



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: FILOSOFÍA



**LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN
CIUDADANA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA REFLEXIVA EN LA
EDUCACIÓN MEDIA DE TARQUI-HUILA**

Proyecto de Tesis presentada como requisito para optar al grado de
Doctor en Educación

Autor: Chamorro Benavides Jesús Antonio

Tutor: Rosales Cesar

Rubio, mayo de 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día viernes, seis de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: CÉSAR ROSALES(TUTOR), MARCO TULIO MONCADA, XAVIER RAMÍREZ, JIMMY QUINTERO Y RAMÓN VILLAMIZAR, Cédulas de Identidad Números V.-9246689, V.-9128709, V.-18715130, V.-16421531 y CC.-13503805, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 695, con fecha del 28 de Enero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN CIUDADANA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA REFLEXIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA DE TARQUI-HUILA"**, presentado por el participante CHAMORRO BENAVIDES JESÚS ANTONIO, cédula de ciudadanía N° CC.-1061704808/ pasaporte N° P.- BD075624, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DR. CÉSAR ROSALES
C.I.N° V.- 9246689

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DR. XAVIER RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18715130

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. MARCO TULIO MONCADA
C.I.N° V.- 9128709

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. JIMMY QUINTERO
C.I.N° V.- 16421531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. RAMÓN VILLAMIZAR
C.I.N° CC.-13503805

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER COLOMBIA

Dedicatoria

La presente tesis se dedica, de manera especial, a mi familia, quienes han sido guía permanente y sostén en mi formación personal y académica. Ellos me transmitieron valores esenciales, el amor por el estudio y la convicción de que el trabajo dignifica al ser humano.

A mis hermanos y seres cercanos, por su compañía en los momentos de dificultad y por alentar mi perseverancia en el camino del conocimiento.

A mi compañera de vida, cuya presencia y estímulo constante han fortalecido mi crecimiento profesional y humano, recordándome la importancia de avanzar con firmeza y esperanza.

Asimismo, expreso gratitud a mis profesores, amigos y colegas, con quienes compartí aprendizajes, experiencias y reflexiones que enriquecieron este proceso formativo.

AGRADECIMIENTOS

La culminación de un proceso académico no representa un cierre definitivo, sino la apertura hacia nuevos aprendizajes y desafíos. En este recorrido, expreso mi más profundo agradecimiento a mi familia, fuente permanente de motivación y apoyo, quienes han sido el sostén esencial para continuar adelante. De manera especial, reconozco la orientación del **Dr. César Rosales**, cuyo aporte académico e investigativo, acompañado de su disposición y compromiso, resultó fundamental en el desarrollo de este trabajo. Extiendo también mi gratitud a la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)**, institución que me brindó espacios de encuentro académico y nuevas perspectivas pedagógicas, enriquecidas por el diálogo con investigadores de reconocimiento internacional.

Asimismo, agradezco a la **Institución Educativa Esteban Rojas Tovar**, en el municipio de Tarqui-Huila, al rector **Miguel Ángel Suárez** y a mis compañeros docentes, por su apoyo, cooperación y apertura para llevar a cabo esta investigación en el contexto donde desempeño mi labor profesional. Sus aportes y experiencias compartidas en torno a la didáctica de la filosofía enriquecieron significativamente este proceso formativo. A todos ellos, mi reconocimiento sincero por haber contribuido de manera decisiva a la realización de este trabajo académico.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
SECCIÓN I	3
EL PROBLEMA	3
Planteamiento del problema	3
Objetivos de la investigación	9
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
Justificación de la investigación	9
SECCIÓN II	12
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	12
Antecedentes	12
Fundamentación diacrónica.....	17
Cruce diacrónico entre formación ciudadana y enseñanza de la Filosofía	23
Bases Epistemológicas	24
Teoría de la didáctica de la filosofía	25
Teoría Socio-Constructivista	31
Teoría del Aprendizaje Experiencial	33
Educación filosófica en la cultura digital y la ciudadanía global	35
Bases teóricas.....	38
La didáctica de la filosofía	38
Pensamiento crítico	41
Metaforología y construcción de sentido ciudadano	43
Formación del ciudadano	44

Fundamentación Legal	55
MARCO METODOLÓGICO.....	58
Naturaleza del Estudio.....	58
Paradigma de la investigación	59
Enfoque de la investigación	60
Método de la Investigación	61
Descripción del Escenario	66
Actores del Escenario	70
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	71
Rigor de la Investigación.....	74
Proceso para el Análisis de la Información.....	76
SECCIÓN IV.....	81
RESULTADOS.....	81
Dimensión 1. Experiencia vivida en la didáctica de la Filosofía	83
Dimensión 2. Prácticas pedagógicas críticas y reflexivas en Filosofía	94
Dimensión 3. Reflexión sobre la didáctica de la Filosofía en la educación media y la formación del ciudadano	102
Triangulación de resultados.....	112
SECCIÓN V.....	119
TEORIZACIÓN.....	119
Categoría 1. La didáctica filosófica como mediación de sentido para el proyecto de vida y la coherencia ética.....	124
Categoría 2. El aula dialógica como dispositivo de reconocimiento y formación deliberativa.....	126
Categoría 3. Mediación de significados como traducción curricular situada entre teoría y problemas sociales.....	128

Dimensión 2. Prácticas pedagógicas críticas y reflexivas en Filosofía.	129
Categoría 4. Deliberación regulada como pedagogía de participación ciudadana.....	129
Categoría 5. Ciudadanía como competencia de exigibilidad, responsabilidad social y lenguaje público	131
Categoría 6. Compromiso ético-político como formación de postura pública y agencia reflexiva	132
Dimensión 3. Reflexión sobre la didáctica de la Filosofía y formación del ciudadano.....	134
Categoría 7. Pensamiento crítico como hábito de duda, verificación y responsabilidad cognitiva.....	134
Categoría 8. Integración afectiva-racional como condición de apropiación significativa de la Filosofía	135
Categoría 9. Conciencia ética y encuentro con el otro como núcleo de ciudadanía crítica	137
SECCIÓN VI.....	141
RECOMENDACIONES FINALES	141
Tendencia de los antecedentes y aporte novedoso del estudio	141
Aporte novedoso y principios freireanos para la formación ciudadana.....	141
Anexos.....	155

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de los informantes clave (docentes de Filosofía).....	70
Tabla 2. Categorización de la investigación	73
Tabla 3. <i>Dimensión 1. Experiencia vivida en la didáctica de la Filosofía</i>	86
Tabla 4. <i>Evidencias textuales por subcategoría</i>	88
Tabla 5. <i>Dimensión 2. Prácticas pedagógicas críticas y reflexivas en Filosofía</i> .	96
Tabla 6. <i>Dimensión 2. Evidencias textuales por subcategoría</i>	98
Tabla 7. <i>Dimensión 3. Reflexión sobre la didáctica de la Filosofía y formación del ciudadano</i>	105
Tabla 8. <i>Dimensión 3. Evidencias textuales por subcategoría</i>	107
Tabla 9. Matriz de triangulación teórico-empírica.....	112
Tabla 10. Integración teórica	122
Tabla 11. Triangulación por dimensiones.....	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Proceso de análisis</i>	82
Figura 2. <i>Red de categorías y subcategorías de la Dimensión 1 (ATLAS.ti)</i>	85
Figura 3. <i>Red de códigos en ATLAS.ti para la Dimensión 2</i>	95
Figura 4. <i>Red de categorías y subcategorías de la Dimensión 3 (ATLAS.ti)</i>	104



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN
FILOSOFÍA**



**LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN
CIUDADANA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA REFLEXIVA EN LA
EDUCACIÓN MEDIA DE TARQUI-HUILA**

Proyecto de Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Chamorro Benavides Jesús Antonio

Tutor: Rosales César Augusto

Fecha: mayo del 2026

RESUMEN

La didáctica de la Filosofía en Colombia enfrenta retos derivados de la globalización, la tecnificación, la diversidad cultural y la pérdida de valores ciudadanos. El objetivo de este estudio fue elaborar un constructo teórico de la didáctica de la Filosofía desde una perspectiva crítica y reflexiva, orientada a la formación ciudadana. La investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y el método fenomenológico, lo que permitió captar la experiencia vivida y comprender cómo los contextos influyen en la didáctica filosófica. El trabajo se desarrolló en la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar de Tarqui-Huila. Se contó con ocho docentes de Filosofía como informantes clave, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada. La información fue procesada mediante el software ATLAS.ti, siguiendo criterios de rigor investigativo y principios éticos de consentimiento informado y confidencialidad. Los resultados evidenciaron la necesidad de contextualizar el currículo filosófico y de asumir la didáctica como mediación ética y dialógica, orientada a la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva capaz de articular teoría y problemas sociales. En conclusión, el estudio aporta un corpus teórico que reafirma la Filosofía como práctica formativa de la ciudadanía. Se recomienda fortalecer la planificación didáctica de la Filosofía mediante secuencias que integren problema, concepto y aplicación de prácticas deliberativas que favorezcan el diálogo socrático.

Descriptores: Didáctica de la Filosofía, formación del ciudadano, pensamiento crítico, currículo filosófico.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN
FILOSOFÍA



**The Didactics of Philosophy and Its Contribution to Citizenship Education from a
Critical-Reflective Perspective in Secondary Education in Tarqui-Huila**

Proyecto de Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Chamorro Benavides Jesús Antonio

Tutor: Rosales César Augusto

Fecha: mayo del 2026

ABSTRACT

The didactics of Philosophy in Colombia faces challenges arising from globalization, technification, cultural diversity, and the loss of civic values. The objective of this study was to develop a theoretical construct of the didactics of Philosophy from a critical and reflective perspective, oriented towards citizenship education. The research was grounded in the interpretive paradigm, with a qualitative approach and the phenomenological method, which made it possible to capture lived experience and understand how contexts influence philosophical didactics. The fieldwork was carried out at the Esteban Rojas Tovar Educational Institution, in Tarqui-Huila. Eight Philosophy teachers served as key participants, to whom a semi-structured interview was administered. The data was processed using ATLAS.ti software, following criteria of research rigor and ethical principles of informed consent and confidentiality. The results revealed the need to contextualize the philosophical curriculum and to assume didactics as an ethical and dialogical mediation, oriented towards the formation of critical and reflective citizens capable of articulating theory with social problems. Finally, the study provides a theoretical corpus that reaffirms Philosophy as a formative practice for citizenship. It is recommended to strengthen the didactic planning of Philosophy through sequences that integrate inquiry, concept, and application of deliberative practices that promote Socratic dialogue.

Descriptors: Didactics of Philosophy, citizenship formation, critical thinking, philosophical curriculum

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) manifiesta que el área de la Filosofía en la contemporaneidad enfrenta el desafío de formar ciudadanos capaces de pensar críticamente y actuar con responsabilidad frente a los problemas globales. En este sentido, la didáctica, como disciplina orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje, revelando que hay una problemática estructural, que está enmarcada en la dificultad de articular de manera coherente las teorías pedagógicas con las prácticas educativas en contexto. Esta fragmentación ahonda la necesidad de responder a escenarios sociales, culturales y políticos cada vez más complejos.

Aunque la práctica docente ha reducido la enseñanza tradicional, aún persiste la transmisión de contenidos abstractos y descontextualizados, distanciándose de la experiencia vital de los educandos. Por tal motivo la investigación se desarrolla en la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar, ubicada en el municipio de Tarqui, en la región centro-sur del Huila; correspondiente aun un contexto que resulta especialmente significativo por su diversidad sociocultural para la construcción de una ciudadanía activa y participativa.

Así mismo, la educación filosófica debe integrar las emociones como parte de la razón práctica, a fin de preparar sujetos capaces de compadecerse, deliberar y actuar con justicia, desde una ética del reconocimiento y de la responsabilidad hacia el otro, fundada en la capacidad de diálogo intercultural.

El presente trabajo investigativo se organiza en seis secciones articuladas. La sección I, contiene el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación, precisando que el objeto no es la Filosofía como disciplina aislada, sino su contribución didáctica a la formación ciudadana crítica y reflexiva.

La sección II, desarrolla el marco teórico referencial, en el que se revisan los antecedentes y la fundamentación teórica hace énfasis en la didáctica del filosofar, la perspectiva socio-constructivista, el aprendizaje experiencial, la formación ciudadana y los aportes de Tozzi, Vygotsky, Freire, Rivero y Blumenberg.

La sección III, presenta la metodología, sustentada en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y el método fenomenológico. Allí se describe el proceso de recolección y estudio de datos, además de cómo se llevará a cabo la elaboración de un constructo, garantizando siempre el rigor investigativo en el tratamiento de la información.

La sección IV, expone el análisis de los hallazgos empíricos, vinculando la voz docente con los referentes epistemológicos. La sección V, desarrolla la teorización y el entramado teórico-empírico del constructo emergente. Finalmente, la sección VI, integra conclusiones, tendencias derivadas de los antecedentes, aporte novedoso y recomendaciones para la reconfiguración curricular y didáctica de la Filosofía orientada a la formación ciudadana.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

En la actualidad, la didáctica de la Filosofía en la educación media enfrenta numerosos desafíos estructurales y metodológicos que obstaculizan su capacidad para cumplir con su misión principal: formar ciudadanos críticos y reflexivos. Entre estos desafíos destacan la limitada asignación horaria para la materia, que restringe el tiempo necesario para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo; la ausencia de actualización en las metodologías de enseñanza, que muchas veces perpetúan enfoques memorísticos y lineales; el predominio de prácticas pedagógicas tradicionales que se encuentran desvinculadas de las problemáticas sociales actuales; y la insuficiencia de recursos bibliográficos y materiales didácticos pertinentes, adaptados a las realidades y contextos de los estudiantes.

Estas limitaciones afectan principalmente a los docentes, quienes enfrentan múltiples restricciones, entre las cuales se incluyen: la falta de formación continua y especializada en nuevas tendencias pedagógicas; la carencia de espacios institucionales para la reflexión colectiva sobre la práctica filosófica; la sobrecarga laboral derivada de la necesidad de cumplir con otros requerimientos administrativos; y la inexistencia de herramientas innovadoras que faciliten una enseñanza situada. Estas barreras impiden que los docentes ejerzan plenamente su rol como mediadores del pensamiento crítico y la reflexión filosófica en las aulas.

A pesar de que la Filosofía tiene un papel central en la formación del pensamiento crítico y en la capacidad de los jóvenes para analizar, argumentar y transformar su realidad, su presencia en el currículo educativo sigue siendo desvalorizada. Esta desvalorización se traduce en una falta de prioridad institucional, un enfoque pedagógico descontextualizado y anacrónico, y una visión reduccionista

de su potencial. De este modo, se desaprovecha la oportunidad de utilizar la Filosofía como herramienta transformadora para abordar los problemas contemporáneos y fomentar la transformación social. Figueroa (2021) afirma que:

...En general, el tratamiento de la Filosofía como área curricular no recibió la relevancia que tuvieron otras áreas. En las Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2010), se definen los lineamientos, propósitos y fines del área en la educación media en Colombia: la formación de estudiantes críticos capaces de comprender su realidad, sus problemas y conjeturas en un mundo cambiante. Sin embargo, esta asignatura ha enfrentado una reducción en su carga horaria y un enfoque que, en muchos casos, perpetúa métodos tradicionales desvinculados del contexto social de los estudiantes, limitando su potencial formativo. (p. 251).

Un análisis teórico profundo sobre la enseñanza de la Filosofía requiere un enfoque histórico, ya que este permite comprender cómo las decisiones pedagógicas del pasado han configurado los desafíos actuales de esta área en la educación media. Desde la institucionalización de la Filosofía como una disciplina formal en Colombia en el siglo XIX, su enseñanza ha sido objeto de tensiones estructurales y metodológicas. El historiador y filósofo Silva (1982) plantea que:

...Desde el siglo XIX, la Filosofía en Colombia se estructuró bajo la influencia de instituciones religiosas, principalmente de la Iglesia Católica, que establecieron un modelo de enseñanza filosófica profundamente marcado por el dogmatismo y la escolástica. Este enfoque, según Silva (1982), limitó significativamente el desarrollo del pensamiento crítico al priorizar una transmisión mecánica y memorística del conocimiento. (p.164)

El autor hace una reflexión histórica y crítica a las prácticas pedagógicas que estructuraron la enseñanza de la filosofía en Colombia, destacando los efectos del dogmatismo y la escolástica en el desarrollo de esta disciplina. Este planteamiento resulta central para comprender cómo las configuraciones históricas de poder, ideología y educación han limitado la capacidad de la Filosofía para cumplir su función transformadora en la sociedad. La escolástica, como corriente filosófica dominante, enfatizaba el aprendizaje memorístico y mecánico, promoviendo una visión del conocimiento como algo inmutable y separado de las experiencias concretas de los individuos. Este modelo educativo, más preocupado por perpetuar principios religiosos que por fomentar el pensamiento crítico, limitó el potencial de la

Filosofía para cuestionar las estructuras sociales y explorar alternativas transformadoras. El análisis también puede extenderse al ámbito contemporáneo, donde las reformas del siglo XX intentaron introducir enfoques más modernos, como el positivismo y el empirismo.

El positivismo en Colombia redujo el campo de la Filosofía al estudio de las ciencias exactas y naturales, lo que relegó aspectos fundamentales como la Ética, la metafísica y la reflexión crítica sobre el contexto social. Esta perspectiva buscó desligar la Filosofía de sus fundamentos especulativos para convertirla en una disciplina útil y pragmática. Si bien esto introdujo nociones de rigor y método, también empobreció el carácter integral de la Filosofía como herramienta para comprender la complejidad de la realidad. Por su parte, el empirismo favoreció una visión fragmentada del conocimiento, enfocada en datos y experiencias inmediatas.

En el ámbito educativo, esto derivó en una didáctica que privilegiaba la observación y la experimentación, pero que a menudo descuidaba el desarrollo de habilidades analíticas y críticas en los estudiantes. Esta tendencia, aunque contribuyó a diversificar los métodos de enseñanza, dejó de lado la conexión entre los saberes y las realidades históricas y culturales del país.

Sin embargo, la persistencia de prácticas tradicionales —como el uso de manuales clásicos y métodos repetitivos— evidencia una resistencia al cambio que responde a la inercia institucional y a la falta de formación pedagógica continua en los docentes. Este legado histórico, como señala Silva, sigue limitando la capacidad de la Filosofía para adaptarse a las necesidades de una sociedad en constante transformación.

El reto principal en la didáctica de la filosofía en el Huila radica en la falta de contextualización de los contenidos. Los planes de estudio filosóficos en la educación media están basados principalmente en un canon filosófico occidental que, si bien históricamente es relevante, resulta distante y ajeno a la realidad de los estudiantes de áreas rurales. La Filosofía debe volver a pensarse en la calle, desde donde surgió por primera vez, conectándose con los problemas que realmente afectan a las personas. Desde este punto de vista se enfatiza en la necesidad de replantear la

didáctica Filosófica desde su origen práctico y accesible, recuperando su vínculo con las problemáticas concretas de la sociedad.

Este aporte cuestiona la desconexión entre la Filosofía académica y la realidad cotidiana, producto de su institucionalización y su falta de conexión con la historia y cultura que tiene la comunidad académica. Reintegrarla al contexto implica reconocer su potencial transformador en espacios públicos y cotidianos, donde puede inspirar un pensamiento crítico orientado a la acción y la reflexión colectiva. Este enfoque, lejos de ser mera nostalgia del deber ser de la filosofía clásica, propone un modelo educativo que trascienda los límites del aula para involucrar a todos los ciudadanos en formación en el proceso filosófico.

Para el caso concreto de la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar de Tarqui, Huila, la didáctica de la Filosofía pone de manifiesto que existe una brecha entre el objetivo formativo que se desprende de su diseño curricular formar ciudadanía crítica y reflexiva y las prácticas reales de aula. Dicha brecha limita la formación crítica-reflexiva del estudiantado y coarta el papel del docente como mediador del pensamiento filosófico situado. En este contexto, interesa caracterizar cómo se expresa la brecha entre el fin formativo y la práctica de aula en la educación media de la institución y a qué transformaciones didácticas puede orientarse, contemplando el territorio, el momento presente de implementación curricular y las condiciones materiales y de formación del cuerpo docente en Tarqui, Huila. El problema se trata aquí como una tensión entre fines formativos y prácticas efectivas de aula que requiere ser entendida y abordada en el presente institucional mediante decisiones de diseño didáctico (planificación, estrategias, recursos y evaluación).

Así, la didáctica de Filosofía en el aula de educación media se ve orientada a superar múltiples factores de orden estructural y metodológico que impiden a la asignatura cumplir su principal propósito: que los estudiantes se configuren como ciudadanos críticos, reflexivos y éticos. Entre los signos de esta brecha están: cargas horarias restringidas para el área; evaluación centrada en la memorización; escaso trabajo sistemático para renovar metodologías; predominio de prácticas expositivas y lineales desvinculadas de problemas actuales; y desactualización/escasez de recursos bibliográficos y materiales de mediación contextualizados. A ello se suman

limitaciones de desarrollo profesional (pocos espacios institucionales de reflexión sobre la práctica, alta carga administrativa y débil actualización en enfoques como comunidades de indagación, estudio de casos y evaluación auténtica). Todo ello obstaculiza el rol del profesor como mediador del juicio filosófico y reduce la transferencia de aprendizajes a los dilemas públicos del territorio.

A nivel metodológico, el problema se vincula también con el desarrollo profesional docente: sin comunidades de práctica, sin tiempo institucional para planear, observar y retroalimentar, y sin acceso a bibliografía actualizada, la innovación didáctica se vuelve precaria, sin recursos y estrategias contextualizadas, la Filosofía corre el riesgo de ser un discurso repetitivo que no dialoga con la realidad social y cultural. Por ello es menester en el área una atenta evaluación dialógica apoyadas en el (debate, ensayo, proyectos situados) para valorar pensamiento crítico y agencia, no mera repetición conceptual.

Estas limitaciones restringen el desarrollo del estudiantado: la construcción de pensamiento crítico-reflexivo se entorpece cuando la mediación didáctica es descontextualizada. En no pocas situaciones, los contenidos filosóficos no se articulan con problemas del ámbito inmediato (memorias de conflicto, desigualdades, pluralismo cultural, retos ambientales), lo que dificulta tanto el ejercicio de la argumentación como la formación de virtudes cívicas (prudencia, justicia, responsabilidad) necesarias para la vida común. En términos didácticos, el núcleo del problema no es “qué autores se ven”, sino cómo se seleccionan, median y evalúan esos contenidos para producir deliberación, juicio y agencia ciudadana en adolescentes de educación media.

Por lo tanto, el principal obstáculo en la didáctica filosófica en el Huila radica entonces en la baja contextualización y en la escasa conexión con problemas reales del entorno. La organización canónica, centrada en un repertorio estrictamente occidental, invisibiliza marcos latinoamericanos, indígenas y afrocolombianos que podrían habilitar un vínculo más fuerte entre Filosofía, ética y ciudadanía. En este orden de ideas, se propone resignificar la didáctica de la Filosofía como una práctica social, devolviéndola al espacio público y a la vida cotidiana, de modo que el aula devenga en comunidad de deliberación y construcción de sentidos compartidos.

En este sentido, la respuesta educativa no solo puede ser la incorporación de unos “temas” o contenidos más o menos desarticulados, sino que debe ser una mediación didáctica con carácter ético y deliberativo. Esto es, legar la Filosofía no como un apéndice curricular sino como la espina dorsal del pensamiento crítico escolar capaz de entrenar la deliberación, la distinción y la construcción de sentido en situaciones reales del contexto social. De esta forma, la práctica filosófica se erige como un recurso didáctico para contrarrestar la superficialidad y para educar a sujetos capaces de pensar, decidir y actuar conforme a la ética en un mundo incierto.

Reconfigurar estas prácticas comporta, sin embargo, un compromiso institucional con tiempos, recursos y la formación del profesorado, que se ha de poner en marcha para dar lugar a una educación pertinente y significativa. En consecuencia, el objeto de estudio no se sitúa en la Filosofía como disciplina aislada ni en una defensa general de su permanencia curricular, sino en la contribución que su didáctica puede ofrecer a la formación ciudadana crítica y reflexiva. La Filosofía constituye aquí el campo de mediación pedagógica; la formación ciudadana, en cambio, configura el núcleo educativo que orienta la problematización, el análisis de los hallazgos y la teorización. Esta precisión permite distinguir el ámbito disciplinar de la investigación de su objeto formativo central: comprender cómo las prácticas filosóficas contextualizadas favorecen juicio, deliberación, responsabilidad y participación en estudiantes de educación media.

En este marco, surgen las siguientes preguntas fundamentales: ¿Cuál es el constructo que emerge sobre la didáctica de la Filosofía para la formación ciudadana crítica y reflexiva en la educación media de la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar de Tarqui-Huila? ¿Cuáles son las características de la didáctica de la filosofía implementada por los docentes en la educación media? ¿De qué manera contribuye dicha didáctica al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y a la formación ciudadana de los estudiantes? ¿Cómo conciben los informantes clave la didáctica de la filosofía cuando se interpreta desde una perspectiva crítica y contextual? Finalmente ¿Qué ejes teóricos y didácticos pueden orientar la reconfiguración de la didáctica de la Filosofía desde una perspectiva crítica y reflexiva?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar un constructo teórico sobre la didáctica de la filosofía orientada a la formación ciudadana crítica reflexiva en la educación media de la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar de Tarqui-Huila.

Objetivos Específicos

- Describir las características de la didáctica de la filosofía implementada por los docentes en la educación media de la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar.
- Comprender las contribuciones de dicha didáctica al pensamiento crítico-reflexivo y a la formación ciudadana.
- Interpretar las concepciones de los informantes clave acerca de la didáctica de la filosofía desde una perspectiva crítica y contextual.
- Develar un constructo que oriente la reconfiguración de la didáctica de la filosofía desde una perspectiva crítica y contextual.

