y, aunque era cierto que tenía respuestas, también era cierto que había cambiado la pregunta. Ahora me preguntaba: ¿cómo puedo llevar una filosofía situada, cercana, afectuosa, a mis estudiantes? ¿Cómo puedo hacer que la filosofía sea para su vida? La respuesta siempre estuvo ahí, pero la ceguera que me acompaña no me dejaba verla. Luchando contra ella y anhelando una respuesta, decidí ponerme lentes. Cuando por fin se despejó el panorama, me di cuenta de que no hacía falta mirar hacia afuera, porque bastaba con cerrar los ojos para entender que la respuesta estaba dentro de mí.

La respuesta había estado siempre: en mi preferencia por compartir el tiempo con la imaginación de los niños, en mi afán por entender las cosas más complejas de las maneras más sencillas, en mi deseo de que la escuela fuese un lugar de calma ante la tormenta, en mi manera de compartir la filosofía durante las prácticas, en mi manera de mantenerme niña, en mi forma de aprender, en mi modo de ser profe y estudiante a la vez. La respuesta siempre estuvo a mi lado, solo que no la había visto. La respuesta (mi respuesta) era el juego.

Es así como este trabajo de grado es, en el fondo, la historia de un reencuentro: el de todo aquello que mi ceguera no me permitió ver, pero que siempre estuvo en mí: la filosofía situada, la enseñanza y el juego. Veamos ahora cómo se compone y estructura este reencuentro.

Este trabajo de grado nace del deseo de construir *juegos filosofantes* a través de una *filosofía situada* y una *didáctica posibilitadora* para hacer de los encuentros con la filosofía una *experiencia transformadora*. Nace también de una deuda y de una promesa: la de dejar atrás una filosofía distante, apática y fría, para invitar a una que sea cercana, afectuosa y divertida; una que se pueda encarnar y practicar, una filosofía que no solo se piense, sino que también se sienta y se juegue. Para dar vida a esta apuesta, el trabajo se organiza en tres capítulos: 1. “*El terreno de juego: ¿cómo se enseña filosofía en Colombia?*”; 2. “*El Naïpe de la Filodeia* o las cartas sobre la mesa”; 3. “*Juegos Filosofantes*”.

El primer capítulo, titulado “*El terreno de juego: ¿cómo se enseña filosofía en Colombia?*”, se plantea la pregunta que lleva por nombre con la finalidad de indagar sobre el papel que ha ocupado el juego en la enseñanza de filosofía en Colombia. Para ello, se realiza la lectura y revisión de diversos materiales: documentos oficiales como las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (Documento 14); propuestas

alternativas como las *Orientaciones Pedagógicas desde la Filosofía de Nuestramérica para la Enseñanza de la Filosofía en Colombia* (OPNF); artículos académicos como *La enseñanza de la filosofía en Colombia: retos y perspectivas actuales*; investigaciones como *Comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación media*; y una pequeña investigación propia, basada en la revisión de los informes de práctica escolar de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Tras reconocer la ausencia del juego en las formas en que se enseña la filosofía, este capítulo concluye con la necesidad de abrirle un lugar, de pensar cómo el juego puede habitar y transformar la enseñanza de la filosofía.

El segundo capítulo, titulado “*El Naïpe de la Filodeia* o las cartas sobre la mesa”, busca conceptualizar la propuesta. A través de un juego, tanto metafórico como conceptual, se van revelando los fundamentos que la constituyen: la *didáctica posibilitadora*, la *filosofía situada* y los *juegos filosofantes*. El propósito de este capítulo es, de manera teórica, dejar en evidencia cómo es posible filosofar jugando y cómo la filosofía puede tornarse cercana, afectuosa y divertida.

El tercer capítulo, titulado “*Juegos Filosofantes*”, presenta dos de los juegos que materializan esta propuesta y muestra cómo las promesas conceptuales del capítulo anterior se transforman en una apuesta práctica, donde la filosofía, la enseñanza y el juego se entrelazan para dar lugar a encuentros con la filosofía que devengan en *experiencias transformadoras*. Este trabajo de grado termina con unas conclusiones en defensa del juego en la enseñanza de la filosofía.

Sin otro en particular, estimado lector, aquí mi trabajo de grado, el trabajo de una profe acostumbrada a la ceguera que, jugando, aprendió a ver.

Capítulo 1.

El terreno de juego: ¿cómo se enseña filosofía en Colombia?

Roger Caillois (1986) afirma, en su libro *El hombre y el juego*, que una de las principales características que define y construye al juego es que este se realiza dentro de un *terreno de juego*, es decir, que se realiza dentro de determinados límites espacio temporales. Así, todo juego se desarrolla en un espacio que puede variar, desde un tablero, un cuadrilátero, una arena, hasta una esquina de nuestra casa. Siguiendo a Caillois (1986) el *terreno del juego* usualmente es “un universo reservado, cerrado y protegido: un espacio puro” (p. 34). Sin embargo, hay *terrenos de juegos* que se construyen en la marcha y mutan en el transcurso de este, como los juegos que creamos cuando somos niños. Juegos que, lejos de definir un espacio cerrado, se abren a la inmensidad de posibilidades que puedan pasar por nuestra mente.

Cuando juego con mis sobrinos, al cine, a las escondidas, a la tiendita, a las carreras, siempre creamos un universo para el juego, que, si bien, puede ser único, pues nos delimita el juego, no lo inmuniza contra la mutación o el cambio. Cuando juego con ellos creamos ese “espacio puro”, pero, con su imaginación, y la recurrente frase “tengo una idea”, el juego siempre cambia. En el cine, no siempre se termina de ver la película; en las escondidas, no siempre cuenta el primero al que se encontró; en el tiendita, puede no comprarse lo que se quiere, sino lo que el vendedor quiere poner en el carrito; y en las carreras, no siempre gana el primero que llegó a la meta. Así, una gran ventaja, que, desde mi perspectiva, tienen los juegos creados por niños, es que, no están terminados, sino que siempre mutan, es decir, aunque haya ciertos límites establecidos por ellos (el universo del juego), suelen permitir cambios como el ingreso de nuevos jugadores y la adquisición o abolición de reglas.

Recordar los juegos con mis sobrinos me conduce a afirmar que, aunque todo juego se desenvuelva dentro de un *terreno*, no todo *terreno* está sellado, acabado o cerrado. Hay *terrenos* que simplemente nos delimitan un espacio y un tiempo, *terrenos* que más que cerrarse, nos explicitan el juego al que hemos ingresado para que seamos nosotros quienes lo transformemos. Dado que esta propuesta es sobre el juego y la filosofía, he decidido comparar el campo o problema de la enseñanza de la filosofía con un juego cuyo *terreno* no está sellado¹, sino que en la marcha se construye y constituye. Con un juego cuyo *terreno* no está acabado y terminado, sino que construimos en la marcha y que, por ende, muta con base a las apuestas, intereses y proyecciones que se pongan sobre la mesa.

Dicho esto, a la hora de plantear una propuesta pedagógica que se enmarque en este *terreno*, es requisito fundamental e indispensable conocer las características de ese suelo. Pues, así como no podemos empezar a jugar sin saber a qué estamos jugando y cómo se juega, no es ideal que planteemos una propuesta sin conocer el *terreno de juego* en el que emerge. Ya que, solo al explorarlo podremos saber qué tan pertinente y necesaria es nuestra propuesta. Es por ello que, en este primer capítulo, ahondaré en la pregunta: ¿cómo se enseña filosofía en Colombia? Esto con la finalidad de indagar qué papel ha ocupado el juego en la enseñanza de la filosofía colombiana y a su vez conocer el *terreno de juego* sobre el que propongo desplegar esta propuesta. Para ello, me centraré en la educación media, es decir, en los grados en los que la enseñanza de la filosofía es obligatoria. Este capítulo tendrá dos grandes momentos: en el primer acápite procuraré aproximarnos al deber ser de la enseñanza de la filosofía, es decir, ahondaré en cómo se ha pensado y se ha planteado que debería ser la

¹ Durante este primer capítulo la palabra *juego* se empleará en dos sentidos: 1) Como metáfora para entender el campo o problema de la enseñanza de la filosofía en Colombia (*terreno de juego*) y 2) como el concepto central de esta propuesta (el juego como recurso de enseñanza).

enseñanza de la filosofía en Colombia. En el segundo, escudriñaré en la realidad educativa colombiana y para ello haré un diagnóstico que nos indique, no cómo debería ser la enseñanza de la filosofía, sino cómo es.

Debido a que estos dos momentos son cruciales para mi investigación, propongo entender la relación entre la teoría (entendida como la prescripción del deber ser de la enseñanza de la filosofía) y la realidad (entendida como la descripción de cómo es la enseñanza de la filosofía) bajo la figura metafórica de doble hélice² (ilustración 1).

La doble hélice se compone de dos hebras que avanzan juntas, entrelazadas, y que en algunas ocasiones se acercan y en otras se distancian, pero que siempre mantienen un mismo recorrido. De manera semejante, la realidad y la teoría siempre caminan juntas, a veces son cercanas, casi iguales, y otras veces son lejanas y distantes, disimiles una de la otra. Esto debido a que, una cosa es teorizar sobre cómo creemos que serán los distintos acontecimientos de nuestra realidad y otra muy distinta es vivir y experimentar los acontecimientos en sí mismos. Una cosa es suponer qué pasará mañana y otra muy distinta vivir el mañana. Aunque puede que algunas de nuestras suposiciones se cumplan, es difícil que se cumplan tal cual las imaginamos, pues la vida es indescifrable y siempre ocurren acontecimientos que se escapan de nuestras manos. A menos que seamos profetas o pitonisas que pueden leer las cartas del futuro. Es por ello que, para responder a la pregunta que nos



Ilustración 1: Icono vectorial 3D de ADN. Nota. Imagen descargada de Freepik; atribuida conforme a los requisitos de la licencia.

² Según el *National Human Genome Research Institute*: “doble hélice, en relación con la genómica, es un término que se usa para describir la estructura física del ADN. Una molécula de ADN está compuesta por dos cadenas complementarias que se enrollan entre sí y parecen una escalera de caracol con forma de hélice”. Bates, S. (2025).

convoca, no me puedo reducir al estudio de los documentos (teoría), debo acercarme a las experiencias concretas (realidad). Pero, también es cierto que la realidad educativa colombiana está orientada por algunos documentos y es por ello que, es pertinente estudiar tanto el deber ser como el ser de la enseñanza de la filosofía colombiana.

1.1. Deber ser o instrucciones de juego: ¿cómo se propone la enseñanza de la filosofía en Colombia?

No basta con conocer el *terreno de juego* para entender cómo jugar, siempre resulta necesario acercarnos a las instrucciones para iniciar una partida. Pues son ellas las que constituyen el universo y sentido del juego, son ellas quienes delimitan nuestros movimientos y posibilidades y solo podremos modificarlas en la medida en que las conozcamos. Aunque este juego (enseñanza de la filosofía) se caracterice por estar en permanente construcción, hay algunas reglas, o más precisamente pautas, que proponen cómo se debería jugar. Por ello, para identificar dichas pautas es pertinente y necesario revisar cómo se ha planteado y pensado el deber ser de la enseñanza de la filosofía en Colombia. Esto es posible a través de los documentos que la han consolidado y por ello para el desarrollo de este acápite recurriré a ellos. Así las cosas, tendré como fuente de información y referencia, por una parte, las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (documento 14), el documento oficial que orienta la práctica docente de la filosofía en Colombia; y, por otra, las *Orientaciones Pedagógicas desde la Filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia* (OPFN), una propuesta alternativa al documento 14.

Para efectos prácticos, y con el fin de clarificar hasta el más pequeño detalle, este acápite lo dividiré en dos partes y estas a su vez estarán divididas en tres secciones, las cuales apuntarán a responder las preguntas de partida de todo proceso educativo y de cualquier orientación de la práctica docente. Estas preguntas son:

1. ¿Qué enseñar?
2. ¿Para qué enseñar?
3. ¿Cómo enseñar?

Detengámonos un momento. ¿Por qué estas preguntas son el punto de partida de todo proceso educativo? Porque no podemos pensar en enseñar si no tenemos claro lo que enseñaremos, para qué lo haremos y cómo lo haremos. Cuando pensamos en enseñar, no

basta con responder únicamente a una de estas preguntas, por ejemplo, cuando se trata de filosofía, no basta con tener claro lo que enseñaremos, no basta con decir quiero enseñar *La República* de Platón, es necesario que pensemos para qué queremos enseñar *La República* de Platón y cómo lo haremos. Evadir alguna de estas preguntas puede entorpecer los procesos de aprendizaje. Un ejemplo que puede ayudarnos a clarificar este punto es el siguiente: imaginemos que prepararemos una pizza, ya tenemos claro lo que haremos, pero nos falta responder para qué y cómo lo haremos. Sin un propósito claro, es decir, sin saber para qué, puede ocurrir que hacerla no sea lo apropiado o pertinente porque, tal vez, no tenemos hambre, sino sed, y si no sabemos cómo hacerla, el resultado difícilmente será una verdadera pizza, solo tendremos un intento fallido de ella³.

³ Este símil tiene limitaciones, preparar una pizza no es del todo compatible o comparable con el acto educativo, pues en la preparación de una pizza no se hacen necesarias una concordancia filosófico-didáctica ni una reflexión ético-política.

Detengámonos un poco más. De hecho, considero que estas tres preguntas no son las únicas que entran en juego a la hora de llevar a cabo procesos educativos. Inquirir por quién aprende y quién enseña (o por dónde y cuándo suceden esos procesos) también resulta fundamental a la hora de aprender y enseñar. Volvamos al ejemplo de la pizza, si no pensamos en la persona o agente a quien le prepararemos la pizza, puede que hacerla no sea necesario, apropiado ni pertinente, porque puede que no tenga hambre o puede ser alérgico a alguno de los ingredientes que queremos emplear. Así las cosas, considero que son cuatro las preguntas que marcan el punto de partida a todo proceso educativo: qué, para qué, cómo y quién. Sin embargo, los documentos que pretendo revisar en este acápite no responden a la pregunta del quién, pues el quién es un abstracto, imaginario, ideal, no determinado, no configurado, que pretende representar al estudiante promedio de los grados décimo y undécimo. Estos documentos no especifican el quién, puesto que parten de una generalidad, y al intentar acoger al mayor número de estudiantes, terminan optando por un estudiante abstracto al que su contexto inmediato no le afecta (no en un sentido estrictamente negativo, sino de causar efecto) a la hora de aprender.

Volviendo a la ruta argumentativa, en cada documento abordaré las dimensiones de estas preguntas:

1. Lo que se enseña: ¿desde qué paradigma de la enseñanza de la filosofía se sitúa?
¿Histórico, doctrinario, problematizante o praxeológico?
2. El para qué se enseña: ¿la enseñanza de la filosofía busca desarrollar formas de ser, o habilidades, competencias, o la aprehensión de contenidos, temas o autores?
3. El cómo se enseña: de mano del paradigma elegido, ¿qué estrategias didácticas se proponen para lograr los fines esperados?

Antes de iniciar, encuentro pertinente aclarar que no busco hacer una exégesis a profundidad de cada uno de los documentos aquí expuestos, pues este no es el propósito de esta investigación. Por ello, me limitaré a describir los aspectos más relevantes de cada uno de ellos con el fin de aclarar el panorama y dar respuesta a la pregunta sobre cómo se ha planteado que debería ser la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana para así poder identificar el papel que ha ocupado el juego en ella. Por esto mismo, he decidido que de manera inicial no dialogaré estrictamente con los documentos, solo los expondré y posteriormente comentaré los aspectos que encuentro relevantes.

1.1.1. Documento 14: *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*

El Documento 14 fue escrito por Carlos Gaitán Riveros, Edgar Antonio López, Marieta Quintero y William Salazar, y fue publicado en el año 2010 por el MEN. Es el documento que por excelencia orienta la práctica docente de la filosofía en Colombia, esto debido a que no hay otro documento oficial que pueda cumplir dicha labor, como sí sucede en otras áreas en las que, además de orientaciones curriculares, existen lineamientos, estándares y DBA.⁴ Así las cosas, en teoría, todo maestro de filosofía debe conocer este documento, pues este pretende ser:

una guía para el diseño del plan de estudios del área, el desarrollo del trabajo de aula y el ejercicio de prácticas evaluativas en las instituciones educativas; también constituyen un elemento muy importante para la producción de material escolar y la

⁴ Por ejemplo, en ciencias sociales y matemáticas.

programación de procesos destinados a cualificar a los docentes de filosofía. (Gaitán et al., 2010, p. 10)

Al ser este el documento que “cualifica” a los docentes de filosofía en Colombia es necesario que revisemos qué tipo de enseñanza y qué tipo de maestros son los que se espera obtener desde estas orientaciones. Para ello, veamos cómo responde el documento 14 a las preguntas propuestas. No sin que antes conozcamos qué concepción de la filosofía se tiene desde estas orientaciones.

En el documento 14, titulado *Orientaciones Pedagógicas para la filosofía en la educación media*, se señala que “la Filosofía es un trabajo de crítica que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo” (2010, p. 27). Así las cosas, para Gaitán et al. (2010) la filosofía (en el colegio) es un trabajo de crítica que les debe permitir a los estudiantes pensar, cuestionar o reflexionar sobre su situación y analizar el contexto al que pertenecen. Esta es la idea de filosofía que allí se defiende. Ahora veamos desde qué paradigma para la enseñanza de la filosofía se sitúa este documento, entiéndase “paradigma” como la perspectiva que orienta “la selección de nuestros fines educativos” (Paredes, 2017, p. 8).

1.1.1.1. Lo que se enseña desde el documento 14

Antes de responder a esta pregunta es necesario que conozcamos en qué consiste cada paradigma. Diana Paredes (2017), referenciando a Michel Tozzi, argumenta que “existen cuatro paradigmas para pensar la enseñanza de la filosofía: a) histórico, b) doctrinario, c) problematizante y d) praxeológico” (p. 39). Aunque los nombres nos brindan algunas

claridades sobre cada uno de ellos, haré una breve descripción para que tengamos mayor precisión. El paradigma *histórico* está basado en la historia de la filosofía, usualmente en la historia de la filosofía occidental: lineal, canónica y greco-eurocéntrica. El paradigma *doctrinario* se basa en las teorías propuestas por una persona o un grupo de personas que sostienen cierta concepción de la vida y de la filosofía, algunas de las doctrinas que se suelen llevar al aula son epicureísmo, estoicismo, existencialismo, entre otras. Por su parte, el paradigma *problematizante* hace referencia a las preguntas que atraviesan al ser humano y a su existencia, están vinculadas al deseo de saber o conocer. Para finalizar, el *praxeológico* hace referencia a “una filosofía asumida como práctica y cuya meta es la formación filosófica del público” (Paredes, 2017, p. 9). En otras palabras, en el paradigma praxeológico prima el aprender a filosofar sobre aprender contenidos filosóficos, se apoya en un lenguaje sencillo para formular y responder preguntas que han atravesado la existencia humana.

Teniendo claro qué significa cada paradigma, veamos en cuál de ellos se sitúan las *Orientaciones*. Así bien, el paradigma para la enseñanza de la filosofía desde el que se sitúa el documento 14 se titula bajo la idea de “Preguntas centrales de la tradición filosófica”, es decir, desde preguntas que han atravesado la historia de la filosofía. Desde mi lectura, el paradigma del documento 14 no corresponde completamente a uno de los cuatro propuestos por Tozzi, puesto que, desde su nombre, busca ser un puente o una mezcla entre dos de ellos: el *histórico* y el *problematizante*. Para desarrollar estos paradigmas, las *Orientaciones* inician planteando preguntas correspondientes a tres ramas de la filosofía: conocimiento humano, moral y estética. Después de ello, exponen las respuestas que se han dado, a lo largo de la historia de la filosofía, a cada una de las preguntas planteadas.

Algunas de las preguntas propuestas para cada una de estas ramas son las siguientes. En el conocimiento humano se plantean preguntas como “¿es posible el conocimiento? ¿Cómo puede describirse el proceso que lleva al conocimiento? ¿Qué tipos de conocimiento existen? ¿Cuáles son los fundamentos del conocimiento humano? ¿Cuáles son sus límites?” (Gaitán et al., 2010, p. 41). Para responder a estas preguntas, el documento 14 hace un rastreo histórico desde autores como Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, John Locke, David Hume, Immanuel Kant, Ernst Tugendhat, Edmund Husserl, Thomas Kuhn, entre otros. En la rama de la estética se formulan preguntas como:

¿En el arte sólo podemos afirmar nuestro gusto individual? ¿Habrá algo que sea agradable para todos? [...] ¿el arte sólo nos hace sentir o también nos puede ayudar a pensar?, ¿qué importancia tiene el arte para nuestras vidas?, ¿el arte contemporáneo tiene hoy la misma importancia y el mismo sentido que el arte antiguo? (p. 61)

Igual que en la rama del conocimiento humano, se busca dar respuesta a estas preguntas desde un rastreo histórico que inicia con “la reflexión estética en la Antigüedad y la Edad Media” (p. 70). Para finalizar, algunas de las preguntas planteadas sobre la moral son “¿Cómo se relaciona el bien de la persona con el bien de la sociedad? ¿Qué tan bien se puede estar en un contexto en que las demás personas no están bien?” (p. 78).

1.1.1.2. Para qué se enseña desde el documento 14

Desde las *Orientaciones*, la enseñanza de la filosofía debe desarrollar en los estudiantes competencias, esto bajo el modelo de formación por competencias en Colombia propuesto y regulado por el MEN. Dicho enfoque fue adoptado desde el año 2000 y marcó un giro en la educación colombiana. Este enfoque por competencias tiene como fuente de referencia la

definición de la UNESCO sobre las competencias, la cual tiene cuatros pilares o principios fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Según la UNESCO (1996) “estos cuatro pilares constituyen los fundamentos de la educación para el siglo XXI, que debe preparar a cada persona para actuar con competencia y responsabilidad en un mundo en permanente cambio” (p. 94).

Ahora bien, desde el documento 14 se entienden las competencias como un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (2010, p. 49). Así las cosas, las competencias buscan mediar entre los saberes disciplinares y los saberes prácticos. Por ello se pretende que, en la adquisición o aprehensión de contenidos propios del saber fundante, en este caso, de la filosofía, se desarrolle un saber hacer, pero ¿cuál es el saber hacer que se pretende desarrollar desde las clases de filosofía? ¿Cuáles son las competencias que deben desarrollar los estudiantes en clases de filosofía?

Las competencias que busca desarrollar el documento 14 son: competencia crítica, competencia dialógica y competencia creativa. Todas ellas, vinculadas al ejercicio filosófico tradicional. Entiendo “tradicional” como aquello que ha caracterizado históricamente a la filosofía, no como algo estrictamente malo o negativo. En este punto podemos preguntarnos, ¿qué es lo que ha caracterizado históricamente a la filosofía y a quienes se autodenominan filósofos? Usualmente, se asocia el ejercicio filosófico a la crítica permanente, a la duda constante, a los discursos inquebrantables, a las profundas elucubraciones. Solemos entender que la filosofía implica distanciarnos de nuestra realidad inmediata para pensar aspectos esenciales de la realidad humana. Con frecuencia creemos que los filósofos son hombres

serios, reservados, lectores empedernidos, intelectuales, que emplean un lenguaje complejo y que suelen distanciarse de la simpleza de la cotidianidad para pensar en la complejidad de la esencia de cada acontecer. De hecho, ante esta imagen, Schumacher (1997) nos invita a recordar “aquella célebre foto de Schopenhauer que resume de manera tan precisa nuestros prejuicios culturales con respecto al filósofo: melena despeinada, cara demacrada y una mirada que revela una fuerte sobredosis... supongamos que de filosofía” (p. 21). Raúl Fornet-Betancourt (2001) muestra que los fundadores de la filosofía en Latinoamérica ejemplifican este punto. Él afirma que se les llama así porque “desde la soledad de su personal vocación filosófica” (p. 35) logran introducir la filosofía a la cultura latinoamericana y de esta manera la filosofía deja de ser una tarea “de espíritus raros no integrados a la vida normal” (p. 35).

Es preciso que volvamos al punto y para ello propongo que ahondemos un poco más en cada una de las competencias que el documento 14 espera que los estudiantes puedan desarrollar (Gaitán et al., 2010). La competencia *crítica* permite “la emancipación del sujeto” y la transformación de su contexto. Por su parte, la competencia *dialógica* está relacionada con la argumentación, aquí se espera que nuestros estudiantes reconozcan su contexto en un contacto con interlocutores con los cuales intercambien razones y fundamentos. Para finalizar, la competencia *creativa*, que puede resultar un tanto confusa, se traduce en “la creación de formas alternativas de experimentar el mundo, de representarlo y de actuar en él” (p. 34). Así las cosas, se busca que los estudiantes formulen nuevas interpretaciones de textos, obras artísticas, hechos históricos y de acontecimientos propios de su contexto.