Justificación de la investigación

La presente investigación surge en la necesidad de repensar la didáctica de la Filosofía en la educación media como una mediación formativa capaz de contribuir, de manera real y situada, a la formación ciudadana crítica y reflexiva. En la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar, ubicada en Tarqui-Huila, se advierte una tensión entre los fines que curricularmente se atribuyen al área de Filosofía y las

prácticas pedagógicas que efectivamente se desarrollan en el aula. Dicha tensión limita la posibilidad de que los estudiantes no solo conozcan contenidos filosóficos, sino que también aprendan a deliberar, argumentar, asumir posturas frente a problemas públicos y construir juicios éticos sobre su realidad. Desde esta perspectiva, el estudio resulta pertinente porque busca comprender y reconfigurar la didáctica filosófica allí donde esta debe cumplir una función decisiva: la formación de sujetos capaces de pensar críticamente su contexto y actuar responsablemente en él.

En el plano teórico, la investigación adquiere relevancia porque pretende aportar un constructo sobre la didáctica de la Filosofía orientada a la formación ciudadana crítica y reflexiva. No se trata únicamente de describir prácticas de enseñanza, sino de producir una comprensión articulada entre pedagogía crítica, formación ciudadana y mediación didáctica. Así, la investigación no solo recoge aportes previos, sino que busca reorganizarlos desde las condiciones concretas de la educación media en Tarqui-Huila para ofrecer una base conceptual más sólida sobre la enseñanza filosófica en clave ciudadana.

En el plano pedagógico y práctico, la investigación se justifica porque puede generar orientaciones para transformar las mediaciones didácticas que hoy siguen ancladas, en muchos casos, en esquemas expositivos, memorísticos y descontextualizados. La Filosofía pierde fuerza formativa cuando se reduce al recuento de autores, corrientes y conceptos sin conexión con la experiencia de los estudiantes y con los dilemas éticos, sociales, culturales y políticos de su entorno.

Por ello, este estudio resulta valioso al proponer una comprensión de la didáctica filosófica que incorpore preguntas problematizadoras, lectura crítica, escritura argumentativa, deliberación en aula y evaluación formativa. En consonancia con las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, el MEN (2010) insiste en que la enseñanza del área debe fortalecer competencias para comprender la realidad, argumentar y participar reflexivamente en la vida social; en consecuencia, la investigación ofrece bases para que tales propósitos no permanezcan en el plano normativo, sino que se traduzcan en prácticas de aula más coherentes con dichos fines.

En el plano social, la investigación cobra importancia porque la formación ciudadana no puede entenderse como un asunto accesorio dentro del currículo, sino como una necesidad central de la escuela contemporánea. En contextos marcados por desigualdades, fragmentación del tejido social, tensiones culturales y debilitamiento de la deliberación pública, la educación filosófica puede constituirse en un espacio privilegiado para formar sujetos capaces de escuchar, disentir, argumentar y asumir responsablemente las consecuencias de sus decisiones.

Cortina (2002) ha señalado que la ciudadanía exige una base ética que haga posible la convivencia justa y el reconocimiento del otro, mientras Urquijo (2011) insiste en la necesidad de una ciudadanía sostenida en la responsabilidad y el diálogo. En ese marco, esta investigación adquiere valor porque sitúa la enseñanza de la Filosofía como una vía para cultivar disposiciones cívicas, sensibilidad moral y pensamiento crítico en adolescentes que se preparan para participar activamente en la vida democrática.

Finalmente, la investigación se justifica en el plano institucional y normativo, porque responde tanto a las necesidades concretas de la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar como a los lineamientos del sistema educativo colombiano. En consecuencia, estudiar la didáctica de la Filosofía desde la formación ciudadana crítica y reflexiva no solo es pertinente, sino necesario para fortalecer el sentido formativo del área y retroalimentar las decisiones curriculares e institucionales. En suma, esta investigación se justifica porque aporta comprensión teórica, proyección pedagógica, pertinencia social y utilidad institucional, al tiempo que ofrece una vía para reconfigurar la didáctica de la Filosofía como práctica viva, crítica y comprometida con la formación del ciudadano en el contexto de Tarqui-Huila.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El presente capítulo desarrolla el marco teórico referencial que según Hernández 2017: *“El marco referencial no es una simple recopilación de información, sino un proceso crítico de selección y organización que orienta la investigación”* (p. 62). Este proceso permitió realizar un recorrido sobre los antecedentes, fundamentos conceptuales y orientaciones epistemológicas que conforman el análisis sobre la didáctica de la Filosofía dentro de la educación media. Este recorrido se va construyendo desde los vínculos que establece la ética, la didáctica y la ciudadanía, cumpliendo de esta manera con la necesidad contemporánea de formar sujetos biológicos, sociales, políticos, espirituales capaces de orientar su vida desde la virtud y los valores de acuerdo con los principios de la Filosofía, como disciplina humanizadora.

El desarrollo de este apartado se ha construido a partir de los estudios previos y del aporte de los diferentes autores que permiten dar cuenta de la problemática en su dimensión histórica, pedagógica, cultural y social. De este modo, el capítulo no solo llega a contextualizar el objeto de estudio, sino que también plantea los cimientos que favorecen la interpretación crítica de las evidencias empíricas en torno a la formación filosófica y ciudadana.

Antecedentes

La formulación del estado del arte, o antecedentes, constituye un ejercicio epistémico fundamental que otorga validez y pertinencia a la investigación. Este apartado no se limita a una relación de resúmenes, sino que busca trazar la

genealogía del problema investigativo, abriendo un diálogo crítico con los hallazgos, tensiones, metodologías y vacíos teóricos que convergen en el núcleo de esta tesis: la articulación entre la didáctica de la filosofía, el pensamiento crítico y la formación ciudadana. De acuerdo con el recorrido metodológico y el marco teórico que orientan este estudio, se analizan investigaciones centradas no en la didáctica de la filosofía como un fin doxográfico, entendido como mera transmisión de la historia de las ideas, sino como un dispositivo pedagógico para agenciar al sujeto crítico y favorecer el ejercicio reflexivo de la ciudadanía en el contexto escolar colombiano. Los estudios que se presentan a continuación, de carácter nacional e internacional, constituyen el sustento investigativo inmediato de esta investigación.

En la tesis doctoral de Parada (2022), titulada *“Construcción del sujeto crítico desde las prácticas y discursos propios del docente de Filosofía en educación media técnica colombiana”*, presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y desarrollada en instituciones de educación media técnica en Cúcuta, Norte de Santander (Colombia), se aborda la problemática de cómo construir el sujeto crítico dentro de un contexto educativo marcado por la transmisión de conocimientos más que por el desarrollo de competencias reflexivas. El objetivo general fue comprender cómo los discursos y prácticas pedagógicas de los docentes de filosofía contribuyen a la formación del sujeto crítico en este nivel educativo. La metodología se inscribió en un paradigma cualitativo con enfoque interpretativo-fenomenológico, utilizando entrevistas semiestructuradas, análisis documental y triangulación de categorías.

En cuanto a los aspectos teóricos, se fundamentó en la filosofía crítica, la pedagogía emancipadora y la teoría del sujeto reflexivo, resaltando la importancia de la práctica docente como mediación formativa. Sus aportes a este trabajo investigativo muestran como el sujeto crítico no surge espontáneamente, sino que es resultado de un agenciamiento intencionado del docente, quien actúa como agente ético y transformador, configurando el pensamiento crítico desde la cotidianidad escolar y promoviendo una ciudadanía democrática activa.

La tesis doctoral de Assia (2024), titulada *Corpus teórico para la promoción de competencias ciudadanas*, fue presentada en la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela, y se desarrolló en seis instituciones educativas del departamento de Sucre, Colombia, con estudiantes de educación media como población de estudio. Su objetivo general consistió en establecer un corpus teórico que permitiera promover competencias ciudadanas, fundamentado en la reflexión crítica y el modelo constructivista sociocultural.

La metodología se inscribió en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método fenomenológico, lo que posibilitó captar la experiencia vivida de docentes y estudiantes mediante entrevistas y análisis de discursos. En el plano teórico, la investigación se sustentó en la filosofía crítica y en el modelo sociocultural de Vygotsky, destacando la deliberación, la mediación docente y la criticidad como ejes para traducir el currículo en experiencias de participación y juicio ético situado. Su principal aporte a este trabajo es mostrar que la enseñanza filosófica puede operar como un dispositivo formativo para la agencia cívica del estudiantado, integrando reflexión crítica, diálogo y construcción colectiva de sentido en el aula.

La tesis doctoral de Vargas (2023), titulada *Prácticas filosóficas y desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en la educación media rural en Cundinamarca*, fue presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela, y se desarrolló en instituciones educativas rurales del departamento de Cundinamarca, Colombia, con estudiantes y docentes de educación media como población de estudio. Su objetivo general consistió en analizar las prácticas filosóficas como estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes de educación media rural.

La metodología se inscribió en el paradigma cualitativo, con enfoque interpretativo y método fenomenológico, lo que permitió comprender las experiencias vividas de los actores educativos mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante. En el plano teórico, la investigación se apoyó en la filosofía crítica y en perspectivas pedagógicas que resaltan la importancia del diálogo, la reflexión y la contextualización de la enseñanza en escenarios rurales. Su aporte a este trabajo consistió en reafirmar que las prácticas filosóficas, cuando se desarrollan en clave participativa y situada, fortalecen la capacidad de los

estudiantes para cuestionar su realidad, construir juicios éticos y ejercer una ciudadanía crítica en contextos de ruralidad.

En la tesis de Agratti (2020), titulada *Educación, filosofía e infancias: una experiencia de práctica filosófica en la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata (2008-2019)*, desarrollada en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina, con aplicación en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, tuvo como objetivo general analizar y sistematizar una experiencia prolongada de práctica filosófica con niños y niñas, explorando cómo la filosofía puede convertirse en un recurso pedagógico para la formación integral desde la infancia. La metodología se inscribió en el paradigma cualitativo, con enfoque etnográfico y de investigación-acción, utilizando observación participante, registros de talleres y entrevistas a docentes y estudiantes.

En cuanto a los aspectos teóricos, se apoyó en la filosofía para niños (Matthew Lipman), la pedagogía crítica y la tradición de comunidades de indagación, resaltando la importancia de la pregunta y el diálogo como motores del pensamiento. Sus aportes a la didáctica de la filosofía y a la formación ciudadana se expresan en la propuesta de integrar la filosofía desde la infancia como práctica cotidiana de reflexión, creatividad y diálogo democrático, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para construir sentido, argumentar y participar activamente en la vida comunitaria desde edades tempranas. Esta investigación es valiosa para el presente trabajo porque argumenta la importancia de ampliar el horizonte de la didáctica filosófica hacia las infancias, mostrando que la ciudadanía crítica y reflexiva no se forma únicamente en la adolescencia o juventud, sino que puede cultivarse desde los primeros años escolares mediante prácticas filosóficas vivenciales.

La tesis doctoral de López (2021), titulada *“Creatividad y filosofía: estrategias didácticas para la formación crítica en secundaria”*, de la Universidad de Barcelona, se inscribe en el campo de la didáctica de la filosofía con un énfasis en la innovación pedagógica. El objetivo general consistió en explorar cómo la creatividad puede integrarse en la enseñanza de la filosofía como estrategia didáctica para potenciar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. La metodología adoptó un paradigma cualitativo bajo el enfoque de investigación-acción, mediante talleres

participativos, observación directa, entrevistas a docentes y estudiantes, y análisis de producciones creativas. En el plano de los aspectos teóricos, la investigación se fundamentó en la filosofía crítica, la pedagogía creativa y las teorías del pensamiento reflexivo, resaltando la importancia de la innovación didáctica en la formación filosófica.

Su importancia para este trabajo radica en la demostración que la filosofía puede convertirse en un laboratorio creativo y crítico, donde los estudiantes desarrollan autonomía, imaginación y capacidad de cuestionamiento, fortaleciendo así la construcción de ciudadanía democrática desde la práctica escolar. La tendencia que se confirma en los antecedentes revisados es clara: las investigaciones recientes ya no conciben la didáctica de la Filosofía como simple transmisión de autores, corrientes o contenidos doxográficos, sino como una práctica pedagógica orientada a la construcción del sujeto crítico, la deliberación, la agencia ética y la participación ciudadana.

En esa dirección, los estudios de Parada (2022), Assia (2024), Vargas (2023), Agratti (2020) y López (2021) convergen en tres núcleos: primero, el docente actúa como mediador y no como repetidor de contenidos; segundo, el aula filosófica funciona mejor cuando se organiza como comunidad de indagación, diálogo y argumentación; tercero, la formación ciudadana exige contextualizar problemas y vincularlos con la vida escolar, social y territorial. El vacío que permanece, y que justifica esta tesis, consiste en articular esas tendencias en un constructo teórico situado para la educación media de Tarqui-Huila, donde la didáctica filosófica se lea desde la formación ciudadana crítica y no desde la Filosofía como campo disciplinar cerrado.

En síntesis, los antecedentes revisados evidencian que la didáctica de la filosofía, tanto en el ámbito nacional como internacional, se ha consolidado como un campo de investigación orientado a superar la enseñanza tradicional y a promover la formación crítica y ciudadana. Las tesis analizadas muestran cómo la filosofía escolar puede convertirse en un espacio de creatividad, reflexión ética y construcción democrática, destacando el papel del docente como mediador y agente transformador. Estos aportes permiten fundamentar la presente investigación en la

necesidad de articular estrategias pedagógicas innovadoras que fortalezcan el pensamiento crítico y la participación de los estudiantes, reafirmando la pertinencia de la filosofía como disciplina formativa en la educación ciudadana.

Fundamentación diacrónica

La importancia de enseñar la Filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y en la formación de la ciudadanía ha sido un aspecto relevante a través de la historia, desde la antigua Grecia hasta la actualidad, convirtiendo a la Filosofía en un ejercicio intelectual pero también en una forma de conocimiento, investigación, cuestionamiento o transformación del mundo, cuestión que en el recorrido histórico permite ver cómo la didáctica de la Filosofía ha ido evolucionando y, tal como los mismos fundamentos críticos o reflexivos de la enseñanza de la Filosofía, son útiles para la formación de la ciudadanía vinculada por el bien común.

La lectura de los presocráticos ya permite vislumbrar la relación que existe entre la investigación racional y la vida en común. En el caso de Heráclito conviene destacar la dinamicidad de lo que es real y la necesidad de saber orientarse en el propio cambio y en el caso de Parménides la necesidad de poder exigir que la argumentación permita poder distinguir entre opinión y verdad. Estas líneas iniciales van abriendo el horizonte a una deliberación pública, argumentada e informada, y de la educación del juicio crítico (Kirk, Raven, & Schofield, 1987). La filosofía en la antigua Grecia fue el resultado de la familiaridad de la disciplina con la vida pública. Un ejemplo sería el caso de Sócrates, quien alegaba la necesidad del diálogo como medio para llegar a la verdad y promover la virtud.

En palabras de Platón (2003), el propio Sócrates, en Boca, manifiesta que "una vida sin examen no merece la pena ser vivida" (p. 34), dejando claro así la importancia de la reflexión crítica para la autocomprensión y la vida ética, lo que tuvo su eco en la pedagogía filosófica que cultivaba aquel tiempo, ya que se reconocía la búsqueda del conocimiento como una responsabilidad cívica. En la República Platón desarrolla la idea de la educación filosófica como el medio para poder formar a los

gobernantes justos. Para el filósofo, sólo aquel que comprende las ideas del bien puede dirigir unas polis de forma equitativa (Platón, 2003). Por su parte, Aristóteles planteó en la *Ética* a Nicómaco que la educación debía centrarse en el desarrollo de la virtud, entendida como el equilibrio entre los extremos. Este enfoque ético-político subrayaba la necesidad de formar ciudadanos virtuosos que contribuyeran al bienestar colectivo. Aristóteles, 1998 plantea que:

La educación debe preparar al ciudadano no solo para la vida en la polis, sino también para el ejercicio de la virtud, ya que el fin último de la ciudad es la felicidad de sus miembros mediante el desarrollo de su excelencia moral e intelectual (p.47)

En este sentido, la educación, concebida como formación integral del ciudadano, no se limita a la instrucción técnica o a la preparación para la vida práctica en las polis, sino que se orienta hacia la realización plena de la excelencia humana. La virtud, entendida como hábito racional y ético, constituye el puente entre la vida comunitaria y la aspiración individual a la eudaimonía. Así, la tradición clásica nos recuerda que la ciudad no alcanza su fin último en la mera organización política, sino en la promoción de la vida buena, donde la reflexión filosófica y el cultivo de la razón se convierten en pilares de la felicidad compartida.

Platón vincula educación, justicia y gobierno al sostener que la formación filosófica orienta el discernimiento del bien común, mientras que Aristóteles concibe la educación de las virtudes como base de la vida en común y de la ciudadanía activa. Estas perspectivas consolidan la idea de que la didáctica de la filosofía forma criterio cívico y capacidades deliberativas. Tras la consolidación de la filosofía clásica, el período helenístico reorientó la reflexión filosófica hacia una dimensión eminentemente práctica, centrada en la formación del carácter, el autogobierno y la vida ética en contextos de inestabilidad política y social. En este marco, la Filosofía se configura como una pedagogía moral destinada a dotar a los sujetos de herramientas racionales para vivir en comunidad, regular las pasiones y ejercer una forma de ciudadanía fundada en la responsabilidad personal y el discernimiento prudente.

El estoicismo, representado por autores como Epicteto, Séneca y Marco Aurelio, concibe la educación filosófica como un ejercicio permanente de examen

interior y dominio de sí, orientado a distinguir entre aquello que depende del sujeto y aquello que escapa a su control. Epicteto subraya que la libertad auténtica se alcanza mediante la recta disposición del juicio, lo que permite formar individuos capaces de responder éticamente ante las circunstancias y participar de manera reflexiva en la vida social (Epicteto, 1993). Séneca, por su parte, vincula la educación moral con la responsabilidad pública, afirmando que el progreso ético individual solo adquiere sentido en relación con los otros y con la justicia de la vida en común. Desde esta perspectiva, la formación filosófica promueve virtudes cívicas como la templanza, la coherencia entre pensamiento y acción, y el compromiso con el bien común (Séneca, 2000).

Aurelio (2020) profundiza esta concepción al presentar la Filosofía como una práctica cotidiana de autogobierno y atención ética, en la que el sujeto aprende a actuar con justicia, respeto y conciencia de pertenecer a una comunidad racional más amplia. Esta orientación refuerza una comprensión de la ciudadanía basada en la deliberación, la responsabilidad y el cuidado del orden común. En paralelo, el epicureísmo propone una ética de la moderación y del discernimiento de los deseos, orientada a la búsqueda de la serenidad y a la construcción de relaciones justas basadas en acuerdos de convivencia. Epicuro concibe la justicia como un pacto para no dañar ni ser dañado, lo que permite leer su propuesta como una base temprana de ciudadanía fundada en la reciprocidad, la prudencia y la vida compartida (Epicuro, 2024).

En San Agustín, (2001) la comunidad política se entiende como asociación ordenada por los amores compartidos, lo que sitúa la educación en la tarea de orientar la afectividad hacia bienes comunes y fortalecer una ética de la convivencia; esta lectura robustece el nexo entre formación filosófica y ciudadanía. La Edad Media representó un periodo de reinterpretación de los principios filosóficos clásicos bajo el prisma del pensamiento teológico. Aquino, (2001) en su obra *Summa Theologica*, unió el pensamiento aristotélico con la doctrina cristiana, y llevó a una educación orientada por la fe y la razón, afirmando que “la razón humana participa de la ley eterna debido a la ley natural” (p.67) queriendo así dar una visión ética que unía la didáctica filosófica con la propuesta de un orden moral divino.

Con el Renacimiento, la Filosofía volvió a recuperar su significado humanístico, poniendo, por primera vez, en valor la dignidad de los humanos, acompañada del poder que ellos tuvieron para poder gobernar los destinos de cada uno de ellos. Filósofos como Descartes, (1996), el autor de las Meditaciones Metafísicas, vivieron un cambio hacia el subjetivismo, defendiendo la duda metódica como vía para llegar a certezas racionales, todo ello se canalizó en el racionalismo ilustrado en el que Kant, (1999) decía la autonomía moral como la base de la ciudadanía.

La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad, de la que él mismo es culpable. Minoría de edad es la incapacidad de servirse de su entendimiento sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque no carece de entendimiento, sino de valor para usarlo (p. 9)

La célebre definición kantiana de la Ilustración como la salida del hombre de su minoría de edad, de la que él mismo es culpable subraya que la emancipación humana depende del uso autónomo de la razón. La “minoría de edad” no es ausencia de entendimiento, sino falta de valor para ejercerlo sin la tutela de otro. En este contexto, la Ilustración incide decisivamente en la formación de sujetos capaces de pensar por sí mismos, liberándose de la obediencia ciega y de las estructuras que perpetúan la dependencia. Se trata, en suma, de un proyecto pedagógico y político que coloca la autonomía racional en el centro de la vida pública, como condición indispensable para la emancipación y para la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva.

La “minoría de edad” entonces es una condición no natural, sino una imposición social y autoimpuesta por miedo o por falta de determinación para pensar y actuar de una manera autónoma, lo que pone de manifiesto la importancia que la educación tiene para el desarrollo del valor necesario para que los individuos ejerzan dicho juicio crítico. La didáctica de la Filosofía se convierte, así, en un medio fundamental para el acceso a la autonomía y al cuestionamiento de aspectos que habilitan la formación de ciudadanos críticos que sean libres y responsables. El pensamiento de la Filosofía, en el siglo XIX y con la incorporación de Hegel, (1989) y de Marx pasó a ser un pensamiento que reflexiona sobre las estructuras sociales y

económicas. Hegel, destaca, en su Fenomenología del espíritu, en cuanto educación, la mediación entre lo subjetivo de la conciencia individual y las formas culturales objetivas. En segundo lugar, Marx, (2015) afirma que:

La educación no debe limitarse a la instrucción, sino que debe estar vinculada con el trabajo productivo. Solo a través de esta combinación se puede desarrollar plenamente el potencial del individuo como un ser social consciente de sus condiciones materiales (p.112)

Dentro de este marco referencial el autor, formula una concepción dialéctica de la educación, que vincula el saber teórico con la praxis productiva como partes indivisibles y claves en la formación del sujeto. La educación, desde este marco materialista, no puede ser entendida como simple acumulación de saberes abstractos, sino que debe estar estrechamente ligada a las condiciones de existencia histórica y económica que construyen la vida social. De este modo, relacionando enseñanza y trabajo productivo se va conformando una conciencia crítica del sujeto sobre la propia estructuración del mundo que determina su existencia, facilitando su superación de la alienación y su posicionamiento como sujeto transformador.

En términos de una praxis crítica y reflexiva la educación transformara el proceso de emancipación, transfigurando las relaciones de producción y los sistemas de opresión que generan desigualdad. En esta circunstancia, la educación no solo permite la adaptación del individuo al contexto, sino que lo capacita para reconfigurarlo, lo que significa una práctica ética-política de la transformación social.

La Escuela de Frankfurt rechaza la racionalidad instrumental y vuelve la educación en términos de emancipación; Horkheimer y Adorno ya advierten del riesgo de formas de socialización acríticas y Habermas hace hincapié en la acción comunicativa y en el debate público como condiciones necesarias de una ciudadanía capaz de argumentar y consensuar en situaciones plurales (Horkheimer & Adorno, 2002; Habermas, 1987).

En el siglo XX llegan diversas corrientes filosóficas, desde el existencialismo hasta la teoría crítica. Sartre y Heidegger centraron su mirada en la libertad y la responsabilidad como fundamentos de la existencia humana, en tanto que la Escuela

de Frankfurt, encabezados por Habermas, propusieron que debía haber un aprendizaje emancipador. Habermas (1987) sostiene que el acto de aprender debe ir más allá de la mera adquisición de conocimientos, convirtiéndose en un proceso de cuestionamiento y reconstrucción de las relaciones de poder.

Foucault (2002) analiza las formas en que el poder se ejerce no solo desde las instituciones, sino también a través de dispositivos que configuran la subjetividad. Afirmando que: *“El poder produce; produce realidad; produce dominios de objetos y rituales de verdad”* (p. 194). Esta afirmación devela que el poder no se limita a funcionar solo como un instrumento de dominación, sino que constituye modos de ser y de pensar. En el campo educativo, esto implica reconocer cómo las prácticas pedagógicas pueden transmitir, replicar modelos para así, cuestionar dichas tecnologías de poder.

Esta perspectiva invita a formar sujetos capaces de ejercer autogobierno, es decir, de reflexionar críticamente sobre las normas que los constituyen desde la autoconciencia, desde los contextos culturales de afirmación por la otredad, Dussel (1998) propone una ética de la liberación que parte del reconocimiento de los sujetos históricamente excluidos. Afirma: *“La ética de la liberación parte del otro como víctima, como excluido, como negado por el sistema”* (p. 35). Esta postura ética y política no se construye desde la abstracción, sino desde la realidad concreta de quienes han sido marginados por estructuras coloniales, económicas y culturales de dominación.

En el ámbito educativo, la ética de la liberación se incorpora únicamente como antecedente crítico para comprender la exclusión y el reconocimiento del otro, no como teoría central autónoma del estudio. Su pertinencia se limita a mostrar que la formación ciudadana debe atender a sujetos históricamente situados, con voz y capacidad de participación. En consecuencia, la ciudadanía no se reduce a pertenencia jurídica al Estado, sino que implica reconocimiento, responsabilidad y participación en la construcción de condiciones más justas de convivencia. Este referente se articula con el objeto de la tesis solo en la medida en que fortalece la comprensión de una didáctica filosófica orientada al juicio ético y a la participación ciudadana.

En su reflexión argumenta que: “Una educación para la ciudadanía democrática debe promover la capacidad de pensar de forma crítica, ver al otro como igual e imaginar la vida de una persona” (p. 11). Esta concepción deja de lado la enseñanza de las humanidades en el proceso de formación de sujetos sensibles y reflexivos. Esta propuesta se conecta con la demanda de una educación filosófica que no solo debe enseñar el arte de argumentar, sino también cultivar la capacidad de sentir con el otro, promoviendo la empatía como complemento indispensable de la razón. En un contexto caracterizado por la separación y la indiferencia, la Filosofía puede hallar de nuevo su dimensión ética y afectiva, educando ciudadanos que puedan deliberar, dialogar y llegar a consensos en un marco de respeto recíproco.

Arendt (2005) resignifica el papel de la educación como el punto donde se da la entrada al mundo común de los nuevos. En su reflexión, dice: “La educación es el punto en el cual decidimos si amamos lo suficiente al mundo como para asumir la responsabilidad de él” (p. 264); en esta afirmación se da a cabo un sentido profundamente político de la educación, pensada como un acto de responsabilidad intergeneracional, educar por tanto no es solo preparar para el futuro, sino abrir el futuro a la pluralidad, abrirlo a la acción. La Filosofía, desde este sentido se convierte en el puente entre el pasado y la tradición, entre el pasado y el mundo al que debemos renovar. La ciudadanía se comprende aquí como el compromiso con lo común, entendido como el cuidado del mundo compartido, el espacio que se abre a la pluralidad.

Cruce diacrónico entre formación ciudadana y enseñanza de la Filosofía

El recorrido histórico permite distinguir dos líneas que no deben presentarse separadas. La primera corresponde a la formación del ciudadano: desde la *paideia* griega, orientada a la vida en la polis, hasta las concepciones contemporáneas de ciudadanía democrática, deliberativa, intercultural y global. La segunda corresponde a la formación filosófica: desde el diálogo socrático y la educación de la virtud, hasta las comunidades de indagación, la argumentación pública y la problematización de la

experiencia. La tesis se ubica justamente en el punto donde ambas líneas se cruzan: la Filosofía escolar contribuye a formar ciudadanía cuando convierte el aula en un espacio de examen, diálogo y juicio sobre los asuntos comunes.

Así, la formación ciudadana no se agrega al final como un contenido moralizante; se construye en la manera misma de enseñar Filosofía. Cuando el estudiante aprende a preguntar, definir, argumentar, escuchar objeciones, revisar supuestos y reconocer la dignidad del otro, está ejercitando capacidades ciudadanas. En este sentido, la tradición pedagógica de la UPEL resulta pertinente por su orientación a la formación docente y a la producción de conocimiento pedagógico con incidencia social; sin embargo, dicha tradición solo fortalece esta investigación si se conecta con el problema situado de Tarqui-Huila y con el análisis empírico de las prácticas docentes.

Por tanto, el recorrido diacrónico permite comprender que la formación ciudadana no aparece como un contenido accesorio dentro de la enseñanza filosófica, sino como una preocupación histórica que atraviesa la educación del juicio, la virtud, la deliberación y la responsabilidad pública. Desde la polis griega hasta las concepciones democráticas contemporáneas, formar ciudadanos ha implicado enseñar a pensar, argumentar, reconocer al otro y participar en los asuntos comunes. En este punto se fundamenta la pertinencia de analizar la didáctica de la Filosofía no como transmisión disciplinar, sino como mediación histórica y pedagógica para la formación ciudadana.

Bases Epistemológicas

La fundamentación epistemológica constituye el eje que dirige el diseño y validación del conocimiento en los procesos educativos. Su función es asegurar que el saber producido tenga coherencia, validez y pertinencia, tanto en el campo académico como en el social. En este sentido, Aguilar Gordón et al. (2017) afirman: “Los fundamentos epistemológicos orientan el desarrollo del conocimiento, garantizando su validez y pertinencia en el ámbito académico y social” (p.15). Esta

afirmación destaca que la epistemología no solo define cómo se conoce, sino también cómo ese conocimiento se aplica y transforma el mundo.

Teoría de la didáctica de la filosofía

La base epistemológica de una didáctica de la filosofía comienza por delimitar su objeto: no se limita a “enseñar contenidos filosóficos”, sino a crear condiciones para que el filosofar sea una práctica posible en la escuela. Esta distinción desplaza el eje del currículo: los textos y autores importan, pero como medios para activar operaciones intelectuales verificables, tales como problematizar, conceptualizar, argumentar y evaluar razones. Desde esta perspectiva, la didáctica no constituye un simple apéndice metodológico, sino que define los criterios que determinan que se reconoce como conocimiento filosófico en el ámbito escolar. Así, se evita que la filosofía escolar se reduzca a recitación o a datos históricos y se sostiene su valor formativo.

Con ese marco, la didáctica de la filosofía puede describirse como teoría de mediación. Su interés principal es cómo transformar preguntas vagas en problemas filosóficos y opiniones dispersas en argumentos justificables. La mediación define estándares de racionalidad: claridad conceptual, coherencia inferencial, pertinencia de ejemplos y responsabilidad frente a objeciones. Por ello, no basta con “hacer debates”; se requiere arquitectura didáctica que preserve exigencia filosófica sin bloquear participación. La mediación, además, estructura progresión: tareas iniciales de exploración y aclaración, seguidas por ejercicios de argumentación, lectura reconstructiva y escritura. La epistemología didáctica, por tanto, toma posición: privilegia prácticas de justificación pública frente a prácticas de adhesión.

Una epistemología del filosofar escolar presupone que el conocimiento filosófico es revisable y expuesto al examen público. En clase, una tesis no se sostiene por autoridad, sino por razones: debe poder explicitar premisas, soportar objeciones y, si es el caso, modificarse. Esta racionalidad dialógica es a la vez filosófica y formativa: enseña que el desacuerdo no equivale a ruptura, sino a una

condición del pensamiento. La legitimidad de lo afirmado depende del trabajo argumentativo y de la disposición a la autocorrección. En este sentido, el aula de filosofía se concibe como un espacio de racionalidad compartida: se aprende a justificar, a escuchar y a revisar con criterios, no con presiones.

La distinción entre “hablar de filosofía” y “hacer filosofía” es decisiva. Hablar de filosofía puede consistir en describir corrientes y autores; hacer filosofía exige formular problemas, construir distinciones y sostener inferencias. La didáctica del filosofar se organiza por competencias: problematización, conceptualización y argumentación. Los textos clásicos se reubican como recursos para pensar: se leen para reconstruir un problema, comprender una tesis y evaluar sus razones, en lugar de citarlos como cierre de discusión. Este enfoque evita el enciclopedismo sin sentido y también el debate sin estándares. La base epistemológica, así, privilegia operaciones y criterios, más que acumulación de información. Según el Ministerio de Educación Nacional (2010), la formación filosófica cumple un papel esencial en el desarrollo del pensamiento y la ciudadanía, al señalar que:

La presencia de la Filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas. Eso significa que la clase de Filosofía y los temas que en ella se investigan, son el espacio apropiado para que la experiencia del pensar sobre los temas más universales permita el desarrollo de su competencia dialógica en un doble sentido. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 25)

Desde este planteamiento, el vínculo entre filosofía y ciudadanía no se entiende como añadido temático, sino como consecuencia de la práctica filosófica: debatir, dialogar y confrontar ideas con razones. En términos epistemológicos, esto refuerza la exigencia de diseñar clases donde el estudiante no solo opine, sino que aprenda a justificar, a responder objeciones y a revisar conceptos. La ciudadanía se trabaja cuando el aula establece reglas del intercambio argumentativo y promueve criterios de validez compartidos. De ahí que la didáctica sea decisiva: convierte el ideal formativo del currículo en procedimientos concretos (preguntas, discusión regulada, lectura reconstructiva, escritura argumentativa y evaluación coherente). La clase de filosofía se vuelve un laboratorio de deliberación y juicio.

La noción de comunidad de indagación aporta un soporte epistemológico robusto, porque define cómo se valida el conocimiento en el aula: por criterios de razonabilidad compartidos y sometidos a examen colectivo. En esta tradición, el rol docente no desaparece: se redefine como custodio de normas de investigación (pedir razones, precisar conceptos, responder objeciones, reconstruir inferencias). Esta estructura evita que la discusión derive en opiniones o polarización, y produce aprendizaje ético-cognitivo: escuchar, reconocer la fuerza del argumento ajeno y aceptar revisiones cuando las razones lo exigen (Lipman, 2003). Así, el pensamiento se mejora mediante prácticas cooperativas y criterios públicos, condición clave para la formación dialógica destacada por el MEN.

El trabajo con el lenguaje es condición epistemológica del filosofar escolar. Conceptualizar no equivale a memorizar definiciones, sino a construir distinciones útiles para comprender problemas, examinar normas y evaluar acciones. Por ello, la didáctica debe enseñar a detectar ambigüedades, identificar presupuestos y proponer definiciones operativas revisables. Esta precisión transforma la clase: deja de ser intercambio de impresiones para convertirse en taller de clarificación conceptual. Además, la precisión discursiva tiene valor formativo en entornos plurales: reduce malentendidos, facilita acuerdos parciales y permite disentir con respeto. En términos didácticos, el lenguaje se trabaja con procedimientos: reformulación, ejemplos y contraejemplos, comparación de usos, y explicitación de criterios.

El estatuto del texto filosófico requiere fundamentación propia. En una didáctica del filosofar, el texto no opera como autoridad que clausura, sino como interlocutor que abre problemas. La lectura se orienta por preguntas: ¿qué problema se plantea?, ¿qué tesis se propone?, ¿qué razones la sostienen?, ¿qué objeciones aparecen?, ¿qué consecuencias se derivan? Esta reconstrucción convierte el texto en herramienta para pensar, no en sello de legitimidad externa. Didácticamente, permite que el estudiante identifique estructuras argumentativas y evalúe su consistencia. A su vez, la lectura filosófica se vuelve competencia transferible: analizar discursos públicos con criterios de coherencia, evidencia y consecuencias, fortaleciendo una competencia dialógica que no se limita a “conversar”.

La dimensión crítica-reflexiva necesita precisión epistemológica. Crítica no es negación sistemática; es capacidad para examinar razones, detectar supuestos y evaluar coherencia. Reflexiva es disposición a revisar la propia posición cuando aparecen objeciones mejor fundadas. La didáctica de la filosofía sostiene ambas mediante prácticas reguladas: discusión argumentativa, escritura filosófica, análisis de casos y lectura reconstructiva. Estas prácticas combaten dos extremos: dogmatismo (una respuesta cerrada) y relativismo (todo vale sin criterios). En el aula, lo crítico se concreta en procedimientos: exigir definiciones, pedir razones, justificar inferencias, y distinguir desacuerdo racional de descalificación personal. La formación dialógica se construye, así, como competencia con reglas y estándares.

El rol docente se comprende como mediación epistemológica. No se limita a explicar; diseña problemas, regula interacciones, exige definiciones y orienta el paso de la opinión al argumento. Esta mediación es imprescindible porque, sin reglas, la conversación puede permanecer en impresiones sin progreso conceptual. El docente administra la tensión entre apertura y rigor: habilita participación sin renunciar a criterios. El conflicto de interpretaciones, cuando está bien mediado, se vuelve motor del aprendizaje: obliga a precisar términos, a construir razones y a reconocer límites. Esta mediación sostiene el tipo de competencia dialógica que el MEN describe: debate y confrontación de ideas con base en problemática filosófica y no solo en preferencias.

Desde la perspectiva de la teoría de la didáctica del filosofar, Tozzi (2006) constituye un referente central de esta investigación, porque desplaza la enseñanza de la Filosofía desde la exposición de doctrinas hacia el aprendizaje efectivo del filosofar. Su aporte permite sostener que la clase debe organizarse alrededor de operaciones intelectuales verificables: problematizar, conceptualizar y argumentar. En esa línea, el autor afirma que “las prácticas filosóficas son un nuevo camino para aprender filosofía en el contexto de la escuela masificada actual” (p. 5). Esta cita se asume como eje didáctico del estudio: la Filosofía forma ciudadanía cuando enseña a convertir una experiencia o conflicto en problema, a precisar conceptos y a sostener razones en diálogo con otros.

Por ello, Tozzi no queda como una referencia secundaria, sino como soporte del entramado teórico-empírico. Sus tres operaciones —problematizar, conceptualizar y argumentar— permiten interpretar los resultados de la Sección IV: los docentes no solo relatan debates o conversatorios, sino procesos en los que el estudiante aprende a transformar opiniones iniciales en juicios argumentados, a usar conceptos para comprender su realidad y a participar en una conversación pública regulada por razones. De este modo, el aporte de Tozzi se articula con la formación ciudadana: problematizar abre la pregunta pública, conceptualizar ofrece lenguaje para comprenderla y argumentar posibilita deliberar con otros sin reducir el desacuerdo a imposición.

El autor subraya la necesidad de transformar la didáctica de la filosofía en un proceso inclusivo, capaz de abrir espacios de diálogo y reflexión que permitan a todos los alumnos ejercitar su pensamiento crítico. En este sentido, la propuesta de se orienta hacia una filosofía practicada más que transmitida, donde el docente actúa como mediador y facilitador de experiencias reflexivas. La finalidad no es la erudición, sino el desarrollo de la autonomía intelectual y la capacidad de problematizar la realidad. Así, las prácticas filosóficas se convierten en un recurso pedagógico que democratiza el acceso al filosofar, favoreciendo la formación de sujetos críticos y ciudadanos capaces de participar activamente en la construcción de sentido dentro de la vida escolar y social.

Esta tesis refuerza un punto epistemológico clave: el filosofar escolar no se traslada mecánicamente desde modelos de bachillerato terminal o universitarios, sino que requiere didactización y adaptación. La mediación se expresa en progresión de tareas, selección de textos accesibles, construcción gradual de escritura y regulación de discusión. El filosofar se enseña como aprendizaje, con andamiajes y criterios de evaluación, no como exposición de contenidos. En consecuencia, la clase debe proponer accesos diversos: situaciones problematizadoras, relatos o casos, preguntas generativas, ejercicios de definición y argumentación breve, y escritura progresiva. Así se sostiene rigor sin exigir formas académicas abstractas antes de tiempo.

La creatividad es compatible con el rigor cuando se integra como generación de alternativas bajo control crítico. En filosofía escolar, la creatividad aparece al producir ejemplos, analogías, contraejemplos, reformulaciones de problemas y escenarios que ponen a prueba criterios. La creatividad en la enseñanza de la filosofía puede articularse para ampliar posibilidades de investigación, siempre que existan criterios que controlen pertinencia y consistencia. Didácticamente, esto se concreta en actividades de variación: modificar condiciones de un dilema, explorar casos límite y construir criterios más finos. Esta creatividad guiada también fortalece debate y confrontación de ideas: aporta materiales para argumentar mejor y evita que la discusión se agote en intuiciones iniciales.

La evaluación posee una carga epistemológica alta. Si se evalúa memorización, se desnaturaliza el filosofar; si se evalúa solo participación, se pierde exigencia. Una teoría didáctica coherente evalúa calidad argumentativa, claridad conceptual, pertinencia de ejemplos, manejo de objeciones y consistencia inferencial. Esto puede traducirse en rúbricas formativas y evidencias: textos argumentativos breves, mapas de argumentos, reconstrucciones de tesis y debates evaluados por criterios. La evaluación se entiende como regulación del aprendizaje: hace visibles estándares y facilita autocorrección. En línea con la competencia dialógica que resalta el MEN, evaluar no es contar intervenciones, sino valorar la capacidad de debatir con razones, dialogar con precisión conceptual y confrontar ideas sin descalificar.

El diseño curricular se beneficia de secuencias que articulan problema—concepto—argumento—aplicación. El problema abre necesidad de pensar; el concepto ordena distinciones; el argumento establece razones; la aplicación conecta con decisiones y contextos. Este diseño evita enciclopedismo sin sentido y debate sin estándares. Además, facilita trabajar conceptos normativos (justicia, derecho, autoridad, libertad, dignidad) a partir de situaciones reales sin perder rigor. La didactización propuesta por Tozzi (2006) apoya esta organización: se parte de accesos adecuados a la edad y a la experiencia escolar, y se avanza hacia formas más complejas de lectura y escritura. Así, la clase sostiene investigación filosófica con progresión realista y con criterios de validez explícitos.

La escritura filosófica es un dispositivo epistemológicamente fértil: obliga a explicitar premisas, definir términos, anticipar objeciones y sostener conclusiones. A diferencia de la oralidad, la escritura deja rastros que pueden revisarse y mejorarse. Didácticamente, permite retroalimentación precisa y evaluación transparente. Se pueden usar formatos progresivos: tesis y razones, análisis de contraargumentos, definición operativa de conceptos, síntesis de posiciones y diarios de reflexión argumentada. Esta práctica consolida la competencia dialógica porque enseña a sostener ideas con estructura y a responder a críticas con precisión. En el marco de la didactización, la escritura se construye gradualmente, evitando exigir desde el inicio formas abstractas que el propio proceso de aprendizaje aún no soporta.

Finalmente, una base epistemológica de la didáctica de la filosofía puede sintetizarse como teoría de prácticas racionales escolarizadas: pensar con otros, justificar, examinar, corregir y mantener el desacuerdo dentro de reglas. Esta síntesis conserva el núcleo filosófico —el primado de las razones— y lo traduce a condiciones escolares: currículo, tiempos, diversidad y evaluación. El MEN (2010) refuerza la idea de la clase de filosofía como espacio apropiado para desarrollar habilidades de debate, diálogo y confrontación de ideas, mientras que Tozzi (2006) subraya la necesidad de didactización significativa y adaptada al nivel de los estudiantes. Con estos soportes, la didáctica del filosofar se presenta como fundamento epistemológico operativo: define criterios y procedimientos observables que sostienen el aprendizaje filosófico en educación media.

Teoría Socio-Constructivista

Vygotsky (1978) redefine la comprensión del aprendizaje al situarlo como un proceso eminentemente social, mediado culturalmente y orientado al desarrollo potencial del individuo. Uno de sus aportes más relevantes es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), noción que resulta central para comprender cómo se construye el conocimiento en interacción con otros. Según Vygotsky (1978):

La zona de desarrollo próximo se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real, que se determina a través de la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados (p. 133)

Esta formulación posee una especial relevancia para la didáctica de la Filosofía, porque permite comprender que el aprendizaje filosófico no se produce de manera aislada ni espontánea, sino a través de mediaciones que posibilitan al estudiante avanzar desde formas iniciales de comprensión hacia niveles más complejos de reflexión, argumentación y juicio. En este sentido, la ZDP (zona de desarrollo próximo) constituye desde una base para pensar el aula de Filosofía como un espacio de acompañamiento intelectual, en el que el diálogo, la orientación docente y la interacción entre pares hacen posible el ascenso hacia formas superiores de pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Filosofía no puede reducirse a la transmisión de conceptos o teorías, sino que debe propiciar escenarios en los que el estudiante construya activamente sus comprensiones mediante el intercambio de ideas, la problematización de su realidad y el contraste de argumentos. En la didáctica filosófica, ello implica crear condiciones para que los alumnos no solo interpreten textos o autores, sino que también analicen críticamente su contexto, reconozcan relaciones de poder, identifiquen desigualdades y se posicionen frente a dilemas éticos, políticos y culturales.

En el marco del socio constructivismo, el lenguaje adquiere una función decisiva. el lenguaje no es un simple vehículo para expresar ideas ya formadas, sino el principal medio de mediación cognitiva. En consecuencia, en el aula de Filosofía el diálogo no debe entenderse únicamente como estrategia didáctica, sino como espacio de construcción de significados. Mediante la interacción con el docente y con sus compañeros, el alumnado confronta sus preconceptos, revisa sus supuestos y amplía su horizonte de comprensión. Así, el diálogo filosófico se convierte en práctica formativa de carácter cognitivo, ético y ciudadano.

El papel del docente desde esta visión es entonces el de mediador del aprendizaje. Su función no consiste en imponer respuestas cerradas, sino en ofrecer andamiajes temporales que permitan a los estudiantes superar sus limitaciones

iniciales y alcanzar mayores niveles de autonomía intelectual. En la didáctica de la Filosofía, esta mediación se concreta en la formulación de preguntas problematizadoras, en la selección de dilemas éticos actuales, en la orientación del análisis conceptual y en la promoción de discusiones argumentadas sobre temas como justicia, libertad, igualdad o dignidad.

La perspectiva socio-constructivista, por tanto, no se limita a explicar cómo se adquiere el conocimiento, sino que abre la posibilidad de entender la enseñanza filosófica como una experiencia de formación ciudadana. El aprendizaje filosófico, en este sentido, no solo permite comprender ideas, sino también asumir una posición reflexiva frente al mundo y participar en su transformación. Se trata de un proceso dialéctico en el que los sujetos construyen significados al tiempo que reconfiguran su relación con la realidad, articulando dimensiones cognitivas, éticas y políticas.

Teoría del Aprendizaje Experiencial

La didáctica de la Filosofía, desde una perspectiva crítica y reflexiva orientada a la formación ciudadana, encuentra en la teoría de Dewey (1938) un fundamento esencial para redefinir el aprendizaje como un proceso activo, situado y transformador. En esta línea, Dewey (1938) afirma: “La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma” (p. 35). Esta afirmación permite comprender que el aprendizaje filosófico no puede permanecer desligado de la experiencia concreta del estudiantado. Por el contrario, la Filosofía debe vincularse con los problemas reales de la vida individual y colectiva, de modo que el aula se constituya en un espacio para interpretar, cuestionar y transformar la realidad. De esta manera, la reflexión filosófica deja de ser un ejercicio abstracto y se convierte en una práctica significativa de comprensión del mundo.

Dewey (1938) sostiene, además, que: “El aprendizaje real se produce en momentos en los que los estudiantes tienen que resolver problemas a partir de la reflexión crítica” (p. 72) Esta idea adquiere una importancia decisiva para la didáctica de la Filosofía, porque ubica el problema y la reflexión como núcleos del proceso

formativo. En el aula filosófica, esto supone trabajar con dilemas éticos, políticos y sociales que obliguen al estudiante no solo a recordar autores o doctrinas, sino a poner esas ideas en relación con situaciones concretas de su entorno. Así, el conocimiento filosófico se convierte en una herramienta para pensar la vida pública, deliberar sobre conflictos y construir juicios razonados frente a cuestiones que afectan la convivencia y la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, el profesor deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en mediador de experiencias educativas significativas. Dewey lo expresa en los siguientes términos: “El maestro debe tener la capacidad de transformar el contenido del currículum en experiencias educativas” (p. 98). Esta idea tiene profundas implicaciones para la enseñanza de la Filosofía. Significa que el docente debe ser capaz de vincular conceptos abstractos como justicia, libertad, responsabilidad o bien común con situaciones concretas y cercanas a la experiencia de los estudiantes. Así, la didáctica filosófica se vuelve contextualizada, práctica y transformadora, en cuanto conecta la teoría con la vida y convierte el aprendizaje en una experiencia de formación ética y ciudadana.

La propuesta de Dewey también se articula con su comprensión de la democracia como forma de vida. En este sentido, señala que la democracia implica un modo de convivencia asociado al desarrollo de la inteligencia social y de la responsabilidad moral. Por ello, la clase de Filosofía puede concebirse como un laboratorio de deliberación crítica, empatía y acción ética, donde el estudiante aprende no solo a conocer, sino a participar reflexivamente en la construcción de una sociedad más justa.

En esta línea se hace énfasis en que la experiencia es condición del aprendizaje significativo. No se trata simplemente de acumular vivencias, sino de reflexionar activamente sobre ellas, de tal manera que el sujeto transforme su relación con el entorno y con los otros. De ahí que la educación deba orientarse hacia la acción crítica y ética en la vida práctica. En el caso de la didáctica de la Filosofía, ello supone diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes analizar problemas de su realidad, argumentar posiciones, contrastar perspectivas y asumir responsabilidades frente al bien común.

Así, el aprendizaje experiencial se convierte en un componente central de la enseñanza filosófica cuando esta se orienta a la formación ciudadana. A través de él, los estudiantes desarrollan competencias críticas, éticas y colaborativas que trascienden los límites de la escolaridad formal y se proyectan hacia la vida cotidiana. En consecuencia, la Filosofía en la escuela no se reduce a un ejercicio académico, sino que se afirma como una práctica formativa que fortalece la convivencia democrática y la participación responsable, contribuyendo de manera decisiva a la construcción de una ciudadanía reflexiva y comprometida con la justicia social.

Educación filosófica en la cultura digital y la ciudadanía global

La emergencia de la sociedad digital y la globalización cultural ha transformado las formas de acceder al conocimiento, producirlo y compartirlo. En este escenario, la Filosofía, tradicionalmente asociada con la reflexión profunda, pausada y rigurosa, enfrenta el desafío de enseñar a pensar críticamente en un contexto marcado por la sobreinformación, la velocidad y la fragmentación del discurso. Bauman (2003) describe esta condición como “modernidad líquida”, caracterizada por la volatilidad de las identidades, de los valores y de los vínculos humanos. En este panorama, la didáctica de la Filosofía debe reinventarse para formar ciudadanos capaces de discernir, contrastar fuentes y construir sentido ético en medio del flujo incesante de información.

En esta misma dirección, Han (2021) advierte que la psicopolítica contemporánea produce un sujeto que se autoexplota en nombre de la eficacia y la transparencia. Frente a ello, la educación filosófica puede constituirse en un espacio de resistencia, en tanto recupera el valor del silencio, de la reflexión y del diálogo interior en un contexto dominado por la productividad y la vigilancia digital. Enseñar Filosofía en la época del algoritmo significa, por tanto, recuperar la lentitud del pensamiento, la argumentación fundamentada y la atención a lo esencial. La práctica filosófica, incluso mediada por tecnologías, puede convertirse en puente entre el análisis crítico de discursos y la deliberación ética sobre cuestiones como la

inteligencia artificial, la privacidad, la manipulación de datos o los límites del conocimiento humano.

Las nuevas tendencias en investigación educativa muestran, además, la necesidad de desarrollar un pensamiento digital crítico. Selwyn (2016) sostiene que la alfabetización digital no debe limitarse a habilidades técnicas, sino que ha de incluir dimensiones éticas y políticas. En consecuencia, la Filosofía aparece como un espacio privilegiado para interrogar cómo circula la información, quién la controla, qué intereses la atraviesan y cuáles son sus efectos sobre el espacio público. De esta manera, la ciudadanía digital no puede reducirse a un saber instrumental, sino que exige capacidad crítica para juzgar la validez, los efectos y las implicaciones éticas de los discursos que circulan en las redes y plataformas.