1.1.1.3. Cómo se enseña desde el documento 14

Llegamos así a una de las preguntas que más me intriga, pues ella nos permitirá ver si desde el documento 14 el juego se ha planteado como una alternativa para enseñar filosofía. Este documento responde a la pregunta del cómo enseñar a través de siete estrategias didácticas: 1. lectura y análisis de textos, 2. seminario, 3. disertación filosófica, 4. debate filosófico, 5. exposición magistral de temas filosóficos, 6. foro de filosofía, y 7. las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la Filosofía. Veamos cómo las *Orientaciones* nos proponen desarrollar estas estrategias didácticas:

1. **Lectura y análisis de textos:** el documento 14 defiende la idea de que no se puede realizar un “ejercicio filosófico desligado de los filósofos” (2010, p. 106). Es decir que, las *Orientaciones* defienden la idea que no se puede hacer filosofía en la escuela sin la tradición filosófica y por ello señala la importancia de leer los clásicos de la historia de la filosofía. Ahora bien, para implementar y desarrollar esta estrategia didáctica se proponen seis preguntas guía: ¿Qué dice el autor? ¿Cómo lo dice? ¿Qué quiere decir? ¿Qué es lo que no dice el filósofo? ¿Por qué y para qué lo dice? ¿Dónde, en qué circunstancia lo dice?
2. **Seminario:** para esta estrategia didáctica las *Orientaciones* argumentan que “en el seminario se trabaja discursivamente un texto estudiado con anterioridad por todos los participantes para discutir en torno a él durante las sesiones periódicas” (Gaitán et al., 2010, p. 108). Siguiendo esta idea, para una clase que pretenda seguir la estrategia del seminario se recomiendan cuatro momentos o trabajos: la relatoría, la correlatoría, el protocolo y el ensayo final.

3. **La disertación filosófica:** “Es un ejercicio escrito por medio del cual se logra tratar preguntas filosóficas importantes de una manera rigurosa” (Gaitán et al., 2010, p. 109). Valga la aclaración que, desde las *Orientaciones*, no se especifica qué se entiende por “rigurosa”, así que no tenemos claridades sobre qué es lo “riguroso” en el contexto escolar.
4. **El comentario de textos filosóficos:** “Consiste en desarrollar un análisis acerca de un texto filosófico para determinar su naturaleza y sus características tanto generales como particulares” (Gaitán et al., 2010, p. 111). Esta estrategia didáctica está estrechamente relacionada con la lectura y el análisis de textos, por ende, a la hora de hacer el comentario se recomienda tener a la luz las seis preguntas mencionadas en la estrategia
5. **La exposición magistral de temas filosóficos:** también conocida como estrategia didáctico-filosófica, permite evidenciar las habilidades expositivas del educador y que este, a su vez, pueda tener cierto control sobre la orientación que quiere darle a la clase (Gaitán et al., 2010).
6. **El foro de Filosofía:** esta estrategia didáctica tiene en dos momentos. En un primer momento tiene lugar la realización de un escrito que debe estar sustentado desde una consulta filosófica, este escrito le permite al estudiante crear una tesis, argumento o postura frente a un problema filosófico. En un segundo momento, que se titula puntualmente “foro”, el estudiante debe exponer la postura que construyó desde su texto. Así las cosas, esta estrategia permite desarrollar la habilidad tanto crítica como dialógica, pues el estudiante debe exponer su postura frente a un público (Gaitán et al., 2010).

7. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de

la Filosofía: esta última estrategia didáctica parte de la premisa que las TICS constituyen el mundo actual. Por ende, las orientaciones argumentan que es de gran utilidad emplear “estrategias tales como los foros virtuales, los chats, los grupos de trabajo colaborativo y en red, que están asociados a diversas plataformas virtuales” (Gaitán et al., 2010, p. 116).

Hasta aquí las estrategias didácticas propuestas por el documento 14. Ahora sí, pasemos a mencionar algunas consideraciones sobre este:

1. El *qué enseñar* de las *Orientaciones* es histórico, lineal y eurocéntrico. Adicional a ello, condena al ejercicio filosófico a la tradición filosófica europea, pues arguye que no se puede hacer filosofía sin esta última. Esto me resulta problemático por dos razones. Primero, porque solo promueve una tradición filosófica digna de ser llevada a nuestras aulas, dejando de lado tradiciones filosóficas de otras latitudes que incluso pueden dialogar de una manera más cercana con nuestros estudiantes, como lo es la filosofía latinoamericana, que se ha encargado de responder a las problemáticas que atraviesan al territorio que habitan nuestros estudiantes. Segundo, se rechaza la idea de un filosofar en el aula si no entra en diálogo directo con la tradición. Si bien no desconozco la pertinencia de establecer ese diálogo, considero que no constituye una condición necesaria para filosofar en el aula ni, por ende, para enseñar filosofía. Sobre esta idea profundizaré más adelante.
2. El *para qué enseñar* de las *Orientaciones* brinda una respuesta inconclusa, pues al señalar que se enseña filosofía para desarrollar determinadas competencias pasa por alto responder para qué se quiere o se desea desarrollar esas competencias.

En últimas, olvida responder la pregunta a totalidad y se conforma con una respuesta parcial e inconclusa.

3. El *cómo enseñar* propuesto en el documento 14 promueve las clásicas formas de enseñar que han acompañado y caracterizado a la filosofía a lo largo de la historia, no es novedosa ni nace de una lectura contextual y esta última es sumamente importante porque nos ayuda entender cómo aprenden nuestros estudiantes. En este orden de ideas, podría decir que desde el documento 14 se entiende que todos nuestros estudiantes aprenden de igual manera y que todas las estrategias didácticas propuestas pueden ser implementadas independientemente del contexto que atraviesa y configura nuestras aulas.

Así las cosas, desde mi lectura no resulta claro cómo para las *Orientaciones* (2010) “la Filosofía es un trabajo de crítica que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo” (p. 27). Pues este documento no responde directamente a las necesidades contextuales ni coyunturales, no se pregunta por el cómo aprenden los estudiantes colombianos y no vincula las creaciones filosóficas que hablan sobre las problemáticas que atraviesan el contexto de nuestros estudiantes. Sin estas tres características, me resulta confuso cómo podemos impulsar a nuestros estudiantes a pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenecen. En realidad, en ningún momento, el documento 14 vincula el contexto o la situación de nuestros estudiantes a sus orientaciones. Comprendo que no hay un solo contexto en Colombia, convivimos en un sinfín de realidades a las que resulta imposible responder, y menos desde un documento con más pretensiones de generalidad que de especificidad. Por ello, las mediaciones de cada docente resultan indispensables, pues es

a través de ellas que propuestas construidas para públicos amplios (como los *juegos filosofantes*) pueden tener lugar. Pero el problema radica en que en el documento 14 el contexto queda anulado, aunque pretenda cobijarlo.

Una vez expuestas tanto las características del documento 14 como mis apreciaciones sobre el mismo, encuentro necesario dejar en evidencia que, como lo vimos a través de este despliegue argumentativo, el juego no se plantea como una alternativa o recurso para enseñar filosofía. Pasemos ahora a ver qué tipo de enseñanza se promueven desde las OPFN y si, en ellas, el juego tiene algún lugar.

1.1.2. OPFN: *Orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia*

Las *Orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia*, también conocidas como las OPFN, son una propuesta alternativa al documento 14 para la enseñanza de la filosofía. Estas orientaciones no son un documento oficial construido desde el MEN. Las OPFN “son el resultado del trabajo de investigación al interior de la maestría en Educación ofrecida por la Universidad de Antioquia (Seccional Oriente)” (Carmona-Cardona & Paredes, 2019, p. 32). Esta propuesta de orientaciones hace parte de la tesis de maestría de Andrés Carmona, presentada en octubre del 2018 bajo la dirección de Diana Paredes. Un año después, en el 2019, fue publicado en la revista *Cuestiones de Filosofía* un artículo, escrito a cuatro manos por Carmona-Cardona y Paredes, en el que se sintetiza esta propuesta.

Volvamos al punto central: ¿qué proponen las OPFN? ¿Desde qué presupuesto parten? ¿Por qué y para qué nace una propuesta alternativa al documento 14? Las OPFN parten de:

Una postura afirmativa que defiende la existencia de un pensamiento filosófico auténtico más allá de la tradición filosófica europea, centrado en el análisis de la propia situación histórica, las circunstancias sociales y los problemas culturales, contrario a una postura asuntiva que defiende la universalidad de la filosofía como característica inherente al legado europeo. (Carmona-Cardona & Paredes, 2019, p. 34)

En diálogo con este fragmento, puedo argüir que esta propuesta parte de una defensa de la enseñanza de la filosofía que no dependa exclusivamente de la tradición filosófica europea. Ahora bien, no encuentro pertinente continuar sin antes mencionar por qué, a pesar de no ser un documento oficial, incluyo esta propuesta. Incluyo las OPFN porque, primero, con el riesgo de ser reiterativa, son una propuesta alternativa al documento 14 y esto permite pensarnos nuevas y distintas formas de enseñar filosofía. Segundo, dialoga críticamente con el documento 14 y argumenta que este “refuerza las pretensiones de universalidad de la filosofía eurocéntrica” (p. 33) dejando de lado el “pensamiento filosófico” latinoamericano. Tercero, recoge una perspectiva decolonial y crítica, pues nace de la necesidad de una enseñanza de la filosofía situada. Ahora sí, podemos pasar a ver cómo estas orientaciones responden a las preguntas propuestas, recordemos que estas son: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar?

1.1.2.1. Lo que se enseña desde las OPFN

A la luz de los cuatro paradigmas para la enseñanza de la filosofía que nos propone Paredes desde Tozzi, veamos en cuál de ellos se sitúa esta propuesta. En el artículo de Paredes y Carmona (2019) se señala que el componente filosófico de las OPFN, el cual guía el paradigma elegido, fue construido:

Con base en las periodizaciones históricas elaboradas por Gaos (1944), Roig (2004), Dussel, (1994) y Beorlegui (2010). Las susodichas sirvieron como cartas de navegación para el análisis de la historicidad del pensamiento filosófico de Nuestramérica, así como de los principales filósofos, pensadores e intelectuales y también de los problemas y categorías más importantes que los han ocupado. (p. 34)

Según los autores (2019), fue el acercamiento a la historia de la filosofía hecha en Latinoamérica el que les permitió consolidar su componente filosófico, pues descubrieron que su *qué enseñar* tenía dos momentos clave: “Tradición filosófica de Nuestramérica” y “Paradigmas Filosóficos Contemporáneos de Nuestramérica”. Adicional a estos momentos, ellos encuentran pertinente des-silenciar a “las cosmovisiones presentes en las culturas precolombinas: Náhuatl, Maya, Muisca, Inca” (p. 36), las cuales se presentan como “el paradigma necesario para establecer un diálogo interfilosófico e intercultural con las demás filosofías del mundo” (p. 36).

En este orden de ideas, a la pregunta por el *qué enseñar*, las OPFN responden: filosofía desde Nuestramérica. Para ello plantean cuatro ejes problemáticos: Geo-historicidad del pensamiento filosófico, epistemologías del sur, filosofía práctica y, para finalizar, estética del arte y de la vida cotidiana. Antes de avanzar, encuentro pertinente precisar qué se entiende aquí por *Nuestramérica*, pues, al tener como referente al filósofo José Martí (1903),

Carmona-Cardona y Paredes (2019) afirman que el término *Nuestramérica* “nos invita a tomar conciencia de nuestra condición social de dependencia y de la necesidad de emancipación cultural” (p. 34). Este término hace “alusión a nuestro devenir histórico, las cosmovisiones, los pluriversos, los mundos relacionales, las luchas de resistencia contra la colonización y las condiciones de colonialidad” (p. 34).

Una vez clarificado cómo se construye y cómo se plantea el *qué enseñar* de esta propuesta, puedo ahora sí responder la pregunta que nos convoca: ¿desde qué paradigma para la enseñanza de la filosofía se sitúan las OPFN? ¿*Histórico, doctrinario, problematizante o praxeológico*? Desde mi lectura, las OPFN, se sitúan desde dos paradigmas, los cuales son *histórico* y *problematizante*. Pues el *qué enseñar* de esta propuesta busca ser la historia de la filosofía de “Nuestramérica” desde los cuatro ejes problemáticos planteados.

1.1.2.2. Para qué se enseña desde las OPFN

Las OPFN plantean que al enseñar la historia de la filosofía de “Nuestramérica” desde los cuatro ejes problemáticos propuestos se busca lograr el “empoderamiento por parte de los estudiantes de unas competencias básicas que apunten hacia una formación para el buen vivir de todos los seres humanos en armonía con la naturaleza” (p. 34). Desde esta propuesta, se cuestiona la idea de unas competencias con enfoque utilitario, es decir, se cuestiona la idea de desarrollar en los estudiantes competencias para el trabajo y por ello se busca desarrollar competencias que apunten hacia un buen vivir.

En este orden de ideas, las OPFN plantean cuatro competencias básicas: *Conciencia crítica, Diálogo interfilosófico, Acción transformadora* y *Ciudadanía intercultural*. Veamos

en qué consisten cada una de ellas para que tengamos mayor claridad sobre qué es lo que buscan desarrollar las OPFN. No sin antes mencionar que cada una de estas competencias está relacionada con cada uno de los cuatro pilares propuestos por la UNESCO.

Así pues, la competencia llamada *Conciencia crítica* está relacionada con el pilar del *saber conocer*, adicional a ello está relacionada con la competencia crítica propuesta por el documento 14. Con esta competencia se busca que los estudiantes se concienticen sobre “las actuales condiciones de dominación y colonialidad” (Carmona-Cardona & Paredes, 2019, p. 39). Por su parte, la competencia *Diálogo interfilosófico*, está relacionada con el pilar *saber hacer* y se articula con la competencia dialógica del documento 14. Esta competencia busca “interpelar la homogenización cultural” (p. 39), es decir, que desde el diálogo busca integrar y dejar de silenciar distintos saberes, sentires y pensamientos. En lo que respecta a la competencia *Acción transformadora*, está relacionada con el pilar *saber ser* y se articula con la competencia creativa propuesta por el MEN. Esta competencia busca que los estudiantes puedan recrear las estructuras sociales teniendo en cuenta las necesidades de su contexto. Para finalizar, la competencia *Ciudadanía intercultural* se relaciona con el pilar *saber convivir* y busca que los estudiantes desarrollen “valores ciudadanos de carácter intercultural” (Carmona-Cardona & Paredes, 2010, p. 39).

Vale la pena ahora que nos preguntemos cómo podemos desarrollar en nuestros estudiantes competencias que apunten hacia un buen vivir enseñando la historia de la filosofía de Nuestramérica y qué estrategias didácticas podemos emplear para cumplir dicho propósito. Veamos qué nos proponen las OPFN.

1.1.2.3. Cómo se enseña desde las OPFN

Esta alternativa de orientaciones plantea cinco tipos de estrategias didácticas a modo de respuesta a la pregunta *cómo enseñar*. Estas estrategias son: estrategias de lectura, estrategias de escritura, estrategias de oralidad, estrategias de indagación y estrategias virtuales. Antes de describir estas estrategias didácticas es necesario que tengamos a la luz que estas tienen como punto de partida la “pregunta problematizadora”, pero ¿qué es una pregunta problematizadora? ¿Qué busca hacer una pregunta problematizadora? Desde la tesis de Carmona-Cardona (2018), partir de preguntas problematizadoras puede “propiciar el diálogo crítico y dinamizar el conocimiento” (p. 166), así como también “invita a la reflexión y el análisis en torno al acontecer filosófico y sociocultural de Nuestramérica, en los ámbitos histórico, epistemológico, práctico y estético” (Carmona-Cardona, 2018, p. 166). Así las cosas, las preguntas problematizadoras buscan provocar en los estudiantes ciertos aprendizajes para que dialoguen con los saberes adquiridos y los puedan llevar a otros espacios o ámbitos de su vida. Es por ello que la pregunta problematizadora busca ser “la puerta de entrada para el filosofar” (Carmona-Cardona, 2018, p. 168).

Según vemos, cada *qué* de esta propuesta va de la mano de una pregunta problematizadora y cada pregunta fortalece el *cómo* propuesto desde la misma. Ahora sí, veamos en detalle cómo las OPFN responden a la pregunta del *cómo enseñar* desde sus cinco tipos de estrategias didácticas (cada una de estas estrategias va de la mano con una de las cinco habilidades que las OPFN quieren desarrollar con los estudiantes a saber: lectura, escritura, oralidad, indagación y virtualidad):

1. **Estrategias de lectura:** las OPFN plantean que en clase los maestros deben cultivar en los estudiantes la lectura filosófica, la cual les permitirá comprender el entramado

conceptual en los distintos textos a los que se acerquen. Las OPFN plantean que desde las clases no solo se debe hacer la lectura de textos propiamente filosóficos, sino también de noticias, símbolos e imágenes, mapas conceptuales, mapas mentales y cuadros sinópticos (Carmona-Cardona, 2018).

2. **Estrategias de escritura:** desde la tesis de Carmona-Cardona (2018), estas estrategias relacionadas con la escritura consisten en la creación de textos que están determinados, no solo desde las referencias bibliográficas indagadas por los estudiantes, sino, también, por sus conocimientos previos y por los rasgos o atributos adquiridos en la comunidad a la cual pertenecen. Ahora bien, las OPFN plantean tres formas de llevar a cabo las estrategias de escritura: fichas de contenido, ensayos filosóficos y disertación filosófica.
3. **Estrategias de oralidad:** las estrategias de oralidad parten de la idea de un diálogo participativo, esto es, un diálogo que “genera la posibilidad de expresar sentimientos y experiencias, además de argumentar ideas y pensamientos” (p. 172). Para lograr este diálogo participativo las OPFN proponen cuatro estrategias didácticas: exposiciones dialógicas de problemas filosóficos, debates filosóficos, encuentros de oratoria y cine foro.
4. **Estrategias de indagación:** estas estrategias requieren que el maestro conciba la clase como una comunidad de indagación que analiza críticamente los diferentes postulados del conocimiento y los contrasta con los saberes previos aprehendidos en los contextos de origen. Entre las estrategias de indagación propuestas en las OPFN se encuentran el taller crítico, el seminario, el foro de filosofía y el proyecto de investigación.

- 5. Estrategias virtuales:** en lo que respecta a las estrategias virtuales, las OPNF no plantean puntualmente alguna, simplemente reflexionan sobre la importancia de incluir las TICS dentro de los procesos educativos.

Llegamos así no solo al final de las estrategias didácticas propuestas por las OPFN sino también al final de la descripción del *qué, para qué y cómo* enseñar que se propone desde las mismas. Por ende, es pertinente, así como lo hicimos con el documento 14, poner sobre la mesa ciertas consideraciones. Así las cosas, sobre el *qué enseñar* puedo argüir que:

1. Las OPFN siguen conservando el mismo paradigma *histórico y problematizante* del documento 14, solo con la particularidad que la historia de la filosofía que pretende dar a conocer no es la de Occidente sino la de Nuestramérica. Este hallazgo resulta interesante, pues desde aquí podemos evidenciar que esta propuesta, a pesar de nacer como una crítica al documento 14, no se distancia del todo de este. Es como quien emprende un viaje con la intención de llegar a un destino distinto y para evitar el camino ya marcado se aparta unos pasos hacia la hierba; sin embargo, pese a esquivar el sendero trazado, avanza en paralelo y termina llegando al mismo lugar. Empero, las OPFN, desde la tesis de maestría de Carmona-Cardona, defienden la idea de un filosofar en el aula, por lo que tienen cierta inclinación o tendencia a un paradigma *praxeológico*, sin embargo, esta inclinación es tímida porque parte de presupuestos que no se articulan del todo a la idea de un filosofar en el aula.
2. Sobre el *para qué enseñar* puedo señalar que conserva varias similitudes con la propuesta del MEN, pues busca desarrollar competencias afines. Sin embargo, este *para qué* y estas competencias traen a colación un aspecto nuevo y es que

apuntan hacia el buen vivir de todos los seres humanos en armonía con la naturaleza. Este *para qué* marca una diferencia importante con el documento 14, pues aquí sí se responde la pregunta del para qué enseñar filosofía a cabalidad, pues se enseña para desarrollar competencias y se desarrollan estas competencias para que nuestros estudiantes construyan un buen vivir en armonía tanto con los seres humanos como con la naturaleza.

3. En lo que respecta al *cómo enseñar*, puedo señalar que es una propuesta que conserva muchas de las estrategias del MEN. Así las cosas, desde ambos documentos se reduce la enseñanza de la filosofía a estrategias de lectura, de oralidad y de indagación. Adicional a las estrategias virtuales, sobre las cuales no hay ninguna propuesta puntual para llevarlas a nuestras aulas, solo se reflexiona sobre la importancia de vincular la virtualidad a la enseñanza de la filosofía. Aquí no pretendo señalar que esté mal enseñar filosofía a través de estas estrategias, lo que sí quiero afirmar es que es nocivo este enfoque reduccionista pues se condena a la filosofía a una única forma de ser y de decirse. Ello imposibilita incluir y proponer formas otras de llevar la filosofía al aula, como podría ser el caso del juego.

Hasta aquí el primer acápite. Hemos revisado el *terreno* que caracteriza el juego de la enseñanza de la filosofía y a través de este (los dos documentos revisados) se ha intentado dar respuesta a la pregunta por cómo se ha planteado que debería ser la enseñanza de la filosofía. Como conclusión, quedó en evidencia que el juego como estrategia para enseñar y para filosofar no ha tenido lugar. Es decir, las propuestas que orientan el deber ser de la enseñanza de la filosofía no incluyen al juego como recurso para filosofar.

1.2. El juego sin más o diagnóstico: ¿cómo es la enseñanza de la filosofía en Colombia? ⁵

Como lo mencionaba un par de líneas arriba, la teoría y la práctica, el documento y la experiencia, aunque siempre caminan juntos, pues hablan o tratan de lo mismo, nunca lo abordan exactamente de la misma manera. Según Koselleck (2001), “el lenguaje no es un mero espejo de la realidad, sino un medio que la selecciona, la ordena y la transforma. Por ello, nunca coincide por completo con lo que designa” (p. 35). Así las cosas, los documentos nos pueden decir que llevar la historia de la filosofía al colegio es necesario y que sin ella no podemos enseñar filosofía, pero, cuando vamos a la realidad, nos podemos encontrar con que no es condición necesaria enseñar filosofía de manera histórica. Los documentos nos pueden decir que la enseñanza de la filosofía debe desarrollar en los estudiantes determinadas competencias, pero, tal vez a la hora de ir a la realidad, nos encontramos con que no siempre se desarrollan y esto no quiere decir que los procesos educativos fallaron, simplemente refleja que la vida es incierta y que no siempre lo que creemos que ocurrirá es lo que realmente ocurre. Como afirma Walter Kohan (2008), en su libro *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, no siempre lo que se enseña se aprende y no siempre lo que se aprende, alguien lo ha enseñado. Muchas veces aprendemos cosas muy distintas a las que nos intentaban enseñar.

Por ello, quiero que para este momento nos acerquemos a conocer la realidad educativa colombiana y ver qué tanto dista de las propuestas que ya conocemos. Pues, una cosa es la política pública, que funciona como las señales de tránsito que pretenden orientar

⁵ Es pertinente aclarar que, en este acápite, no será posible responder en su totalidad la pregunta propuesta debido a las limitaciones temporales y espaciales de esta investigación; solo se buscará esbozar una posible respuesta.

nuestro recorrido, y otra muy distinta es la realidad educativa, que funge como el tránsito bogotano, con desvíos, cierres y obstáculos, que en términos teóricos no son tan fáciles de prever⁶. El mapa nunca logra coincidir totalmente con el territorio. Recordemos que realizo esta investigación para ver el lugar que ha ocupado el juego en la enseñanza de la filosofía. En este caso, puntualmente, en la realidad educativa, pues, como ya lo observamos en los documentos que orientan la práctica docente en Colombia, el juego no tiene lugar. Para cumplir este objetivo tendré como fuente de información y referencia: (1) el artículo *La enseñanza de la filosofía en Colombia: retos y perspectivas actuales* (2); el tercer capítulo del libro *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* titulado “Comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación”, investigación que habla sobre cómo comprenden y abordan la enseñanza de la filosofía los docentes de la educación media colombiana; y para finalizar recurriré a (3) los informes finales de la Práctica Pedagógica Investigativa de los y las educadoras en formación de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.