La globalización ha configurado, además, un escenario multicultural en el que las interdependencias económicas, ecológicas y tecnológicas hacen necesaria una ética planetaria. En este sentido, Nussbaum (2011) y Cortina (2013) han insistido en la urgencia de formar una ciudadanía cosmopolita, basada en la responsabilidad frente al otro y frente al mundo común. La educación filosófica puede contribuir a este propósito al fortalecer en los estudiantes una conciencia de interdependencia y una disposición a deliberar sobre problemas universales como la justicia climática, la migración, la desigualdad o los derechos humanos. Esta ciudadanía global no pretende homogeneizar culturas, sino construir un horizonte compartido de dignidad, cuidado y respeto recíproco.

La UNESCO (2021) ha insistido en el papel de la Filosofía como campo privilegiado para cuestionar, dialogar y reconstruir significados comunes. En este marco, la didáctica filosófica, tanto presencial como mediada por tecnologías, puede ayudar a los jóvenes a desarrollar una forma de pensamiento compleja, crítica y ética, indispensable para afrontar los desafíos del siglo XXI. La escuela, entendida como microcosmos social, se convierte así en el lugar donde se ensayan las virtudes cívicas necesarias para una convivencia planetaria sustentada en la justicia, la empatía y la responsabilidad compartida.

Por último, la educación filosófica en la era digital debe recuperar también su dimensión estética y existencial. Gadamer (2001) recuerda que la experiencia

filosófica es una experiencia de sentido y apertura al mundo, en la que el arte, el lenguaje y la tradición dialogan con la actualidad. Incorporar la cultura digital en el aula de Filosofía no implica subordinar la razón a la tecnología, sino utilizarla como herramienta para potenciar la reflexión, la creatividad y la comprensión crítica del presente.

En la medida en que la Filosofía contribuya a que los jóvenes comprendan el lugar que ocupan en el mundo digital y global contemporáneo, y a que deliberen sobre las implicaciones éticas de sus acciones en entornos conectados, estará haciendo una contribución decisiva a la formación de ciudadanos globales críticos, sensibles y comprometidos con la verdad y el bien común. Por ello, los nuevos retos de la educación filosófica se sitúan en la intersección entre pensamiento crítico y ética digital. Enseñar Filosofía hoy significa preparar a los estudiantes para habitar un mundo interconectado sin perder el juicio propio, para usar la tecnología sin ser usados por ella, y para dialogar con la diferencia sin renunciar a la razón.

Este horizonte exige una renovación didáctica capaz de articular el humanismo clásico con los problemas contemporáneos, valorar la tradición sin quedar atrapada en ella y concebir la Filosofía como una práctica viva, crítica y formativa. En esa línea, la renovación de la didáctica filosófica implica asumir que el aula de Filosofía no puede reducirse a la exposición de doctrinas, sino que debe organizarse como una experiencia formativa en la que el estudiantado aprenda a pensar con rigor, justificar posiciones, examinar supuestos y dialogar con otros desde criterios argumentativos.

Esto supone desplazar el centro de la clase desde la transmisión hacia la problematización y la construcción guiada de capacidades intelectuales propias del pensamiento crítico: analizar, inferir, evaluar, objetar y reformular. Así, la didáctica de la Filosofía se comprende como un conjunto de decisiones pedagógicas intencionales, de carácter metodológico y evaluativo, que convierten la reflexión filosófica en una práctica escolar significativa, capaz de responder a los desafíos contemporáneos y a las condiciones reales del contexto educativo, fortaleciendo la deliberación y el juicio crítico como metas explícitas del aprendizaje (Galindo, 2024).

Bases teóricas

Las bases teóricas constituyen el fundamento conceptual que orienta y da coherencia a un estudio de tipo investigativo, esto permiten situar el problema dentro de un marco académico más amplio, facilitando la interpretación de los resultados al contrastarlos con conocimientos ya construidos, lo que asegura que los hallazgos no se presenten de manera aislada, sino en diálogo con la comunidad académica, fortaleciendo así el carácter reflexivo y riguroso del trabajo investigativo. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que “el marco teórico sustenta la investigación y orienta hacia nuevas líneas de indagación” (p.61), resaltando así la importancia de las bases conceptuales de todo trabajo investigativo, donde no solo se debe limitar a explicar lo ya conocido, sino que en este proceso se abren horizontes que pueden inspirar reflexiones y nuevos aportes.

La didáctica de la filosofía

La didáctica, entendida en sentido amplio, constituye un campo de saber pedagógico que estudia y orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje, articulando intencionalidades formativas, selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas, recursos, evaluación y condiciones institucionales. Desde esta perspectiva, la didáctica general permite delimitar los componentes comunes que estructuran toda acción educativa, y ofrece criterios para comprender cómo se planifica, se media y se valora el aprendizaje en contextos concretos.

Esta base es clave para distinguir la didáctica general de las didácticas específicas: mientras la primera ofrece principios y categorías transversales, la segunda concreta esos principios en función de la lógica del saber disciplinar, sus prácticas de producción y sus modos de apropiación escolar; por ello, antes de precisar la didáctica de la Filosofía resulta pertinente fundamentar la comprensión general de la mediación didáctica como marco organizador del trabajo docente (Medina Rivilla & Salvador Mata, 2009).

Desde esta perspectiva, la mediación didáctica se convierte en un proceso que revela los significados latentes en la existencia cotidiana. En este horizonte, Heidegger (1927) sostiene que la Filosofía es mucho más que el simple estudio de conceptos o doctrinas, pues constituye una interpretación radical de la propia existencia. De este modo, filosofar implica develar el sentido del ser en la vida concreta, y no limitarse a la acumulación de saberes teóricos. Ello guarda unas implicaciones pedagógicas profundas, pues implica que la didáctica de la Filosofía es mucho más que la simple transmisión de escuelas o teorías, sino que será un proceso donde los alumnos pasan a interpretar y dar sentido a su propia existencia o ser-en-el-mundo (García, 2015) afirma que: “La Filosofía de la Educación es una aproximación filosófica al conocimiento de la educación, que busca comprender sus fundamentos, fines y procesos en relación con la condición humana.”(p.23)

De este modo, la enseñanza filosófica se configura como una práctica formativa que enlaza la reflexión crítica con la experiencia vital, orientando la construcción de sujetos capaces de pensar y actuar desde la autonomía y la responsabilidad ciudadana. En esta perspectiva, la pedagogía filosófica, entendida como práctica hermenéutica, se aproxima a la concepción de la Filosofía como una forma de vida: un modo de ser que implica una actitud permanente de cuestionamiento y reflexión. Tal como lo señala Navarro (2021), filosofar no se reduce a un ejercicio académico, sino que constituye una disposición existencial que acompaña al individuo en su relación con el mundo y con los otros.

Esta comprensión de la Filosofía como práctica de cuestionamiento permanente exige, además, situar la didáctica en una perspectiva pedagógica que reconozca el carácter histórico, cultural e institucional de lo escolar. Desde un enfoque que vincula filosofía, pedagogía, didáctica y producción de conocimiento, la práctica docente no se reduce a técnicas, sino que se interpreta como un saber que se configura en la escuela mediante formas específicas de transmisión, selección cultural, regulación y legitimación de contenidos. En tal sentido, la didáctica se relaciona con la manera como un campo disciplinar se transforma en objeto de enseñanza, y con cómo esa transformación afecta lo que cuenta como conocimiento válido y como experiencia formativa para el estudiante. Integrar esta mirada permite

comprender que la didáctica de la Filosofía depende tanto de sus fines críticos como de las condiciones pedagógicas que hacen posible su apropiación escolar, evitando separar artificialmente “contenido filosófico” y “mediación pedagógica” (Garcés, 2021).

Para Lipman (2003), la didáctica de la Filosofía tiene como propósito esencial favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. En este sentido, la pregunta filosófica se concibe simultáneamente como medio de aprendizaje y como fin en sí misma, pues potencia la capacidad de los estudiantes para cuestionar, analizar y evaluar críticamente las ideas que se les presentan. De este modo, la enseñanza filosófica se orienta hacia la formación de sujetos reflexivos, capaces de construir juicios propios y participar activamente en procesos de deliberación racional. Así, la Filosofía puede ser entendida no solo como un contenido curricular, sino como una herramienta que sirve para favorecer de alguna manera el desarrollo del pensamiento crítico y de la autorreflexión.

De este modo, se favorece el filosofar con los niños y adolescentes con un sentido de estimulación de la capacidad que tienen los alumnos por hacerse preguntas profundas y significativas, lo cual resulta fundamental para su desarrollo intelectual y moral. En este sentido, Lipman (2003) defiende que el uso del método socrático, que se basa en el uso de preguntas abiertas y en la búsqueda de definiciones exactas, se vuelve un medio básico para la didáctica de la Filosofía ya que permite estimular el pensamiento crítico y la autorreflexión, postura que está en la misma línea que el Documento 14 del Ministerio de Educación Nacional (2010), el cual entiende la mayéutica como un medio didáctico para favorecer la pregunta y el autoconocimiento en la educación filosófica en la educación media. De tal forma, esta forma de abordar la enseñanza se sustenta en el hecho de que el cuestionamiento riguroso y la indagación filosófica desarrollan competencias no solamente de tipo cognitivo, sino que al mismo tiempo también favorecen la lógica reflexiva y la capacidad de participar en discusiones tanto racionales como éticas.

Finalmente, en la obra de Nussbaum (1997) señala que la enseñanza de la Filosofía promueve la construcción de una ciudadanía global, pues fomenta la habilidad que tienen los estudiantes para entender la perspectiva de los otros y para

respetar esta perspectiva, algo que es básico en un mundo cada vez más interdependiente. La didáctica de la filosofía, por lo tanto, no puede estar solamente orientada a la construcción de la dimensión académica, sino que tiene que involucrar la dimensión de empatía y la comprensión intercultural, preparando a los estudiantes para participar de manera constructiva en una sociedad pluralista, como bien resalta Nussbaum (2014), poniendo de relieve el papel que juega la Filosofía para consolidar el sentido de comunidad como un análisis de su propia realidad que permita el desarrollo del pensamiento crítico pero también la integración del alumnado en busca de alternativas ante las problemáticas actuales de su realidad.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico constituye un núcleo esencial tanto en la Filosofía como en la educación filosófica. En esta línea, Kant (2006) sostiene que dicha capacidad surge de la facultad de organizar y ordenar las impresiones captadas por los sentidos a través de formas mentales ya dadas en nuestro psiquismo: el tiempo y el espacio. Así, la reflexión filosófica no se limita a recibir pasivamente la experiencia, sino que implica un proceso activo de estructuración que permite al sujeto comprender, cuestionar y otorgar sentido a su mundo.

Este proceso de estructuración del conocimiento se entiende por entendimiento, la capacidad que permite no sólo percibir la realidad, sino también interpretarla y proporcionarle a ésta un sentido lógico y coherente. Este proceso es también de vital importancia en una educación filosófica, ya que favorece el establecimiento de un pensamiento autónomo, que, por lo tanto, nos lleve a cuestionar las estructuras existentes y las posibilidades alternativas de aportar la construcción del bien común. El desarrollo del pensamiento crítico para Freire (2010) está también relacionado con el desarrollo de la consciencia, una categoría analizada con amplitud por los filósofos. La consciencia crítica que propone Freire, frente a la consciencia ingenua, sería la que permite al ser humano situarse en su realidad, analizarla y ponerla en acto.

La conciencia crítica no es únicamente el conocimiento de una realidad, sino un compromiso social y una acción orientada a la transformación. En el Huila, un territorio marcado por la historia del conflicto armado, la educación filosófica puede convertirse en esa conciencia crítica que permita al educando involucrarse en la reconstrucción de su lugar de vida. Ahora bien, para comprender cómo esta conciencia se encarna en la práctica, resulta pertinente considerar la dimensión corporal de la experiencia.

En este sentido, el concepto de intencionalidad motriz es clave en Merleau-Ponty (1993), pues se refiere a la manera en que el cuerpo se orienta y responde al mundo de un modo pre-reflexivo. Antes de iniciar un análisis que implique la reflexión, el cuerpo participa con el ambiente en una serie de relaciones intencionadas: se mueve y actúa anticipando el modo en que debe aprehender los objetos y el espacio. Así, la conciencia crítica no se limita a un ejercicio abstracto, sino que se vincula con la corporeidad y con la forma en que los sujetos habitan y transforman su mundo.

La intencionalidad motriz viene a poner de manifiesto la relación entre la percepción y la acción que se da en la experiencia vivida con el mundo, la cual tendrá un impacto directo en la pedagogía filosófica. Desde la forma de ver las cosas en Navarro (2021), la didáctica de la filosofía debe abarcar tanto la mente como el cuerpo, en vista de propiciar un aprendizaje que sea integral y que incida en la experiencia corporal en el proceso del aprendizaje. “La educación de la corporeidad en las prácticas socioeducativas fomenta el desarrollo humano desde un enfoque inclusivo auténtico.” (p. 15)

Esta afirmación subraya que el aprendizaje no puede reducirse a lo intelectual, sino que debe integrar la dimensión corporal como parte constitutiva de la formación. El cuerpo, entendido como lugar de experiencia y de interacción con el mundo, se convierte en un eje pedagógico que permite construir nuevos sentidos y significados. De este modo, la didáctica de la Filosofía se orienta hacia un aprendizaje integral, capaz de incidir en la vida cotidiana del educando y de favorecer procesos de inclusión que reconozcan la diversidad de las formas de ser y de expresarse en el ámbito educativo. Dicha práctica educativa cumple la función fundamental de formar

a la persona en todas sus dimensiones, no solo en las más inmediatas, como las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas, sino también en aquellas más profundas que abarcan los valores, la conciencia, la empatía y el sentido de la vida. Estas dimensiones, con frecuencia eclipsadas por el avance de la técnica, las comunicaciones y la ciencia, resultan imprescindibles para la formación integral del ser humano. Solo desde esta perspectiva es posible preparar al individuo para enfrentar el mundo contemporáneo y los retos derivados de la complejidad social y de los cambios que en ella se producen, consolidando así una educación que no se limita a transmitir conocimientos, sino que orienta hacia la construcción de sujetos críticos, responsables y capaces de transformar su realidad.

Metaforología y construcción de sentido ciudadano

El aporte de Blumenberg permite introducir una dimensión necesaria para la didáctica de la Filosofía: el modo como las metáforas organizan la comprensión de la realidad y orientan la acción. En *Paradigms for a Metaphorology*, Blumenberg (2010) plantea que ciertas metáforas no son adornos del lenguaje, sino matrices de orientación que permiten pensar aquello que todavía no puede ser reducido a concepto. En la escuela, expresiones como “formar ciudadanos”, “aula como ágora”, “vida pública” o “pensamiento crítico” funcionan como imágenes orientadoras que estructuran la manera como docentes y estudiantes comprenden la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, la formación ciudadana exige revisar críticamente las metáforas que gobiernan la práctica pedagógica. Si el aula se entiende como tribunal, el estudiante aprende a defenderse; si se entiende como comunidad de indagación, aprende a preguntar, escuchar y deliberar. Si la Filosofía se presenta como museo de autores, se favorece la repetición; si se presenta como práctica de problematización, se habilita la construcción de juicio. La metaforología, por tanto, no sustituye las teorías de la didáctica ni de la ciudadanía, pero ayuda a comprender cómo el lenguaje configura horizontes de sentido y expectativas formativas.

En esta investigación, el aporte de Blumenberg se articula con el análisis de resultados al mostrar que los docentes recurren a imágenes de mediación —puente, diálogo, semilla, encuentro, proyecto de vida— para nombrar su experiencia pedagógica. Estas metáforas no deben tomarse como ornamentos discursivos, sino como claves interpretativas del modo en que la didáctica filosófica se vive y se proyecta hacia la ciudadanía. Por ello, su incorporación fortalece la fundamentación epistemológica sin desplazar el centro del estudio: la formación ciudadana crítica y reflexiva.

Formación del ciudadano

La formación del ciudadano constituye un eje central en la reflexión filosófica y política. Desde la antigüedad hasta la contemporaneidad, el concepto de ciudadano ha oscilado entre la idealización, el mito y la praxis concreta. Rivero (2001) En su artículo *Tres espacios de la ciudadanía*, plantea que es necesario distinguir entre ciudadano, ciudadanía y ciudad, pues cada uno de estos conceptos posee rasgos definitorios que permiten comprender la complejidad de la vida política.

Rivero señala que “en su acepción más simple, el ciudadano es el miembro de una comunidad política, sujeto de derechos y obligaciones” (p.51). Sin embargo, esta definición ha sido históricamente restrictiva. Fray Alonso de Castrillo, en su *Tractado de República* (1521), advertía: “No todo poblador de la cibdad merece gozar del nombre de cibdadano (...) por ninguna otra cosa es averiguado quien sea cibdadano, sino por la participación del poder para juzgar y determinar públicamente” (p.35).

De este modo, la ciudadanía se configuraba como una categoría excluyente, reservada a quienes participaban activamente en la vida pública y poseían virtudes como la mansedumbre y la Prudencia. La ciudadanía estaba caracterizada por la participación en igualdad de los ciudadanos del gobierno, la igualdad de derechos de todos los ciudadanos y una cierta condición igual humilde y no vil y soberbia. Castrillo reforzaba esta idea al afirmar que la ciudad es “la compañía humana más excelente” (p.52), pues en ella se conjugan la dimensión política y la dimensión social de la vida comunitaria.

Ignatieff, (1993). Denunciaba que esto se quedaba en el plano de idealismo lo que lo llevo a denominarlo el “mito de la ciudadanía” a la tradición heredada de los clásicos y reproducida en el Renacimiento, donde los ciudadanos eran concebidos como figuras abstractas y alejadas de la realidad histórica, ahora bien, es importante preguntarnos si en la modernidad, el discurso de la formación ciudadana responde a una actualización ideológica o a un desarrollo empírico que fortalezca la integridad comunitaria.

Marshall, (1950). definió la ciudadanía como “un estatus conferido a aquellos que son miembros plenos de una comunidad” (p.10). Todos los que poseen dicho estatus son iguales con respecto a los derechos y deberes. No obstante, esta definición conserva rasgos excluyentes y se reduce a un marco jurídico. La democracia liberal extendió la ciudadanía a los “no propietarios”, pero lo hizo más por fines económicos que políticos. El ciudadano liberal, lucha por la ampliación de sus derechos, pero descuida los deberes debilitando la formación institucional y cultural.

Pocock (1962) definió al ciudadano como “individualista posesivo” que espera de la ciudadanía la seguridad jurídica para realizar su vida privada. En contraste, Arend (2005) sostuvo que “la pérdida de la esfera pública es una pérdida para los ciudadanos” (p.55). Esta tensión revela que la formación del ciudadano no puede limitarse a la defensa de intereses privados, sino que requiere virtudes públicas, como lo señalaba la tradición clásica con el *arete* griego: la virtud cultivada en el ágora, el teatro y la filosofía.

Podríamos inferir entonces que el exceso de derechos podría acabar con los ciudadanos mismos, al convertirlos en seres pasivos dependientes del Estado. Por ello, la formación ciudadana debe integrar derechos y deberes, cultivar virtudes públicas y fomentar la participación crítica en la vida comunitaria. Solo así se podrá superar la apatía política contemporánea y recuperar la dimensión pública de la ciudadanía. En consecuencia, la formación del ciudadano exige superar tanto el mito clásico como la reducción liberal de la ciudadanía. Se trata de recuperar la dimensión pública, la responsabilidad compartida y la virtud cívica, de modo que los ciudadanos se conviertan en protagonistas de su comunidad política.

Como afirmaba Castrillo, la ciudad es la compañía humana más noble, pero solo si sus integrantes son dignos ciudadanos, capaces de deliberar, juzgar y actuar en beneficio del bien común; en este sentido, la filosofía resulta esencial para la formación del ciudadano, pues ofrece las herramientas críticas y reflexivas que permiten distinguir entre intereses privados y el bien público, cultivar virtudes como la prudencia, la justicia y la honestidad, y fortalecer la dimensión pública de la vida política. Al problematizar conceptos como ciudadanía, ciudad y Estado, la filosofía no solo aporta claridad conceptual, sino que también impulsa la praxis responsable, ayudando a superar la apatía contemporánea y a consolidar una ciudadanía activa, consciente y comprometida con la construcción de una comunidad justa y solidaria. De este modo, la reflexión filosófica se convierte en un puente entre teoría y práctica, pues no basta con definir al ciudadano en términos abstractos: es necesario formar sujetos capaces de ejercer sus derechos y deberes en la vida pública, cultivando virtudes cívicas que fortalezcan la comunidad política y garanticen la vigencia del bien común.

Los seres humanos formamos el mundo de la vida a partir de nuestras experiencias, reflexiones y acciones, no somos seres determinados, tenemos la posibilidad de ser sujetos históricos si apropiamos, intervenimos y transformamos nuestro entorno como sujetos políticos, y no solo como objetos pasivos que esperan el rumbo de la historia, a partir de la contemplación. Freire (1997) dice al respecto:

El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy solo objeto de la historia, sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar. (p.75)

En este sentido, intentemos pensar cuál sería la importancia de la didáctica de la filosofía en la educación para la formación del ciudadano, proyecto que desde los autores clásicos, como Platón (1992) en la República, era pensado como una de

las tareas más relevantes de la filosofía, que se debe plantear desde una crítica a la educación y a la sociedad actual; hacia nuevas propuestas que ayuden a construir una ciudad, un Estado, conformado por ciudadanos, conscientes, críticos y responsables de la labor que desempeñan en su nación, como miembros que constituyen el mundo de la vida, al darle sentido a los escenarios políticos y sociales, los cuales no deben ser indiferentes al individuo, puesto que pertenecemos a una comunidad, a una sociedad vital para el desarrollo individual y colectivo; este fin ha perdurado desde épocas inmemorables ya sea en la historia o como ideales de un pueblo.

En Grecia se cuestionaba por la formación de un ciudadano, esto lo podemos entrever en la República de Platón(1992) como uno de los mayores intereses griegos al que debía dedicarse el filósofo o amante de la filosofía, puesto que para que se establezca el proyecto de una excelente república se debe trabajar en la formación del ciudadano y para ello debemos entender cuáles son los problemas en nuestro contexto que nos impiden la concreción de un individuo que se constituya como sujeto político, a partir del desarrollo conceptual y práctico, para develar las principales características esenciales que forman a un ciudadano.

Miremos qué ha ocurrido en la sociedad industrial avanzada con la filosofía, y en general con las humanidades, qué papel desempeñan en esta sociedad, pervive aún o qué podría ocurrir si la asignatura desaparece de las escuelas, los colegios y las universidades en el campo político. Nussbaum (2013) nos advierte de una crisis silenciosa que se propaga velozmente por todo el mundo y se acrecienta inadvertidamente en el campo de la educación; este problema es de nuestro interés porque amenaza con la concreción de una democracia auténtica, perpetuando la cultura de la sociedad industrial avanzada

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los Estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones

enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (p.20)

Estos cambios consisten en la reducción y eliminación de las materias y las carreras afines a las artes y las humanidades en los niveles: primario, secundario, terciario y universitario, por el argumento utilitario de que este tipo de enseñanza no provee en el mercado global una utilidad visible a las nuevas dinámicas globales por parte de quienes ejercen el poder en el campo económico, transfiriendo esta idea al campo político en el que se ejecutan los cambios educativos donde los niños, jóvenes y adultos son escolarizados en la cultura aparente del progreso, que somete la conciencia de padres e hijos a ser máquinas de una sociedad servil; si no se denuncia el estado de opresión a nivel mundial, la aniquilación de las humanidades en los pensum educativos es eminente y se perderían las facultades de la imaginación, creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, facultades que van en contra del utilitarismo de la sociedad en la que vivimos.

Estos modelos educativos de educación crítica y con prácticas en el mundo que se pensaron no tuvieron mucho auge tanto en occidente como en oriente, ya que el pulso lo terminó ganando la educación para la renta; lo importante para este problema es que los educadores se instruyan y recuperen la importancia de la educación para formar estudiantes activos, ciudadanos participativos; para ello es necesario mostrar los puntos más relevantes que, a mi juicio Nussbaum sugiere, para concientizarnos del deber de luchar a favor de una educación para las democracias que, además, fortalezcan las aptitudes necesarias en la formación de ciudadanos mediante este tipo de educación:

Primero: “La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas, y debatirlas sin diferencia alguna ante la autoridad o la tradición” (p. 48). La educación que se preocupa por la formación de un ciudadano debe insistir permanentemente en el interés que debemos mostrar por los asuntos políticos, y esto sólo se logra cuando

el maestro invita a reflexionar sobre los problemas políticos a sus estudiantes, donde podemos implementar el método socrático para que los estudiantes interactúen con sus compañeros y el maestro, para fomentar desde el aula de clases la participación activa de sus puntos de vista, conformándose sujetos políticos.

Segundo, “La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación” (p. 48). Una de las aptitudes más importantes para nuestra democracia es que nuestros estudiantes sean capaces de reconocer al otro, como su semejante, no como un objeto o medio para sus fines ya que el privilegio de la ciudadanía se fundamenta en que las decisiones que un ciudadano tome, afectan directamente a los demás; por ello, estas decisiones deben ser pensadas en el bienestar común, más allá de las diferencias ideológicas que dificultan el reconocimiento del otro como persona, como ciudadano igual ante la ley.

Tercero, “La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que estos tienen a su alcance” (p. 49). Una de las aptitudes que se fortalecen en las clases de filosofía es la aptitud para emitir juicios críticos, pero nos falta crear desde las humanidades la conciencia para participar en la política, y no ser tan influenciables, para emitir juicios críticos objetivos ante nuestros dirigentes se debe formar en interpretación e investigación de la realidad o de los contextos, anteponiendo el respeto que se merecen como representantes políticos de nuestras democracias.

Cuarto, “La aptitud para pensar el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales” (p. 49). Esta aptitud es necesaria, ya que en nuestro país está dividido por etnias, por regionalismos, por partidos políticos, religiones y todo ello hace que no nos sintamos parte de un país. Sería interesante trabajar en la formación de un ciudadano preocupado por el bien común en contra del egoísmo y la individualidad.