1.2.1. Artículo: La enseñanza de la filosofía en Colombia: retos y perspectivas actuales

Para comenzar a comprender la lógica de este fenómeno considero que es pertinente revisar el artículo escrito a cuatro manos por Adrián Jaime Herrera y Jorge Aníbal Rojas Devia, publicado en 2024 por la revista *Prospectiva Científica*, en el que se exploran los desafíos y posibilidades de la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. Aunque esta

⁶ Idea desarrollada por el profesor Diego Arias en el encuentro sobre Didáctica de las Ciencias Sociales que tuvo lugar en la UPK en el año 2024.

investigación no va a la realidad, entendida como lo que acontece en el aula, sí se encarga de estudiar documentos como revistas científicas, trabajos de grado y libros en los que dicha realidad es descrita y problematizada.⁷ Por ello, a vuelo de pájaro, mencionaré los resultados de esta investigación en las dos vías que se propone la misma (obstáculos y desafíos).

1) Obstáculos: siguiendo a Herrera y Rojas (2024), algunos de los baches con los que nos encontramos a la hora de enseñar filosofía, y que no nos permiten atravesar el camino de manera adecuada, como se proponen los documentos que “orientan” la práctica docente, son:

- ☹ Al no existir una definición pedagógica y política clara sobre qué se busca con la filosofía en el currículo, se derivan prácticas tradicionales, memorísticas y poco críticas.
- ☹ La falta de espacios de reflexión y debate, la enseñanza dogmática junto con actividades repetitivas, descontextualizadas e inconexas limitan el aprendizaje y la participación estudiantil.
- ☹ Algunos estudiantes perciben la asignatura como poco útil o irrelevante, pues la asocian a métodos tradicionales, desvinculados de la realidad.
- ☹ La exclusión de la filosofía en las pruebas Saber 11 disminuyó su importancia curricular y la relegó al desarrollo de habilidades de comprensión lectora y competencias ciudadanas.

⁷ La selección de los documentos que emplearon se basó en criterios de relevancia, actualidad y aporte teórico-práctico al campo de la enseñanza de la filosofía en la actualidad. La información obtenida de los textos se categorizó en función de cuatro ejes temáticos: Enseñanza de la filosofía, Didáctica de la filosofía, Educación filosófica y Aprender filosofía.

2) **Desafíos:** algunos de los desafíos, en tanto posibilidades, que enfrenta la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana, según Herrera y Rojas (2024), son:

- 🗑️ Generar políticas públicas que incentiven la enseñanza de la filosofía en todos los niveles educativos.
- 🗑️ Fortalecer la formación docente en filosofía con el fin de promover la investigación en didáctica y enseñanza de la filosofía.
- 🗑️ Llevar la filosofía a espacios y escenarios distintos al aula de clases.
- 🗑️ Hacer que la enseñanza de la filosofía no se traduzca en memorizar contenidos, sino que sea sinónimo de una actitud crítica y reflexiva hacia la vida.

Estos son algunos de los obstáculos y desafíos de la enseñanza de la filosofía en Colombia y es justo aquí donde podemos empezar a vislumbrar que las señales de tránsito (teoría) del *terreno de juego* (orientaciones) no cobija del todo a la realidad. Pero vayamos a ella misma, en concreto, y veamos qué más nos devala.

1.2.2. Investigación: comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación media

Preguntas como “¿es posible enseñar la filosofía?, ¿por qué y para qué enseñarla?, ¿qué enseñar? y, sobre todo, ¿cómo enseñarla en el contexto de la educación media y en situaciones históricas concretas?” (Arias Rey & Bonelo Martínez, 2023, p. 3), guiaron el texto *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación*

media. Este texto fue publicado en el 2023 por la Editorial Uniagustiniana y en su tercer capítulo, escrito por Martha Graciela Arias Rey y Edwin Bonelo Martínez, se indaga en torno a cómo se enseña filosofía en escenarios y contextos concretos. La mejor manera de responder esta pregunta fue acercándose a los diferentes agentes que configuran o constituyen las clases de filosofía en la escuela. Es por ello que traigo a colación este texto, pues nos permite acercarnos a la realidad educativa colombiana a través de un diálogo con los agentes que configuran la enseñanza de la filosofía. Adicional a ello, es uno de los pocos estudios o investigaciones que se han realizado sobre el tema y, por el momento, es el único que va a la realidad del aula, esto es, no se conforma con el estudio de los documentos oficiales ni se restringe a la reflexión filosófica sobre la enseñanza.

Ahora sí, conozcamos un poco más acerca de este texto. Esta investigación, de enfoque cualitativo, tuvo en cuenta las voces de estudiantes, maestros escolares, maestros universitarios con experiencia en educación media y docentes en formación. Para contar con un amplio espectro se seleccionaron 12 instituciones educativas y 20 estudiantes, sin importar su cualificación con respecto a las clases de filosofía (Arias Rey & Bonelo Martínez, 2023). Estas instituciones elegidas se ubican en distintos sectores socioeconómicos, lo cual permite ampliar el panorama y acercarse a diferentes realidades.

Conozcamos la percepción que tienen los distintos agentes sobre cómo se enseña filosofía en Colombia:

- 1) **“Las voces de los estudiantes”**: teniendo en cuenta las distintas entrevistas realizadas a los estudiantes, esta investigación encontró una particularidad: siempre y cuando se interpele al estudiante, no importa si las clases de filosofía se ubican desde un paradigma *histórico* o *problematizante*. Es decir, el éxito de las clases de

filosofía no radica en si los maestros elegimos presentar los contenidos de forma lineal, histórica y greco-eurocéntrica (o Nuestroamericana) o a modo de problemas, lo importante es si interpelamos o no a nuestros estudiantes. Es por ello que, en los distintos testimonios encontramos que lo que más valoran los estudiantes de una clase de filosofía es el momento del diálogo, pues los vincula y los invita a pensar. Los convierte en agentes activos de sus procesos de aprendizaje.

- 2) **“Las voces de los docentes”**: en lo que respecta a las entrevistas realizadas a los maestros, nos encontramos con cinco aspectos importantes: 1. No hay una inclinación o tendencia predominante por impartir las clases de manera *histórica* o *problematizante* (solo se tienen en cuenta estos dos paradigmas). 2. La mayoría de los docentes “considera necesario darle importancia a la historia del pensamiento, pues es el punto de partida para la comprensión de la filosofía tanto en la vida personal como en el análisis de realidades contextuales” (Arias & Bonelo, 2023, pp. 78-79). 3. En línea con lo anterior, la mayoría de los maestros considera que, aunque la historia del pensamiento filosófico es importante, no funcionará o no tendrá los efectos esperados si no se aterriza a la vida de los estudiantes, pues si la historia de la filosofía no se sitúa o contextualiza, “se queda simplemente en historiografía” (Arias Rey & Bonelo Martínez, 2023, p. 79). 4. Por excelencia, la estrategia didáctica implementada por un amplio grueso de los docentes entrevistados es la lectura y el análisis de textos. Aunque no se especifica qué tipo de textos ni quiénes son sus autores. 5. Otras estrategias didácticas que implementan los docentes son las diapositivas, las películas y los ejemplos de la vida cotidiana.

Sobre estas dos últimas anotaciones encuentro pertinente señalar un aspecto que me resulta interesante, las distintas estrategias didácticas mencionadas por los maestros

no son las que capturan o generan un gusto por la clase de filosofía, pues aquello que más valoran los estudiantes, según esta investigación, es el diálogo, y los maestros entrevistados no lo tuvieron en cuenta a la hora de describir cómo son sus clases.

- 3) **“Las voces de los practicantes” o docentes en formación:** para conocer las percepciones que tienen los maestros en formación de la Universidad Uniagustiniana, no se realizaron entrevistas, sino que se revisaron los diarios de campo realizados durante la práctica pedagógica. Encuentro pertinente mencionar aquí que el testimonio de los docentes en formación, no solo nos permite conocer la realidad educativa desde otra cara, desde otra perspectiva, sino que nos permite analizar de manera crítica las prácticas docentes. Esto debido a que los diarios de campo no responden a los intereses de la investigación, son simplemente la percepción de los maestros en formación sobre la práctica docente de los maestros titulares. Con todo esto, los diarios de campo apuntaron a dos conclusiones: 1. La mayoría de los docentes no dan la posibilidad del diálogo filosófico en sus clases. 2. La no participación de los estudiantes es una señal de alarma pues “es síntoma de que los contenidos no resultan significativos para sus realidades particulares” (Diario de campo citado por Arias & Bonelo, 2023, p. 84).

Hasta aquí, las apreciaciones de los distintos agentes que configuran la enseñanza de la filosofía para la educación media. Valga anotar que, aunque en esa investigación la muestra es bastante pequeña, ya que solo tiene en cuenta la realidad educativa de algunos colegios de Bogotá, nos permite comprender u observar, en una pequeña escala, cómo funciona la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana y, por ende, me permite brindar algunas conclusiones preliminares: 1. Aunque la investigación señale que no hay una

tendencia o inclinación por algún paradigma elegido, desde mi lectura, los testimonios de los maestros y la insistencia en la importancia de la historia de la filosofía demuestran que tal vez sí hay cierta inclinación. 2. Aunque la investigación arguya que “no hay un común denominador en las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía” (p. 85), podemos encontrar que, al menos en el grupo poblacional entrevistado, el juego no tiene lugar a la hora de enseñar filosofía. 3. Aunque no existe un recetario mágico para enseñar filosofía aplicable en todo contexto, sí hay dos aspectos que debemos tener en consideración los maestros si queremos que las clases de filosofía logren interpelar a nuestros estudiantes. Estos son: (a) el diálogo y el aterrizaje de la filosofía a la vida y (b) al contexto de nuestros niños y niñas.

1.2.3. Informes de educadores de filosofía en formación de la Universidad Pedagógica Nacional

En línea con la anterior investigación, decidí acercarme a los informes finales de la práctica pedagógica investigativa de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de los periodos semestrales 2023-1 y 2023-2, con el fin, no solo de conocer cómo se enseña filosofía en los colegios en los que la Licenciatura tiene presencia, qué temas eligen los maestros y qué estrategias didácticas emplean, sino, también, con el fin de ampliar el panorama y ver si en otras instituciones el juego tiene lugar a la hora de enseñar filosofía.

Para ponernos en contexto encuentro necesario hacer algunas aclaraciones: la práctica pedagógica escolar de la Licenciatura en Filosofía de la UPN se divide en tres niveles (Momento de inmersión, Momento de construcción y Momento de mediación). De cada nivel debe salir un informe y cada informe parte de una lectura contextual, es decir, lo primero que

realizan los maestros en formación en sus prácticas es entender el contexto a través de preguntas como: ¿qué características tiene el entorno en el que está ubicada la institución? ¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Qué necesidades tienen? ¿A qué aspectos o circunstancias pueden estar expuestos? ¿Cómo enseña el maestro titular y cómo la filosofía se articula a los distintos proyectos institucionales? Es por esta lectura contextual⁸ que elijo traer las distintas voces de distintos maestros en formación, porque en estas voces encontraré pinceladas que conduzcan a responder cómo se enseña filosofía en Colombia.

Encuentro necesario mencionar que elegí los periodos semestrales del 2023-1 y 2023-2⁹ porque la pregunta que intento resolver la ubico en el presente, es decir, lo más cercano a la elaboración de mi trabajo de grado es lo que encuentro más pertinente. No porque consultar en la historia no me resulte útil, sino porque esta investigación tiene alcances, limitaciones y si quisiese observar cómo se ha enseñado filosofía en los distintos colegios en los que ha tenido presencia la Licenciatura a lo largo de su historia, este sería otro trabajo de grado.

Continuando con las aclaraciones, para este apartado revisé 71 informes, de los cuales seleccioné 26 porque cumplieran con los siguientes criterios: 1. Los docentes en formación realizaron sus prácticas en clases de filosofía (no ética o religión), 2. Las clases estaban dirigidas a estudiantes de décimo y undécimo, 3. En el informe se encuentra de manera detallada la caracterización del escenario y de la población. Ahora bien, las prácticas de los 26 informes seleccionados fueron realizadas en ocho colegios distintos, siete de ellos

⁸ La lectura contextual tiene en el primer momento de práctica tres procesos: Inmersión reflexiva, Inmersión contextual e Inmersión situada.

⁹ No consulté los informes de 2024 porque los archivos aún no se encuentran disponibles.

ubicados en diferentes sectores de Bogotá y uno ubicado en la provincia de Sabana Centro, al norte de Bogotá.

Tabla 1: Criterios de selección informes

Total, de informes revisados	Informes seleccionados	Criterio 1: Materia	Criterio 2: Cursos	Criterio 3: Momento de la práctica
71	26	Filosofía	Décimo y undécimo	Informes con caracterización detallada

Tabla 2: Informes revisado por colegios

N.	Nombre del colegio	Número de informes
1	I.E.D. Hernando Durán Dussán.	8 informes
2	I.E.D. Carlos Pizarro León Gómez.	9 informes
3	I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño.	1 informe
4	I.E.D. República de China.	4 informes
5	Colegio Friedrich Naumann.	1 informe
6	Colegio Distrital Instituto Técnico Internacional.	1 informe
7	Instituto Pedagógico Nacional.	1 informe
8	Institución Educativa Rural Departamental Antonio Nariño.	1 informe
Total		26 informes

Algunas de las conclusiones a las que puedo llegar son:

- ☹ El paradigma desde el que se sitúan la mayoría de los maestros es el *histórico*.
- ☹ Tanto los maestros en formación como los maestros titulares arguyen que no se puede enseñar la historia de la filosofía si no se aterriza a la vida de los estudiantes.

Nueve de cada diez docentes que se sitúan desde un paradigma *histórico* reconocen la importancia y la necesidad de vincular el contexto, aterrizar a la vida o actualizar los contenidos, pero en la práctica no resulta del todo evidente este vínculo. En ocasiones parece reconocerse su importancia, pero no se hace nada más al respecto.

- 🐼 Las estrategias didácticas que más emplean los docentes en el aula son la lectura y el análisis de textos. Aunque no hace parte de los informes, me resulta pertinente traer a colación una acotación de Prieto (2022) en *¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia?*, pues permite observar críticamente este hallazgo:

Los estudiantes se desmotivan, pues se ven enfrentados a textos demasiado complejos, con temas alejados de su propio contexto y en lugar de sentirse competentes, curiosos y animados por el pensamiento filosófico, se ven abrumados por textos que no logran descifrar. Para el docente esta práctica también resulta desmotivadora, al menos en parte, porque invierte bastante tiempo en seleccionar las fuentes en relación con lo que cree que sus estudiantes necesitan, pero encuentra que ellos no entienden, se desmotivan rápido, abandonan o, incluso, llegan a aborrecer la filosofía. Por supuesto, el docente no comprende por qué sus estudiantes no entienden, y al final, en muchos casos, termina por usar la nota como herramienta punitiva para “motivar”, un uso totalmente inadecuado de la evaluación y de las fuentes directas, las cuales pierden así su sentido. (pp. 175-176)

- 🐼 Otras estrategias didácticas que emplean los maestros, aunque, en menor medida, son: cine foro, discurso filosófico, clase magistral, guías, talleres, diálogos filosóficos y la correspondencia a través de cartas.

De los 26 informes seleccionados, el juego solo aparece una vez y este se emplea con la finalidad de evaluar si los contenidos fueron aprehendidos. Así las cosas, el juego no aparece como una estrategia didáctica que permite aprender sino como un método o estrategia de evaluación que permite verificar, a través de competencias de memoria y agilidad, si los estudiantes aprendieron o no.

A partir de los informes, en la siguiente gráfica se presentan, de manera comparativa, las estrategias didácticas que los docentes privilegian a la hora de enseñar filosofía y, por ende, los resultados pueden leerse como una aproximación general a sus inclinaciones pedagógicas.

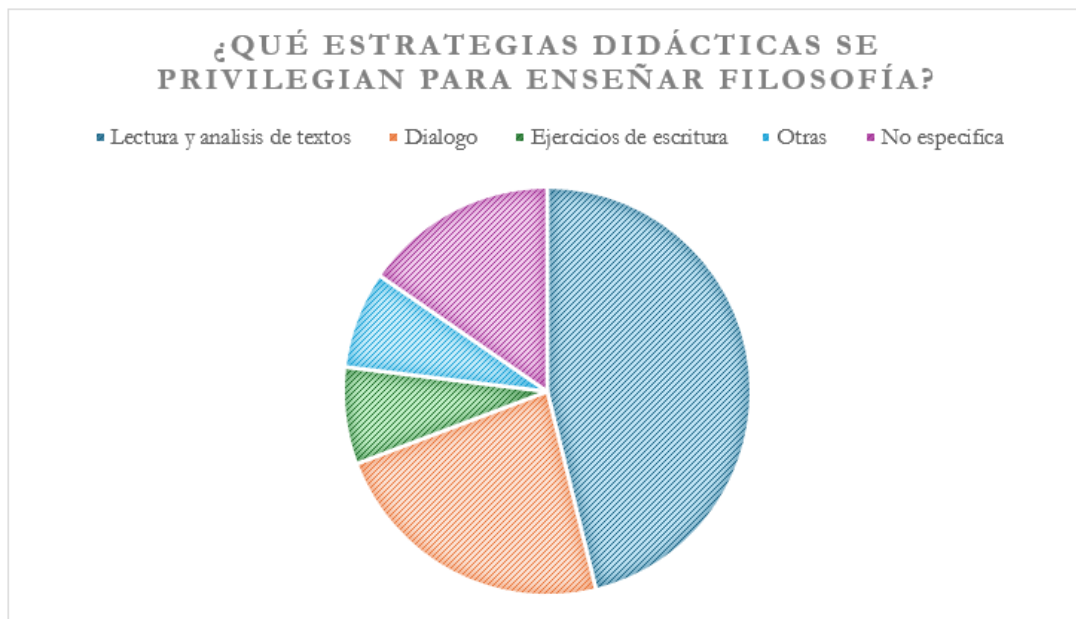


Diagrama 1: ¿Qué estrategias didácticas se privilegian para enseñar filosofía?

1.3. Conclusiones preliminares: en busca de un lugar para el juego

Hasta aquí llega este segundo acápite. Supongo que podría esperarse que en este punto ofreciera una respuesta contundente a la pregunta sobre cómo se enseña filosofía en Bogotá o en Colombia. Sin embargo, he de confesar que, al no tratarse de un *terreno de juego* acabado, lo único que tengo son algunas pinceladas que apenas esbozan un posible acercamiento. En este sentido puedo afirmar que la filosofía en Colombia se enseña de múltiples maneras, se privilegian algunos paradigmas sobre otros, se eligen unas metodologías sobre otras, pero siempre se reconoce la necesidad de enseñar filosofía en la escuela de manera contextualizada y situada para lograr vincular a los estudiantes con el ejercicio filosófico. En lo que respecta al juego como recurso y al lugar que ha ocupado en la enseñanza de la filosofía en Colombia, es posible afirmar que, por lo menos, en los documentos, artículos, investigaciones e informes revisados, el juego no ha tenido mayor presencia. Y es por ello que, como estrategia no solo didáctica, sino filosófica y pedagógica, dentro de este floreciente *terreno* de la enseñanza filosofía, vale la pena explorar no solo si el juego puede tener un lugar sino también porqué podría tener dicho lugar. En conclusión, en el *terreno de juego* (todavía en construcción) de la enseñanza de la filosofía, el juego se revela como una posibilidad fértil para pensar nuevas formas de filosofar en la escuela.

Capítulo 2.

El Naípe de la Filodeia o las cartas sobre la mesa



Ilustración 2: Las cartas sobre la mesa. Elaboración de Samantha Rodríguez.

Tras recorrer el *terreno* de la enseñanza de la filosofía y descubrir la ausencia del juego en él, resulta necesario conceptualizar y definir mi propuesta. Siguiendo con las metáforas y haciendo de mi trabajo un juego conceptual, propongo entender este ejercicio como un *juego de cartas*, en el que cada una de ellas representa un concepto. A este juego (que consiste en conceptualizar y construir una propuesta para enseñar filosofía, y cuyo objetivo es conseguir la mejor combinación de cartas posible) me gustaría llamarlo *El Naípe de la Filodeia*. *Filo* hace alusión, no solo a su raíz etimológica amor, sino, también, a una abreviación de filosofía; y *deia* alude a la enseñanza, entendida no como *insignare* (señalar, marcar), sino como *paideia* (formación, educación). Así que este es el naípe del amor a la filosofía y a la educación.

Este naípe se compone de tres tipos de cartas o conceptos principales: *didáctica*, *filosofía* y *juego*. Cada tipo corresponde a una categoría general dentro del juego, y, a su vez, cada categoría se diversifica en varias cartas específicas que constituyen sus variaciones. Esto ejemplificando que hay distintas maneras de comprender cada categoría o concepto. En otras palabras, existen tres familias de cartas y cada una de ellas tiene variaciones distintas, como en el naípe tradicional existen cuatro palos (Picas (♠), Corazones (♥), Diamantes (♦) y Tréboles (♣)), pero cada uno de ellos tiene trece variaciones distintas. Es decir, aunque pertenecen a una misma familia, cada una de esas cartas se distingue por sus matices o aplicaciones particulares: no es lo mismo el uno de corazón que el *Joker* de corazón, así como no es lo mismo una comprensión de la filosofía situada que una comprensión de la filosofía canónica (sobre esta distinción, más adelante profundizaré).

Conviene aclarar que este juego no es un naípe tradicional en el que hay que armar la familia de cartas más fuerte, sino que, en este naípe, de cada categoría o familia de cartas, los jugadores debemos elegir una al momento de construir nuestras propuestas, puesto que, emplear una sola categoría de cartas para enseñar filosofía resultaría insuficiente. Por ello, en este juego tenemos un sinfín de posibilidades para armar la combinación de cartas que más se ajuste a nuestros intereses y apuestas (en eso consiste construir la mejor combinación posible).

Ahora bien, para desarrollar este capítulo y desplegar mi apuesta, es necesario mencionar que la elección de estas tres categorías o familias de cartas no es fortuita, pues, aunque cada una de ellas representa un concepto por separado, debido a que ellas están fuertemente enlazadas, juntas pueden lograr una partida interesante. Cerletti (2008), en su libro *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, sostiene insistentemente que:

más allá de que se explicita o no, lo que se considere que es filosofía debería tener algún tipo de correlato en la forma de enseñarla. Tendría consecuencias didácticas diferentes suponer, por ejemplo, que la filosofía es esencialmente el despliegue de su historia, más que una desnaturalización del presente; estimar su actividad como una cuidadosa exégesis de fuentes filosóficas, más que como un ejercicio problematizador del pensamiento sobre toda cuestión; considerar que puede significar una ayuda para el buen vivir que suponerla una complicación inexorable de la existencia; o asumir que sirva para fundamentar la vida ciudadana o que encarne una crítica radical del orden establecido, etc. Obviamente, podría pensarse también en cualquier combinación de estas caracterizaciones o agregar muchas más, pero persistiría que lo que se considere que es básicamente la filosofía debería expresarse de alguna manera en su enseñanza. (pp. 18-19)

Así las cosas, según Cerletti (2015), la concepción que tengamos de la filosofía trae consigo determinadas consecuencias didácticas. Considero que ello implicaría una relación de dependencia unilateral que puede llegar a ser un tanto nociva, en tanto que privilegia a la filosofía y relega a la didáctica, por esa razón solo estoy parcialmente de acuerdo con el filósofo argentino. Esta relación se vuelve problemática porque concibe a la filosofía como una llave capaz de resolver todos los problemas de la enseñanza; sin embargo, hay cuestiones que escapan a su alcance, especialmente aquellas de orden pedagógico y didáctico que no puede resolver la disciplina por sí sola. Por ello, propongo comprender el lazo entre ambas no como dependencia, sino como una relación recíproca, de mutua afectación: la manera en que se conciba la filosofía permea la didáctica, y, a su vez, las concepciones sobre la didáctica

generan implicaciones filosóficas. En otras palabras, no solo lo filosófico orienta lo didáctico, sino que lo didáctico también interpela lo filosófico¹⁰.

Hasta aquí he trazado el lazo entre la didáctica y la filosofía; sin embargo, aún falta incorporar un tercer elemento: el juego. Este aparece como el espacio donde la relación *Didáctica ↔ Filosofía* se concreta y se hace visible. Puede que, por ahora, estas conexiones no resulten del todo claras, pero a lo largo de este capítulo me ocuparé de definir cada una de las tres familias de cartas, precisar las variables que pondré en juego y mostrar cómo, a partir de ellas, estas categorías se entrelazan.

Retomando el hilo, para consolidar el despliegue argumentativo del capítulo, iniciaré con la definición y conceptualización de la categoría didáctica; en seguida, expondré la perspectiva filosófica en la que me sitúo; a partir de allí, presentaré el juego filosófico; y, finalmente, explicitaré cómo las tres familias de cartas se articulan y cómo las variables elegidas logran configurar una partida interesante.