Quinto, “La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución” (p. 49). Esta aptitud es interesante en la contemporaneidad porque la ciudadanía de los Estados se ve impedida a la hora de proteger los derechos de los ciudadanos; por eso es importante pensar en soluciones que garanticen los derechos de las personas por medio de acuerdos entre los países y el fortalecimiento de organismos internacionales que protejan los derechos humanos que garanticen la vida. En un mundo tan complejo que necesita reorganizarse.

Sexto, la aptitud de la comprensión, necesitamos que la familia, como núcleo social, se integre al plan de educación para superar los problemas que tenemos en la formación de los futuros ciudadanos desde la niñez. “Si el niño recibe educación positiva en el marco de la familia y una buena formación en la escuela, es muy posible que sienta comprensión e interés por las necesidades de los demás y que los vea como personas con sus mismos derechos” (p. 64).

Nussbaum agrega que la familia es una institución a la que no se le ha dado la suficiente importancia en la educación y es aquí donde el niño empieza a crear relaciones de empatía con sus padres, para que posteriormente esta empatía se fortalezca en las escuelas con sus semejantes y el niño logre superar, desde la psicología, un narcisismo natural que es el producto de las necesidades vitales. En esta etapa, el niño ve a sus padres como esclavos, como objetos, por esto es importante que la figura del padre y la madre estén presentes en el desarrollo del niño para que juntos puedan formar en el niño la percepción de sus semejantes.

Desde esta perspectiva, las aptitudes fundamentales para la vida democrática como la capacidad de pensar críticamente, la imaginación narrativa para ponerse en el lugar del otro, la sensibilidad hacia la justicia y la disposición al diálogo, encuentran en la enseñanza de la filosofía un terreno privilegiado para su cultivo. La filosofía, al problematizar conceptos y abrir espacios de deliberación, no solo fortalece la racionalidad crítica, sino que también fomenta la empatía y la responsabilidad compartida, pilares de la ciudadanía activa. En este sentido, la formación del ciudadano exige una educación filosófica que desarrolle estas

aptitudes, pues solo así se consolidará una comunidad política capaz de enfrentar la apatía contemporánea y de construir un orden social más justo, inclusivo y solidario.

Didáctica de la argumentación filosófica y deliberación democrática

La argumentación es una propuesta teórica ineludible para la didáctica de la Filosofía, entendida como práctica epistémica y práctica social. La argumentación, lejos de quedar en el ámbito de la técnica retórica, es una práctica a partir de la cual se construyen y se toman razones en comunidad. Siguiendo la lógica informal, el esquema argumentativo de Toulmin (2003) es un marco que permite a las y los estudiantes hacer explícitos los datos, las garantías y los respaldos de sus afirmaciones, así como las posibles objeciones y refutaciones; se desplaza así el foco de la memorización de los contenidos hacia la calidad de los razonamientos y el examen de los supuestos que dificultan la irrupción de nuevas perspectivas. Walton (2008) va más allá, ya que establece esquemas argumentativos de la vida cotidiana, como los errores más típicos que son útiles para el análisis de los discursos públicos y mediáticos y que entrenan a la evaluación crítica de las premisas y de las conclusiones en situaciones genuinas (Walton, 2008).

Desde la óptica educativa, el pensamiento argumentativo es fértil gracias a una instrucción explícita, una práctica deliberada y a la retroalimentación situada y específica. Tal y como nos muestra Kuhn (1991), la competencia para mantener o refutar las distintas posiciones no es dada, sino que hay que someterse a la reiteración del acto de tomar una posición, argumentar, anticipar las objeciones y revisar la conclusión inicial. La estructura del debate que llevamos a cabo en Filosofía podría identificarse con la acción comunicativa de Habermas (1987), donde la validez de las proposiciones se contrasta intersubjetivamente con pretensiones de verdad, de corrección y sinceridad, sin ningún tipo de horizonte de persuasión estratégica.

La deliberación en la clase no solo supone el desarrollo de habilidades cognitivas de tipo superior, sino también disposiciones cívicas tales como la escucha,

la reciprocidad y la aceptación del otro que son indispensables para la ciudadanía democrática.

Por eso, la clase de Filosofía puede ser considerada un laboratorio de deliberación justificando decisiones respecto a los dilemas morales sociales, compaginando la prudencia aristotélica con la exigencia de universalización kantiana y con la actual ética pública establecida. La idea de "razón pública" se hace operativa pedagógicamente cuando el alumnado (o el alumnado y las alumnas) aprende a poder ofrecer razones que sean accesibles para la pluralidad, aprender a hacer distinciones entre criterios epistémicos y preferencias personales, y saber sostener acuerdos provisionales orientados al bien común. En definitiva, la argumentación filosófica, que es mediada didácticamente, es el acceso práctico para poder convertir el currículo, en conocimiento de juicio y autonomía.

Evaluación auténtica y rúbricas de pensamiento crítico en Filosofía

La evaluación es el nervio de la coherencia curricular. Si se evalúa la reproducción conceptual, eso es lo que aprenden las alumnas y los alumnos. Si se evalúa la calidad de las razones, la transferencia de conceptos y la toma de perspectiva, esas habilidades se desarrollan. La evaluación auténtica pone de relieve el valor del desempeño sobre tareas, situaciones reales o no, en la medida que de forma realista exige la argumentación y la decisión y la comunicación con criterios explícitos (Wiggins & McTighe 2005). En Filosofía, esto se traduce en discusiones concursos debatiendo desde una regla de réplica–contra-replica, con ensayos argumentativos basados en la evaluación de las fuentes, el análisis de casos ético políticos del territorio y proyectos con público real como foros escolares o cabildos juveniles.

Para garantizar la calidad, somos conscientes de que las rúbricas analíticas de pensamiento crítico son clave. Paul y Elder plantean criterios como claridad, precisión, relevancia, lógica, profundidad y amplitud, lo que se puede operacionalizar en descriptores de desempeño, los cuales se adaptan a los productos orales y escritos (Paul & Elder, 2014). Brookhart plantea rúbricas que mezclan criterios de

contenido y de proceso, orientando la retroalimentación a niveles concretos y editables por el estudiantado, lo que facilita la auto-regulación y que los borradores mejoren (Brookhart, 2013).

La evaluación para el aprendizaje sostiene que cuando la retroalimentación se da a tiempo, es específica y promueve qué pasos se han de dar a continuación la evaluación es más efectiva, además la co-evaluación y la autoevaluación pueden favorecer la conciencia metacognitiva (Black & Wiliam, 1998). Estas decisiones evaluativas se articulan con la alineación constructiva, pues los objetivos de formar ciudadanía crítica se traducen en tareas auténticas, como los criterios que valoran la argumentación y el juicio prudente, para evitar la disonancia curricular entre los fines emancipadores y unas pruebas memorísticas Biggs, (2014). La Filosofía escolar adquiere densidad formativa y pertinencia social, ya que aquello que se dice que se quiere conseguir, se convierte en un criterio para medir el aprendizaje.

Interculturalidad, decolonialidad y pluralidad epistémica en la didáctica de la Filosofía

Una segunda base teórica central es el reconocimiento de la pluralidad epistémica, pues en América Latina las discusiones decoloniales y las pedagogías interculturales han mostrado que el canon de la Filosofía eurocéntrica invisibiliza saberes y vivencias de los pueblos afrodescendientes, de los pueblos indígenas, de los campesinos. La colonialidad del saber conlleva jerarquías epistémicas que hacen menos las formas no hegemónicas de saber; por eso, enseñar Filosofía desde el Sur quiere abrir el aula a un diálogo horizontal entre saberes, no para relativizarlo todo, sino para ampliar el horizonte crítico y ético de la formación (Quijano, 2000; Mignolo, 2007).

La interculturalidad crítica de (Walsh, 2009) no termina convirtiendo en un festejo la diversidad, sino que interpela las relaciones de poder que la atraviesan y pide prácticas pedagógicas de reconocimiento, redistribución y participación. Dussel, (1998) dentro de esta misma línea, destaca que la ética de la liberación se inicia en el rostro de las víctimas de la exclusión, de modo que plantea la Filosofía como praxis de hospitalidad y justicia histórica. Santos, (2010) por su parte, propone una ecología de saberes para reconstituir el conocimiento como bien común, una forma

de articular distintos tipos de saberes académicos, populares, ancestrales en diálogo recíproco orientado hacia la emancipación.

Didácticamente implica al menos tres desplazamientos: el primero, diversificar el repertorio de textos y problemas a través de la incorporación de filosofías de las categorías latinoamericanas, afro e indígenas que habilitan la lectura del territorio con categorías propias; el segundo, problematizar el canon occidental no para desecharlo, sino para interrogarlo a partir de sus límites o fronteras de forma de asumir una hermenéutica de la sospecha que permita distinguir entre universalismos genuinos y universalismos abstractos. Y en tercer, evaluar la comprensión no por el conocimiento de autores sino por la capacidad de ir entrelazando tradiciones y argumentar con criterios de justicia, reconocimiento y cuidado. Así, la Filosofía deviene en una práctica de dignificación epistémica que facilita la ciudadanía en contextos plurales como el huilense. Integración curricular y proyectos filosóficos con connotación pública.

Una cuarta teoría básica importante es la integración entre currículo, experiencia y el mundo común mediante el aprendizaje basado en proyectos filosóficos. En la tradición pragmatista, la educación es vida en común y el pensar se agudiza si se pone a prueba mediante el tratamiento de problemas reales que requieren indagación, investigación y acción (Dewey, 1938). En Filosofía, los proyectos pueden articular preguntas que actúan como hilo conductor, indagación documental e indagación empírica, marcos conceptuales, y un producto público que pone a prueba los motivos frente a las audiencias.

De esta manera se facilitaría la transferencia de conceptos a situaciones nuevas, el compromiso con la comunidad y la rendición de cuentas discursiva. Bruner ofrece también la idea del andamiaje narrativo y del andamiaje conceptual: el organizar la experiencia a partir de tramas significativas ayuda a los estudiantes a articular la comprensión de conceptos abstractos en casos concretos y dilemas reales que van integrándose en el paso de lo cotidiano a lo teórico y de lo teórico a la acción (Bruner, 1996). Vygotsky pone de relieve la dimensión social del aprendizaje por lo cual el trabajo colaborativo en torno al proyecto conlleva ampliar la zona de desarrollo próximo, gracias a la mediación del lenguaje y de las herramientas

culturales (Vygotsky, 1978). Cuando el proyecto se resuelve hacia una audiencia real, un foro escolar o una mesa de juventud municipal real, se generan situaciones de autenticidad que incrementan el sentido de agencia y la responsabilidad al hacer uso de la palabra.

El valor político y pedagógico de estos proyectos dialoga con Arendt, quien subraya que la educación es precisamente aquel sitio, el lugar en el que introducimos a los nuevos en un mundo que es de todos, y donde les invitamos a que lo amen lo suficiente como para hacerse responsables de su cuidado Arendt (2005); coincide también con Nussbaum, quien sostiene que la educación humanista constituye aquella esfera cultivadora de capacidades de juicio, de empatía, de cosmopolitismo que convienen a las democracias bien frágiles y a las sociedades interdependientes (Nussbaum, 2011). A través de la articulación entre currículo, investigación, deliberación y producto público, la didáctica filosófica se extiende hacia más allá del aula y del lugar donde se está desarrollando la clase y se proyecta hacia el espacio público, contribuyendo también a formar ciudadanos reflexivos que tienen voz e incluso la responsabilidad de asumirla.

Fundamentación Legal

En Colombia, la enseñanza de la Filosofía tiene la base de la ley, no solo porque sea obligatorio que la materia se encuentre en el currículo educativo sino también porque se presenta como un instrumento fundamental que permite la formación integral del ciudadano. Esa relación entre filosofía y ley educativa presenta una manera de entender que el proceso educativo no es solo el lugar donde se adquieren contenidos, sino donde se forma una identidad ciudadana desde una reflexión crítica y el entendimiento ético de la propia realidad.

El Artículo 1 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece que la educación debe promover el desarrollo integral de los individuos, entendido como un proceso que abarca aspectos cognitivos, éticos, sociales y culturales. La didáctica de la Filosofía en este sentido cobra realmente sentido, ya que no es solo un espacio

donde el alumnado aprende conocimientos, sino que es un proceso con el que comienzan a criticar, interpretar y transformar la suya propios de la mano de un pensamiento crítico y reflexivo, es un modo de entender la educación que va más allá de la instrucción técnica y se adentra en la formación de sujetos que son capaces de actuar de una forma reflexiva y autónoma en la sociedad, el artículo 23 de la misma ley, reafirma esta idea diciendo que uno de los contenidos de la Filosofía es parte del currículo.

Esta normativa pone de manifiesto la importancia de la Filosofía como área que no sólo inicia a los alumnos en el análisis de ideas, de conceptos abstractos, sino que, además, los arma con las herramientas necesarias para intervenir en el debate público y en el proceso de la toma de decisiones. Por lo tanto, aquí, la Filosofía no será una materia más que se incorpore al resto del conocimiento académico; sino que pasa a ser la manera más efectiva para formar ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de comprender y accionar sobre los problemas complejos que plantea la comunidad y el mundo en general.

La Constitución Política de la República de Colombia, a través del artículo 67, considera el derecho a la educación, la obligación del Estado para garantizar su acceso y calidad. Ya desde este artículo se encuentra el punto central de conexión entre la Filosofía y la educación, al articular el derecho a la educación con la obligación del Estado de formar ciudadanos conscientes y responsables. La incorporación de la Filosofía dentro del currículo de las instituciones educativas, a partir de los requerimientos establecidos por la ley, no es sólo la suma de los aspectos que exige la ley; es la interpretación, la forma en que la sociedad colombiana se compromete a formar sujetos que puedan ejercer su ciudadanía, pero siempre de manera informada, crítica y activa. Desde allí, se puede comprender la Filosofía como la herramienta que permite a los estudiantes cuestionar las estructuras de poder, reflexionar sobre su identidad y la que puede hacer en la vida democrática del país, puesto que se considera que se entiende la Filosofía dentro de este ideario.

En esta misma línea, por lo que el artículo 68 de la Constitución hace alusión a la libertad de enseñanza y el derecho a la educación en valores democráticos,

dado que tal artículo da la bienvenida a enfoques pedagógicos plurales y afirma que la educación, también en la enseñanza de la Filosofía, debe promover valores como la libertad, la igualdad y el respeto por los derechos humanos. De esta forma, nos quieren decir que la Filosofía no solamente se enseña, sino que se hace oxigenando un ethos democrático en el que se aprende la importancia del diálogo, la tolerancia y la responsabilidad cívica.

Por su parte, el Decreto 1860 de 1994, que regula parcialmente la Ley General de Educación, establece indicaciones para la aplicación del currículo y el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que fundamenta la tarea de la comunidad educativa. En el Artículo 25 de dicho decreto se expresa el valor del PEI como un marco flexible que permite cada institución educativa contextualizar la didáctica de la Filosofía en estrecha coordinación con las características de cada uno de sus grupos, lo que manifiesta el que la Filosofía, lejana de ser una disciplina estática y dogmática, no se enseña sino que se entiende de forma que se halle en comunicación con las realidades concretas de los estudiantes y que promueve la reflexión crítica a partir de la propia experiencia cotidiana.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo expone el marco metodológico que orienta la investigación, estableciendo las decisiones epistemológicas, paradigmáticas y técnicas que sustentan el proceso de indagación. En él se describe la naturaleza del estudio, el paradigma de investigación adoptado, así como el enfoque, método y procedimientos empleados para la recolección y el análisis de la información. Este apartado no solo justifica la pertinencia del método fenomenológico dentro de un enfoque cualitativo e interpretativo, sino que también delimita las estrategias que garantizan el rigor científico y la coherencia entre los objetivos planteados y las técnicas aplicadas. De esta manera, el capítulo constituye la base que articula los elementos conceptuales con las dinámicas propias del trabajo de campo, asegurando la validez y la profundidad necesarias para comprender la didáctica de la Filosofía en la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar.

Naturaleza del Estudio

La naturaleza de esta investigación se orienta desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y soporte fenomenológico, en coherencia con el propósito de comprender los significados que los docentes de Filosofía atribuyen a sus prácticas de mediación didáctica y a los sentidos de formación ciudadana que las orientan. Esta opción parte de asumir que la realidad educativa no es una entidad fija ni un “dato” objetivo independiente de los sujetos, sino una construcción situada que emerge de las experiencias, los contextos y las interpretaciones de quienes participan en la vida escolar. En esta línea, el paradigma interpretativo busca comprender la vida social a partir del análisis de los significados que las personas

imprimen a sus acciones, haciendo imprescindible el entendimiento de la acción humana (Rojas, 2010). En consecuencia, el estudio se concentra en reconstruir comprensiones densas sobre la didáctica de la Filosofía en educación media en Tarqui (Huila), privilegiando la voz de los participantes y el análisis de sus vivencias como fuente principal para generar conocimiento educativo útil y orientador.

En términos epistemológicos, la investigación se sitúa en una intersección entre la comprensión interpretativa y un horizonte crítico-reflexivo propio del campo educativo, en el sentido de que no solo interesa describir “lo que ocurre”, sino iluminar condiciones, tensiones y posibilidades de mejora de la práctica. Por ello, el conocimiento se asume como una co-construcción que surge del diálogo sistemático entre participantes e investigador, mediado por teoría, contexto y reflexividad, evitando presentar los hallazgos como representaciones absolutas o generalizaciones universales (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018). Esta naturaleza comprensiva y propositiva permite, a partir de las estructuras de significado identificadas, elaborar constructos didácticos que orienten el rediseño de estrategias, secuencias y criterios de evaluación coherentes con la formación ciudadana crítica, sin reducir la orientación pedagógica a “recetas” rígidas (Flyvbjerg, 2001; van Manen, 2016).

Paradigma de la investigación

El paradigma subyacente es el interpretativo, entendido como una perspectiva que privilegia la comprensión de los fenómenos educativos desde la óptica de quienes los viven, reconociendo que el sentido de las prácticas surge de marcos culturales, institucionales e históricos concretos. En este estudio, ello implica reconstruir cómo los y las docentes de Filosofía interpretan la mediación didáctica, cómo justifican sus elecciones pedagógicas y cómo articulan, en la práctica, los fines formativos vinculados con ciudadanía, deliberación, argumentación y evaluación. La postura interpretativa permite integrar datos empíricos provenientes de relatos y experiencias con descriptores significativos que hagan visible la estructura de sentido

del fenómeno, favoreciendo la emergencia de categorías y su relación analítica. En consonancia con ello, la investigación asume que la comprensión es inseparable del contexto y que los significados no se “extraen” como objetos, sino que se reconstruyen mediante procedimientos sistemáticos de indagación y contraste, cuidando que la interpretación no sea una proyección de preconcepciones sino una elaboración anclada en el material empírico.

Este posicionamiento se acompaña de una exigencia metodológica de reflexividad, porque la neutralidad absoluta es inalcanzable y la calidad del estudio depende de la transparencia sobre decisiones, supuestos y posibles sesgos durante la producción y el análisis de datos (Tracy, 2010). Así, el investigador actúa como intérprete reflexivo y mediador ético: escucha, pregunta, reconstruye y contrasta desde una actitud de apertura a la sorpresa, a la vez que cuida condiciones de confianza y reconoce asimetrías propias del trabajo de campo. En consecuencia, el lugar de la teoría opera en doble sentido: como horizonte de sentido que orienta preguntas y categorías sensitivas iniciales y, simultáneamente, como instancia de contraste interpretativo con las voces docentes, para que los constructos no sean aplicaciones mecánicas de marcos previos, sino configuraciones conceptuales nutridas por la experiencia real de aula (Creswell & Poth, 2018).

Enfoque de la investigación

El enfoque es cualitativo porque permite explorar en profundidad experiencias, percepciones y significados asociados a un fenómeno educativo complejo, situado y atravesado por variables institucionales y culturales. En este sentido, el enfoque cualitativo se orienta a captar la riqueza de lo vivido, atendiendo a narrativas, contextos y relaciones simbólicas que estructuran la práctica pedagógica, en lugar de reducirla a mediciones o regularidades externas. Ibáñez (2002) señala que el enfoque cualitativo remite a un conjunto de métodos de base lingüístico-semiótica usados principalmente en ciencias sociales, diferenciados de técnicas como la encuesta o el experimento, lo cual es consistente con la finalidad comprensiva del

presente estudio. De manera operativa, esta elección se traduce en un diseño flexible y responsivo: las decisiones metodológicas se ajustan progresivamente a partir de nuevos matices del fenómeno que emergen del trabajo interpretativo, sin confundir flexibilidad con arbitrariedad, sino sosteniéndola mediante procedimientos de rigor (Lincoln & Guba, 1985; Tracy, 2010).

En coherencia con este enfoque, la selección de participantes se realiza mediante muestreo intencional y teórico, buscando informantes clave con experiencia en la didáctica de la Filosofía en educación media y con variación relevante en trayectorias y condiciones de trabajo, de modo que la comprensión gane densidad y amplitud interpretativa. La unidad de análisis se configura por las experiencias y relatos sobre mediación didáctica en momentos significativos del proceso de enseñanza, tales como: formulación de propósitos, selección y problematización de contenidos, diseño de tareas intelectuales y dispositivos de deliberación, andamiajes para la argumentación, criterios y evidencias de evaluación y reflexiones sobre la incidencia formativa en ciudadanía. El alcance se define como comprensivo y propositivo: describe e interpreta estructuras de significado y, a partir de ellas, construye orientaciones didácticas plausibles para el rediseño, preservando la idea de transferencia por analogía y no por generalización estadística (Flyvbjerg, 2001; van Manen, 2016).

Método de la Investigación

El método fenomenológico se adopta en esta investigación como una vía rigurosa para comprender las experiencias vividas por los docentes de Filosofía en relación con sus prácticas de mediación didáctica y con los sentidos formativos que atribuyen a la ciudadanía crítica en el aula. Dado que la didáctica de la Filosofía no se reduce a la transmisión de contenidos conceptuales, sino que involucra procesos de deliberación, argumentación, juicio ético y reflexión sobre lo común, resulta necesario un método que permita acceder a la manera como dichas prácticas son experimentadas, interpretadas y significadas por quienes las desarrollan. En este

sentido, la fenomenología posibilita aproximarse a la experiencia pedagógica desde la perspectiva del docente, atendiendo a cómo se configuran sus decisiones didácticas en contextos concretos de educación media. Desde la tradición fenomenológica iniciada por Husserl (2012):

la fenomenología desea ir a las cosas mismas, tal como se dan actualmente a la conciencia. Esto significa ser crítico, es decir no aceptar sin más los prejuicios metafísicos y científicos, y dirigir toda la atención a los modos de donación inmediata de la realidad, a las formas en que la realidad se nos manifiesta en la experiencia. (p.27)

Partiendo de la anterior afirmación el método fenomenológico se orienta a describir la experiencia tal como es vivida, con el propósito de identificar las estructuras de significado que la organizan. La fenomenología no persigue explicar la práctica docente mediante relaciones causales externas, sino comprender su sentido pedagógico desde la conciencia y la intencionalidad del sujeto. Aplicada al campo de la didáctica de la Filosofía, esta perspectiva permite reconstruir cómo los docentes comprenden su rol formativo, cómo articulan contenidos filosóficos con problemas del contexto y cómo conciben la formación ciudadana como horizonte ético-político de su enseñanza. Por ello, el método se apoya en una estructura fenomenológica flexible, orientada a la descripción, interpretación y elaboración conceptual de la experiencia educativa.

Martínez (2004) reconoce que la fenomenología husserliana constituye un fundamento relevante para la investigación cualitativa, en tanto permite acceder a la experiencia vivida mediante descripción rigurosa y reducción eidética. En coherencia con esa orientación, y para evitar la dispersión de fases metodológicas, el presente estudio organiza el procedimiento fenomenológico en cuatro etapas articuladas: descriptiva, estructural, interpretativa y teorizadora. Estas etapas no son trámites aislados, sino momentos sucesivos de comprensión que permiten pasar de la voz docente al constructo didáctico emergente.

Etapas descriptiva.

En esta etapa se delimita el fenómeno de estudio, se precisan los interrogantes de investigación y se seleccionan los informantes clave en coherencia con los objetivos. La recolección de información se realiza mediante entrevistas semiestructuradas, orientadas a recuperar relatos detallados sobre la experiencia docente en la didáctica de la Filosofía, las estrategias de mediación, los criterios de evaluación y las situaciones en las que dicha enseñanza se vincula con la formación ciudadana. La finalidad de esta etapa es describir la experiencia tal como es narrada por los participantes, evitando imponer categorías externas antes de escuchar el sentido que los docentes atribuyen a su práctica.

Etapas estructural.

En esta etapa se realiza la organización sistemática del corpus, identificando unidades de significado, recurrencias, tensiones y variaciones presentes en los relatos. La lectura reiterada de las transcripciones permite agrupar los significados en categorías y subcategorías vinculadas con las dimensiones de análisis. Para fortalecer este proceso se incorpora el criterio de examen minucioso de los datos propuesto por Strauss y Corbin (2002), quienes recomiendan el análisis línea por línea, frase por frase o incidente por incidente cuando se requiere identificar con precisión propiedades, dimensiones y relaciones de las categorías. En este estudio, dicho apoyo se usa como recurso analítico complementario, sin convertir la investigación fenomenológica en teoría fundamentada.

Etapas interpretativa o de discusión.

En esta etapa los hallazgos se contrastan con los referentes teóricos de la didáctica de la Filosofía, la formación ciudadana, la argumentación, el socio-constructivismo y la pedagogía crítica. La discusión no verifica mecánicamente teorías previas, sino que interpreta cómo los significados emergentes dialogan con

autores como Tozzi, Vygotsky, Freire, Rivero y Nussbaum. Esta etapa permite explicar por qué determinadas prácticas —diálogo regulado, problematización, análisis de casos y revisión de supuestos— contribuyen a la formación ciudadana crítica.

Etapla teorizadora.