2.1. Didáctica de la filosofía: *didáctica posibilitadora ante lo impredecible*

Didáctica de la filosofía “se dice (o se insinúa) de muchas maneras, esto es, a esta categoría se asocian, explícita o implícitamente, distintas (y en algunas ocasiones opuestas) caracterizaciones” (Linares, 2024, p. 3). Estas múltiples concepciones que se tienen sobre la *didáctica* las podemos evidenciar en diversos artículos. Por ejemplo, *Didáctica de la Filosofía en Colombia: Plurivocidad, Tensiones y Porosidad de un Concepto* (Linares, 2024),

¹⁰ Puede resultar esto un juego de palabras confuso, sin mayor trascendencia, pero lo que busco es que no se comprenda el fenómeno de la enseñanza de la filosofía netamente como un problema filosófico sino como un problema mucho más amplio que no se resuelve exclusivamente con la filosofía.

Didáctica de la filosofía, prácticas, ambientes y formación (González et al., 2022), y *Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía* (Agratti, 2008).

En conjunto, estos artículos evidencian tres perspectivas centrales para entender la didáctica. Estas son:

- 🗑️ *Didáctica didactista* (Agratti, 2008; González et al., 2022) o *Didáctica artefacto* (Linares, 2024): Aquí se percibe el valor de la didáctica desde un tono instrumental en la medida en que esta “se confina a la reflexión y/o aplicación de estrategias metodológicas” (Linares, 2024, p. 3). Parafraseando a Agratti (2008), aquí didáctica se entiende como seleccionar materiales y elaborar actividades para, finalmente, medir el aprendizaje de los alumnos. En la misma línea, González et al. (2022) afirman que, bajo esta concepción de la didáctica, “la enseñanza se reduce a la transmisión específica de ideas establecidas por otros, respondiendo con ello a un moldeamiento social y a unos patrones establecidos” (p. 95).
- 🗑️ *Filosófico-didáctica* (Agratti, 2008) o *Didáctica no instrumental* (Linares, 2024): “Este es el sentido problematizador de la didáctica de la filosofía” (Linares, 2024, p. 3) pues no se reduce a la creación de artefactos o estrategias que *faciliten* el enseñar, sino que posibilita otras formas de pensar “la relación de la filosofía y su enseñanza” (Agratti, 2008, p. 537). González et al. (2022), aunque no proporcionan un nombre a esta concepción de la didáctica, sí la rastrean al afirmar que “no puede entenderse la didáctica de la filosofía como el uso de elementos que permiten proyectar, transcribir ideas de una disciplina, tampoco debe considerarse como un espacio de adecuación” (p. 94).

📖 *Filosofía de la enseñanza de la filosofía* (Agratti, 2008), *Didáctica teórico-práctica* (González et al., 2022) o *didáctica disciplinar* (Linares, 2024): esta concepción se orienta a pensar la didáctica desde sus *condiciones de posibilidad*. En este sentido, Linares (2024) la define como “la dimensión teórica y práctica, el campo de reflexión y acción sobre las *condiciones de posibilidad* de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía” (pp. 3-4). Complementariamente, Agratti (2008) sostiene que este horizonte, aunque pueda parecer ambicioso, “resultaría ser *condición de posibilidad* para la configuración de un área específica de reflexión filosófica en torno de su propia enseñanza” (p. 537). Finalmente, González et al. (2022) retoman esta perspectiva bajo la denominación de *didáctica teórico-práctica* y, siguiendo a Aguilar Gordon (2019), afirman que, desde esta perspectiva, la didáctica tiene dos maneras de entenderse:

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

A modo de especulación, podría pensarse que al proponer un recurso didáctico como el juego para enseñar filosofía me sitúo en una concepción de la *didáctica artefacto* o *didactista*. Pero, concebir la didáctica desde este enfoque trae consigo una serie de consecuencias que vale la pena denotar: la primera es que tiende a disolver el vínculo entre filosofía y enseñanza bajo la premisa de que no se hace filosofía ni se filosofa al enseñar. La segunda, que refuerza esta primera consecuencia, es que esta concepción no solo reduce y

priva a la didáctica de toda su potencialidad, sino que además le atribuye responsabilidades que exceden su alcance. Se la reduce porque se le confina a responder solamente al “cómo enseñar”, sin considerar el “a quién”, el “para qué” o el “por qué”; y se le sobrecarga al esperar que ocupe el papel de recetario mágico que, al “traducir” (Galazzi, 2012) o “transponer” (Chevallard, 1985) la filosofía, garantice su aprendizaje en el aula. Así, la *didáctica didactista* o *artefacto*, al anhelar el aprendizaje, olvida consolidar las bases para el mismo, construye ilusoriamente un camino intransitable que se vende bajo la idea de sendero mágico, pero que termina siendo tortuoso de recorrer pues el aprender no depende exclusivamente de una buena metodología o recurso, el aprender está condicionado por todo aquello que le atraviesa a quien aprende y por la puesta en escena de la filosofía de quien pretende enseñar.

Frente a ello, comparto la postura de Cerletti (2018), quien advierte que “no hay una manera privilegiada o un método eficaz de enseñar, porque esa manera dependerá del profesor-filósofo o la profesora-filósofa que sea y de las condiciones en que se intente esa enseñanza” (p. 73). No existe, por tanto, una receta mágica que podamos emplear todos los docentes en cualquier lugar y cualquier contexto que garantice sí o sí que nuestros estudiantes aprendan. Tal idea solo parte de una construcción pedagógico-ideológica que “invisibiliza los orígenes culturales, la pertenencia de la clase social, las distinciones de género” (Cerletti, 2015, p. 75) de nuestros niñas y niños.

Ahora bien, anclarme o situarme en una concepción filosófico-didáctica, no instrumental o problematizadora de la didáctica, aunque podría fortalecer mi propuesta, en tanto que no condena al juego a ser un mero instrumento para la “traducción” de la filosofía, resulta insuficiente. En primer lugar, porque se conforma con cuestionar, reflexionar o

problematizar aspectos como la posibilidad de transmitir la filosofía o propiciar el filosofar. En segundo lugar, parte de la postura asuntiva de que “los problemas de la enseñanza de la filosofía se resuelven filosóficamente” (Linares, 2024, p. 12). No obstante, así como lo mencioné unas líneas arriba, hay aspectos de la enseñanza de la filosofía cuya resolución no depende exclusivamente de la reflexión filosófica, sino que requieren abordajes pedagógicos o didácticos, como la sensibilidad, el hambre, el cansancio y, en general, todas las barreras de aprendizaje con las que nos encontremos en el aula.

Recogiendo lo dicho hasta el momento, no resulta del todo enriquecedor para esta propuesta anclarse a una concepción de la didáctica que se limite a ejecutar la obra o a pavimentar las vías, ni tampoco a una que se conforme con problematizar, cuestionar o especular sobre cómo podrían construirse dichas vías. Más bien, se requiere una didáctica que asuma la doble tarea de construir y, al mismo tiempo, reflexionar sobre las posibilidades, fortalezas y desafíos que implica recorrer determinado camino. Veamos, entonces, si una perspectiva *Teórico-práctica, Disciplinar o Filosofía de la enseñanza de la filosofía*, puede cumplir con esta doble tarea.

Tanto Agratti (2008) como Linares (2024) afirman que situarnos desde esta tercer perspectiva nos permite no solo reflexionar sino también accionar sobre las *condiciones de posibilidad* de la enseñanza de la filosofía. En esta misma línea, siguiendo a Prieto (2022), esta perspectiva permite, a través del juego, pensar “los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, los factores que favorecen o no su aprendizaje [y] los métodos que llevarían a mejores aprendizajes en relación con las diferentes formas de filosofía” (pp. 180-181). Así las cosas, parafraseando a Linares (2024) una *didáctica disciplinar* rompe tanto con la idea de una *filosofía-autosuficiente* (los problemas de la enseñanza de la filosofía se resuelven

filosóficamente) como de una *filosofía-ausente* (estos problemas se resuelven didáctica o pedagógicamente), y abre paso a una filosofía, no *carente* como la nombra Linares (2024), sino *complementaria*, en tanto que los problemas se resuelven interdisciplinariamente, es decir, requieren la contribución de la filosofía, la didáctica y la pedagogía.

No obstante, siguiendo a González et al. (2022), pareciera que la didáctica desde esta tercera perspectiva no solo cumple con la doble tarea de reflexionar y accionar, sino que además pretende resolver cualquier obstáculo. Pues en términos teóricos proporciona “categorías epistemológicas, axiológicas, descriptivas, explicativas y predictivas fundamentales que permiten entender el ser, sentido y significado mismo de la razón de ser de la educación” (p. 134), y en términos prácticos, brinda “las principales herramientas metodológicas, contextuales, tecnológicas, prescriptivas y normativas que permiten poner en práctica toda teoría o doctrina pedagógica sin perder la mirada del sujeto que se pretende formar” (p. 134). Sin embargo, este enfoque puede resultar problemático, pues, aunque cuestiona el papel de “recetario mágico” de la *didáctica instrumental*, corre el riesgo de presentarse como una vía omnisciente y omnipresente, capaz de solucionarlo todo, al prever, contemplar, reflexionar, proponer y accionar sobre los problemas que conciernen a la enseñanza de la filosofía.

Con el propósito de despojar a la *didáctica disciplinar* de un aire de pretensión y de una confianza excesiva en su capacidad de anticipación, propongo pensar desde Cerletti (2015) la enseñanza de la filosofía como un *encuentro impredecible*, para así humanizar esta concepción y nutrir la noción de *condiciones de posibilidad* de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

2.1.1. Enseñar filosofía: *encuentro impredecible*

En este punto, hay muchos implícitos sobre lo que significa enseñar filosofía y considero que es momento de dedicar un par de líneas para explicitar cómo se entiende la enseñanza de la filosofía desde mi propuesta. No sin antes dejar de manifiesto algunas preguntas que se suscitan en este momento: ¿Qué se dice cuando se dice enseñanza de la filosofía? ¿Puede la filosofía enseñarse? ¿Se enseña filosofía o se enseña a filosofar? Suele afirmarse que enseñar filosofía es “la actividad en la que alguien transmite a otro cierto contenido, en este caso ‘de filosofía’ o ‘filosófico’” (Cerletti, 2008 p. 13). Pero esta concepción puede resultar un tanto problemática porque parte de un supuesto pedagógico trivial:

hay alguien que “sabe” algo y alguien que no; de alguna forma el que sabe “traspasa” (básicamente, le “explica”) al que no sabe ciertos “contenidos” de su saber y luego corrobora que ese pasaje haya sido efectivo, es decir, constata que el que no sabía haya “aprendido”. Y así, por etapas graduales y sucesivas, el alumno pasa del no saber al saber, con la ayuda de un maestro o un profesor. (Cerletti, 2008, p. 16)

Por esta razón, Castro Patarroyo y Mora Vanegas (2022) sostienen que la enseñanza de la filosofía “no puede ser pensada como una disciplina que transmite contenidos y saberes” (p. 63), sino que debe concebirse “como una actividad, un proceso de conocimiento y formación que busca romper paradigmas, y que no tiene que ver con la transmisión de saberes” (p. 64), sino con la emancipación.

En consonancia con estas apuestas propongo comprender el fenómeno de enseñar como un *encuentro impredecible*. Al respecto, Cerletti (2015) señala:

Como en todo intento de hacer algo en nombre de la enseñanza y el aprendizaje, asumir la voluntad de enseñar supone, en primer lugar, planear encuentros. En esos

encuentros confluyen personas, saberes, experiencias, deseos. Y todo encuentro tiene una dimensión aleatoria; siempre está acechado por lo impredecible. (p. 29)

En diálogo con esta idea, la enseñanza en tanto *encuentro impredecible* (*didáctica aleatoria* para Cerletti) requiere una preparación o planeación previa, es decir, requiere crear o generar unas *condiciones de posibilidad* que nos preparen frente a lo impredecible, frente a lo aleatorio. Planear un encuentro no trae consigo prever hasta el más pequeño detalle, simplemente implica disponernos o prepararnos para la inevitable impredecibilidad de este. Así, enseñar filosofía no es transmitir contenidos o habilidades, sino planear encuentros que no se darán tal cual los planeemos. En palabras de Cerletti (2015) aquí podemos “visualizar una aparente paradoja: para que se produzca una alteración debe haber un plan elaborado y ofrecido de manera propositiva. Lo nuevo irrumpe en lo planeado, altera lo establecido” (p. 30). Podemos pensarlo con un ejemplo sencillo: un docente que desea enseñar a sus estudiantes a pintar debe crear las condiciones materiales y espaciales necesarias: llevar pinturas, pedir lienzos, preparar el aula, pero eso no garantiza el resultado. Tal vez los estudiantes terminen pintando las paredes y no el lienzo, y, aun así, el encuentro habrá tenido lugar. Lo importante no es controlar el desenlace, sino *posibilitar* el encuentro. En este sentido, enseñar filosofía no se trata de planear lo implanificable ni de prever lo incierto, sino de asumir el rol tanto de *posibilitadores ante lo impredecible*, de modo que, si los planes A, B o C no funcionan, estemos en capacidad de generar nuevos caminos y así contribuir al aprendizaje en nuestros estudiantes; como de creadores de una atmósfera para la filosofía, de un ambiente propicio para filosofar o en el caso del ejemplo, para pintar.

2.1.2. Aprender filosofía: *experiencia transformadora*

En este punto seguramente surgen algunas preguntas: ¿qué significa aprender filosofía? ¿Qué se aprende cuando se aprende filosofía? ¿Qué cuota de responsabilidad tiene el docente en el aprendizaje de sus estudiantes? Para responder estas preguntas considero necesario mencionar que, al proponer juegos para enseñar filosofía, no estoy presentando un plan que deba seguirse al pie de la letra, como una receta, sino que estoy posibilitando un encuentro que puede y debe transformarse según las dinámicas del sujeto colectivo¹¹ que lo ponga en práctica. Así, no parto de la idea de que los juegos constituyan una fórmula mágica que, aplicada por los docentes, garantice aprendizajes en todos los estudiantes. Por el contrario, considero, con Espinel y Gámez (2022), que lo que se aprende y cómo se aprende son asunto de quien aprende y, por ende, la tarea de los docente consiste en adecuar, incitar, invitar, congregar e incidir.

Ahora bien, al comprender el fenómeno de enseñar como un encuentro, me distancio de concebir el aprendizaje como un simple resultado o producto de la adquisición de contenidos. Prefiero entenderlo como una “modificación, experiencia y actualización” (Espinel & Gámez, 2022, p. 171). Así, lo que ocurre en una clase cuando llevamos *juegos filosofantes*¹², es que los docentes invitamos a nuestros estudiantes a participar de un encuentro o experiencia que puede propiciar aprendizajes en tanto alteración o transformación, no solo de sus concepciones e ideas previas sino también de sus experiencias vitales.

¹¹ Cerletti (2015) comprende que “un sujeto colectivo significa que lo que se constituye en sujeto es verdaderamente la relación (docentes-alumnos-saberes) en su conjunto, ya que se produce una recomposición del vínculo a partir de la novedad de cada uno” (p. 30).

¹² El concepto *juegos filosofantes* será desarrollado con mayor precisión en el capítulo tres, pero, desde aquí será empleado para marcar una diferencia con el juego en general.

Vincular los *juegos filosofantes* implica romper con la estructura enseñanza-aprendizaje y, en una gran medida, con la relación piramidal maestro-estudiantes, pues desde ellos no existe la “omnisciencia del maestro [ni] la incapacidad del alumno para igualarlo” (Rancière, 2003, p. 71), estos no promueven “la desigualdad de las inteligencias” sino que confían “en la capacidad intelectual de todo ser humano” (p. 12). Así, en una clase de filosofía atravesada por juegos filosofantes, no solo el estudiante aprende ni el docente enseña, pues, al tratarse de un encuentro impredecible y transformador, todos los involucrados pueden experimentar un cambio. Por ello, al incorporar los juegos en la enseñanza de la filosofía, busco que, al terminar de jugar, docentes y estudiantes no sean idénticos a quienes eran antes de hacerlo: no como una regla, sino como una posibilidad.

De este modo, me aparto de una visión de la educación centrada en la adquisición de contenidos, pues el

acto de educar no consiste solamente en la acumulación de conocimientos y teorías, sino en la necesidad de alcanzar un saber para la vida como sustrato de la autonomía del ser y del pensar: un saber ser y un saber vivir. (Espinell & Pulido, 2024, p. 34)

En este sentido,

reflexionar acerca de la educación desde la experiencia — propuesta que realiza Larrosa— implica pensarla desde un sujeto pasional y receptivo que se permite lo impredecible, lo novedoso, lo extraño. La experiencia es entendida como aquello que le pasa al sujeto transformándolo y, en este sentido, requiere una apertura o receptividad de sí. (Morales & Bedetti, 2013, p. 149)

Considero importante detenerme aquí para señalar que, en este punto, puede vislumbrarse por qué al nombrar el juego de conceptualizar una propuesta para enseñar

filosofía (*El Naípe de la Filodeia*) privilegio el concepto de *paideia* (formación)¹³ sobre el de *insignare* (enseñanza). Esto se debe a que, desde los juegos, no me ocupó únicamente de responder al *saber* o al *hacer*, sino que priorizo el *ser* de mis estudiantes, priorizo una formación integral sobre el señalar, marcar o transmitir conocimientos y habilidades. En este sentido, los *juegos filosofantes* no buscan simplemente que los estudiantes adquieran contenidos filosóficos, sino que se formen en una experiencia que los confronte con lo inesperado y que, en esa confrontación, los transforme. Pues al final, la experiencia educativa, siguiendo a Larrosa (2009), es eso que nos pasa. No eso que pasa, sino eso que nos pasa.

Volviendo al hilo argumentativo, y partiendo de la premisa que “se puede aprender filosofía sin que sea enseñada explícitamente [y que] se pueden aprender otras cosas que las que un profesor deseaba enseñar” (Cerletti & Couló, 2015, p. 9), podríamos afirmar que el aprendizaje puede darse en solitario, pero nunca sin lo otro. Siempre se necesita de un contacto directo con lo otro, pues solo se logra un aprendizaje en términos de transformación si dialogamos con un factor o elemento externo a nosotros que posibilite tal transformación. En este sentido, podríamos comprender el acto de aprender a la luz de la Ley de inercia (también conocida como la primera Ley de Newton), según la cual “todo cuerpo persevera en su estado de reposo o movimiento uniforme en línea recta, salvo en la medida en que le obliguen a cambiar” (Newton, 1987, p. 71). Del mismo modo, para que se produzca un cambio de rumbo o de ritmo, es imprescindible la presencia de un otro que lo provoque. Ese “otro” debe entenderse en un sentido amplio, que puede abarcar desde un libro, un video, una

¹³ El concepto de formación lo exploran a profundidad Espinel y Pulido (2024) en su libro *Filosofar en el aula*.

pregunta, un problema, una frase, una canción, un profesor o profesora, un juego o incluso una experiencia. Sobre este punto, Fernando Bárcena (2012) menciona

Se aprende, o se puede aprender algo, cuando se lee un libro, del mismo modo que cuando estamos ante una manifestación artística -música, pintura, literatura, cine- o paseamos por la ciudad. Se aprende o se puede aprender. Hay en todos estos encuentros una potencia de aprendizaje. Esto significa: «algo nos pasa». No es una cuestión de estar más informados después en relación con un antes, pues de hecho ocurre que podemos aprender lo que ya sabíamos, o creíamos saber, siempre que algo nuevo nos sucede y caemos en la cuenta. Prestamos atención a lo que no habíamos previsto, algo que cambió nuestra ruta, una dirección previamente marcada. Algo que nos dejó paralizados y, durante un tiempo, tuvimos que estar ahí, en ese vacío, en un cierto silencio. Sea cual sea la edad que tengamos, cuando algo nos pasa regresamos a una suerte de estado de infans: nos quedamos sin palabras que nos permitan nombrar lo que nos sucedió. Sentimos algo, pero no sabemos cómo llamarlo. (p. 47)

Ahora bien, al afirmar la premisa anterior (que el aprendizaje no depende exclusivamente de un maestro, sino de un encuentro con lo otro) y al reconocer que el conocimiento en el aula no tiene un único poseedor, podría pensarse que la figura del docente se diluye hasta volverse innecesaria. Sin embargo, ocurre todo lo contrario: en el contexto educativo actual, donde quizás nuestros estudiantes solo tengan un contacto institucional y efímero con la filosofía, somos precisamente los docentes quienes asumimos la tarea de propiciar, en términos filosóficos, encuentros con lo otro, para así, *posibilitar* que nuestros estudiantes puedan atravesar una experiencia transformadora. En este sentido, por un lado, siguiendo a Cerletti (2015), los docentes fungimos “como un dinamizador y promotor de

aprendizajes filosóficos que transfiere el protagonismo a los estudiantes” (p. 34), y, por el otro, como el infante eterno, que permite que a otros igual que a él, les pasen cosas.

Para cerrar este acápite, y explicitar mi primera jugada, considero necesario realizar algunas precisiones. Hasta aquí he profundizado en las distintas concepciones de la didáctica y examinado tanto sus posibilidades como sus limitaciones. En este marco, decidí vincular la tercera perspectiva de la didáctica (teórico-práctica, disciplinar o filosofía de la enseñanza de la filosofía) con las nociones de enseñanza como *encuentro impredecible* y aprendizaje como *experiencia transformadora*, con el fin de proponer una *didáctica posibilitadora ante lo impredecible* (o



Ilustración 3: Carta 01: Didáctica posibilitadora ante lo impredecible. Elaboración de Samantha Rodríguez.

acotando su nombre, pero no su esencia, una *didáctica posibilitadora*). Se trata entonces de una didáctica que no rechaza la tercera acepción, sino que la complementa, la humaniza, pues no pretende preverlo todo, sino que nos prepara para aquello que no podemos anticipar de los encuentros. Es decir, una didáctica que, por un lado, indaga sobre las condiciones de posibilidad y así viabiliza, crea y abre alternativas frente a lo inesperado; y por el otro, reconoce que hay aspectos fuera de su dominio precisamente porque son impredecibles. Por ello, la primera carta que pongo sobre la mesa (la carta que elijo de la familia “didáctica”) está compuesta de herramientas de diseño y de un plano de construcción lleno de manchas, dibujos y rayones (Ilustración 3), como metáfora de una didáctica que no solo reflexiona, sino que también crea y genera condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje de la

filosofía ocurran en la contingencia de un encuentro impredecible. Esta carta no busca resolverlo todo, pues asume que en la enseñanza siempre irrumpen elementos que desestabilizan lo planeado. Más bien, se ofrece como una carta que no nos ata, sino que nos habilita a ser *posibilitadores de lo impredecible*.

Ahora bien, como lo mencionaba algunas líneas arriba, siguiendo y, a su vez, apartándome de Cerletti (2008), toda concepción de la filosofía tiene implicaciones didácticas y todo posicionamiento didáctico tiene implicaciones filosóficas, por ello se vuelve necesario que ambas bailen de manera sincronizada al compás de la coherencia. Así que es momento de ver qué concepción de la filosofía se desprende de una *didáctica posibilitadora*, es momento de elegir entre tantas posibles cartas de la filosofía, una que se sincronice con una *didáctica posibilitadora*.

2.2. Filosofía situada: con los pies en la tierra

Como señalé en el primer capítulo, según los distintos documentos y estudios revisados, el paradigma desde el que suelen situarse los maestros es el *histórico*. En esta línea, Prieto (2023) afirma que la filosofía que suele enseñarse en la educación media colombiana (grados décimo y undécimo) “enfatisa en los momentos históricos del desarrollo filosófico europeo y Anglo-americano (Filosofía Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea), o sus tratados centrales (Metafísica, Ontología, Antropología, Epistemología, Ética, Política, etc.)” (p. 216). Así, enseñar filosofía en Colombia “es lo mismo que enseñar su historia” (p. 217). Sin embargo, como también lo resalté en el primer capítulo, nueve de cada diez docentes que se sitúan desde un paradigma histórico reconocen la importancia y la necesidad de vincular el contexto, aterrizar a la vida o actualizar los contenidos. En este sentido, parafraseando a

Prieto (2023), hoy más que nunca se hace latente la pregunta sobre si el canon filosófico fue y sigue siendo adecuado para la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, pues, al parecer, este, por sí solo, no logra cultivar la filosofía en los estudiantes.

José Francisco Rodríguez Latorre (2005), en su texto *Filodormía. El arte de provocar sueño dictando clases de algo parecido a la filosofía*, plantea la hipótesis de que los maestros tendemos a recurrir a problemas “trascendentes, trascendentales o trascendentalizables” (p. 96), propios del canon filosófico, como una estrategia para ponernos a salvo de una realidad incómoda: que nuestros estudiantes se duermen en clase. En este sentido, Rodríguez Latorre (2005) afirma:

A los filósofos se les debe plantear con mayor radicalidad la pregunta pedagógica: ¿Qué enseñar? ¿Lo trascendental o lo vital? Es decir, debemos enseñar lo que nuestros maestros puristas educados en Alemania aprendieron que era lo más importante y decantado del pensamiento universal. O enseñaremos lo que la sensibilidad de nuestros alumnos reclama. (p. 97)

Esta pregunta pedagógica resulta necesaria e ineludible, pues enseñar siempre implica tomar decisiones que cobijan unos aspectos sobre otros y más cuando pretendemos *posibilitar encuentros filosóficos* en aulas de educación media, en donde la asignatura de filosofía suele tener apenas una o, con suerte, dos horas semanales. Así, aunque queramos abarcar todo lo que es y puede llegar a ser la filosofía, es casi una tarea titánica hacerlo en una o dos horas a la semana. Por ello, pretender enseñarla implica tomar decisiones, abrazando o privilegiando ciertos contenidos, habilidades, autores, saberes, sentires sobre otros y esa toma de decisiones, así como lo vimos unas líneas arriba, siempre debe o debería tener una concordancia filosófico-didáctica, acompañada de una reflexión ético-política.