A partir de la integración de las etapas anteriores se elabora el constructo didáctico emergente. Esta etapa corresponde a la síntesis conceptual de los hallazgos y se expresa en ejes, relaciones y orientaciones pedagógicas. No se busca formular una receta generalizable, sino construir una comprensión situada de la didáctica de la Filosofía como mediación para la formación ciudadana crítica y reflexiva en la educación media de Tarqui-Huila. En coherencia con la fenomenología, el análisis se apoya en la aplicación de la reducción fenomenológica, entendida como una actitud metodológica que permite acceder al significado esencial de la experiencia educativa. Este proceso se desarrolla mediante los siguientes momentos:

A. Epojé o suspensión del juicio.

La epojé implica que el investigador suspenda sus concepciones previas sobre la didáctica de la Filosofía, la ciudadanía escolar y la evaluación, con el fin de aproximarse a la experiencia docente sin prejuicios teóricos o normativos. Esta actitud es fundamental para evitar lecturas prescriptivas y permitir que los significados emerjan desde la experiencia relatada por los participantes. La suspensión del juicio se concreta especialmente en la etapa descriptiva, donde la prioridad es la escucha atenta y la fidelidad a la voz del docente.

B. Reducción fenomenológica.

La reducción fenomenológica consiste en dirigir la atención analítica hacia los significados que estructuran la experiencia pedagógica, identificando unidades de sentido en los relatos docentes. Este proceso permite pasar de descripciones extensas a formulaciones temáticas más precisas, manteniendo siempre la referencia a la experiencia vivida. La codificación y reorganización del material empírico facilita la identificación de relaciones entre prácticas didácticas y sentidos de formación ciudadana, sin sustituir la interpretación reflexiva del investigador.

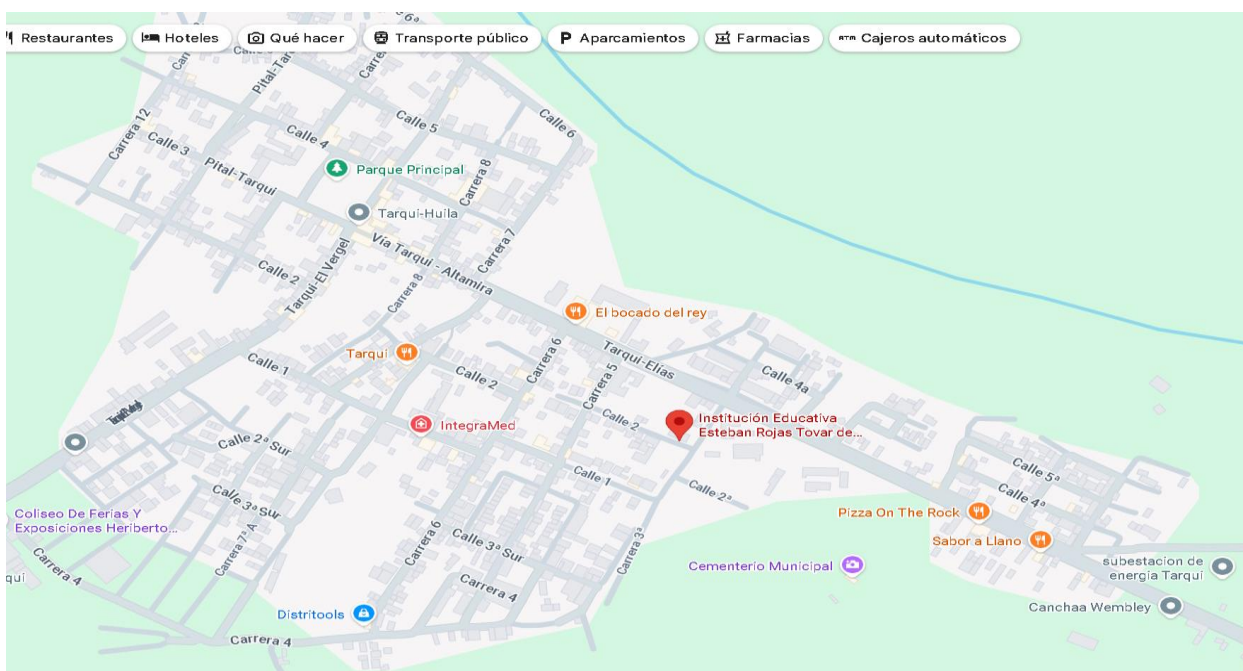
C. Reducción eidética.

La reducción eidética se orienta a la identificación de las estructuras esenciales del fenómeno, es decir, aquellos rasgos invariantes que caracterizan la mediación didáctica de la Filosofía en relación con la ciudadanía crítica. A partir de la comparación y síntesis de las categorías emergentes, se construyen configuraciones conceptuales que expresan el núcleo del fenómeno estudiado. Estas estructuras permiten comprender cómo se articulan, en la práctica docente, la didáctica filosófica, la argumentación y la formación ciudadana. Finalmente, la investigación integra las estructuras esenciales identificadas en constructos didácticos orientadores, que no se presentan como modelos cerrados, sino como comprensiones situadas que iluminan la práctica pedagógica. Estos constructos permiten proponer rutas plausibles para el rediseño de la didáctica de la Filosofía, coherentes con la formación ciudadana crítica, respetando la complejidad del contexto educativo y la autonomía profesional del docente.

Descripción del Escenario



(Fotografía propia, 2026)



(Google Maps, 2026)

El contexto en el que se ubica este estudio se define como un entramado social-cultura-pedagógico que va más allá de la mera infraestructura escolar para

complejizarse en un paisaje de construcción social de significados. La Institución Educativa Esteban Rojas Tovar, en el municipio de Tarqui (Huila), es un microcosmos donde se materializa la tensión y la dinamización propia de una región que se caracteriza por la ruralidad, la diversidad cultural, la búsqueda de desarrollo y la localización hacendosa de su cultura. La escuela, más que un lugar físico donde se enseñan cosas, de forma mucho más carnal es el lugar donde se encuentran y donde dialogan generaciones, tradiciones y proyectos de vida que van cruzándose uno con los otros todos los días en un aula de clases.

Las comunidades educativas que le dan vida y cuerpo a esta institución son comunidades educativas de heterogeneidades. Allí se encuentran y conviven estudiantes del casco urbano con estudiantes de las zonas rurales más distantes, con trayectorias familiares, con niveles socioeconómicos y con experiencias culturales diferentes. Este mosaico de realidades daba valor al aula de Filosofía, teniendo lugar la pluralidad existente en la experiencia viva, donde las discusiones filosóficas (y aquellas que pueden ser sobre la justicia, sobre la verdad, sobre la convivencia) tienen sentido en la voz de las/los jóvenes. El aula de Filosofía funciona de esta forma como un laboratorio de ciudadanía y permite llevar a cabo la argumentación, el respeto y la ética reflexiva en relación con los problemas del entorno inmediato.

Más allá de la infraestructura o de los recursos disponibles, lo que hace que la institución se distinga es la riqueza de su vida pedagógica. La clase de los/as docentes se desarrolla en un clima propicio al diálogo y al pensamiento crítico; se ponen en marcha metodologías activas que favorecen la participación del alumnado. La didáctica de la Filosofía, en especial, ha pasado a ser un espacio adecuado a partir del cual la práctica se sumerge en la exploración de los valores democráticos y la formación del juicio. Las sesiones de clase tienden a restringirse a la discusión de dilemas morales, debates acerca de temas de actualidad y actividades (que favorecen la capacidad de argumentar, que favorecen la capacidad de escuchar). Este estilo de didáctica no está limitado al estudio de autores, sino que busca relacionar los conceptos filosóficos con las vivencias, el conflicto social, los deseos de la comunidad.

El entorno social de Tarqui incide en la práctica educativa. La economía de Tarqui gira en torno a la agricultura, la ganadería y el comercio, lo que permite hablar de un fuerte sentimiento de pertenencia al territorio y un estrecho vínculo con la naturaleza. Una parte importante del alumnado tiene un origen familiar en estos ámbitos, lo que concreta un modo de concebir el mundo con el trabajo en grupo, la cooperación y la responsabilidad con la comunidad como valores centrales. La escuela, que ya es consciente de ello, va introduciendo, de un modo progresivo, estas dimensiones en su currículo, poniendo en relación proyectos de aula con problemáticas de la localidad, entre las que se encuentran la sostenibilidad del medio ambiente, el uso racional de los recursos, la convivencia intercultural.

Otro de los elementos relevantes del escenario es la forma en la que la institución pone en relación su función formativa con la vida comunitaria, no se trata de una escuela en sí misma, sino de un centro educativo que mantiene un diálogo constante con su entorno. Las actividades extraescolares, las ferias pedagógicas, los foros juveniles, las jornadas culturales son ejemplos de espacios en los cuales se cruza el conocimiento académico con las expresiones identitarias de la comarca. En todos y cada uno de ellos la Filosofía también tiene cabida para suscitar el pensamiento crítico en torno a los valores consolidados, las tradiciones y los retos a los que se enfrenta la sociedad de la comunidad que los genera. De dicha manera, podemos ver que el sentido de la identidad y pertenencia son reforzadas, aun cuando también se vean apadrinadas por la idea de que el conocimiento, la Filosofía y, en general, el pensamiento, son formas de transformación social. Desde el ámbito institucional en el cual se fundamenta la cultura organizacional, se puede observar el buen clima de respeto y la lógica de la colaboración. Los responsables institucionales promueven la planeación participativa y crean espacios de encuentro entre los docentes, para la revisión de experiencias para poner en común y revisar experiencias, ante la tarea de revisión de prácticas pedagógicas.

Aunque hay limitaciones de tipo material y en la disponibilidad horaria para la innovación, el grado de compromiso del profesorado compensa estas restricciones gracias a la creatividad y a la búsqueda incesante de la adaptación. Esta actitud reflexiva y solidaria resulta en una de las fuentes más importantes de aprendizaje

colectivo y, por tanto, de mejora institucional. La investigación se introduce en este espacio de apertura y diálogo, aprovechando la predisposición de los docentes para reflexionar en torno a la producción pedagógica de su práctica y contribuir a la producción de conocimiento pedagógico. En el aula de Filosofía se pueden observar los enunciados e instrucciones del maestro, pero también el sentido para buscar preguntas que todos comparten, la producción en común de formas de preguntar y dar sentido a los aforismos y las categorías transversales.

Es un proceso de enseñanza que combina momentos expositivos, pero también indagaciones y trabajo entre pares. La distribución del espacio físico permite organizar al grupo bien en círculos de diálogo bien en mesas de discusión, lo cual es facilitador de la interacción y de la posibilidad del intercambio de ideas, los docentes intentan que las y los estudiantes hagan un esfuerzo para aprender a justipreciar las opiniones propias, a hacer suyas las de los otros y a reconocer los límites de sus propias argumentaciones. En este sentido, lo que es el aprendizaje filosófico se convierte aquí en una vivencia de la formación del ciudadano, en tanto que la razón y la ética se convierten en ejercicios efectivos por medio de la palabra.

En lo que se refiere a la relación familia/institución, se aprecia una comunicación fluida y un reconocimiento de la importancia que tiene la educación para el desarrollo de lo personal y, a la vez, para el desarrollo de lo colectivo. Las familias participan en actividades escolares, apoyan procesos institucionales y reconocen en la escuela un lugar que promueve oportunidades para sus hijos e hijas. La investigación encuentra en este vínculo escuela-familia un aspecto positivo, en la medida en que la confianza, así como el acompañamiento, alejan a los actores de su propia comprensión de las relaciones, facilitando de este modo las relaciones entre los participantes. Desde ella, se hace una lectura de la investigación bajo la condición de que pueda visibilizar los logros educativos y la mejora de la enseñanza.

Por último, el escenario de la investigación no es un escenario físico y/o institucional, sino que es una realidad dinámica y viva donde conviven historias, emociones, valores y expectativas. Cada aula, cada conversación, cada práctica docente dan paso a una ventana por la que mirar el fenómeno educativo. El contexto de Tarqui-Huila permite comprender la didáctica de la Filosofía como una práctica

situada, arraigada en la cultura local, pero con la apertura a un diálogo universal. La escuela, en tanto comunidad de aprendizaje, agudiza los retos de la formación de ciudadanos que sean capaces de pensar de forma crítica, convivir con la diferencia y llevar a cabo acciones con sentido ético en un mundo en transformación. Este escenario con su riqueza humana y simbólica es el lugar propicio para explorar la didáctica de la Filosofía como un lugar de formación ciudadana crítica y reflexiva.

Actores del Escenario

En el proceso de investigación que se llevará a cabo en la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar, se logró identificar un conjunto diverso de actores significativos que desempeñan un papel clave en el análisis de las dinámicas educativas que tienen lugar en relación con la enseñanza de la Filosofía, entre los que se encuentran 8 docentes con un perfil muy bien definido para garantizar que las experiencias y las voces de los actores sean recopiladas y significativas en la institución de referencia. Los informantes que se seleccionarán en la investigación también cumplen con lo que Méndez (2006) explica sobre la selección de informantes pertinentes que puedan aportar información para el cumplimiento del propósito investigativo. Los informantes clave de la presente investigación se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Caracterización de los informantes clave (docentes de Filosofía)

Informante	Características	Código
Docente en educación media del área	Docente de la jornada diurna. Licenciada en Filosofía y Letras. Estudios de especialización.	DOCF1
Docente en educación media del área	Docente de la jornada diurna. Filósofo. Estudios de maestría.	DOCF2
Docente en educación media del área	Docente de la jornada diurna. Filósofo. Estudios de maestría.	DOCF3
Docente en educación media del área	Docente de la jornada diurna. Filósofo. Estudios de maestría.	DOCF4
Docente en educación media del área	Docente de la jornada de la tarde. Licenciatura en Filosofía. Estudios de maestría.	DOCF5
Docente en educación media del área	Docente de la jornada de la tarde. Filósofo. Estudios de maestría.	DOCF6
Docente en educación media del área	Docente de la jornada de la tarde. Licenciatura en Filosofía. Estudios de maestría.	DOCF7

Docente en educación media del área	Docente de la jornada diurna. Licenciada en Filosofía. Experiencia en Filosofía, Ética y Religión. Estudios de posgrado.	DOCF8
-------------------------------------	--	-------

Los docentes se constituyen fundamentalmente en uno de los grupos de actores con mayor relevancia para este estudio. Se seleccionarán ocho docentes con experiencia en la enseñanza de la Filosofía en la educación media. Estos docentes no sólo representan una pieza fundamental como facilitadores del aprendizaje en el aula, sino también como informantes significativos que aportarán una visión profunda de las dificultades y posibilidades que enfrentan al enseñar filosofía en un contexto que articula características urbanas y rurales.

Los docentes seleccionados no sólo serán parte del trabajo de planificación y puesta en práctica de estrategias pedagógicas, sino que también llevarán a cabo sus puntos de vista con respecto a las limitaciones y fortalezas que les aporta un contexto como el que les es propio. Prestaremos especial atención a la forma en la que los docentes describirán sus prácticas de enseñanza superando dificultades como la falta de recursos tecnológicos y el bajo acompañamiento académico de los padres, pero también en la forma en la que los docentes contribuyen a favorecer el pensamiento crítico y reflexivo, así como lo que ellos mismos piensan sobre el impacto de la Filosofía en la formación de ciudadanos críticos.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

El presente estudio adopta técnicas de recolección de información coherentes con el enfoque cualitativo y con la orientación fenomenológica que sustenta la investigación. Desde esta perspectiva, el interés central no se orienta a la medición de variables ni a la generalización de resultados, sino a la comprensión de las experiencias vividas y de los significados que los docentes de Filosofía atribuyen a sus prácticas de mediación didáctica y a los procesos de formación ciudadana que orientan su enseñanza. En consonancia con Husserl (2008), la fenomenología busca develar la esencia de la experiencia tal como es vivida por los sujetos, lo que la

convierte en un enfoque pertinente para investigaciones educativas centradas en la práctica docente y en la reflexión pedagógica situada.

En este marco, la técnica seleccionada para la recolección de la información permite acceder a la experiencia pedagógica desde la voz de los propios actores, favoreciendo una aproximación profunda a los sentidos que configuran la didáctica de la Filosofía en la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar. El proceso de recolección de información se ajusta a los objetivos del estudio, en tanto busca comprender cómo los docentes piensan, interpretan y desarrollan la didáctica filosófica en situaciones concretas de aula, así como la manera en que articulan dicha enseñanza con la formación ética, crítica y ciudadana de los estudiantes. La estrategia metodológica privilegia el diálogo reflexivo con los participantes, reconociendo que el significado de la práctica emerge en la narración y en la interpretación de la experiencia vivida.

La entrevista semiestructurada como técnica de recolección

La entrevista semiestructurada en profundidad constituye la técnica principal de recolección de la información, dado que posibilita un acercamiento directo a las vivencias, percepciones y reflexiones de los docentes de Filosofía respecto a su quehacer pedagógico. Esta técnica resulta especialmente pertinente en investigaciones de orientación fenomenológica, en la medida en que permite explorar la intencionalidad de la experiencia y acceder a los significados que los sujetos construyen en torno a su práctica docente. Hernández et al. (2014) señalan que la entrevista cualitativa permite formular preguntas orientadas a experiencias, opiniones, valores, creencias y percepciones, favoreciendo una comprensión profunda del fenómeno investigado.

La entrevista se concibe como un espacio de diálogo reflexivo, más que como un instrumento rígido de interrogación. Siguiendo a Taylor y Bogdan (2000), se trata de encuentros cara a cara orientados a comprender las perspectivas que los informantes tienen sobre sus experiencias, tal como las expresan con sus propias palabras. En el contexto de esta investigación, la entrevista permite reconstruir cómo

los docentes significan su rol como mediadores filosóficos, cómo seleccionan y problematizan los contenidos, qué estrategias didácticas emplean y cómo conciben la formación ciudadana crítica como horizonte formativo de la didáctica de la Filosofía.

Diseño del instrumento de entrevista

El guion de entrevista semiestructurada fue diseñado en coherencia con los objetivos de la investigación y con las categorías de análisis previamente definidas, sin limitar la emergencia de nuevos significados. Este instrumento orienta la conversación hacia la experiencia vivida del docente, permitiendo que las respuestas se desarrollen de manera abierta, reflexiva y contextualizada. Las preguntas están formuladas para indagar sobre la experiencia docente en la didáctica de la Filosofía, la mediación de significados, las prácticas pedagógicas críticas y reflexivas, y la incidencia de la didáctica filosófica en la formación ciudadana de los estudiantes.

El diseño del guion responde al principio fenomenológico de apertura a la experiencia, evitando imponer interpretaciones externas y favoreciendo que los significados emerjan desde el relato del participante. De este modo, la entrevista no solo cumple una función descriptiva, sino que se constituye en un medio para acceder a la estructura de sentido de la práctica pedagógica, permitiendo la posterior construcción de categorías emergentes y de un constructo didáctico orientador.

Tabla 2. Categorización de la investigación

Objetivo específico	Dimensión de análisis	Categorías iniciales	Subcategorías/indicadores	Referentes articulados
Describir las características de la didáctica de la Filosofía implementada por los docentes.	Experiencia vivida en la didáctica de la Filosofía.	Docente como sujeto de sentido; didáctica como encuentro con el otro; mediación currículo-contexto.	Proyecto de vida, compromiso ético, diálogo, participación, problemas sociales, aprendizaje significativo.	Tozzi, Lipman, Freire, Dewey, Gadamer.

Comprender las contribuciones de dicha didáctica al pensamiento crítico-reflexivo y a la formación ciudadana.	Prácticas pedagógicas críticas y reflexivas.	Participación ciudadana; responsabilidad social; compromiso ético-político.	Escucha, argumentación, respeto, derechos, deberes, exigibilidad, deliberación, rechazo a la manipulación.	Rivero, Nussbaum, Habermas, MEN, Freire.
Interpretar las concepciones de los informantes clave acerca de la didáctica de la Filosofía desde una perspectiva crítica y contextual.	Reflexión docente sobre didáctica y formación ciudadana.	Pensamiento crítico; encuentro con el otro; conciencia ética; integración afectiva-racional.	Duda, revisión de fuentes, toma de postura, diálogo intercultural, respeto, discernimiento y coherencia.	Vygotsky, Dewey, Nussbaum, Blumenberg, van Manen.
Develar un constructo que oriente la reconfiguración de la didáctica de la Filosofía.	Teorización.	Entramado teórico-empírico del constructo emergente.	Problematización, conceptualización, argumentación, mediación contextual, ciudadanía crítica y evaluación formativa.	Tozzi, Strauss y Corbin, Freire, Vygotsky, Rivero.

Rigor de la Investigación

La rigurosidad del estudio se sustentó en los criterios de validez cualitativa propuestos por Martínez (2006): credibilidad, dependencia y confirmabilidad. Estos criterios permitieron evidenciar la sistematicidad científica del proceso de construcción de ejes y constructos didácticos, asegurando que los resultados emergieran de las experiencias pedagógicas de los participantes y de los eventos vinculados al proceso formativo del sujeto crítico, en coherencia con el propósito de la investigación.

En primer lugar, la credibilidad se asumió como la fidelidad a las vivencias narradas por los informantes y a la significación que ellos atribuyen a su experiencia. En el enfoque fenomenológico, ello exige una descripción cuidadosa y rigurosa de la experiencia vivida, evitando introducir añadidos interpretativos previos. Tal como sostiene Martínez (2006), “la fenomenología exige una descripción minuciosa de la experiencia vivida, sin añadir ni quitar nada que no provenga de la conciencia del

sujeto” (p. 45). En consecuencia, el proceso investigativo incorporó la reducción fenomenológica y la epoché, como disposiciones metodológicas orientadas a suspender supuestos del investigador y favorecer la emergencia de sentidos desde la perspectiva de los participantes.

La credibilidad se fortaleció mediante la inmersión del investigador en el campo, a partir del contacto directo con los informantes fundamentales (docentes de Filosofía), lo cual permitió captar matices y sutilezas de sus experiencias. En esta línea, Martínez (2009) destaca que la validez de los estudios cualitativos se incrementa en la medida en que se capta la realidad desde el mayor número de perspectivas posibles, lo cual favorece una interpretación más correspondida con el fenómeno estudiado.

En segundo lugar, la dependencia se abordó como garantía de coherencia y estabilidad del proceso metodológico seguido. Este criterio implica que el camino investigativo sea transparente, comprensible y trazable, de manera que otro investigador pueda seguir la lógica del procedimiento realizado. Martínez (2006) afirma que “el rigor se manifiesta en la transparencia del camino seguido, de modo que otro investigador pueda comprender y, en cierta medida, replicar las fases del análisis” (p. 52). En términos fenomenológicos, esto se concretó mediante el registro organizado de entrevistas, la delimitación de unidades de significado, la categorización progresiva y la construcción de síntesis, lo cual permitió dar cuenta de la consistencia metodológica del análisis.

En tercer lugar, la confirmabilidad se orientó a asegurar que los hallazgos provinieran de los datos y no de sesgos o presuposiciones del investigador. Para ello, se incorporó la reflexividad como práctica permanente, reconociendo que en investigación cualitativa la subjetividad del investigador debe ser gestionada críticamente. Martínez (2006) señala que “la reflexividad es la garantía de que el investigador reconoce sus propios condicionamientos y los somete a la suspensión fenomenológica” (p. 60). En esta dirección, se empleó un diario de campo y registros reflexivos que permitieron identificar posibles influencias personales, documentar decisiones analíticas y realizar ajustes cuando fuese necesario.

De manera transversal, estos criterios se robustecieron mediante la triangulación, entendida como un recurso para contrastar y validar hallazgos desde diferentes ángulos, evitando interpretaciones unilaterales. Al combinar procedimientos de recolección y análisis (por ejemplo, entrevistas, observación y revisión documental), fue posible corroborar convergencias y divergencias en los sentidos construidos. En palabras de Martínez (2006), la triangulación “constituye un recurso indispensable para garantizar la validez de los hallazgos cualitativos, pues permite que la experiencia se contraste desde diferentes ángulos y se evite la unilateralidad interpretativa” (p. 67). Esto aportó mayor solidez a los resultados, al permitir que los constructos emergieran desde un proceso de verificación interna y contrastación metodológica.

Asimismo, se incorporó la validación por los informantes como estrategia de aseguramiento de la credibilidad. Tras el análisis inicial, los hallazgos preliminares fueron devueltos a los participantes para verificar si las interpretaciones representaban adecuadamente sus vivencias. Este procedimiento contribuyó a afinar categorías y fortalecer la fidelidad interpretativa, además de reconocer a los informantes como actores del proceso investigativo, involucrados en la confirmación de sentidos. En síntesis, la rigurosidad se consolidó mediante la articulación entre credibilidad, dependencia y confirmabilidad, fortalecidas por estrategias como la inmersión en el campo, la trazabilidad analítica, la reflexividad, la triangulación y la validación por informantes, garantizando que el proceso fenomenológico mantuviera coherencia metodológica y soporte científico en la construcción de resultados.

Proceso para el Análisis de la Información

El proceso de análisis de la información se desarrolló desde una lógica iterativa, reflexiva e interpretativa, coherente con el enfoque cualitativo y la orientación fenomenológica de la investigación. El análisis no se concibió como una etapa posterior y separada del trabajo de campo, sino como un proceso progresivo que acompañó la lectura, relectura y comprensión de los relatos producidos por los

docentes de Filosofía. Desde esta perspectiva, el análisis buscó comprender las experiencias vividas, los sentidos atribuidos a la práctica pedagógica y las estructuras de significado que orientan la didáctica de la Filosofía y su relación con la formación ciudadana crítica.

Con el fin de garantizar orden, coherencia y profundidad interpretativa, el análisis se organizó en cuatro fases articuladas, las cuales permitieron avanzar desde la descripción inicial de las experiencias hasta la construcción de comprensiones teóricas situadas. Estas fases no deben entenderse como momentos rígidos o lineales, sino como movimientos analíticos que se retroalimentan continuamente. Desde la fenomenología de la práctica educativa propuesta por Van Manen (2016), el análisis se organizó en cuatro fases articuladas que permitieron garantizar orden, coherencia y profundidad interpretativa.

Fase 1. Identificación de componentes esenciales de la experiencia

En esta primera fase se realizó una lectura exhaustiva y comprensiva de las narraciones producidas a partir de las entrevistas semiestructuradas. El análisis se centró en identificar regularidades, recurrencias y elementos comunes presentes en los relatos de los docentes, atendiendo especialmente a las experiencias significativas vinculadas con la didáctica de la Filosofía, las estrategias didácticas empleadas, los procesos de mediación pedagógica y los sentidos atribuidos a la formación ciudadana. Este momento del análisis permitió reconocer unidades de significado que expresan cómo los docentes viven y comprenden su práctica, constituyendo el primer acercamiento a las estructuras esenciales del fenómeno.

Desde la fenomenología, esta fase corresponde a un ejercicio de aproximación descriptiva, en el que el investigador procura mantenerse fiel a la experiencia relatada por los participantes, evitando interpretaciones prematuras o juicios externos. La finalidad no fue clasificar los discursos de manera mecánica, sino captar el sentido de la experiencia tal como se manifiesta en la conciencia del docente, reconociendo la intencionalidad que orienta su acción pedagógica.

Fase 2. Contextualización y significación interpretativa

La segunda fase se orientó a profundizar en la comprensión de los significados identificados, situándolos en los contextos sociales, culturales e institucionales en los que se desarrolla la práctica docente. En este momento del análisis, las experiencias narradas por los participantes fueron interpretadas a la luz de las condiciones específicas de la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar y del municipio de Tarqui, reconociendo cómo dichas condiciones influyen en las decisiones didácticas y en los sentidos de formación ciudadana que orientan la enseñanza de la Filosofía.

Esta fase implicó un movimiento interpretativo que permitió vincular los relatos empíricos con los referentes teóricos de la investigación, sin reducir la experiencia a una mera aplicación de marcos conceptuales previos. El análisis buscó comprender cómo los docentes articulan contenidos filosóficos, problemáticas sociales y prácticas pedagógicas, y de qué manera conciben la Filosofía como un espacio de reflexión ética, crítica y política en la escuela. La contextualización permitió así enriquecer el significado de las experiencias, reconociendo su carácter situado y relacional.

Fase 3. Construcción teórica para la elaboración de un constructo interpretativo

En la tercera fase, los hallazgos derivados de las etapas anteriores se integraron en ejes interpretativos que dan cuenta de las formas en que los docentes conciben, piensan y desarrollan la didáctica de la Filosofía en relación con la formación ciudadana crítica. Esta organización no se limitó a una síntesis descriptiva de los datos empíricos, sino que emergieron de un proceso de reflexión analítica que articuló la experiencia vivida, la interpretación contextualizada y el diálogo con la teoría.

La construcción teórica permitió identificar patrones de sentido, tensiones y orientaciones pedagógicas que atraviesan la práctica docente, aportando comprensiones profundas sobre la didáctica de la Filosofía como práctica formativa. Desde una perspectiva fenomenológica, estos ejes no pretenden establecer modelos universales ni recetas pedagógicas, sino ofrecer comprensiones situadas que iluminen la práctica y orienten el rediseño de estrategias didácticas coherentes con la formación ciudadana crítica. En conjunto, el proceso de análisis se sostuvo en el principio de que comprender implica interpretar, y que la interpretación exige una relación constante entre los datos empíricos, el contexto y del marco conceptual. De este modo, el análisis priorizó la profundidad del significado sobre la cuantificación de la información, manteniendo la fidelidad a la experiencia del docente y asegurando la coherencia metodológica con los fundamentos fenomenológicos del estudio.

Fase 4. Síntesis teorizadora y construcción del constructo emergente

En la cuarta fase, los hallazgos derivados de la descripción, la estructuración categorial y la interpretación teórico-contextual se integraron en una síntesis teorizadora orientada a la elaboración del constructo didáctico emergente. Esta fase permitió establecer relaciones conceptuales entre la didáctica de la Filosofía, la formación ciudadana crítica, la mediación pedagógica, la deliberación y la responsabilidad ética, a partir de las estructuras de significado identificadas en los relatos docentes.

La síntesis teorizadora articuló las categorías emergentes, las voces de los informantes y los referentes epistemológicos desarrollados en el estudio, con el propósito de configurar una comprensión situada del fenómeno investigado. En este proceso, la experiencia docente se asumió como fuente de sentido pedagógico y como base para elaborar una propuesta conceptual capaz de explicar cómo la enseñanza de la Filosofía puede contribuir a la formación ciudadana crítica y reflexiva en educación media.

Desde esta integración se configuró el constructo denominado didáctica filosófica para la ciudadanía crítica situada, entendido como una mediación

pedagógica que articula problematización, conceptualización, argumentación, diálogo, experiencia contextual y participación responsable. Dicho constructo se formula como una comprensión situada de la práctica docente y como orientación teórica para reconfigurar la enseñanza de la Filosofía desde el horizonte de la formación ciudadana crítica y reflexiva.

SECCIÓN IV

RESULTADOS

El presente capítulo expone el proceso de análisis, interpretación y contrastación de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes de Filosofía de la Institución Educativa Esteban Rojas Tovar. El análisis se desarrolla desde un enfoque cualitativo de orientación interpretativa y fenomenológica, en coherencia con los fundamentos epistemológicos y metodológicos que orientan la investigación. Bajo esta óptica, el capítulo no se limita a una descripción de los datos empíricos, sino que busca reconstruir los significados y estructuras de sentido que configuran la didáctica de la Filosofía orientada a la formación ciudadana crítica y reflexiva en el contexto de la educación media.

El análisis de la información se concibió como un proceso iterativo y reflexivo, sustentado en la lectura comprensiva y reiterada de los relatos docentes. Desde la perspectiva fenomenológica, comprender implica interpretar la experiencia vivida atendiendo a su intencionalidad y a los contextos en los que se produce. Por ello, el análisis se desarrolló mediante un movimiento constante entre los datos empíricos, las categorías analíticas y la reflexión teórica, procurando mantener la fidelidad a la voz de los participantes y a las condiciones socioculturales en las que se inscribe su práctica pedagógica.

Con el propósito de apoyar la organización y sistematización del corpus de información, se empleó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti como herramienta técnica de apoyo al proceso analítico. Su utilización permitió facilitar la organización de las transcripciones, la codificación inicial, la agrupación de segmentos de significado y la visualización de relaciones entre categorías y subcategorías. No obstante, el análisis y la interpretación de los datos no fueron delegados a la herramienta informática, sino que constituyeron un ejercicio reflexivo desarrollado

directamente por el investigador. Las decisiones analíticas, la construcción de categorías, la identificación de patrones de sentido y la elaboración de interpretaciones se realizaron a partir de la lectura crítica del material empírico y del diálogo permanente con el marco teórico del estudio.

En este sentido, ATLAS.ti fue utilizado como un medio para apoyar la gestión de la información, mas no como un sustituto del juicio interpretativo. La interpretación fenomenológica exige una implicación activa del investigador en la comprensión de la experiencia vivida, razón por la cual los diagramas, matrices y redes categoriales que se presentan en este capítulo deben entenderse como representaciones del proceso analítico y no como explicaciones automáticas del fenómeno estudiado. El sentido de los hallazgos emerge del trabajo interpretativo y de la articulación reflexiva entre datos, contexto y teoría.

El proceso analítico se apoyó en la categorización de variables previamente definida, la cual estableció una relación estructurada entre los objetivos específicos de la investigación, las dimensiones de análisis, las categorías, las subcategorías y los ítems de la entrevista. Esta estructura orientó la codificación inicial y permitió organizar el análisis de manera sistemática, sin cerrar la posibilidad a la emergencia de nuevos matices y significados. De este modo, el análisis integró una lógica deductiva, derivada del diseño teórico del estudio, con una lógica inductiva propia del encuentro con la experiencia empírica.

Figura 1. Proceso de análisis



Los resultados se presentan organizados por dimensiones, cada una asociada a un objetivo específico de la investigación. Esta forma de presentación permite abordar el fenómeno de manera progresiva y comprensiva, mostrando cómo se articulan las categorías y subcategorías en la experiencia docente. En cada dimensión se incorporan diagramas de relaciones categoriales y tablas analíticas que

cumplen una función organizadora y clarificadora, así como citas textuales de los docentes, identificadas mediante códigos, que aportan evidencia empírica directa y sustentan las interpretaciones realizadas.

La interpretación de las dimensiones se construyó a partir del diálogo entre las voces docentes, las categorías emergentes y los referentes epistemológicos desarrollados en la Sección II. Desde esta articulación, la didáctica filosófica se comprende con apoyo en Tozzi (2006), quien orienta el filosofar escolar hacia la problematización, la conceptualización y la argumentación. A su vez, Vygotsky (1978) permite comprender el papel del diálogo, la mediación docente y la interacción entre pares en la construcción social del aprendizaje. La formación ciudadana se analiza desde Rivero (2001), especialmente en la relación entre ciudadano, ciudadanía y ciudad, mientras que Freire (1997) aporta la comprensión de la conciencia crítica y de la praxis transformadora como horizonte de una educación problematizadora.

De igual manera, Dewey (1938) permite situar la experiencia como condición del aprendizaje democrático y de la relación entre escuela, vida y comunidad. Desde esta perspectiva, la experiencia vivida en la enseñanza de la Filosofía, las prácticas pedagógicas críticas y reflexivas, y la formación ciudadana se comprenden como expresiones de una didáctica filosófica situada, mediada por el diálogo, la argumentación, la experiencia y la responsabilidad frente a la vida común.

Dimensión 1. Experiencia vivida en la didáctica de la Filosofía

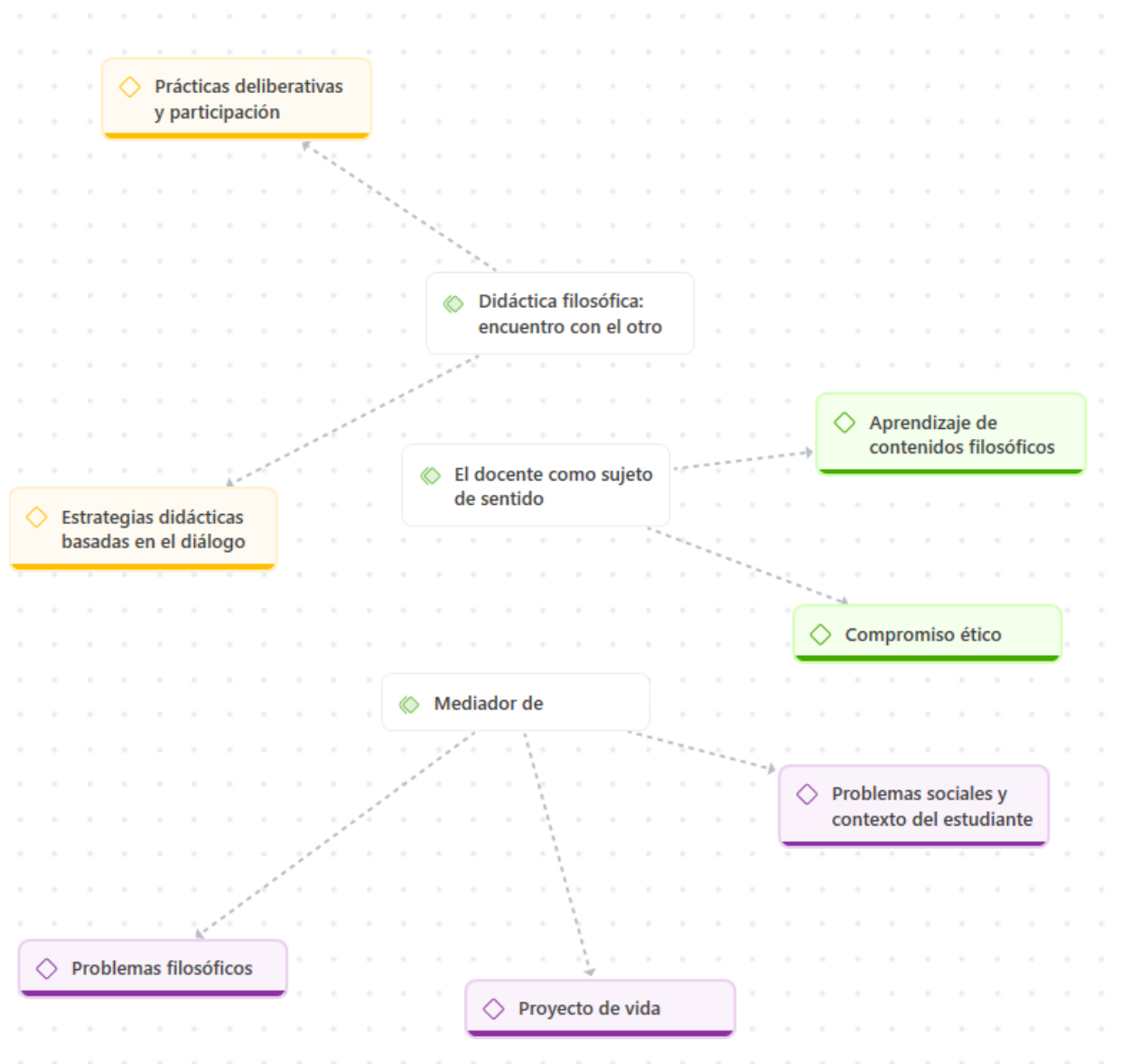
Esta dimensión recoge la manera como los docentes significan su experiencia de enseñar Filosofía en educación media, no como una actividad meramente transmisiva, sino como una práctica formativa que atraviesa la identidad del estudiante, su manera de comprenderse y su forma de situarse frente a los demás. En los relatos aparece con fuerza la idea de que la clase de Filosofía opera como un espacio de orientación existencial y ética, donde el estudiante encuentra lenguaje para nombrar su experiencia, problematizar lo que vive y tomar posición frente a aquello que considera valioso. En esa dirección, la didáctica se comprende como un

acompañamiento a la construcción de criterios personales, especialmente cuando la reflexión filosófica se vincula con decisiones de vida, con la coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace, y con el reconocimiento del impacto social de dichas decisiones.

En el marco de esta experiencia vivida, la didáctica se expresa como una relación pedagógica atravesada por la alteridad. La Filosofía se presenta, en la voz de los docentes, como una práctica que se activa en la conversación con el otro, en la exposición pública de razones y en la formación de una actitud dialógica sostenida por reglas de respeto, escucha y argumentación. Esta dimensión, por tanto, no se agota en “metodologías” en sentido técnico, sino que hace visibles disposiciones pedagógicas: el modo como se abre la palabra, se legitima la diferencia y se orienta la deliberación. Desde allí, el aula se vuelve un escenario donde el pensamiento adquiere sentido al contrastarse con perspectivas diversas y al hacerse responsable de la convivencia.

También se advierte una preocupación constante por “hacer puente” entre el currículo y la realidad del estudiante. Los docentes señalan que el contenido filosófico no cobra valor formativo si queda aislado en la referencia a autores o teorías; por el contrario, la mediación didáctica se entiende como una traducción de conceptos hacia problemas significativos, donde lo filosófico ayuda a leer conflictos cotidianos, tensiones comunitarias y dilemas éticos presentes en la vida escolar. Este desplazamiento no implica renunciar a los contenidos, sino reconfigurarlos como herramientas de comprensión y juicio. En consecuencia, la dimensión permite observar una didáctica en la que teoría y experiencia se retroalimentan, y donde el aprendizaje filosófico se afirma cuando el estudiante logra apropiarse de ideas para pensar su mundo.

Figura 2. Red de categorías y subcategorías de la Dimensión 1 (ATLAS.ti)



La Figura 2 sintetiza la arquitectura interna de esta dimensión, mostrando la forma como se organizan las vivencias relatadas por los docentes alrededor de tres núcleos: el docente como sujeto de sentido, la didáctica filosófica como encuentro con el otro y la mediación de significados entre currículo y contexto. Esta red permite comprender que la experiencia de enseñar Filosofía no se distribuye en fragmentos independientes, sino que tiende a integrarse como una práctica que articula subjetividad, diálogo y mundo social. En los discursos, estos núcleos se conectan de manera recurrente: la formación ética del estudiante se fortalece cuando existe

conversación argumentada, y esa conversación adquiere potencia formativa cuando se relaciona con situaciones concretas que el estudiante reconoce como propias.

La representación relacional ayuda a visualizar que el “proyecto de vida” y el “compromiso ético” emergen como orientaciones que no dependen únicamente de una intención declarada, sino del modo como se conduce la interacción pedagógica. Cuando los docentes describen estrategias dialógicas, no lo hacen como una técnica aislada, sino como una condición para que el estudiante se vea obligado a justificar, revisar y sostener su postura frente a otros. En esa medida, la alteridad se vuelve un mecanismo formativo: el estudiante aprende a pensar con otros, a reconocer límites, a respetar desacuerdos y a refinar sus razones, lo cual proyecta la clase hacia la convivencia y la ciudadanía.

Asimismo, la red expresa que la mediación de significados no se limita a “contextualizar” superficialmente, sino a sostener un equilibrio entre contenidos y problemas. Esa relación, cuando se logra, permite que la Filosofía funcione como un lenguaje para comprender la realidad social y, a la vez, como un horizonte para que el estudiante examine críticamente su propia vida. En términos didácticos, la figura anticipa que el componente formativo aparece con mayor claridad allí donde el contenido filosófico se transforma en herramienta de interpretación: se enseña para pensar, para deliberar y para orientar decisiones; no únicamente para memorizar autores o repetir definiciones.

Tabla 3. Dimensión 1. Experiencia vivida en la didáctica de la Filosofía

Categoría	Subcategoría	Ítem de entrevista	Enfoque del análisis (qué se reporta en resultados)
El docente como sujeto de sentido	Aprendizaje de contenidos filosóficos, compromiso ético.	1	Sentidos formativos atribuidos por el docente: identidad, valores, decisiones y coherencia ética.
Didáctica filosófica: encuentro con el otro	Prácticas deliberativas y participación, además de estrategias didácticas basadas en el diálogo.	2	Prácticas dialógicas y deliberativas: debate, conversatorio, reglas del diálogo, participación y escucha.
Mediador de significados	Problemas filosóficos, proyecto de vida, problemas	3–4	Articulación entre currículo y contexto: “puente” entre teoría, realidad y sentido.

La Tabla 3 organiza el recorrido de la dimensión y clarifica el hilo que guía los resultados: cada subcategoría se activa mediante preguntas específicas de la entrevista y permite ubicar con precisión qué tipo de evidencia sostiene cada afirmación interpretativa. Esta trazabilidad aporta consistencia a la lectura del fenómeno, porque evita que los hallazgos aparezcan como opiniones del investigador sin respaldo empírico. De manera simultánea, la estructura permite observar que la experiencia vivida por los docentes se expresa en niveles complementarios: un nivel subjetivo-formativo (proyecto de vida y ética), un nivel intersubjetivo-dialógico (encuentro con el otro) y un nivel socioeducativo (mediación entre currículo y realidad).

En el primer nivel, el docente se presenta como sujeto de sentido en tanto reconoce que su práctica influye en la forma como el estudiante se comprende y se proyecta. Esto desplaza la didáctica de Filosofía hacia una función orientadora: formar criterio y coherencia ética. En el segundo nivel, la didáctica se sostiene en el diálogo como estructura: se aprende Filosofía cuando se argumenta, se escucha y se confronta sin anular al otro. En el tercer nivel, la mediación de significados revela la tensión clásica del área: mantener el rigor conceptual y, a la vez, producir relevancia formativa conectada con la vida social del estudiante.

La tabla también deja ver una clave para la construcción posterior de resultados: las subcategorías no deben presentarse como compartimentos cerrados, porque en las narraciones se entrelazan. El proyecto ético se fortalece en prácticas dialógicas; el diálogo se vuelve significativo cuando está anclado en problemas reales; y el contenido filosófico cobra sentido cuando el estudiante lo usa para comprender su experiencia y orientar decisiones. En consecuencia, el tratamiento de la dimensión exige un desarrollo que preserve la voz docente, muestre patrones compartidos y reconozca variaciones en la manera de construir estos puentes didácticos.

Tabla 4. Evidencias textuales por subcategoría

Subcategoría	Citas textuales
Proyecto de vida y compromiso ético	"...lleva al muchacho a definir quiénes son, qué quieren ser... esa herramienta filosófica para que descubran cuál es ese proyecto de vida... definan sus valores... tomar unas decisiones que sean coherentes... compromisos éticos..." (DOCF3). "...es muy importante analizar por qué nosotros nos comportamos de determinada manera... cuáles son sus valores... es bonito darse cuenta... tenemos una gran responsabilidad como docentes... fortalecemos... valores y conductas..." (DOCF8).
Diálogo con el otro (encuentro)	"La filosofía es diálogo... debates... conversatorios... llevan a los estudiantes a que aprendan a defender y a aplicar lo que aprenden... y no quedarse solamente... en teoría" (DOCF3). "...la comunicación asertiva permite ese reconocimiento del otro... hoy en día... falta... porque estamos en una sociedad que trata de potenciar la parte individual..." (DOCF8). "...soy más de estar organizando debates, mesas redondas, conversatorios... los estudiantes comienzan... a dar sus opiniones... se sienten a gusto con la asignatura" (DOCF7).
Mediación de significados (currículo y problemas sociales)	"...tender ese puente entre los conceptos filosóficos... y los problemas... del diario... la filosofía les debe dar un lenguaje... para comprender y analizar su propia realidad social..." (DOCF3). "...siempre relacionar lo teórico con el contexto resulta... un reto... si no lo relacionas es muy difícil que... la filosofía le sirva para algo" (DOCF8). "...hacer un programa analítico... donde veamos qué problemas hay... la pobreza... feminicidio... discriminación... eso es parte del programa" (DOCF7).
Equilibrio: contenidos, autores y aprendizaje significativo	"...que haya un equilibrio... se plantea el problema... ¿qué es la buena vida para usted?... después... posiciones de este autor... para que ellos puedan aplicarlo a sus vidas... si... solo en el autor, pues no hay significado" (DOCF3). "...yo no estoy diciendo que se van a acordar de todos los autores... pero al menos... cuando ustedes necesiten hacer un derecho de petición... sepan cómo hacerlo..." (DOCF8). "...trato de que el estudiante lo relacione con el contexto... que no sea sólo... filosofía universal... sino que ellos... observen... en ese contexto... y que sepan tomar decisiones" (DOCF5).

Las evidencias textuales de la Tabla 4 permiten afirmar que la experiencia vivida por los docentes se orienta a una finalidad formativa que excede el aprendizaje conceptual. Desde una lógica interpretativa de base fenomenológica, la recurrencia semántica de los enunciados permite reconstruir una estructura de sentido en la que

la Filosofía opera como dispositivo de autocomprensión y orientación ética, especialmente cuando se vincula con decisiones de vida y con la construcción de valores. En la formulación de DOCF3 se observa una relación directa entre didáctica filosófica y proyecto personal, en la medida en que la reflexión ayuda a “definir quiénes son” y a actuar con coherencia ética: “...definan sus valores... tomar unas decisiones que sean coherentes...” (DOCF3). Esta comprensión sitúa la práctica docente en el terreno de la formación del juicio, donde el estudiante no solo aprende a pensar, sino a responsabilizarse de lo que decide y de lo que justifica; un resultado que dialoga con el horizonte formativo de la ciudadanía en tanto exige decisiones justificables y no meramente instrumentales.

En esa misma línea, DOCF8 refuerza el componente ético al describir la Filosofía como una invitación a examinar las razones del propio comportamiento y a reconocer el peso formativo de la docencia: “...analizar por qué nosotros nos comportamos de determinada manera... cuáles son sus valores... tenemos una gran responsabilidad como docentes...” (DOCF8). Esta afirmación aporta un matiz relevante: la ética no se presenta como moralización externa, sino como un ejercicio de reflexión sobre la conducta, sobre sus motivos y sobre sus consecuencias.

En términos de comprensión, el sentido emerge cuando el relato se interpreta en su contexto de producción y en la intencionalidad que lo sostiene, lo que permite comprender la ética como examen de sí y no como simple prescripción (Gadamer, 2001; van Manen, 2016). En el contexto escolar, dicha perspectiva sugiere que la formación ciudadana se fortalece cuando el estudiante desarrolla la capacidad de examinar críticamente su actuar y de situarlo frente a criterios que trascienden la conveniencia inmediata, lo cual constituye un indicador interpretativo de aprendizaje significativo en clave ciudadana.

El segundo bloque de evidencias muestra que el “encuentro con el otro” no se concibe como un ideal abstracto, sino como una condición concreta de la didáctica filosófica. DOCF3 lo expresa con claridad al reducir la Filosofía a una forma de interacción intelectual y pública: “La filosofía es diálogo... debates... conversatorios...” (DOCF3). La relevancia didáctica de esta perspectiva está en que

el aprendizaje se entiende como práctica: se aprende cuando se defiende una idea, cuando se la pone a prueba frente a objeciones y cuando se la traduce en aplicación.

En términos interpretativos, el patrón discursivo “diálogo–debate–conversatorio” funciona como unidad de significado que permite comprender una estructura de experiencia centrada en la deliberación como mediación formativa. Ese tránsito de la teoría a la acción discursiva explica por qué el docente insiste en que el estudiante no debe “quedarse solamente... en teoría” (DOCF3), sino trasladar lo aprendido a su manera de argumentar y de situarse en conversaciones reales, lo cual se contrasta con enfoques de ciudadanía que enfatizan la argumentación pública como condición de lo común.

DOCF7 aporta consistencia a esa misma orientación al describir que su práctica se apoya en dispositivos deliberativos concretos, que no solo promueven participación, sino disposición positiva hacia la asignatura: "...debates, mesas redondas, conversatorios... los estudiantes... dan sus opiniones... se sienten a gusto..." (DOCF7). En términos de experiencia vivida, esto muestra que el aula se configura como escenario de palabra y de reconocimiento; el estudiante se vuelve sujeto cuando puede opinar con respaldo y cuando su participación no es sancionada, sino orientada.

Desde la fenomenología de la práctica educativa, esta configuración puede comprenderse como una estructura relacional de la experiencia: el sentido de la clase se produce en la interacción y en la posibilidad de ser escuchado (Van Manen, 2016). La didáctica se entiende entonces como un diseño de condiciones para que la palabra circule con reglas, evitando que la discusión se degrade en conflicto personal o imposición; aspecto que, al contrastarse con el marco teórico del estudio, refuerza la idea de ciudadanía como convivencia discursiva y no como mera adhesión normativa (Urquijo, 2011).