2.2.1. Decisiones pedagógicas: ¿por qué no un paradigma histórico ni una filosofía canónica?

Walter Kohan (2008), en su libro *Filosofía la paradoja de aprender y enseñar*, afirma que:

Lo que está en juego al enseñar y aprender filosofía no es si sabemos o no sabemos distinguir una falacia de otra, si podemos reproducir el imperativo categórico de Kant o si somos o no somos cartesianos. Claro que esos saberes no son despreciables. Pero lo que de verdad está en juego, aquello que marca una línea divisoria entre la filosofía y la no filosofía, es si de verdad ella llega a afectar el modo de vida de quienes la comparten, si entran en el mundo de dar razón de su propia vida, de por qué viven de la manera en que viven. (p. 39)

En diálogo con Kohan (2008), y situándome desde una *didáctica posibilitadora ante lo impredecible*, no debería yo anclarme a una concepción de la filosofía que sea cerrada, que no posibilite, que esté establecida y que, por ende, no tenga una cuota de impredecibilidad. En este sentido, privilegiar el paradigma histórico y, con él, el canon filosófico, no resulta del todo coherente con mi ejercicio. Eduardo Rabossi (2008) afirma que,

el canon consagró la autonomía de la filosofía y su carácter secular, identificó los valores cognoscitivos y prácticos que debe defender, afirmó el carácter universal y necesario del conocimiento filosófico, asignó a quienes filosofan la tarea de ser guardianes de la racionalidad, insistió en la supremacía cognoscitiva del saber filosófico y le atribuyó, además, una historia propia. (p. 50)

De este modo, cuando la filosofía se transmite a través de un canon cerrado y consolidado, queda enclaustrada en formas de producción exclusivas: escrita

mayoritariamente en tercera persona, ejercida en soledad, con fines profesionales o académicos, y sin vinculación con la vida cotidiana. Formas que poco o nada se relacionan con el contexto escolar. A partir de allí, emergen dos cuestiones fundamentales: (1) la incógnita acerca de si en la escuela se enseña filosofía o se enseña a filosofar se resuelve de manera breve y restrictiva: los estudiantes no pueden filosofar, dado que esta labor queda reservada a los “guardianes de la racionalidad”, es decir, a los filósofos profesionales; y (2) la filosofía termina por establecer que lo importante son los problemas universales o trascendentales y no los inmediatos, los cotidianos, los situados.

En vista que se trata de elegir, no quisiera yo quedarme con una filosofía que niega la posibilidad del filosofar en el aula y que privilegia la abstracción antes que la situación. Con una filosofía que parte de lo abstracto y que, en muchas ocasiones, por los modos de transmisión que le han sido impuestos o dados, no logra dialogar con lo cotidiano, inmediato, situado y, por ende, se queda atascada en ese punto de partida, en la abstracción. En contraposición, coincido con Quintana y Pachón (2018) cuando afirman que:

La filosofía es, ante todo, una actividad atenta a lo que nos circunda, nos ocurre, nos pasa y nos atraviesa. La filosofía es una disciplina anclada en la realidad, en sus dinamismos, composiciones, problemas, tensiones, contradicciones y encrucijadas. La atención mencionada es apertura a lo que nos rodea; es tener oídos, tacto y disposición frente al mundo con sus problemas y vicisitudes. En este sentido, la filosofía es una práctica y un saber que se ocupa y se preocupa de los distintos estratos de la realidad y de lo que somos en ella. Por eso atiende a las cosas cercanas y a las lejanas, como decía Aristóteles. No es, pues, y no puede ser, una disciplina indiferente, apática, meramente profesoral, distante. (p. 9)

Es en este sentido que argullo no privilegiar el canon, porque este, con sus formas, modos, reglas y métodos, se ha encargado de negar, lo que, para mí, es en sí la filosofía. Quisiera resaltar aquí la palabra privilegiar, pues no estoy intentando desechar la filosofía canónica en el cesto de basura, lo que busco es que ella no sea el centro (o el todo) a la hora de pretender enseñar filosofía, sino que podamos recurrir a ella cada que sea necesario, cada que pueda brindarnos herramientas para entender el aquí y el ahora. No busco, entonces, restarle importancia, solo busco quitarle un poco de la soberbia que la caracteriza. No busco anularla, solo espero situarla, para que así, no nos sea indiferente, apática y distante, sino cercana y afectiva.

2.2.2. ¿Filosofía situada qué es, qué implica?

Juan José Bautista (2014) afirma, en su libro *¿Qué significa pensar desde América Latina?*, que “la tematización de lo que sea el pensar empieza situándose en un *locus ilocutionarius* específico y no en abstracto, esto es, empieza ubicándose existencialmente en el lugar en donde apareció” (p. 76). Por su parte, Laura Quintana (2018), en *Espacios afectivos*, libro en el que dialoga con Damián Pachón, menciona que “Quizá se ha vuelto usual reconocerlo: hablamos, actuamos, comprendemos siempre desde un lugar que marca nuestros enunciados, los sitúa y los llena de contenido y orientación. Pensamos al sentir ese lugar, al ser afectados por este” (p. 19).

Así, siempre que pensamos o filosofamos, aunque intentemos abstraernos, lo hacemos con los pies en la tierra. El territorio que habitamos permea nuestro pensar. Es imposible hacerlo en abstracto, pues siempre hay un cuerpo que nos configura, unas condiciones sociales, culturales y materiales que nos atraviesan, un entorno que nos moviliza

y transforma. En consecuencia, como habitantes de un territorio específico, adquirimos frente a él una responsabilidad: la de reconocer su importancia y la manera en la que nos determina.

Tal como lo sostiene Pierre Mayol (1999):

Un individuo que nace o se instala en un barrio está obligado a darse cuenta de su entorno social, a insertarse para poder vivir en él. “Obligado” no debe entenderse sólo en un sentido represivo, sino también como “lo que obliga”, que le crea obligaciones, etimológicamente. (p. 14)

En este orden ideas, la filosofía debería plantearnos la obligación de comprender el entorno en el que habitamos; no para quedarnos anclados en él, sino para pensarlo críticamente y transformarlo. Suele creerse que lo cotidiano, lo inmediato, lo situado, no tiene mayor relevancia pues obstaculiza concentrarnos en los aspectos que “realmente valen la pena”, como los grandes problemas y conceptos filosóficos. Cristina Albizu (2009) comenta que “lo que ocurre con nuestra cotidianidad es que simplemente por estar muy presente y ser muy evidente se nos vuelve también imperceptible e ininteligible. Lo cotidiano implica a menudo que los árboles no nos dejen ver el bosque” (pp. 32-33). Sin embargo, hay en la simpleza de la cotidianidad una potencialidad extraordinaria pues ella misma es el bosque. Así, para comprender la justicia, la libertad, lo bello, no hace falta abstraernos del contexto, no hace falta negar nuestra situación, ya que en ella misma se despliegan y encarnan estos conceptos filosóficos.

En este sentido, una filosofía situada no implica renunciar a la tradición filosófica europea ni mucho menos ensimismarnos en nuestro contexto, pues, salir es necesario para expandir nuestro mundo, para comprender que hay muchas más configuraciones vitales que las que conocemos. Lo que sí implica es reconocer que nunca se piensa o se filosofa en

abstracto y, por ende, es necesario que la filosofía nos permita comprender nuestro contexto, con sus complejidades y contingencias, para así poder transformarlo. En palabras de Quintana (2018), situar la filosofía, situarse en el presente

no es hablar desde un contexto asumido como dado o desde la voz de una identidad “propia”, sino localizarse en entramados de relaciones (humanas y no humanas, temporales, espaciales, emergidas del hacer, afectivas, discursivas) que me conciernen como habitante de un lugar; es seguir algunas de sus composiciones, componer otras y acoger su contingencia: la manera en que emergieron y pueden seguir deviniendo para hacer posibles otras configuraciones vitales, dentro y más allá, del mundo dado. (p. 24)

Así, situar filosofía, más allá que arraigarla en determinado territorio, implica permitirle florecer, implica quitarle un poco de la rigidez que la caracteriza y permitirle sentir. Situar la filosofía nos conduce a restarle hostilidad y dotarla de sensibilidad. Pues, si intenta atender a lo que acontece no debería hacerlo desde la indiferencia, debería procurar hacerlo a través del cuidado, de los afectos. La experiencia filosófica es igual que la experiencia educativa, no es algo que pasa, si nos que nos pasa. En esa línea, Quintana (2018), afirma que la filosofía debería invitarnos a

considerar procesos cotidianos -materiales, afectivos- que pueden incidir en la composición argumentativa; a problematizar análisis de experiencias desde aplicaciones conceptuales que las instrumentalizan, sin realmente construir o pensar con ellas; a abandonar lecturas totalizantes que acaban generando parálisis afectivas y negando capacidades y posibilidades de los cuerpos mientras terminan exacerbando diagnósticos (del daño, la violencia, la dominación, el poder, etc.) que olvidan la

capacidad, el deseo y las agencias (humanas y no humanas) que allí pueden emerger.
(p. 34-35)

En diálogo con esta cita, situar la filosofía implica dejar de verla como un mero ejercicio de conceptualización que conlleva a una permanente parálisis afectiva y empezar a verla como una actividad atenta a lo que (nos) ocurre y que por ello cultiva la sensibilidad necesaria no solo para entender o comprender eso que (nos) acontece, sino para atender y responder a ello.

2.2.3. *Filosofía filosofante: ¿qué ocurre cuando situamos la filosofía en el aula?*

Hasta este punto, he explorado el concepto de *filosofía situada*, marcando sus implicaciones y apuestas, pero hay un aspecto que sigue haciendo falta: ¿qué ocurre con ella en el aula? Cuando nos ubicamos desde una filosofía distante, apática, cuadrícula, exclusiva (una filosofía que no se sitúa y que, por tanto, no se interroga por lo que (nos) acontece en la cotidianidad), parece sencillo responder a la pregunta: ¿se enseña filosofía o se enseña a filosofar? Allí no se contempla que los estudiantes puedan filosofar porque se asume que, para hacerlo, es necesario dominar primero una amplia tradición filosófica y poseer sólidas habilidades de escritura y argumentación. Bajo este horizonte, el filosofar no es “una cosa de niños”. En cambio, cuando hablamos de una filosofía que permite sentir y comprender el contexto, una filosofía libre y no restrictiva, la respuesta debe cambiar: filosofar no solo es posible en el aula, sino necesario puesto que filosofía e infancia son dos caras de un mismo asunto.

Sobre este último punto, vale la pena detenerse para profundizar en la relación de filosofía e infancia, trabajada ampliamente por Walter Kohan y por grupos de investigación como GIFSE (Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación) y AION (Tiempo de la Infancia), los cuales proponen que la filosofía y la infancia no se oponen, sino que se complementan. Desde esta perspectiva, primero, la infancia no es simplemente una etapa cronológica, sino un devenir en el que cuestionamos, indagamos y reflexionamos sobre nuestra experiencia (Cañizalez & Pulido, 2015); y segundo, la filosofía no es la respuesta, sino la pregunta que nunca se abandona, aquella que “siempre mantiene su condición inconclusa y, por tanto, movilizante, modificadora, transformadora” (Suárez, Mariño & Espinel, 2017, p. 159). Así, al encarnar la pregunta misma, la infancia se convierte en el espejo de la filosofía: una es reflejo de la otra. Por ello, desde mi propuesta, la filosofía y el filosofar sí son una cosa de niños.

Volviendo a la ruta argumentativa, Morales y Benetti (2013), ante la necesidad de disolver o resolver la polémica entre enseñar filosofía (enseñar nociones o conceptos a través de la historia de la filosofía) y enseñar a filosofar (enseñar un método, técnicas o habilidades que posibiliten el pensar filosófico), planteada en su momento por Hegel y Kant, proponen el concepto de *filosofía filosofante*. La cual considera la relación entre el objeto y el sujeto, entre la filosofía y el filosofar, no como términos opuestos, sino como dos polos que se interpelan mutuamente (de ahí que los juegos adopten el apellido de *filosofantes*). La *filosofía filosofante*

comprende en su seno dos conceptos-herramientas: en primer lugar, la idea de una filosofía que recale en la transformación del sujeto que la realiza y, en este sentido, seguimos tanto la tradición estoica como la hadotiana/foucaultiana; en segundo lugar,

la noción de pensamiento situado para pensar a la filosofía como un campo que aporta recursos para transformar nuestra situación de cultura subalterna. (Morales & Bedetti, 2013, p. 151)

En otras palabras, la *filosofía filosofante* es una filosofía que no solo permite aprender, en términos de transformación, ya sea personal o colectiva, sino que, para hacerlo, se sitúa. Es una filosofía que no se enajena sino florece en los aconteceres. Por ello es

una filosofía que se va haciendo al practicarse en el aula e implica una forma de relacionarse con los saberes desde una actitud vinculada con la vida, en un sentido opuesto a la filosofía momificada, a la historia cristalizada de la filosofía como mera repetición de teorías y saberes ajenos. (Morales & Bedetti, 2013, p. 152)

Entonces, ¿qué ocurre cuando situamos la filosofía en aula? Lo que acontece es la posibilidad real de filosofar y no solo de “traducir” la filosofía en el aula. Ocurre que la filosofía está relacionada con la infancia, sí puede convertirse en una cosa de niños. Ocurre que deja de presentarse como un saber abstracto, lejano y distante, y comienza a ser cercano, hospitalario y afectuoso: comienza a hablarle a los estudiantes porque les permite hacerla desde lo que ellos son (desde lo que viven y atraviesan), porque no les restringe la posibilidad de filosofar, sino que les suscita la necesidad de hacerlo. De este modo, cuando los docentes situamos la filosofía en el aula, abrimos la posibilidad de que los estudiantes comprendan filosóficamente las problemáticas de su entorno y de su realidad social y cultural, tales como el racismo, la pobreza, la violencia o el abuso.

Con este nuevo concepto dando luz, quisiera subrayar aquí, que los docentes no tenemos ahora la responsabilidad de “enseñar” a filosofar, no vamos a “trasmitir”, como de quien sabe a quién no sabe, la actitud del filosofar, sino que vamos a *posibilitar*, al situar la

filosofía y la didáctica, que nuestros estudiantes filosofen en el aula. Vamos a posibilitar que filosofen con la profundidad y sensibilidad que ello requiere. Valga insistir en la aclaración: aquí se entiende el filosofar como una actitud frente a la vida, que al preocuparse por atender a lo que acontece, debe permitir los afectos, porque en los aconteceres mismos emergen los afectos. En este sentido, filosofar, no es solo ver de manera filosófica un acontecer. Es intentar comprenderlo, entenderlo a profundidad, con la cantidad de sentires y emociones que lo configuran o constituyen, para poder transformarlo y reconfigurarlo, no ignorando ese elemento constitutivo, sino abrazándolo.

2.2.4. ¿En dónde está lo situado en esta propuesta?

Podría pensarse que en mi propuesta, al no caracterizar una población o colegio determinado, lo situado se reduce a un asunto meramente de contenido: abandonar los problemas trascendentales y perennes para ocuparse de problemáticas “situadas”, como el racismo o el abuso. Por ello, podría parecer que esta propuesta resguarda en su núcleo una posible incoherencia. Se jacta de permitirles a los estudiantes comprender su contexto, pero al parecer no nace de un grupo de estudiantes concreto y termina por recaer en el mismo dilema que el documento 14, pues al pretender ser una propuesta que no se reduzca a un grupo de estudiantes particular, se conforma con un estudiante ideal, imaginario, no determinado.

No obstante, más que caer en una posible incoherencia, esta propuesta cultiva en su núcleo una ilusión: que la enseñanza de la filosofía en Colombia le abra un espacio a los *juegos filosóficos*. Por ello, aquí lo situado no se reduce únicamente a un contenido ni a una manera particular de comprender la filosofía. Aquí no abandono la *filosofía situada* en vano, no elijo los temas a tratar por capricho. Los elijo porque nacieron de aulas y experiencias

educativas concretas. Nacieron de una profe, unos estudiantes y unas apuestas particulares. Cada juego y cada tema brotó de las necesidades que fui percibiendo en las distintas aulas que habitaba como profe y como estudiante. No parto de un “quién” en abstracto. Primero, parto de mí misma: una profe de carne y hueso, una profe filósofa a la que su contexto le golpea la puerta, exigiéndole a cántaros que no lo ignore. Segundo, parto de aulas y de estudiantes reales, para quienes la filosofía, si no logra decirles nada sobre su vida, deja de tener sentido. Y, por último, parto de la realidad concreta de mi ciudad y de mi país; cuyas problemáticas se hacen cada vez más latentes y resulta imperdonable negarlas.

Conviene aclarar, entonces, que lo situado en esta propuesta radica en que abraza el contexto en el que emerge y no lo rechaza. Lo situado está en su origen: cada juego nace de un diagnóstico. Cada juego emerge de y se hace para unos estudiantes concretos: niños y niñas colombianas a los que el juego les puede posibilitar filosofar y entender su *situación*. Pero la descripción de cómo y por qué nace cada juego será un asunto que, por ahora, quedará en pausa, aplazado para el tercer capítulo. Antes de ello resulta necesario delimitar y especificar qué se entiende en esta propuesta por *juego filosofante*.

Así las cosas, para cerrar este acápite y poner sobre la mesa mi segunda carta, considero necesario sintetizar algunos aspectos. En búsqueda de una filosofía que sincronizara y concordara con una *didáctica posibilitadora* llegué a la *filosofía situada* (cabe aclarar que aquí no estoy insinuando que de la concepción de *didáctica posibilitadora* se desprende una *filosofía situada*, aquí no se marca una jerarquía, solo son cartas, que juntas, desde mi perspectiva, constituyen una partida interesante). Una filosofía que es atenta a lo que nos ocurre, nos pasa y nos atraviesa, una filosofía que reconoce el valor de nuestro

contexto y defiende la posibilidad de filosofar en el aula. Una filosofía que no restringe ni niega, solo *posibilita*. Por ello, esta segunda carta (la elegida entre tantas posibles comprensiones de la filosofía) es un pie con una alpargata que pisa la tierra que lo rodea¹⁴, haciendo alusión a “una filosofía que responde a su contexto y sus necesidades, una filosofía que no se pierde mirando al cielo, sino que se construye, teje y germina desde el pedacito de tierra que habita” (GEFAL, 2024, p. 1). Porque al final la filosofía solo tiene sentido si se sitúa.

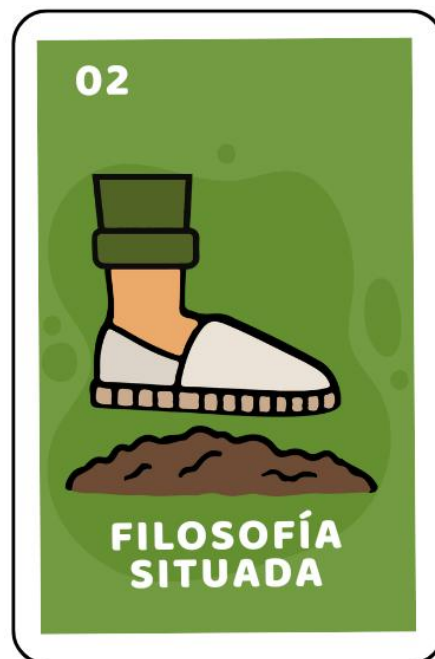


Ilustración 4: Carta 2: Filosofía situación.
Elaboración de Samantha Rodríguez.

2.3. Juegos filosofantes

Para cerrar la conceptualización de esta propuesta, quisiera poner sobre la mesa mi tercera y última carta: el juego. Con esta jugada, busco precisar qué se entiende por juego en el marco de esta propuesta y qué características adquiere cuando se vincula con la enseñanza de la filosofía. En últimas, entre las múltiples interpretaciones posibles del juego, me interesa proponer una lectura que se articule con una *didáctica posibilitadora* y con una *filosofía situada*.

¹⁴ Esta imagen (un pie con una alpargata pisando la tierra que lo rodea) es el logo de GEFAL: Grupo de Estudios Filosóficos sobre América Latina. Grupo que conformé en el 2023 con mis dos mejores amigos y el profesor Óscar Javier Linares, motivados por la urgencia de conocer las creaciones filosóficas hechas en nuestro territorio y la necesidad de una filosofía que le hablara a nuestra gente.

Ahora bien, proponer una comprensión del juego que se vincule a la enseñanza de filosofía no es una tarea sencilla, pues suele suponerse que mientras se juega no necesariamente se aprende y mucho menos se filosofa. En repetidas ocasiones he preguntado a quienes me rodean y a quienes configuran mi entorno qué es el juego, la mayoría de las personas suele asociar el juego a una emoción: la diversión; les resulta complejo comprenderlo de otra forma. De hecho, muchos de los docentes con los que he compartido experiencias suelen mirar el juego con recelo, pues consideran que los estudiantes no lo asumen como un medio para aprender, sino como un fin en sí mismo; creen que cuando se juega en el aula, se juega solo por diversión. Esta percepción del juego suscita en mí algunas dudas: ¿necesariamente todo juego trae consigo la diversión? ¿Es la diversión el criterio por excelencia que nos ayuda a determinar si algo es o no un juego? Y si no lo es, entonces, ¿qué rasgo lo caracteriza verdaderamente? Estas son algunas de las preguntas que han movilizado esta apuesta y es por ello que, buscaré responderlas en este apartado.

2.3.1. El juego como experiencia humana: un aspecto antropológico

Johan Huizinga (2007), en *Homo Ludens*, define el juego como “un convenio para, dentro de ciertos límites espaciales y temporales, realizar algo en determinada forma y bajo reglas determinadas, que da por resultado la resolución de una tensión y se desarrolla fuera del curso habitual de la vida” (p. 137). Esta definición destaca dos aspectos esenciales: por un lado, la necesidad de un acuerdo previo que fije las reglas y el marco de acción; y, por otro, la ruptura con el tiempo ordinario, pues el juego inaugura un espacio y un ritmo propios. En este sentido, podemos decir que jugar supone habitar unos zapatos distintos a los del ahora: aceptar un pacto o un trato que nos descoloca del ahora, es decir, que rompe la monotonía

del momento actual y delimita, no solo el campo, escenario o terreno sobre el cual movernos, sino también la forma en la que nos podemos mover.

Es esta condición de suspensión de lo cotidiano¹⁵ lo que permite que el juego adquiriera sentido en sí mismo, como señala Huizinga (2007), el juego es “una acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente” (pp. 45-46). En suma, el autor subraya que el juego no es un fenómeno marginal o accesorio, sino una actividad constitutiva del ser humano. Está presente en todas las culturas y épocas, como práctica cotidiana de disfrute. De este modo, el juego no solo puede entenderse como una forma de diversión, sino como un elemento intrínseco de la condición humana, es decir, el juego es un aspecto antropológico.

Por su parte Caillois (1986), en su libro *El hombre y el juego*, define al juego a través de seis características: libertad, separación, incertidumbre, improductividad, reglamentación y ficción. Detengámonos en cada una de estas características:

1. Libre: los jugadores no pueden estar obligados a participar porque de ser así el juego perdería “su naturaleza de diversión atractiva y alegre” (p. 37).
2. Separado: de manera anticipada se determina un espacio y un tiempo.
3. Incierto: el desarrollo del juego no puede estar predeterminando y el resultado no puede ser revelado con anticipación.

¹⁵ Aquí encontramos un símil interesante entre escuela (como *scholè*) y juego, pues ambos conceptos refieren a una suspensión de la cotidianidad, a experimentar tiempo libre. El concepto de escuela como *scholè* se desarrolla con profundidad en *Elogio de la escuela*, editado por Jorge Larrosa (2018).

4. Improductivo: el juego no crea bienes, ni riqueza, no es un elemento útil en términos de capitalismo. Por eso quienes producen riqueza, no se entienden como jugadores, sino como personas que desempeñan determinado oficio, como los futbolistas profesionales.
5. Reglamentado: el juego instauro momentáneamente unas leyes o reglas que fungen o funcionan como las únicas que determinan el juego, las reglas son acordadas con anticipación.
6. Ficticio: el juego va acompañado de “una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealdad” (p. 38).

Hasta aquí, tenemos dos definiciones (Huizinga y Caillois) que nos pueden ayudar a clarificar y delimitar aquello que entendemos por juego. En este orden de ideas, podríamos hacer un *check list* y, si algo que pensamos que es un juego cumple con estas características o definiciones, entonces efectivamente es un juego. Hagámoslo con la rayuela o golosa. ¿Es libre? Sí, si los jugadores decidieron jugar sin ser coactados; ¿está separada? Sí, tiene un espacio y tiempo determinado; ¿es incierta? Sí, el resultado del juego no se conoce previamente; ¿es improductiva? Sí, pues no genera bienes ni riquezas; ¿es reglamentada? Sí, hay reglas que delimitan el juego, como que no es posible pisar línea; ¿es ficticia? Sí, si los jugadores consideran la realidad del juego como una realidad secundaria.

Ahora bien, vale la pena resaltar que, aunque los autores emplean estas características para definir qué es el juego, es posible extender este ejercicio más allá de los juegos en sentido estricto, pues muchas prácticas humanas (como la escuela, el arte o la filosofía) también pueden cumplir con estas condiciones. En este punto aparece la noción de *lúdica*, o ese

sentimiento de diversión con el que suelen caracterizar al juego, veamos qué es y cómo se relaciona con el juego.

Tanto en Huizinga (2007) como en Caillois (1986) podemos extraer que el juego implica cierto “sentimiento de alegría” o cierta “diversión atractiva”, en otras palabras, el juego produce o genera *estados lúdicos*. Posso et al. (2015) definen los *estados lúdicos* como “una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos que produce disfrute” (p. 165). Conviene aclarar aquí que, aunque “lúdica se deriva del latín *ludus*, que significa juego” (Mora & Suárez, 2022, p. 6), no toda lúdica es un juego, pero sí todo juego es lúdico, es decir, la lúdica es una disposición amplia del ser frente a la vida y el juego es una de las formas en las que más suele presentarse.

Un ejemplo que puede ayudarnos es el de la relación entre la acidez y el limón. No todo lo ácido es un limón, pero sí todo limón es ácido. La acidez, como la lúdica, es un aspecto más amplio; sin embargo, cuando pensamos en ella, suele venirnos a la mente el limón. En este sentido, Morales et al. (2022) afirman que la lúdica, más que un aspecto del juego, “es una dimensión que suscita el encuentro personal y social, una forma de estar en la vida y de relacionarse, un tiempo que moviliza estados de pregunta, de reflexión y de creación” (p. 20). Es por ello que, prácticas humanas como el arte y la filosofía, cumplen con el *check list* propuesto, porque en ellas se desarrollan estados lúdicos, de gozo, disfrute y felicidad. Lejos de ser un problema, esto pone de manifiesto una potencialidad o posibilidad: podamos jugar mientras bailamos, pintamos y, por qué no, también mientras filosofamos.

Una vez aclarado el por qué la definición de juego se puede extender a otras prácticas cotidianas del ser humano y la potencialidad de ello, resulta necesario mencionar una

delimitación más sobre el juego. Me refiero a la clasificación que propone Caillois (1986) al afirmar que hay cuatro categorías para comprender el juego:

- 🎲 **Agón:** hace referencia a los juegos de competencia en los que se establece una rivalidad sobre “una sola cualidad (rapidez, resistencia, vigor, memoria, habilidad, ingenio, etc.), que se ejerce dentro de límites definidos y sin ninguna ayuda exterior, de tal suerte que el ganador aparezca como el mejor en cierta categoría de proezas” (Caillois, 1986, p. 43).
- 🎲 **Alea:** es la denominación que se emplea en latín para los juegos de dados, por ello, esta categoría hace alusión a los juegos de azar, es decir, a los que se dejan en manos del destino. El bingo, es un juego tipo alea, pues “el destino es el único artífice de la victoria y, cuando existe rivalidad, ésta significa exclusivamente que el vencedor se ha visto más favorecido por la suerte que el vencido” (p. 48).
- 🎲 **Mimicry:** estos juegos implican la imaginación, el simulacro y la actuación. Aquí “todo juego supone la aceptación temporal, si no de una ilusión (aunque esta última palabra no signifique otra cosa que entrada en juego: in-lusio), cuando menos de un universo cerrado, convencional y, en ciertos aspectos, ficticio” (p. 52). Ejemplos de este tipo de juegos son *la casita*, *el doctor* o *la tiendita*, en los que los participantes asumen roles y construyen mundos otros.
- 🎲 **Linix:** se trata de juegos que buscan alterar momentáneamente la percepción física y mental del mundo mediante la experiencia del vértigo y la adrenalina. Según Caillois (1986), este tipo de juegos “reúne a los que se basan en buscar el vértigo, y consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad

de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso” (p. 58). Un ejemplo claro son las montañas rusas, en las que la velocidad y las caídas abruptas generan esa sensación de pérdida temporal de estabilidad.

Hasta este punto se ha delineado qué es el juego, no solo en términos generales o antropológicos, sino también a través de sus distintas categorías o formas de manifestación. Sin embargo, resulta pertinente preguntarse cómo se configura el juego en el contexto escolar y, más aún, qué lugar ocupa la lúdica cuando se busca enseñar filosofía a través del juego.

2.3.2. El juego en la escuela

Cuando vinculamos el juego a la enseñanza de cualquier disciplina, su definición o caracterización debe cambiar. Pues el ambiente en el que intentamos implementar los juegos los condiciona y los dota de unas características puntuales que no siguen al pie de la letra la definición anteriormente compartida. Esto lo podemos ver a través de tres ejemplos puntuales: 1. Para Huizinga (2007), el juego, en términos generales, debe ser “un fin en sí mismo”, pero cuando empleamos el juego como una herramienta para la enseñanza, el juego pasa a ser un medio para lograr un fin. 2. Para Caillois (1986), el juego debe ser improductivo; no obstante, en el ámbito escolar adquiere necesariamente una utilidad, no al servicio del capitalismo sino de la formación, ya que de lo contrario carecería de sentido emplearlo en la enseñanza 3. Tanto para Huizinga (2007), como para Caillois (1986), el juego debe ser libre, pero en la escuela por su carácter normativo, el juego, más que libre, es condicionado. Sobre este último aspecto me gustaría profundizar.

¿Por qué el juego no es libre cuando se articula a la enseñanza? Parto de una realidad ineludible: los niños y las niñas no están en el colegio por elección propia. Es decir, no asisten a la clase de filosofía porque lo deseen, sino porque la educación, además de ser un derecho inalienable, también constituye un deber frente al cual, en ocasiones, se muestran renuentes. Sobre esto, Gregorio Peces-Barba (1988) anota que:

[...] el titular del derecho tiene al mismo tiempo una obligación respecto a esas conductas protegidas por el derecho fundamental. No se trata que frente al derecho del titular otra persona tenga un deber frente a ese derecho, sino que el mismo titular del derecho soporta la exigencia de un deber [...]. El caso más claro de esta tercera forma de protección de los derechos económicos, sociales y culturales es el derecho a la educación correlativo de la enseñanza básica obligatoria. (p. 209)

Este carácter de derecho-deber¹⁶ se refleja en que la mayoría de estudiantes no decide estrictamente ir al colegio, sino que lo hace siguiendo las indicaciones de sus padres o tutores. Aclaro que soy maestra porque creo en el poder de la educación; sin embargo, también reconozco que, a diferencia de los estudios que ahora curso (Licenciatura en Filosofía), los estudiantes con quienes comparto el aula en mi rol de profesora están en mis clases por obligación. Yo estudio filosofía porque me gusta y me apasiona, porque la elegí como proyecto de vida; en cambio, mis estudiantes asisten porque la asignatura que pretendo enseñar forma parte de un plan de estudios establecido por la institución.

Así las cosas, me resulta complejo cumplir con la primera característica con la que tanto Huizinga (2007) como Caillois (1986) definen el juego: la libertad. Puesto que, mis estudiantes, en principio, no asisten a mis clases ni juegan mis juegos sin verse de cierta

¹⁶ Ramírez-Huertas (2017) profundiza sobre el carácter del derecho-deber de la educación.

manera obligados, siempre hay una cuota de obligación que condiciona tanto su presencia como su participación. Vale matizar que lo bonito de los *juegos filosofantes* es que, por su composición física, material y por las dinámicas que conserva, los estudiantes no se ven forzados a jugar, sino que nace en ellos el deseo de participar.

Retomando la línea argumentativa, aunque la definición de juego en términos generales no se cumpla de manera estricta cuando se utiliza con el fin de enseñar, ello no significa que jugar en el aula sea imposible. Más bien, invita a comprender el juego desde una perspectiva distinta. Por ello, propongo abordarlo en dos vías: 1. Como artefacto didáctico y 2. Como práctica filosófica. Exploremos estas vías y veamos cómo se entiende el juego desde esta propuesta.

2.3.3. El juego como recurso didáctico

Cuando vinculamos el juego a la enseñanza de cualquier disciplina este inevitablemente se convierte en un recurso didáctico. Veamos qué se entiende por recurso y con qué características dota al juego.

Un recurso didáctico desde una perspectiva o concepción de la *didáctica didactista* o *artefacto* en la que se percibe la didáctica “como una serie de técnicas para realizar una buena traducción de la filosofía en el aula” (Galazzi, 2012, p.12), suele entenderse como una herramienta para la transposición didáctica de ciertas temáticas en el aula. Es decir, un recurso didáctico suele entenderse como un facilitador del aprendizaje. En este sentido, su valor radica en su utilidad: el recurso sirve para que los estudiantes aprendan, para que el conocimiento sea más accesible o comprensible. Sin embargo, otras perspectivas didácticas,

como *filosofía de la enseñanza de la filosofía*, *didáctica disciplinar* o *didáctica teórico-práctica*, invitan a un enfoque más amplio. Desde estas perspectivas, emplear un recurso didáctico implica no solo considerar su utilidad, sino también su pertinencia: es decir, cómo se articula con nuestras apuestas filosóficas, didácticas y pedagógicas. Bajo esta mirada, el juego deja de ser únicamente un instrumento para facilitar el aprendizaje y se convierte en un espacio de sentido, capaz de dialogar de manera reflexiva con las condiciones de posibilidad.

En esta línea, tomando la reflexión de Laura Galazzi (2012) sobre el cine, y trasladándola al juego, comprenderlo como recurso didáctico implica concebir, al menos, dos horizontes: (1) la relación teórica entre el juego y la filosofía y (2) los posibles contextos de utilización de dicho recurso. Hasta este momento, considero que está parcialmente resuelto el primero de ellos, pues, al ver el carácter antropológico del juego, observamos cómo este ha sido objeto de reflexión filosófica a lo largo de la historia. No obstante, queda pendiente analizar de manera puntual: cómo el contenido filosófico se articula con el juego (a modo de spoiler, estos juegos se llaman *juegos filosofantes* porque la filosofía y el filosofar son sus características principales); y en qué contextos puede emplearse, pues aunque

si bien resulta imposible prever todos los contextos singulares de aplicación de las propuestas, será importante indagar, al menos, qué distancia o acercamiento entre profesor y alumnos propone el recurso cada vez, qué efecto de autoridad se produce en su uso, qué vínculo con el saber culto o popular, legitimado o ilegítimo genera y otros parámetros de este tipo. (Galazzi, 2012, p. 18)

De esta manera, el juego como recurso didáctico no se limita a ser útil; también se plantea interrogantes sobre cómo se planifican los encuentros o experiencias educativas,

cómo se configura la relación docente–estudiante y cómo el contenido filosófico puede cobrar sentido dentro de un espacio lúdico. Indagar sobre estos aspectos me permite afirmar que, en ningún caso, el recurso didáctico que propongo (el juego) busca ser una receta mágica: no todos los juegos se desarrollarán de la misma manera ni tendrán el mismo impacto en todos los contextos en que sean empleados.

Por ello, su pertinencia, o, si se quiere, su éxito, depende de la lectura que cada docente haga de su contexto y de la forma en que logre adecuarlo a las particularidades de este. En otras palabras, siguiendo una perspectiva de la didáctica no mágica, sino *posibilitadora*, lo que busco al proponer el *juego filosofante* como recurso didáctico es que “cada uno lo utilice como crea más pertinente en su propio recorrido filosófico-metodológico” (Galazzi, 2012, p. 19). Por esto, esta propuesta “es una construcción que no pretende dar recetas, ni soluciones, sino que espera constituirse en un estímulo para inventar nuevas posibilidades en el aula” (Galazzi, 2012, p. 19).

Así, entender el juego como recurso didáctico trae consigo verlo como un espacio físico y temporal, que permite crear, pensar y reflexionar condiciones de posibilidad que den pie a encuentros filosóficos y experiencias transformadoras. Una vez han quedado claras las características con las que dota al juego al entenderlo como recurso didáctico, veamos qué ecos resuenan cuando lo percibimos como una práctica filosófica y por qué resulta necesario contemplarlo como tal.

2.3.4. El juego como *práctica filosófica*

La *práctica filosófica* ha ido ganando terreno en los últimos años; prueba de ello son los cafés filosóficos y la consultoría filosófica, prácticas que se han consolidado como escenarios habituales de encuentro. Este dinamismo ha llevado también a reflexionar sobre cómo se

pueden definir y legitimar las *prácticas filosóficas*. Sumiacher D'Angelo (2017) define la *práctica filosófica* a través de tres criterios “a) la existencia de suficiente teoría que fundamente la práctica que se está haciendo; b) el desarrollo de un quehacer intersubjetivo; y c) la presencia de un sentido filosófico para los involucrados” (p. 45).

Al llegar aquí debo hacer una advertencia, pues se esperaría que si propongo entender el juego como una *práctica filosófica* este debería cumplir con los criterios establecidos. Sin embargo, este no es el caso, pues, al tratarse de una propuesta emergente, no cumple con el primer criterio al pie de la letra, esto debido a que, no hay aún suficientes textos científicos indexados que respalden el vínculo entre juego y filosofía. De hecho, según Sumiacher D'Angelo (2017), “al menos se requieren de unos cien textos científicos indexados” (p. 47) para que una práctica pueda ser considerada filosófica.

No obstante, aunque el juego no cumpla completamente con este requisito, existen diversos trabajos que han reflexionado en torno a la relación entre filosofía y juego, lo cual ofrece un marco de apoyo significativo. Entre ellos se destacan: *Homo Ludens* de Johan Huizinga (1938), *El hombre y el juego* de Roger Caillois (1986), *Juego y filosofía* de Gilbert Boss (1984), *¿Y si los invitamos a jugar...? El juego y la enseñanza de la filosofía en la escuela* de Yamila Pedrana y María Inés Ricci (2008), *Filosofía política en acción. El juego de rol como estrategia para la enseñanza* de Rafael Rodríguez (2016), *Ludosofía: el arte de vivir en plenitud* de María Suárez y Diana Mora (2022), y *El juego pedagógico “Piló-sofos”: estrategia para pensarnos la paz a partir del programa de Filosofía para Niños (FpN)* de Heidy Johanna Guáqueta y Leidy Johanna Valenzuela (2024).

Tomando como apoyo este marco bibliográfico, retomo la invitación de Sumiacher D'Angelo (2017) a crear, diseñar y experimentar nuevas *prácticas filosóficas*, pues, “hay que

diferenciar las prácticas filosóficas que se encuentran en procesos experimentales y de construcción de las que ya son una realidad consolidada” (p. 53). En este caso, la diferencia no resulta ser una imposibilidad, sino una posibilidad, un camino. A partir de esta consideración, planteo reconocer el *juego filosofante* como una *práctica filosófica emergente*, pues, aunque aún no cumple con el primer criterio, sí responde a los dos restantes. Veamos de qué manera.

El segundo criterio para definir una práctica filosófica consiste en que debe desarrollar un *quehacer intersubjetivo*. ¿Qué significa ello? Significa que todos los involucrados, en este caso estudiantes y docente, se reconozcan mutuamente y constituyan un sentido común. Para Sumiacher D’Angelo (2017), un “elemento que ayuda a identificar la presencia de procesos intersubjetivos es la alternancia de roles activos y receptivos en los participantes” (p. 48). Así, el *juego filosofante* logra ser un proceso intersubjetivo porque el docente no es quien siempre lleva las batuta de la clase, la única voz que se escucha no es la del docente. Por ello los *juegos filosofantes* arrojan dos logros sustanciales: el primero es que permite vislumbrar las múltiples facetas del maestro de filosofía (guía, posibilitador, mediador, aprendiz...) y no lo encasilla en una figura endiosada que todo lo puede y todo lo sabe. Estas múltiples facetas o roles favorecen un ambiente de horizontalidad en el aula y de este clima horizontal se desprende el segundo logro: los niños asumen las riendas de su aprendizaje y sus voces resuenan permanentemente, es decir, que la melodía de la clase corre por cuenta de los estudiantes y no del profesor.

Juegos filosofantes como *Caminando por Colombia* o *El tendedero feminista y filosófico*¹⁷ rompen con el clima piramidal de las clases porque consideran a todos los

¹⁷ Las características de estos juegos se desarrollarán en el capítulo 3.

involucrados, no como sabios y aprendizajes, sino como posibilitadores y jugadores. Jugando no hay un único dueño de la palabra, la palabra es colectiva y rotativa. Cuando jugamos siempre tenemos algo que expresar porque siempre tenemos un espacio para hacerlo, siempre tenemos un turno, un momento para jugar. Por ello, los *juegos filosofantes* no solo invitan a los estudiantes, sino que los obligan (como en el ejemplo del barrio, no en un sentido represivo, sino de necesidad) a comunicar y expresar a través de una palabra, un lamento, un gesto, un dibujo, un diseño e incluso un silencio, su opinión, postura o perspectiva.

Ahora corresponde analizar cómo se articula el juego con el tercer criterio propuesto por Sumiacher (2017): “el desarrollo de un sentido filosófico para los involucrados” (p. 50). Para comprender este criterio, resulta necesario apartarnos parcialmente de la definición de Deleuze y Guattari (1997), en la que se concibe a la filosofía como “el arte de formar, inventar y fabricar conceptos” (p. 13), pues, siguiendo a Sumiacher D’Angelo (2017), “la filosofía no es meramente conceptos, sino más bien aquello a lo que los conceptos refieren, distinción que parece simple, pero que demarca una enorme diferencia” (p. 51). Es decir, lo relevante no es únicamente que los conceptos se comprendan, sino que incidan y transformen la vida de quienes participan en la experiencia filosófica (*filosofía situada*). En este marco, el tercer criterio se cumple cuando se trabaja con un sentido filosófico que pertenece al Otro: cuando se retoman elementos propios de ese Otro, para que ese Otro pueda problematizarlos y transformarlos.

En diálogo con lo anterior, los *juegos filosofantes* se inscriben en esta perspectiva porque: 1. emergen de una filosofía situada, que no se pierde mirando al cielo, sino que se ocupa de atender aquello que (nos) acontece; 2. retoman elementos propios del Otro, pues parten del entorno y del contexto que configuran a los estudiantes; y 3. nacen para explorar

y dialogar, no solo con las distintas percepciones que los estudiantes tienen frente a conceptos como el amor, el racismo o las violencias basadas en género, sino también para reconocer cómo se relacionan con estos conceptos en su vida diaria, y para dotar de una perspectiva crítica o reflexiva esas relaciones, de modo que el encuentro con el juego se convierta en una *experiencia transformadora*.

Hasta este punto es posible observar cómo los *juegos filosofantes* pueden comprenderse como una *práctica filosófica emergente*, al cumplir con dos de las características que la definen. Sin embargo, aún no se ha dejado del todo claro por qué los postulo como tal. Lo hago con la intención de que no sean entendidos simplemente como un recurso que combina el juego y la filosofía, sino como un espacio temporal y material donde ambos se funden hasta volverse uno solo. Podría explicarse esta idea a partir de la distinción entre mezclas heterogéneas y homogéneas. En el primer caso, la filosofía y el juego coexisten en un mismo espacio, pero pueden distinguirse una de otra; en el segundo, ambas se integran plenamente hasta terminar convertidas en una sola. Desde esta última comprensión es que nombro a mi propuesta *juegos filosofantes*, pues en ellos el juego no funciona como una mediación para filosofar: el juego es, en sí mismo, el filosofar.

En los juegos filosofantes no existe una tensión entre *enseñar filosofía* o *enseñar a filosofar*, porque lo central no es la mera aprehensión de contenidos ni el desarrollo de habilidades, sino la vivencia de una experiencia transformadora. Aquí, la filosofía y el filosofar no son términos opuestos, sino dos polos que se entrelazan; pues es a través de los conceptos, las situaciones y los afectos que se logra filosofar jugando.

A modo de cierre de este acápite, retomo las ideas que dieron forma a mi tercera y última carta: los *juegos filosofantes*. Para desplegar mi jugada, inicié definiendo el juego en términos generales o antropológicos: libertad, incertidumbre, reglamentación, improductividad y ficción. Luego precisé que, al vincular el juego con la enseñanza de la filosofía, este se distancia de su definición general, pues adquiere otras características: 1) incorpora una cuota de obligación y, por tanto, no es completamente libre, y 2) deja de ser un fin en sí



Ilustración 5: Carta 3: Juegos filosofantes.
Elaboración de Samantha Rodríguez.

mismo, ya que se emplea con la finalidad de posibilitar encuentros filosóficos. En busca de una definición que recogiera estas particularidades, propuse comprender el juego bajo el concepto de *juego filosofante*: un recurso didáctico que piensa, reflexiona y crea las *condiciones de posibilidad* para que puedan darse encuentros filosóficos y *experiencias transformadoras*, y una *práctica filosófica* que, más que servirse del juego para filosofar, encarna el filosofar mismo, porque en ella la filosofía, el juego y el filosofar se funden en un solo movimiento propulsado por la *didáctica posibilitadora* y la *filosofía situada*. Por eso, esta carta se representa con una bebida y unos dados, como una metáfora de esa mezcla homogénea en la que distintos elementos se conjugan hasta volverse uno solo: el *juego filosofante*.

2.4. Fin del juego: Mezcla homogénea

Hasta aquí llega este segundo acápite en el que para hacer el despliegue argumentativo propuse un juego conceptual: *el Naípe de la Filodeia*. En él debía poner sobre la mesa las distintas cartas o conceptos que constituyen esta apuesta: la *didáctica posibilitadora*, la *filosofía situada* y los *juegos filosofantes*. Sobre cada carta se profundizó en sus posibles comprensiones y se precisó su papel dentro de la propuesta. La *didáctica posibilitadora* como aquella que permite crear y reflexionar sobre las *condiciones de posibilidad* para que el encuentro educativo, siempre impredecible, pueda darse como una *experiencia transformadora*. La *filosofía situada*, por su parte, es la que baila al compás de esta *didáctica posibilitadora*, al ocuparse de atender, de manera afectuosa y reflexiva, a lo que (nos) acontece. Finalmente, los *juegos filosofantes* se presentan como una mezcla homogénea, donde la *filosofía situada*, la *didáctica posibilitadora*, el filosofar y el jugar se funden en uno solo. Es momento, entonces, de dejar las cartas sobre la mesa y entrar en el juego mismo. Sin más preámbulos, conozcamos los *juegos filosofantes*.

Capítulo 3.

Juegos Filosofantes

Juegos filosofantes es el nombre que, después de diálogos interminables conmigo misma, he decidido dar a aquellos juegos que, al pensarse las *condiciones de posibilidad*, logran que se filosofe sobre nuestra situación en el aula. Este nombre no fue una elección inmediata: surgió del deseo profundo de que la filosofía dejara de sentirse lejana y abstracta, y comenzara a habitar el aula de manera cercana, afectuosa y amable. Los *juegos filosofantes* nacen, entonces, de una inquietud: ¿cómo lograr que a la hora de pretender enseñar filosofía se despierte interés y disposición por aprender? y ¿cómo, a través del juego, puedo desarrollar el arte de la *ludosofía* con la profundidad y sensibilidad que requiere el filosofar? Estas preguntas se transformaron en una búsqueda: la de construir experiencias en las que el disfrute no esté reñido con el pensamiento, y en las que el acto de jugar se vuelva también un modo de filosofar. De ahí que cada juego, aunque convoque la risa (y ella está permitida, abrazada y recibida), tenga siempre un propósito más profundo: problematizar la realidad que se pone en juego. Así, el placer de jugar no se opone al pensamiento crítico ni al filosofar, sino que lo posibilita.

Los juegos filosofantes se comprenden, por tanto, como un recurso didáctico y una práctica filosófica emergente. Como recurso didáctico, no buscan ofrecer recetas ni fórmulas, sino una *posibilidad didáctica* que pone sobre la mesa bloques de madera para que cada quien, desde su situación y contexto, construya lo que considere pertinente o necesario. Como *práctica filosófica*, estos juegos encarnan el filosofar mismo: no lo utilizan como un medio para enseñar, sino que lo hacen presente en la experiencia compartida del juego. En ellos, la

filosofía, el juego y el acto de filosofar se funden en uno solo, tal como una mezcla homogénea.

Desde esta perspectiva, los *juegos filosofantes* defienden la posibilidad de filosofar en el aula, son por ello espacios en los cuales todos los participantes (docentes y estudiantes) son portadores de un saber que merece ser escuchado. En donde lo situado, es lo urgente, lo necesario, lo primordial, no porque lo “trascendental” o “perenne” carezca de valor, sino porque, tal como se dice en las aerolíneas, antes de intentar salvar a quien está a nuestro lado, debemos salvarnos a nosotros mismos; y, segundo, porque, por lo menos en la escuela, la filosofía solo tiene sentido si logra comunicar algo a la vida de quien aprende, si consigue que algo filosófico suceda en la clase.

Para finalizar esta amplia presentación quisiera aclarar que más que una invitación a implementarlos, esta es una invitación a transformar la enseñanza de la filosofía: a despojarla de su hostil frialdad y permitir que, a través de los afectos, nos ayude a pensar situaciones humanas urgentes (como el racismo o las violencias basadas en género) que, dependiendo de cómo se aborden, dejan de ser contenidos para convertirse en situación.

3.1. Caminando por Colombia



Fotografía 1: Tablero de juego; Caminando por Colombia. Tomadas en el IV Congreso de Ética, Ciencia y Educación realizado en Coahuila, México. 24 de septiembre de 2025.



Fotografía 2: Tablero de juego; Caminando por Colombia. Tomadas en el IV Congreso de Ética, Ciencia y Educación realizado en Coahuila, México. 24 de septiembre de 2025.

3.1.1. Anecdótico

Caminando por Colombia, como cada uno de los *juegos filosofantes* que he creado hasta este momento, constituye lo que soy. Así que antes de describir el juego, quisiera recurrir a mis memorias, pues a través de ellas cada uno de estos juegos cobra sentido.

Me gritaron negra

De pronto unas voces en la calle

me gritaron ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Soy acaso negra?, me dije

¡SÍ!

¿Qué cosa es ser negra?

¡Negra!

Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.

¡Negra!

Y me sentí negra,

¡Negra!

Victoria Santa Cruz (1978).

Siendo tan solo una niña de cuatro o cinco años, estando en casa de mi abuela paterna, descubrí que era negra, porque todo aquel que me veía me nombraba: negra. Mis escasos, pero precisos recuerdos me remiten a mi yo pequeña llorando y gritando “no soy negra, soy blanca”. No había palabra que me doliera más que “negra”. Me dolía que se marcara la diferencia, a una niña blanca nunca la nombraban con la tonalidad de su piel, pero a mí sí. No quería sentirme diferente, porque lo negro jamás fue un alago, lo negro era sinónimo de raro, extraño, feo. Lo negro siempre fue empleado para marcar la diferencia, nunca fue una mera descripción y quizá, lo más paradójico, es que siempre venía de aquel distinto a mí, porque la diferencia solo se enuncia para separarnos, para posicionarnos desde orillas distintas, para marcar que hay grados o lugares, y que lo negro siempre está por debajo de lo blanco. Con el paso del tiempo dejé de rechazar en voz alta lo que era porque, al fin y al cabo, no podía arrancarme la piel, pero cada vez que alguien categorizaba mi belleza, no por lo que había dentro de mí, sino por el color de mi piel, cerraba mis ojos imaginándome blanca, no arrancándome la piel, sino tiñéndola. Hoy, igual que Victoria Santa Cruz, después de verme

ante el abismo, no me sueño habitando un cuerpo diferente al mío, hoy solo agradezco a la vida por el vibrante color canela que recorre mi piel.

Caminando por Colombia nació en medio de aulas predominantemente blancas (que he habitado tanto como estudiante como docente). Siendo estudiante mi piel se resaltó a modo de folclorismo: el día de la raza izaba bandera, el día de la Independencia me disfrazaban de esclava y, en ningún caso, podía yo representar a una figura blanca. Siendo docente observaba como esas mismas prácticas que habían caracterizado mi educación, seguían vigentes: a lo negro se le rechazaba, se le folclorizaba. Así, por la impulsadora rabia y la incesante necesidad de que la filosofía pudiese decirles a mis estudiantes algo sobre la realidad, no solo de su profesora, sino de su país, nació *Caminando por Colombia* porque no quería yo que mis clases o encuentros fuesen un espacio que prolongara el racismo, sino que hiciese lucha ante él.

3.1.2. Descripción

Caminando por Colombia es un juego de mesa con el que podemos filosofar acerca del racismo. En él se busca que los jugadores conozcan lo difícil que es caminar, habitando un cuerpo negro, por un país que perpetua un racismo estructural. Este juego, pareciera replicar o reforzar prejuicios, pero más que hacerlo, es una forma de reconocer al Otro, de ver su rostro y responder de manera ética ante él. Pues la ética, desde la perspectiva de Levinas, es la “respuesta a la interpelación del rostro sufriente del otro” (sigo a Mèlich, 2014, p. 326) y “el otro, en su rostro vulnerable, no es una proyección de mí, sino todo lo contrario, es lo que resquebraja todas mis proyecciones, todas mis intenciones, todos mis proyectos” (Mèlich, 2014, p. 321). Así, *Caminando por Colombia* no busca reforzar prejuicios o lugares, lo que

busca es acercarnos a la realidad del cuerpo negro, para que una vez la conozcamos y la vivimos, no la ignoremos o propaguemos.

Este es un juego que combina dos de las categorías que menciona Caillois (1986): 1. *mimicri* (imitación), todos los jugadores representan un cuerpo negro (de esta manera conocen la vulnerabilidad de ese otro); y 2. *alea* (azar), el destino del juego depende únicamente de la suerte del jugador. Este no es un juego en donde ganan las estrategias, es un juego, en donde la suerte elige que tan fácil o difícil será caminar por Colombia.

Caminando por Colombia es un juego para cuatro - ocho personas, compuesto por: un tablero, 102 tarjetas, 1 dado, 8 fichas de personajes, dinero (4 denominaciones distintas), hojas de historial crediticio y un manual de instrucciones o guía de posibilidades. El tablero es el mapa de Colombia con un camino serpenteado, dividido en cuarenta y cuatro casillas de seis colores, que corresponden a distintas categorías: trabajo, estudio, etiquetas y prejuicios, multas, CAI y datos curiosos. Estas categorías corresponden a las circunstancias de exclusión que

se evidencian en realidades como la desproporcionada concentración de pobreza económica en el grupo racializado; falta de acceso a vivienda; créditos o préstamos económicos; limitadas oportunidades de empleo; falta de acceso a educación de calidad; falta de participación en escenarios de la vida pública; excesiva exposición a contextos de crimen y violencia; y en la construcción de imaginarios colectivos que perpetúan estereotipos, estigmas, y prejuicios en contra del grupo racializado. (Romaña Rivas, 2020, p. 24)

De esta manera, este juego nos permite acercarnos a una realidad, que, en muchas ocasiones, desde el privilegio, no se conoce e incluso se reproduce. Por eso, cada categoría de este juego se compone de tarjetas testimoniales, ninguna tarjeta es inventada, todas

conservan frases o discursos que he escuchado o leído a lo largo de mi vida. En diálogo con Eduardo Galeano (1998) y Yuri Alexander Romaña Rivas (2020), me gustaría ejemplificar cuatro de las seis categorías elegidas que narran o describen esta realidad:

🗣️ **Trabajo:** “Trabaja como un negro, dicen los que también dicen que los negros son haraganes” (Galeano, 1998, p. 33). En el tablero de *Caminando por Colombia* la casilla que más se repite es la roja, la del trabajo, porque frecuentemente la realidad de un cuerpo negro es que solo sobrevive si trabaja de manera inagotable. Esta realidad, a nivel laboral, se



Fotografía 3: Tarjetas de TRABAJO; Caminando por Colombia.

evidencia en el encasillamiento en determinados trabajos y en la mala remuneración. En otras palabras, “en las principales áreas urbanas, la inserción de la población afrocolombiana al mercado laboral ha sido estimada como bastante baja y existe una sobre representación en lo que respecta a trabajos informales o independiente” (Romaña Rivas, 2020, p. 27).

🗣️ **CAI o policía:** en *Caminando por Colombia* habitando un cuerpo negro es sencillo y casi recurrente ir al CAI o la prisión. Esta elección no es azarosa pues en Colombia “una persona con las tonalidades más oscuras tiene 2,67 veces más probabilidad de interactuar con la policía y 2,57 veces mayor probabilidad de ser detenido, llevado



Fotografía 4: Tarjetas de CAI; Caminando por Colombia.

al área restringida, multado o requisado” (Romaña Rivas, 2020, p. 28). Esto se explica según Eduardo Galeano (1998) gracias a que:

Cesare Lombroso convirtió al racismo en tema policial. Este profesor italiano, que era judío, comprobó la peligrosidad de los salvajes primitivos mediante un método muy semejante al que Hitler utilizó, medio siglo después, para justificar el antisemitismo. Según Lombroso, los delincuentes nacían delincuentes, y los rasgos de animalidad que los delataban eran los mismos rasgos de los negros africanos y de los indios americanos heredados de la raza mongoloide. Los homicidas tenían pómulos anchos, pelo crespo y oscuro, poca barba, grandes colmillos; los ladrones tenían nariz aplastada; los violadores, labios y párpados hinchados. Como los salvajes, los criminales no se sonrojaban, lo que les permitía mentir descaradamente. (p. 34)

🗨️ **Estudio:** suele aplaudirse el discurso de la meritocracia, suele creerse que quien gana una carrera es por su inagotable esfuerzo, sin embargo, a la par suele olvidarse que no todos los competidores corren con las mismas condiciones, pues, en algunas ocasiones, la carrera se corre descalzos porque no hay zapatos. Esto mismo



Fotografía 5: Tarjetas de ESTUDIO; Caminando por Colombia.

ocurre con el estudio, pues en Colombia “existe un menor acceso a educación superior por parte de personas afrocolombianas en comparación con personas blancas y/o mestizas. En Colombia, sólo el 3% de los afrocolombianos culminan el ciclo

universitario, en comparación con el 22% a nivel nacional” (Romaña Rivas, 2020, pp. 27-28). Esto puede radicar en que un cuerpo negro históricamente ha sido considerado como un cuerpo bruto. Eduardo Galeano (1998) nos cuenta que:

Hasta los primeros años del siglo veinte, duró la moda de pesar los cerebros para medir la inteligencia. Este método científico, que dio lugar a un obscuro exhibicionismo de masas encefálicas, demostró que los indios, los negros y las mujeres tenían cerebros más bien livianitos. Gabriel René Moreno, la gran figura intelectual del siglo pasado en Bolivia, había comprobado, balanza en mano, que el cerebro indígena y el cerebro mestizo pesaban entre cinco, siete y diez onzas menos que el cerebro de raza blanca. (p. 35)

Teniendo a la base cifras sobre la realidad educativa actual y prejuicios como la supuesta inferioridad intelectual, en *Caminando por Colombia*, las casillas azules con un libro dibujado, que representan al estudio, no nos permiten avanzar, nos estancan.

🗂️ **Datos curiosos:** aquí nos encontramos con datos, casos y personas que probablemente no conocemos. Cuando caemos en esta casilla no solo se espera dar a conocer la información, sino que se busca problematizar y filosofar sobre la información que aparece en la tarjeta, por eso se premia a quién, no solo conoce la información, sino la puede



Fotografía 6: Tarjetas de DATOS CURIOSOS; Caminando por Colombia.

problematizar. Por ejemplo, cuando sale la tarjeta de Yeison López, un levantador de pesas que ganó la medalla de plata en los Juegos Olímpicos de París 2024 en la

categoría de 89 kg, se puede problematizar sobre el doble discurso racista, en donde es perfectamente posible aplaudir a los negros exitosos y maldecir a los demás (Galeano, 1998).

3.1.3. ¿Cómo se juega?

Juegos Filosofantes, como *Caminando por Colombia*, requieren de una preparación o sensibilización previa porque antes de pensar debemos sentir. Como ejercicio introductorio a *Caminando por Colombia*, sugiero realizar la lectura de algunos poemas, cuentos o libros ilustrados, como *El hombre de color*, escrito e ilustrado por Jérôme Ruillier (2013), o la visualización de documentales o videos, como *Breve historia del racismo en Colombia*, realizado por La Pulla (2019).

Una vez realizado un ejercicio de sensibilización o preparación, puede iniciarse el juego. Para ello, los jugadores eligen, entre ocho fichas con rostros negros no configurados, con qué ficha desarrollarán su partida, esperando que quien los represente los recree en su mente (imagine sus gestos, sus expresiones, sus sentires). Cada jugador ubica su rostro en el punto de partida y a cada uno de ellos se le entrega 30.000 pesos colombianos (dinero del juego). Se arroja el dado y el jugador con menor puntaje es el encargado de iniciar la

partida, seguido por el jugador a su izquierda. Según el número del dado, los jugadores ubican



Fotografía 7: Tarjetas de MULTA; Caminando por Colombia.



Fotografía 9: Tarjetas de ETIQUETAS Y PREJUICIOS; Caminando por Colombia.



Fotografía 8: Fichas de juego; Caminando por Colombia.

su ficha en la casilla correspondiente y dependiendo de ella, se desenvuelve el futuro del jugador. En las casillas rojas (trabajo) reciben una remuneración; en las azules oscuras (estudio), para poder avanzar y seguir jugando, deben sacar con su dado el número 6 y pagar 10.000; en las azul claras (multa) son multados; en las amarillas (datos curiosos) son premiados; en las verdes (CAI) son llevados al CAI por un determinado número de turnos; y en las moradas (etiquetas y prejuicios) reciben los prejuicios que suelen tenerse sobre un cuerpo negro, estas últimas se coleccionan, y al sumar dos, el jugador se va al CAI por tres turnos. El juego lo gana quien logre con su dado sacar el puntaje exacto para terminar de recorrer Colombia, por ejemplo, si al jugador le faltan tres casillas para terminar, tiene con su dado que sacar tres, no funcionan puntajes superiores como cuatro, cinco o seis.

Caminando por Colombia no termina cuando hay un ganador, sino cuando nos damos el espacio para reflexionar, comprender y problematizar el juego. Como ejercicio de cierre, todos los *Juegos Filosofantes* proponen algunas preguntas para la reflexión. En el caso de *Caminando por Colombia*, se invita a pensar qué sentires y emociones evocó jugar y habitar un cuerpo negro, qué desafíos enfrenta la sociedad colombiana frente al racismo y la discriminación, y qué deudas históricas mantiene el país con las comunidades afrodescendientes, raizales y palenqueras. Asimismo, se propone cuestionar si en Colombia puede hablarse de un racismo estructural, cómo este se relaciona con la desigualdad económica y el acceso a derechos básicos, y si es posible considerar al país como racista. Finalmente, se invita a pensar qué alternativas podrían emprenderse, a nivel personal y colectivo, para erradicar el racismo (estas preguntas se encuentran en el manual de instrucciones o guía de posibilidades).

3.1.4. Abordaje conceptual

Una vez descrito en términos generales este juego, encuentro pertinente mencionar cómo en él se conjugan, enlazan y mezclan tres conceptos: *didáctica posibilitadora*, *filosofía situada* y *juegos filosofantes*. Veamos de qué manera cada concepto constituye este juego:

🎮 **Didáctica posibilitadora:** *Caminando por Colombia* es un juego que se sitúa desde una *didáctica posibilitadora* porque no se piensa como un juego mágico, cuya aplicabilidad y resultado será igual en todos los contextos. Al contrario, es un juego que propone o posibilita una forma de llevar la reflexión sobre el racismo a nuestras clases de filosofía. Es un juego que no prevé, sino que piensa y crea las *condiciones de posibilidad* para que pueda darse un encuentro filosófico en el que el estudiante tome la batuta de la clase y el docente se convierta en un mediador. El objetivo de *Caminando por Colombia* no es que el estudiante “aprenda” la historia o las implicaciones del racismo, sino que tenga una experiencia que puede ser transformadora.

🎮 **Filosofía situada:** siendo la filosofía una actividad atenta a lo que nos ocurre y una forma de entender y comprender lo que nos acontece, es necesario entonces que la filosofía nos hable del racismo pues “uno de los principales problemas que enfrenta la sociedad colombiana es el negacionismo del racismo estructural y cotidiano, sustentado en el mito de la nación mestiza” (Romaña Rivas, 2020, p. 50). *Caminando por Colombia* es un juego que va al contexto del estudiante, porque va a la realidad de su país, y le permite comprenderlo de manera crítica, le permite filosofar su situación y

comprender el fenómeno del racismo de manera filosófica: experimentando sus implicaciones y no abstrayéndose.

🎭 **Juego filosofante:** aunque pueda resultar un tanto evidente en este punto cómo *Caminando por Colombia* es un *juego filosofante*, quisiera dedicar algunas líneas a esta aparente obviedad. *Caminando por Colombia* es un *juego filosofante* en tanto que es un recurso didáctico y a su vez una *práctica filosófica*. Primero, es un recurso didáctico que no pretende “traducir” la filosofía sino crear *condiciones de posibilidad* para filosofar. Segundo, es una práctica filosófica porque los conceptos se encarnan y no solo se estudian, en suma, porque es un proceso intersubjetivo en el que todos los participantes o jugadores hacen filosofía, aquí no hay un dueño de la palabra, la palabra no está monopolizada, es rotativa y nos pertenece a todos.

3.1.5. Balance

En el proceso de creación de *Caminando por Colombia* estuvo latente el miedo de reproducir los prejuicios que se tienen sobre el cuerpo negro, no quería que este juego terminara por vulnerar y no por cuidar, pero sentía que, de esta manera, podía hacer que adolescentes que, tal vez sin quererlo, perpetúan discursos racistas, pasen de exteriorizarlos verbalmente a experimentarlos personalmente, para pudiesen habitar esa vulnerabilidad que se suele ignorar. Por ello, decidí inicialmente implementarlo en el contexto universitario, en mis clases, con adultos jóvenes y ver los aciertos y desaciertos de este juego. Luego de varios ejercicios de prueba y error, luego de extensas modificaciones a su tablero, sus dinámicas, sus reglas, su composición, me encontré con mi más grande obstáculo: *Caminando por*

Colombia, después de casi un año de ser creado, después de casi un año de ser implementado y jugado en distintos contextos, nunca había sido jugado por una persona negra, a excepción de mí. Este obstáculo acrecentó mi miedo de vulnerar y descuidar, miedo que se mantuvo hasta que pude llevarlo a la mesa titulada *Sonata mágica* en la Jornada de Pensamiento Latinoamericano, realizada el miércoles 14 de mayo del 2025 en la Universidad San Buenaventura. En esta mesa, por primera vez expuse *Caminando por Colombia* ante un público mayoritariamente negro, un público que estaba ahí, para dar a conocer temas como: la filosofía afro y las problemáticas del racismo y la xenofobia. De este jornada, aprendí que este juego, no incomoda ni vulnera, siempre y cuando se realice con el cuidado y la responsabilidad necesaria.

Una vez dado el contexto necesario me resulta pertinente hacer el balance general de *Caminando por Colombia*: este es un juego que puede y ha sido jugado con estudiantes desde séptimo hasta undécimo grado, incluyendo estudiantes universitarios y profesores. No es un juego que se ancla a la asignatura de filosofía, pero que sí germina desde ella, es un juego, si se quiere, un tanto interdisciplinar, pues se puede realizar desde clases como ciencias sociales y ética. Es un juego que, aunque recomiendo hacerlo en espacios mayoritariamente blancos, porque da a conocer una realidad que el cuerpo negro ya habita y padece, resulta sumamente nutritivo hacerlo en espacios que realmente ejemplifiquen la diversidad cultural de Colombia, pues cuando se tiene presente ese rostro del cual el juego habla, es casi imposible no cuidarlo, porque nace una responsabilidad ética hacia él.

Esto último, no es un deseo o proyección del juego apoyado en mis ilusiones, es una posibilidad que ha estado presente en algunas de las aplicaciones de *Caminando por Colombia*. Un ejemplo de ello ocurrió durante las *III Olimpiadas Filosóficas* realizadas en el Instituto Pedagógico Nacional, donde un grupo de estudiantes se acercó al juego durante su

descanso. Dicho grupo estaba conformado mayoritariamente por estudiantes blancos y un estudiante negro. Mientras jugaban, surgieron comentarios como: “No puedo creer que a personas como ustedes en realidad les pasen estas cosas”, “Uy, parece, yo le he dicho estas cosas; perdóneme, no sabía lo que se sentía”, “Profe, si yo le digo a mi amiga *negrita* de cariño, ¿estoy siendo racista?”. Dada esta posibilidad, me resulta ineludible recomendar insistentemente que, al tratarse de una manera de abordar el racismo que vincula la situación, es necesario que primero se lea el aula y se prepare el ambiente para jugar este juego. Por esto, *Caminando por Colombia*, como he insistido, es una manera de llevar el problema del racismo a nuestras clases, no como un mero contenido, sino como situación, que interpela, que resquebraja, que transforma.

Para cerrar este apartado, considero pertinente mencionar que *Caminando por Colombia* es un juego que ha demostrado su eficacia en los distintos espacios en los que ha sido implementado: clases universitarias y escolares; el *I Laboratorio de Enseñanza de la Filosofía* de la Universidad Pedagógica Nacional; la *I Galería de Experiencias Pedagógicas* de la misma institución; el *I Laboratorio Filosófico* en Fusagasugá; la *Jornada de Pensamiento Latinoamericano: Mestizaje e Interculturalidad*; las *III Olimpiadas Filosóficas* del Instituto Pedagógico Nacional; y el *IV Congreso de Ética, Ciencia y Educación* de la Universidad Autónoma de Coahuila. No obstante, se trata de un juego que puede y debe modificarse según el grupo con el que se desee jugarlo o implementarlo.

3.2. Tendedero feminista y filosófico



Fotografía 11: Tablero de juego Tendedero feminista y filosófico, tomada en el Festival de filosofía y pedagogía de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, octubre de 2024



Fotografía 10: Reverso tablero de juego Tendedero Feminista y filosófico, tomada en la Galería de Experiencias Pedagógicas de la Universidad Pedagógica Nacional, noviembre 2024.

3.2.1. Anecdótico

Lo que yo llevaba puesto

Quizás te preguntes

por qué esto es importante

o incluso cómo recuerdo

cada elemento con tanto detalle.

Verás, me han hecho esta pregunta muchas veces.

Me ha venido a la mente muchas veces.

Esta pregunta,

esta respuesta, estos detalles.

*pero mi respuesta tan esperada,
tan anticipada,
parece de alguna manera plana
dado el resto de los detalles
de esa noche
durante la cual
en algún momento
fui violada.*

Mary Simmerling (2013).

Cuando una víctima de una violencia basada en género narra su testimonio, suele venir la pregunta como flecha en tiro de arco: “¿Qué llevabas puesto?”. Suele afirmarse con mucha ligereza que la ropa es una invitación, provocación e, incluso, una insinuación. Durante mis prácticas pedagógicas de la UPN, en un colegio femenino de Bogotá, el profesor que orientaba la clase que acompañaba afirmó, con desdén y premura, que las niñas en ocasiones eran culpables de lo que les ocurría por cómo se vestían. Con la sensibilidad a flor de piel por mi historia de vida, y con la responsabilidad sobre mis hombros de que ninguna niña o mujer creyera jamás que podía ser culpable de un abuso, me encontré con la exposición *What Were You Wearing?* (“¿Qué llevabas puesto?”): una muestra creada por las profesoras Wyant-Hiebert y Jennifer Brockman con el objetivo de crear una representación visual del poema escrito por Mary Simmerling. Así nació el *Tendedero feminista y filosófico*, a partir de un incesante deseo de que ninguna víctima de una violencia basada en género sea señalada, silenciada, ignorada o culpada.

3.2.2. Descripción

El tendedero feminista y filosófico es un juego de rol que invita a filosofar sobre las violencias basadas en género. Su propósito es problematizar la idea de la ropa como elemento de provocación. Ello se logra gracias a dos elementos: por un lado, una representación a escala de la exposición *What Were You Wearing?* Por el otro, en el juego de rol, que se enmarca en la categoría *mimicry* (imitación) propuesta por Roger Caillois (1986), los jugadores asumen, en primera instancia, el papel de diseñadores. Es un juego que se compone de plantillas de diseño (dos por cada jugador), telas, un cuadro con cuerdas (o simplemente cuerdas), mini ganchos e imágenes de prendas.

3.2.3. ¿Cómo se juega?

Antes de jugar *El tendedero feminista y filosófico* es necesario realizar un ejercicio de sensibilización, pues durante el juego se abordarán temas que requieren cuidado, escucha y respeto. Por ello, propongo iniciar con la lectura del poema *Lo que yo llevaba puesto* de Mary Simmerling (2013), con textos breves como *El peligro de la historia única* y *Todos deberíamos ser feministas* de Chimamanda Adichie, (2009, 2014) o con la reproducción de la canción *Querida muerte* de Renee Goust.

Después de ello, para iniciar, *El tendedero feminista y filosófico* ofrece una lista de ocho situaciones distintas: ir a un partido de baloncesto, estar en casa, ir de vacaciones, ir al trabajo, ir en auto, ir al colegio, asistir a su graduación y bañarse. Los diseñadores, jugadores o personas que filosofan, eligen dos de estas situaciones y, con ayuda de telas, crean diseños para representarlas. Después de imaginar, crear y diseñar, se les invita a los diseñadores a

describir sus prendas y a la par se les pregunta si estas podrían catalogarse como prendas “provocadoras”. Una vez los jugadores proporcionan una respuesta, se procede a leer el testimonio que está detrás de cada prenda puesta en el tendedero, para así poder construir una charla filosófica en la que se problematice la realidad conocida. He aquí algunas de las prendas acompañadas de su testimonio:



“Levaba unos pantalones cortos de jean y una camiseta sin mangas. No me dejó salir de su auto hasta que no terminó. Tan pronto como llegué a casa tiré esa camisa a la basura” (*What Were You Wearing?*, Brockman & Wyandt-Hiebert, 2013).

Fotografía 12: Imagen de prenda; Tendedero feminista y filosófico



“Un vestido de sol. Meses después, mi madre se paraba frente a mi armario y se quejaba de que ya no usaba ninguno de mis vestidos. Yo tenía seis años de edad” (*What Were You Wearing?*, Brockman & Wyandt-Hiebert, 2013).

Fotografía 13: Imagen de prenda; Tendedero feminista y filosófico

Así, *El tendedero feminista y filosófico* no concluye con la lectura de los testimonios, sino cuando nos damos un espacio de reflexión filosófica que cobije los afectos y pensamientos que la experiencia suscita. Por ello, como ejercicio de cierre, las preguntas que acompañan este momento invitan a reconocer los sentires (rabia, tristeza, impotencia o empatía) que emergen al escuchar los relatos y a cuestionar por qué, ante situaciones de violencias basadas en género, suele insistirse en preguntar “qué llevaba puesto”.

3.2.4. Abordaje conceptual

En vista de que ya conocemos, de manera general, en qué consiste *El tendedero feminista y filosófico*, es momento de mencionar cómo se conjugan, enlazan y entretajan los tres conceptos que constituyen esta apuesta: *didáctica posibilitadora*, *filosofía situada* y *juegos filosofantes*.

🗣️ **Didáctica posibilitadora:** *El tendedero feminista y filosófico* se ancla en una *didáctica posibilitadora* porque se construye para ser una *experiencia transformadora*. Al escuchar los testimonios de víctimas, se busca despertar en los jugadores una sensibilidad tal que, al menos, la pregunta “¿qué llevabas puesto?”, quede anulada. Aquí no importa aprender o aprehender contenidos, lo que importa es que los jugadores puedan problematizar una realidad, su realidad. Aquí se mantiene la esencia de una *didáctica posibilitadora* en tanto que el aprendizaje es transformación o emancipación. El aprendizaje, que puede darse sin un docente, se posibilita gracias a su mediación que piensa cómo, para qué, cuándo y a quién se enseña. Así, la filosofía tiene más posibilidades de emerger en el aula escolar. Con el riesgo de ser reiterativa, este juego no es un artefacto mágico, requiere que los docentes lean su contexto y vean la pertinencia de llevarlo a sus clases. Pues este es un juego que explora y ahonda en temas sensibles y de cuidado, es un juego que debe desarrollarse en ambientes de cuidado y seguridad. *El tendedero feminista y filosófico* posibilita hablar en nuestras aulas de violencias basadas en género a través de una de las tantas formas en que puede hacerse, pero no la única.

🗣️ **Filosofía situada:** Podría pensarse que *El tendedero feminista y filosófico*, al ser un juego inspirado en la exposición *What Were You Wearing?*, pierde o diluye lo situado, pues no parte del entorno en donde planea implementarse, esto es, Colombia. Sin embargo, ocurre todo lo contrario, pues lo situado está presente en cada fibra de este juego: parte de una experiencia humana, parte de una de mis vivencias en aula, parte de mi historia y mis apuestas, y sobre todo parte de la realidad de mi país.

En diálogo con lo anterior, en Bogotá, Colombia, durante el primer semestre del 2025 se han registrado:

alrededor de 3.081 casos de delitos sexuales contra mujeres, de los cuales el 30% corresponden a actos sexuales con menores de 14 años. Los casos de lesiones personales contra mujeres también preocupan, presentaron un aumento del 8% al pasar de 3.630 a 3.921 casos, así mismo los homicidios intencionales contra mujeres aumentaron 28%, al pasar de 46 a 59 casos entre enero a junio de 2024 y 2025. (Concejo de Bogotá, 2025)

Es así como las violencias basadas en género, aunque duela con cada fragmento de mi cuerpo reconocerlo, representan la realidad, no solo de mi ciudad, sino también de mi país. El siguiente gráfico, representa el porcentaje de casos de violencia sexual por sexo y curso de vida durante el 2024 en Colombia:

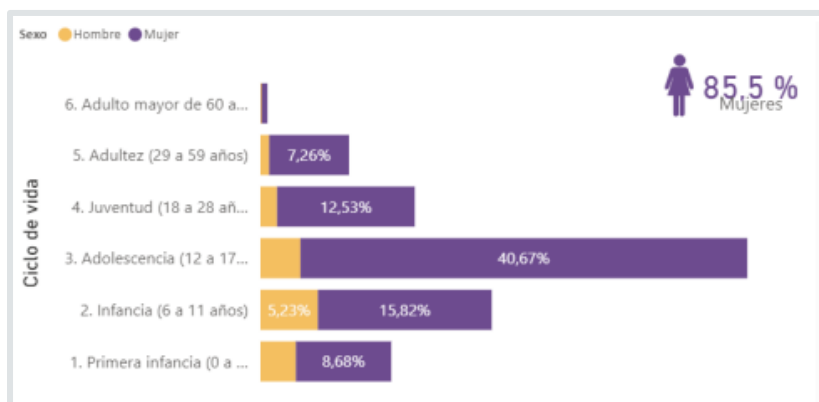


Diagrama 2: Casos de violencia sexual por sexo y curso de vida durante el 2024 en Colombia. Tomado de Boletín técnico: Mujer, género y salud, 2024 (Secretaría Distrital de Salud, 2025, p. 35).

Siguiendo la gráfica

Según los datos del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF) sobre violencias evaluadas mediante exámenes médicos, las mujeres representan el 88% de los casos registrados, siendo las adolescentes (12 a 17 años) el grupo más afectado, con un alarmante 41.86%. Este dato resalta la alta vulnerabilidad de las mujeres en esta etapa del curso de vida, en la que confluyen factores de riesgo asociados a violencias basadas en género, dinámicas de poder y desigualdad estructural. (Secretaría Distrital de Salud, 2025, p. 35)

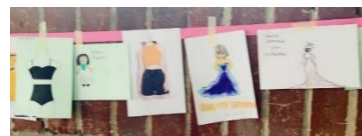
Para sintetizar, la *filosofía situada* entra en este juego al permitir filosofar, problematizar y reflexionar sobre los más de 3.081 delitos sexuales contra mujeres registrados en 2025. La *filosofía situada* se hace presente porque abre espacio a los afectos y a la sensibilidad; porque no trata únicamente de comprender cómo emergen estas violencias, sino también procura imaginar y crear nuevas configuraciones vitales, en donde, las mujeres podamos vivir, existir y vestir sin miedo a que nos maten.

🧑‍🎓 **Juegos filosofantes:** *El tendedero feminista y filosófico* es un juego *filosofante* porque desarrolla en los estudiantes estados lúdicos, es decir, gracias a su composición física, material, crea una disposición de disfrute frente al aprendizaje, invita a los estudiantes a participar de lo que sea que vaya a ser el juego. En suma, es un *juego filosofante* porque no se encarga de insertar, cual vacuna, una información, sino de cultivar la profundidad y sensibilidad necesarias para tratar un tema como las violencias basadas en género.

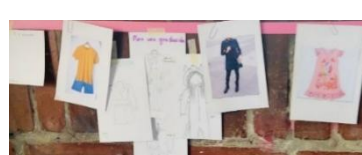
3.2.5. Balance

El tendedero feminista y filosófico es un juego flexible, que puede jugarse con dos, diez, veinte e incluso cincuenta personas y que puede implementarse con materiales o recursos de fácil acceso para todos: una cuerda, papel y colores. De hecho, la primera vez que lo implemente, fue con un grupo de veintinueve niñas de grado décimo y tenía una composición casera y sencilla. Con el paso, del tiempo, entre aprendizajes y retroalimentaciones, ha ido mutando, no solo en apariencia, sino en sus dinámicas, aunque conserva su misma esencia. Es un juego que es posible y necesario jugarlo en aulas mixtas, con dos modalidades: en la primera, se les pide a los estudiantes hombres que diseñen lo que ellos usarían para cada situación, y en la segunda, se les pide que representen lo que debía usar la mujer para esas situaciones. La modalidad será un asunto que debe elegir el docente posibilitador, después de leer su aula y contexto.

Fotografía 16: Primer piloto; Tendedero feminista y filosófico



Fotografía 15: Primer piloto; Tendedero feminista y filosófico



Fotografía 14: Primer piloto; Tendedero feminista y filosófico



Igual, que, *Caminando por Colombia, El tendedero feminista y filosófico* es un juego que, aunque germina en la asignatura de filosofía, porque permite filosofar, no se estanca en ella y por eso puede realizarse desde asignaturas como ciencias sociales y ética. Dos valiosos hallazgos de *El tendedero feminista y filosófico* son: 1) puede realizarse por los mismos estudiantes, es decir, no es necesario, que el docente sea siempre quien lo dirija, aunque si resulta necesaria e indispensable su presencia. Esto lo afirmo, porque después de realizarlo en mi clase de ciencias sociales con estudiantes de noveno grado, ellos decidieron replicarlo a gran escala con todo su colegio para la conmemoración del día de la mujer. De este evento se desprende un segundo hallazgo: el juego no solo logró que las estudiantes comentaran su sentir frente a comentarios o “cumplidos” por su manera de vestir o actuar, sino que también logró que los estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas manifestaran su inconformidad ante la imposición de roles de género a las prendas de vestir.

Ahora bien, *El tendedero feminista y filosófico*, al ser un juego creado después de un desafortunado e irresponsable comentario dentro de un aula conocida y habitada recurrentemente por mí, surge como una respuesta ética. Por ello, invito a quienes deseen replicarlo o implementarlo, a hacerlo con prudencia y responsabilidad: leyendo su aula, reconociendo a sus estudiantes y contando con la formación necesaria para actuar en caso de que el juego revele situaciones de violencia a las que puedan haber estado expuestas nuestras estudiantes. De eso se trata crear las *condiciones de posibilidad* y aunque si bien he tenido la fortuna de llevarlo a espacios donde mis estudiantes no han manifestado haber sido violentadas, soy consciente de que esa no siempre es la realidad; y, precisamente por ello, este juego debe asumirse con el cuidado que el tema exige.

3.3. Otros juegos filosofantes

Caminando por Colombia y *El tendedero feminista y filosófico* son dos de los *Juegos Filosofantes* que he creado hasta el momento, pero no son los únicos. He decidido incluirlos en mi trabajo de grado por varias razones: el inmenso cariño que les tengo; el largo proceso de transformación que han vivido, pues ambos juegos han sido modificados, ajustados y mejorados a lo largo de distintas experiencias; y la plena confianza en su potencial porque han tenido un buen efecto y resultado en los diversos contextos y escenarios en los que han sido presentados, jugados e implementados. Sin embargo, los *Juegos Filosofantes* no se reducen a ellos; he diseñado muchos más, que no me gustaría dejar de mencionar, como:

🎲 ***Mi historia en fragmentos***: es un juego de tipo *alea*, es decir, un juego en el que el resultado queda en manos del azar. Se trata de un *cadáver exquisito* acompañado de un dado que busca romper con la idea de que podemos categorizar, como suele hacerse en la escuela, al *otro* bajo un concepto impuesto y configurado por nosotros. En este juego, los estudiantes se narran y se dibujan a partir de seis preguntas (que están explicitadas en el dado), y que los invitan a contar quiénes son a través de su historia. El orden de los dibujos y las narraciones está completamente determinado por el azar. Los hallazgos más valiosos de *Mi historia en fragmentos* son: 1) permite a los estudiantes dialogar con aspectos de su vida que no siempre son visibles y comprender que no son una sola categoría ni una etiqueta impuesta, sino universos inabarcables que nadie podrá categorizar a modo de imposición y;

2) propicia una apertura hacia la clase, posibilitando que se reconozca como un espacio seguro en donde pueden “mostrarse” sin temor al qué dirán.



Fotografía 17: Juego; Mi historia en fragmentos.

🎭 **La tiendita del amor:** La tiendita del amor es un juego para filosofar sobre los mitos del amor romántico que los jugadores tienen interiorizados. Se trata de un juego de rol, tipo *mimicry*, con un toque performativo, en el que el docente asume el papel de vendedor y los estudiantes el de compradores. Para su desarrollo se necesitan un letrero con el nombre del juego, imágenes que representen cada mito (una por participante) y pequeñas bolsas o canastos que simbolizen las relaciones que los jugadores tienen o desean construir, donde puedan guardar sus compras.

Este juego tiene un elemento sorpresa: los estudiantes comienzan adquiriendo versiones idealizadas de los mitos del amor, sin conocer aún sus implicaciones. Solo después de que el docente ha “vendido” todos los productos, se revelan y discuten los significados de cada mito. Lo más valioso de esta experiencia es que, al descubrir las implicaciones de lo que compraron, los estudiantes, sin que nadie se los pida, suelen sacar los mitos de sus bolsitas, con la intención de cuestionarlos, rechazarlos, transformarlos o resignificarlos. Encuentro pertinente mencionar que, este juego no fue diseñado y pensado exclusivamente por mí, fue creado en conjunto con tres de mis compañeras de carrera.¹⁸



Fotografía 18: Juego; La tiendita del Amor.

🎲 **Bololó:** Es un juego de cartas tipo *agón* en el que los estudiantes compiten en torno a construir un país libre del conflicto armado. Este juego se compone

¹⁸ Tania Becerra, Dayanna Guerrero y Lisa Solorzano.

82 cartas: seis grupos de seis cartas que representan, a través de mapas y elementos característicos, las distintas regiones de Colombia; dos cartas de comodín, con el mapa de Colombia, que pueden remplazar a cualquier región; seis grupos de cuatro cartas con los distintos agentes que han configurado el conflicto armado (políticas neoliberales, acuerdos de paz fallidos, distribución desigual de la tierra y ausencia estatal); ocho grupos de dos cartas con soluciones (diálogos de paz y memoria histórica); y seis cartas abiertas a la “construcción de paz”, que invitan a los jugadores a pensar soluciones ante el conflicto armado colombiano.

Bololó es un juego que invita a los estudiantes a conocer y reflexionar sobre la realidad del conflicto armado en Colombia. No se trata únicamente de “aprender o aprehender” un contenido, sino de generar un espacio para filosofar sobre el conflicto, no solo con el propósito de comprenderlo, sino también de transformarlo.



Fotografía 19: Juego: Bololó.

Hasta aquí llega este capítulo, pero no los *juegos filosofantes*, pues este trabajo de grado no es una mera descripción de mis propuestas, sino una defensa del juego en la enseñanza de la filosofía.

Conclusiones: defensa del juego en la enseñanza de la filosofía.

Para cerrar y consolidar esta apuesta, antes que hacer un resumen con los hallazgos, resultados y aspectos a mejorar, quiero hacer una defensa del juego en la enseñanza de la filosofía, porque defender el juego es también defender una filosofía que deje de ser apática y empiece a ser divertida, cercana y afectuosa.

La primera parte de este recorrido permitió reconocer que la enseñanza de la filosofía ha permanecido, en gran medida, atada a métodos rígidos y confinada a no relacionarse con la vida ni con la situación de los niños y niñas con los que se encuentra. Esa misma exploración mostró que el juego ha sido históricamente excluido de la enseñanza de la filosofía, como si el juego y la filosofía no pudieran bailar al mismo compás.

En este caminar, también se reveló que una enseñanza de la filosofía que pretenda mantenerse viva debe partir de una *didáctica posibilitadora*: aquella que crea las condiciones para que el filosofar acontezca, para que el encuentro entre docentes y estudiantes sea más que la transmisión de ideas, sea una *experiencia transformadora*. Asimismo, debe partir de una filosofía que se sitúe, que no se pierda mirando al cielo, sino que construya, teja y germine desde el pedacito de tierra que habita, una filosofía que se sitúe y que se preocupe por atender y responder a lo que nos acontece, tanto dentro como fuera del aula. Por ello, enseñar filosofía no debe seguir siendo repetir nombres o conceptos ajenos, sino posibilitar encuentros donde podamos filosofar sobre nuestra situación, para comprenderla y transformarla.

Y es precisamente ahí donde el juego se convierte en una posibilidad real: en ese espacio donde la rigidez se disuelve, donde la diversión y la reflexión se toman de la mano, donde el filosofar deja de ser un acto reservado para unos pocos y se vuelve una experiencia posible para todos. El juego no viene a distraer o diluir la filosofía, sino a despertarla y fortalecerla, a recordarle que también puede reír, sentir, errar y crear. Por eso, defender la presencia del juego en la enseñanza de la filosofía es defender la posibilidad de una filosofía no confinada, distante y fría, sino libre, viva, encarnada y afectuosa; una filosofía que no solo se piensa, sino que también se siente y se juega.

Por una filosofía que no nos aleje del niño que somos.

*Por una filosofía que nos permita, reír, llorar, imaginar, crear, sentir y porque no,
filosofar jugando.*

Bibliografía

- Adichie, C. N. (2009). *El peligro de la historia única*. Random House.
- Adichie, C. N. (2014). *Todos deberíamos ser feministas*. Random House.
- Agratti, L. (2008). Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía. *Grafiás Filosóficas*, 1(2), 535–541.
- Albizu, C. (Ed.) (2009). *Alltag - quotidien - quotidiano - cotidiano, Akten - actes - atti - actas*. Shaker.
- Arias Rey, M. G., & Bonelo Martínez, E. (2023). Comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación media. En Rosas Rodríguez, A. M. & Arias Rey, M. G. (Comps.), *Entre filosofía y pedagogía: Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (pp. 61–86). Editorial Uniagustiniana. <https://doi.org/10.28970/9789585498921>
- Bates, S. (2025). *Double helix*. National Human Genome Research Institute. <https://www.genome.gov/genetics-glossary/Double-Helix>
- Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Akal.
- Brockman, J., & Wyandt-Hiebert, M. (2014). *What were you wearing?* [Exposición]. University of Kansas.
- Caillois, R. (1986). *El hombre y el juego. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Carmona-Cardona, A. (2018). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía desde Nuestramérica* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

- Carmona-Cardona, A., & Paredes Oviedo, D. M. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 21–48. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026>
- Castro Patarroyo, L. X., Vanegas, M., & Díaz, D. X. (2022). Enseñanza de la filosofía: una posibilidad para filosofar. En O. Espinel-Bernal, L. A. Mariño Díaz, & O. Pulido Cortés (Comps.), *Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía* (pp. 61–86). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Cañizalez, N., & Pulido, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6(11), 245–262. <https://doi.org/10.19053/22160159.3583>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação (UFMS)*, 40(1), 27–36. <https://doi.org/10.5902/1984644415910>
- Cerletti, A., & Couló, A. (Orgs.). (2015). *Aprendizajes filosóficos: Sujeto, experiencia e infancia*. Ediciones Novedades Educativas.
- Concejo de Bogotá. (2025, agosto 20). *Entre enero y junio del 2025 se han presentado más de 17 mil casos de violencia intrafamiliar en Bogotá*. <https://concejodebogota.gov.co/entre-enero-y-junio-del-2025-se-han-presentado-mas-de-17-mil-casos-de/cbogota/2025-08-20/175315.php>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Espinel, O., & Gámez, O. (2022). Aprender filosofía o sobre la “inenseñabilidad” de la filosofía. En O. Espinel-Bernal, L. A. Mariño Díaz, & O. Pulido Cortés (Comps.),

- Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía* (pp. 153–182). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Espinel, O., & Pulido, O. (2024). *Filosofar en el aula. Modos de preguntar, modos de habitar*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Para un balance crítico de la filosofía iberoamericana en la llamada etapa de los fundadores. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(12), 32–42.
- Gaitán, C., et al. (2010). *Documento No. 14: Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. Ministerio de Educación Nacional.
- Galazzi, L. (2012). *Mirando conceptos: El cine en la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.
- GEFAL. (2024). Por una filosofía situada. Texto sin publicar.
- Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Jaime-Herrera, A., & Rojas-Devia, J. A. (2024). La enseñanza de la filosofía en Colombia: retos y perspectivas actuales. *Prospectiva Científica*, 20(1), 29–52.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22560.51201>
- Kohan, W. (2008). *Filosofía: la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: Estudios sobre historia*. Paidós.
- Larrosa, J. (Ed.). (2018). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar & J. Larrosa (Eds.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13–44). Homo Sapiens Ediciones.
- Linares, O. J. (2024). Didáctica de la Filosofía en Colombia: Plurivocidad, tensiones y porosidad de un concepto. *Praxis & Saber*, 15(40), 1–16.
<https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n40.2024.16601>

- Mayol, P. (1999). El barrio. En M. de Certeau, L. Giard, & P. Mayol, *La invención de lo cotidiano II: Habitar, cocinar* (pp. 9–32). Universidad Iberoamericana.
- Mèlich, J.-C. (2014). La condición vulnerable (una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis: Anuario de la Cátedra Ramon Llull Blanquerna*, 20, 313–331.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163381>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2024). *Boletín técnico: Mujer, género y salud*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletin-mujer-genero-salud-2024.pdf>
- Mora, D., & Suárez, M. (2022). Ludosofía: el arte de vivir en plenitud. *Praxis & Saber*, 13(35), 14611. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14611>
- Morales, L. S., & Bedetti, M. B. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: Dispositivo para acompañar el extrañamiento docente. *Praxis & Saber*, 4(7), 141–157.
<https://doi.org/10.19053/22160159.4807>
- Morales, L., Pulido, O., Duarte, L., & Chacón, K. (2022). Amistad, sueños y felicidad: Entre lúdica y pensamiento. En M. T. Suárez Vaca (Coord.), *Lúdica e infancia: sentidos del pensamiento / Playfulness and childhood: meanings of thought* (pp. 17–46). Editorial UPTC.
- Newton, I. (1687). *Principios matemáticos de la filosofía natural*. Alianza Editorial.
- Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31–47.
- Peces-Barba, G. (1988). *Escritos sobre derechos fundamentales*. Eudema Universidad.

- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N., & Egidio, C. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, 21, 163–174. <https://doi.org/10.17227/01214128.21ludica163.174>
- Prieto, F. (2022). ¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia? En M. Prada (Comp.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 167–197). Universidad Pedagógica Nacional.
- Prieto, F. (2023). *Entre filosofía y didáctica: Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media*. Editorial Aula de Humanidades.
- Pulla. (2019). *Breve historia del racismo en Colombia* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7iqPEjHY2-w>
- Quintana, L. (2018). *Espacios afectivos: Instituciones, conflicto, emancipación (en diálogo con D. Pachón)*. Herder.
- Rabossi, E. (2008). *En el comienzo Dios creó el Canon: Biblia berolinensis*. Gedisa.
- Ramírez-Huertas, G. (2017). *Derecho a la educación, obligaciones del Estado y construcción de ciudadanía*. En G. Ramírez-Huertas (Comp.), *Los derechos humanos a debate: Perspectivas desde el derecho internacional* (pp. 73–86). Universidad Católica de Colombia. <https://hdl.handle.net/10983/18260>
- Rancière, J. (1987). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Rivas, R., & Y. A. (2020). El racismo en la cotidianidad: una manifestación del racismo estructural en Colombia. *UNA Revista de Derecho (en Línea)*, 5, 12–62.
- Rodríguez Latorre, J. F. (2005). Filodormía. El arte de provocar sueño dictando clases de algo parecido a la filosofía. *Revista Folios*, 2(22), 95. <https://doi.org/10.17227/01234870.22folios95.97>

- Ruillier, J. (2013). *El hombre de color*. Ediciones Ekaré.
- Saramago, J. (1996). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara.
- Schumacher, C. (1977). Acerca del pensador profesional. *Ideas y Valores*, 26(56), 20–28.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/download/21841/22816/74818>
- Simmerling, M. (s. f.). *What I Was Wearing*. En SAFE Alliance. Recuperado de
<https://www.safeaustin.org/what-was-i-wearing/>
- Sumiacher D'Angelo, D. (2018). ¿Qué es la práctica filosófica? *Murmillos Filosóficos*, 6(13), 43–54.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/murmillos/article/view/63607>
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>