DOCF8 introduce un elemento crítico al señalar que el reconocimiento del otro no es espontáneo en el contexto social contemporáneo y requiere intencionalidad pedagógica: "...la comunicación asertiva permite ese reconocimiento del otro... hoy en día... falta... porque estamos en una sociedad que trata de potenciar la parte individual..." (DOCF8). Este planteamiento es relevante porque

ubica la didáctica filosófica como respuesta a un problema cultural: la erosión de vínculos y la debilitación de la escucha.

En clave interpretativa, el docente no describe solo una técnica comunicativa, sino una preocupación por las condiciones sociohistóricas que afectan la convivencia, y esa preocupación aparece como motivo que orienta su práctica (Gadamer, 2001). Desde esta mirada, la clase de Filosofía se convierte en un espacio de recomposición de lo común mediante prácticas comunicativas que enseñan a disentir sin excluir, a escuchar sin renunciar a la propia postura y a reconocer que la convivencia democrática necesita condiciones discursivas, hallazgo que se sostiene en la convergencia de testimonios y en su coherencia interna (Lincoln, 2018).

El tercer bloque evidencia que la mediación de significados funciona como puente entre currículo y contexto, y que dicho puente es considerado por los docentes como condición de sentido. DOCF3 lo formula como una tarea explícita de traducción: "...tender ese puente entre los conceptos filosóficos... y los problemas... del diario..." (DOCF3). La Filosofía, desde allí, "debe dar un lenguaje" para leer la realidad social (DOCF3), lo cual implica que el contenido no es un fin en sí mismo, sino un instrumento de interpretación y juicio.

Este resultado permite reconstruir una estructura de experiencia en la que el docente se comprende a sí mismo como mediador entre teoría y mundo vivido, y sitúa la didáctica como acto de comprensión aplicada. La experiencia vivida del docente se inscribe así en la responsabilidad de convertir la teoría en herramienta comprensible y utilizable, de modo que el estudiante logre nombrar su mundo, explicarlo y criticarlo; lo cual, al contrastarse con el marco conceptual, refuerza la función ciudadana de la Filosofía como alfabetización crítica de lo social.

En concordancia, DOCF8 confirma que la conexión entre teoría y contexto no es un adorno metodológico, sino una condición de utilidad formativa: "...siempre relacionar lo teórico con el contexto resulta... un reto... si no lo relacionas es muy difícil que... la filosofía le sirva para algo" (DOCF8). Esta afirmación introduce una tensión didáctica clave: la pertinencia requiere trabajo, no ocurre automáticamente. En términos de interpretación, el "reto" opera como marcador de sentido que revela

la conciencia docente sobre las condiciones necesarias para que el aprendizaje produzca transformación en el estudiante, y no se agote en repetición conceptual.

El docente reconoce la dificultad, pero al mismo tiempo establece un criterio de calidad pedagógica: la didáctica filosófica fracasa formativamente si no logra conexión con la experiencia del estudiante. Esto refuerza que la dimensión no se reduce a “experiencia personal del docente”, sino a una comprensión práctica de lo que hace significativa la didáctica en una institución concreta; y, por consistencia interpretativa, este hallazgo se sostiene al aparecer en más de una voz docente, fortaleciendo credibilidad analítica.

DOCF7 aporta una perspectiva aún más situada al describir que la mediación incluye seleccionar problemas sociales como parte del programa, lo cual sugiere una didáctica problematizadora con apertura a conflictos del entorno: "...ver qué problemas hay... la pobreza... feminicidio... discriminación... eso es parte del programa" (DOCF7). Aquí la didáctica filosófica aparece como lectura crítica del mundo social, y no como neutralidad temática. La experiencia vivida se desplaza hacia una Filosofía escolar que no evita lo conflictivo, sino que lo convierte en objeto de reflexión argumentada, con potencial formativo para ciudadanía, respeto y responsabilidad. Metodológicamente, la relevancia de este enunciado se sostiene en su capacidad de densificar la categoría “mediación de significados” con contenido empírico situado, lo que permite una interpretación más robusta de la relación currículo–contexto.

Finalmente, el conjunto de evidencias sobre el equilibrio entre contenidos y aprendizaje significativo muestra una orientación didáctica que busca preservar el rigor conceptual sin perder relevancia vital. DOCF3 describe una secuencia clara: iniciar con el problema del estudiante, introducir posiciones filosóficas y volver a la vida para aplicar: "... ¿qué es la buena vida para usted?... después... posiciones de este autor... para que ellos puedan aplicarlo..." (DOCF3). Con esto, el docente establece un criterio decisivo: si se permanece “solo en el autor”, “no hay significado” (DOCF3).

En términos fenomenológicos, la experiencia se estructura como un movimiento entre vida–teoría–vida, donde el contenido cobra sentido al iluminar

preguntas que el estudiante reconoce como propias, y esa estructura permite comprender la clase como mediación formativa orientada a juicio y decisión. En la contrastación teórica, este hallazgo se articula con la idea de aprendizaje significativo y con el propósito ciudadano del área, en tanto la comprensión se valida cuando guía acción responsable y argumentable en contextos reales.

DOCF5 complementa esta interpretación al insistir en la relación entre la Filosofía, el contexto y la toma de decisiones como finalidad formativa: "...que no sea sólo... filosofía universal... sino que ellos... observen... en ese contexto... y que sepan tomar decisiones" (DOCF5). Esta formulación refuerza el vínculo entre Filosofía y ciudadanía, pues la decisión informada y responsable constituye un núcleo de la vida ciudadana. Desde Tozzi (2006), este hallazgo permite comprender que el filosofar escolar se activa cuando el estudiante no solo recibe contenidos filosóficos, sino que problematiza su experiencia, conceptualiza nociones vinculadas con su vida y argumenta sus decisiones frente a otros. Por ello, la referencia de DOCF5 al contexto no debe entenderse como una simple adaptación temática, sino como una condición didáctica para que el estudiante transforme la Filosofía en herramienta de comprensión y juicio.

Esta lectura también se articula con Vygotsky (1978), en tanto la formación de criterio no ocurre de manera aislada, sino mediante procesos de interacción, lenguaje y mediación cultural. En este sentido, el diálogo entre docente y estudiante, así como la discusión entre pares, permite que el estudiante pase de opiniones iniciales a formas más elaboradas de justificación razonada. La clase de Filosofía se convierte así en un espacio de desarrollo mediado, donde el pensamiento se amplía a través del intercambio con otros y de la confrontación argumentada de perspectivas.

Desde Rivero (2001), la experiencia descrita por los docentes introduce una práctica inicial de ciudadanía, porque el estudiante aprende a reconocerse como parte de una comunidad en la que sus decisiones tienen impacto sobre los demás. Así, enseñar Filosofía no se limita a explicar autores o corrientes, sino que implica formar sujetos capaces de comprender su realidad, deliberar con otros y actuar con responsabilidad frente a lo común. Al integrarse con los segmentos anteriores, este dato permite consolidar un hallazgo emergente: la experiencia vivida de enseñar

Filosofía se configura como práctica de formación de criterio, convivencia dialógica y mediación entre teoría y mundo social. Este hallazgo se sostiene en la convergencia interpretativa de las voces docentes y en su coherencia con el marco conceptual del estudio, fortaleciendo la credibilidad del análisis.

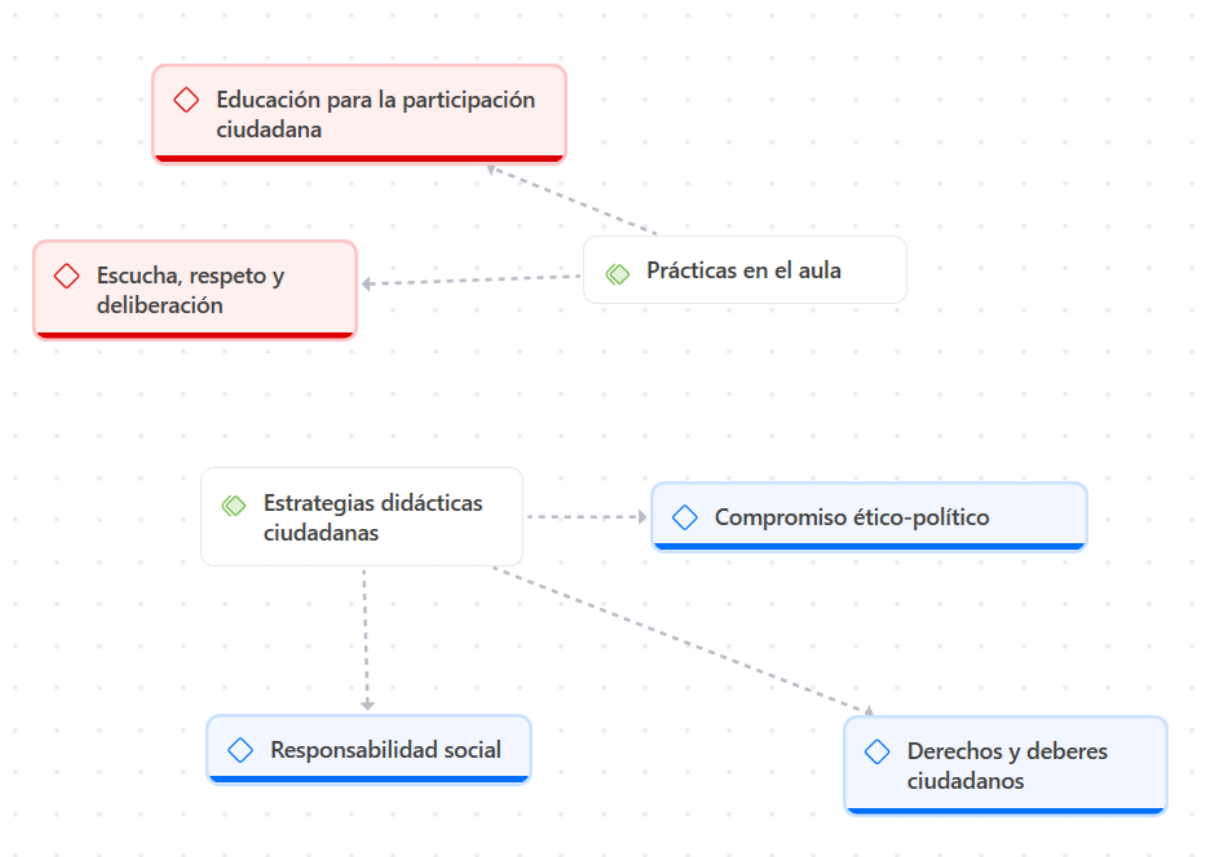
Dimensión 2. Prácticas pedagógicas críticas y reflexivas en Filosofía

En esta segunda dimensión se profundiza en el modo en que las prácticas cotidianas del aula, cuando se orientan desde una intención crítica y reflexiva, se convierten en mediaciones didácticas que habilitan capacidades ciudadanas concretas. Aquí, el foco se desplaza desde la “experiencia vivida” del docente (Dimensión 1) hacia lo que efectivamente se configura en la escena pedagógica: qué tipo de participación se promueve, cómo se sostiene la deliberación, y de qué forma los temas filosóficos se vuelven ocasión para examinar derechos, deberes y responsabilidades frente al mundo común. En consecuencia, las categorías de esta dimensión permiten seguir la ruta mediante la cual la didáctica de la Filosofía opera como una práctica formativa donde el estudiante aprende no solo a “opinar”, sino a construir juicio, reconocer al otro como interlocutor y asumir la exigencia ética de justificar lo que sostiene.

En esta esfera, la ciudadanía aparece menos como un contenido nominal y más como una práctica: se aprende en la medida en que el aula genera condiciones para escuchar, argumentar, contrastar, reconocer diferencias y decidir con responsabilidad. Por eso, lo que se reporta en esta dimensión no se reduce a describir “actividades” sino a explicitar el sentido formativo de las dinámicas que los docentes instalan: debates regulados, discusiones sobre dilemas, análisis de normas, lectura crítica de discursos y conexiones con escenarios participativos reales (por ejemplo, elecciones y representación estudiantil). Lo relevante es identificar cómo estas prácticas se articulan con un horizonte de pensamiento crítico-reflexivo que, en términos de la investigación, se entiende como capacidad de examinar supuestos, evaluar consecuencias y resistir la manipulación mediante razones.

A nivel de presentación, esta dimensión se reporta con un diagrama de red de códigos que sintetiza la relación entre categorías y subcategorías, seguido de una tabla de trazabilidad y una tabla de evidencias textuales. Con ello se busca que el lector pueda observar la coherencia entre lo preguntado en entrevista, los núcleos de sentido que emergen del discurso docente, y el tipo de resultados que se consolidan para la construcción posterior de los capítulos interpretativos y propositivos.

Figura 3. Red de códigos en ATLAS.ti para la Dimensión 2



Tras la lectura articulada de la red de códigos, se aprecia que las prácticas pedagógicas críticas en Filosofía se sostienen una didáctica filosófica esencial: hacer explícitas reglas del diálogo, transformar la clase en espacio de deliberación, y vincular la reflexión filosófica con decisiones que afectan la vida colectiva. La red permite ver que “participación ciudadana” no se agota en el acto formal de intervenir en clase, sino que se despliega como una formación gradual en disposiciones:

aprender a escuchar, construir argumentos, reconocer posiciones distintas y asumir consecuencias. En esa dirección, la escena de aula se presenta como un laboratorio cívico donde se ensayan formas de convivencia democrática, pero bajo el requisito filosófico de justificar lo dicho y de sostenerlo frente a objeciones razonables.

Asimismo, el entramado entre derechos/deberes y compromiso ético-político aparece como continuidad y no como dos bloques separados: los docentes no tratan “derechos” como una lista normativa, sino como situaciones de vulneración, exigibilidad, responsabilidad y comprensión del lenguaje público. En paralelo, el compromiso ético-político se activa cuando el estudiante entiende que su juicio no es solo interior o moralista, sino que tiene un campo público: lo que considera justo o injusto implica formas de acción, de exigencia social, de participación informada y de resistencia a la manipulación. Por ello, la red de códigos muestra una progresión: de la participación en microespacios escolares a la deliberación sobre justicia social, poder, verdad y decisiones colectivas.

Esta dimensión permite así, observar que la didáctica filosófica no depende únicamente del “tema filosófico”, sino de la manera en que se convierte en experiencia pedagógica: el tema funciona como detonante, pero lo formativo se concreta en la interacción regulada, en el contraste de perspectivas y en la construcción de criterios para decidir. En ese punto, la práctica docente no se limita a “motivar” sino a construir condiciones de rigor accesible: preguntas que tensionan, casos que obligan a elegir, y procedimientos discursivos que enseñan a pasar de la opinión a la razón pública.

Tabla 5. Dimensión 2. Prácticas pedagógicas críticas y reflexivas en Filosofía

Categoría	Subcategoría	Ítem de entrevista que la activa	Enfoque del reporte
Prácticas en el aula	Educación para la participación ciudadana	5	Cómo las dinámicas de clase inciden en conducta ciudadana: escucha, respeto, argumentación, deliberación, distancia crítica y toma de decisiones.
Estrategias didácticas ciudadanas	Responsabilidad social, derechos y deberes	6	Cómo se forman criterios de responsabilidad y exigibilidad: reconocimiento de vulneraciones,

Estrategias didácticas ciudadanas	Compromiso ético-político	7	comprensión de lenguaje público y prácticas de participación informada.
			Cómo los temas éticos y políticos se convierten en acción reflexiva: dilemas, casos, justicia social, libertad, democracia, y relación entre convicción ética y acción pública.

La Tabla 5 permite seguir la ruta con la que la dimensión se organiza en el capítulo: se parte de las prácticas del aula como base operativa de la formación ciudadana y se avanza hacia estrategias específicamente ciudadanas, donde el estudiante aprende a comprender su rol en una colectividad y su capacidad de agencia. En este orden, la participación no se comprende como “hablar más”, sino como participar con reglas, razones y reconocimiento del otro. Esta comprensión es consistente con lo que los docentes describen como un aprendizaje progresivo: primero se construyen hábitos deliberativos dentro de la clase, y luego se conecta ese aprendizaje con escenarios de comunidad, con normas, con instituciones y con exigencias sociales concretas.

Se advierte también que la responsabilidad social y el campo de derechos/deberes se trabajan en clave situada: los docentes no presentan la ciudadanía como un ideal abstracto, sino como un conjunto de competencias prácticas necesarias para la vida social. Aquí es clave que la Filosofía, tal como se vive en la institución, aparece como un espacio donde el estudiante aprende a nombrar lo que ocurre, a identificar formas de vulneración, a reconocer manipulación y a sostener una postura con argumentos. Esta estructura muestra que la didáctica filosófica no queda en un plano meramente formativo o “valorativo”, sino que se traduce en disposiciones y herramientas para actuar en el espacio público.

En coherencia con ello, el compromiso ético-político no se reduce a un discurso de “buen comportamiento” sino que se activa cuando el estudiante enfrenta dilemas, contrasta perspectivas y comprende que la reflexión sobre justicia, libertad o democracia implica decisiones reales. En esa dirección, la tabla orienta la lectura: el capítulo no reporta solo “qué se hace en clase”, sino qué sentido formativo sostienen esas prácticas y cómo se vuelven evidentes en las narraciones docentes,

especialmente cuando refieren ejemplos de debates regulados, estudios de caso y participación escolar como escenarios de ciudadanía.

Tabla 6. Dimensión 2. Evidencias textuales por subcategoría

Subcategoría	Citas textuales
Educación para la participación ciudadana	“Les enseña a aprender a escuchar... aprender a escuchar, a argumentar, a respetar un diálogo, un debate, etc.” (DOCF3).
	“Y esto lo forma... la base de un comportamiento ciudadano crítico y responsable... yo debo saber que al frente mío hay otro que piensa diferente... y aunque yo no esté de acuerdo con él, yo debo respetar sus puntos de vista.” (DOCF3).
	“En su comportamiento ciudadano... se manifiesta ese rechazo a la manipulación... el fomento de la participación informada y responsable en los asuntos de comunidad.” (DOCF7).
Responsabilidad social, derechos y deberes	“Cuando ustedes necesiten hacer un derecho de petición por cosas que se les están vulnerando, sepan cómo hacerlo, sepan cómo dirigirse hacia un público... son cosas que ustedes van a utilizar.” (DOCF8).
	“Al discutir la justicia social, analizamos qué significa la igualdad de oportunidades en nuestro país y qué acciones concretas podemos exigir o emprender.” (DOCF7).
Compromiso ético-político	“Esto... mediante estudios de casos y dilemas morales que se sitúan al estudiante en la posición de tener que elegir.” (DOCF7).
	“Van a entender que el compromiso político... es la manifestación práctica de sus convicciones éticas y de sus acciones políticas.” (DOCF7).
	“Vamos a hablar de la implementación de debates regulados... un formato de debate que no busque un ganador... que utilice herramientas filosóficas... ese tema controversial.” (DOCF7).

A partir de la Tabla 6, se evidencia que la ciudadanía crítica se construye en el aula como una competencia discursiva y ética, en la medida en que los docentes insisten en disposiciones que operan como condiciones de posibilidad del debate público democrático. Desde una lectura interpretativa de orientación fenomenológica, la recurrencia de enunciados asociados a “escuchar”, “argumentar” y “respetar el diálogo” permite reconstruir una estructura de sentido donde la ciudadanía no se concibe como contenido declarativo, sino como práctica formativa sostenida en reglas y disposiciones comunicativas (Giorgi, 2009; van Manen, 2016).

Cuando un docente afirma que la Filosofía “les enseña a aprender a escuchar... a argumentar, a respetar un diálogo” (DOCF3), no está describiendo una habilidad comunicativa aislada, sino una forma de socialización política: la capacidad de reconocer que el otro tiene razones, que la diferencia no se elimina por imposición

y que la convivencia requiere procedimientos para tramitar desacuerdos. En esa misma línea, el énfasis en que “al frente mío hay otro que piensa diferente... y aunque yo no esté de acuerdo... yo debo respetar” (DOCF3) instala una comprensión de la ciudadanía como práctica de reconocimiento, donde la crítica no se convierte en agresión ni el desacuerdo en ruptura, sino en posibilidad de deliberación; hallazgo que se sostiene por la coherencia interna del corpus y su consistencia con el marco conceptual de la formación ciudadana crítica asumido en el estudio.

En este marco, se perfila un componente formativo decisivo: la transición de la opinión inmediata hacia el juicio responsable. La insistencia docente en escuchar y argumentar puede interpretarse como respuesta pedagógica a un diagnóstico recurrente sobre la conversación pública: la fragilidad de intercambios razonados y la tendencia a la descalificación. Metodológicamente, esta inferencia se justifica en el movimiento interpretativo entre evidencias particulares y comprensión global del fenómeno, propio de la fenomenología educativa, donde el sentido de la práctica emerge de la articulación de motivos, intenciones y contextos.

Por ello, cuando el docente vincula estas prácticas con “un comportamiento ciudadano crítico y responsable” (DOCF3), se configura una concepción donde la ciudadanía no se enseña por transmisión verbal, sino por repetición formativa de una ética del diálogo: se aprende practicando reglas, confrontando ideas, tolerando la incomodidad de la objeción y aceptando que la mejor razón se construye en interacción. En términos de contrastación teórica, este resultado converge con enfoques cualitativos que entienden la formación ciudadana como aprendizaje situado y relacional, observable en disposiciones que regulan la deliberación.

De manera complementaria, aparece con fuerza la ciudadanía como protección frente a la manipulación. El señalamiento de que la Filosofía promueve “rechazo a la manipulación” y “participación informada y responsable” (DOCF7) sitúa la clase como un espacio de alfabetización crítica frente a discursos de poder, medios y narrativas sociales. En clave interpretativa, el énfasis en “rechazo” e “informada” funciona como marcador semántico de una ciudadanía entendida como

una actitud crítica ante la persuasión y la dominación simbólica, más que como simple pertenencia o cumplimiento normativo.

Esta idea resulta especialmente relevante porque conecta la didáctica filosófica con una demanda contemporánea: formar sujetos capaces de examinar la validez de lo que circula como “verdad”, identificar falacias, distinguir entre persuasión y argumentación, y tomar postura de manera reflexiva. En consecuencia, la participación ciudadana no se reduce a “estar presente” en asuntos comunitarios, sino a participar con criterios y con herramientas para resistir formas de engaño o de dominación simbólica; interpretación que se robustece al sostenerse en más de una subcategoría y al dialogar con el marco teórico de ciudadanía crítica considerado por la investigación.

En cuanto a la subcategoría de responsabilidad social, derechos y deberes, las citas permiten observar que los docentes traducen la ciudadanía a capacidades prácticas de exigibilidad y lenguaje público. La referencia explícita al “derecho de petición” como herramienta para responder ante vulneraciones (DOCF8) muestra un desplazamiento didáctico significativo: la Filosofía no se queda en el plano abstracto del “deber ser”, sino que se proyecta a la vida social mediante competencias concretas de lectura, escritura y comunicación pública. Desde una perspectiva crítica, este desplazamiento se comprende como ampliación del horizonte de sentido: la ciudadanía se vuelve experiencia cuando el estudiante puede nombrar, argumentar y tramitar demandas en escenarios institucionales.

Esto implica que la ciudadanía se forma también como capacidad de comprender contratos, identificar condiciones injustas y dirigirse a instituciones con razones y procedimientos. En esa dirección, derechos y deberes no aparecen como una lista memorística, sino como un repertorio de prácticas necesarias para la vida adulta, donde la autonomía se expresa en saber actuar ante situaciones reales; resultado que aporta transferibilidad situada al análisis. Esa misma orientación se refuerza cuando se vincula justicia social con “igualdad de oportunidades” y con “acciones concretas que podemos exigir o emprender” (DOCF7). Aquí se evidencia una didáctica que convierte la reflexión en agencia: no basta con comprender un

concepto, sino que se pregunta por su traducción en acciones, demandas y responsabilidades en el contexto colombiano.

Fenomenológicamente, este tránsito de concepto a acción constituye un rasgo estructural de la experiencia docente reportada: el sentido de formar en ciudadanía se materializa cuando la comprensión se orienta a intervención y no a contemplación. La Filosofía, por tanto, aparece como mediación entre el juicio moral y la vida pública, al enseñar que lo justo no es solo una idea, sino una realidad disputada que exige evaluación crítica de estructuras sociales y decisiones colectivas. De este modo, la responsabilidad social se configura como una competencia cívica que integra comprensión, sensibilidad y capacidad de intervención, interpretación que se sostiene al contrastarse con la noción de formación ciudadana como práctica deliberativa y transformadora.

Finalmente, el compromiso ético-político se expresa con claridad cuando el docente enfatiza el uso de “estudios de casos y dilemas morales” que sitúan al estudiante “en la posición de tener que elegir” (DOCF7). En términos formativos, esta estrategia tiene un valor particular, porque obliga a asumir consecuencias, justificar decisiones y reconocer que la ética no se agota en principios abstractos, sino que se pone a prueba en situaciones tensionadas. Este hallazgo se articula con Rivero (2001), quien permite comprender que la ciudadanía no se reduce a un estatus jurídico, sino que implica participación, deberes, derechos y pertenencia a una comunidad política. Desde esta perspectiva, los dilemas morales y los estudios de caso no solo favorecen la reflexión individual, sino que introducen al estudiante en formas concretas de deliberación ciudadana.

Asimismo, cuando se afirma que el “compromiso político... es la manifestación práctica de sus convicciones éticas y de sus acciones políticas” (DOCF7), se consolida una idea central para el capítulo: la ciudadanía crítica no es neutral, porque toda decisión sobre justicia, libertad o democracia implica una toma de postura que se expresa en prácticas y formas de participación. Esta interpretación dialoga con Freire (1997), para quien la formación crítica no se limita a comprender la realidad, sino que exige intervenir en ella como sujeto histórico y político. En consecuencia, las prácticas descritas por los docentes —debates regulados, dilemas, análisis de

derechos y participación informada— constituyen mediaciones concretas de ciudadanía crítica, en tanto permiten pasar de la reflexión ética a la responsabilidad pública.

En este punto, Tozzi (2006) complementa la lectura al señalar que las prácticas filosóficas escolares solo adquieren sentido formativo cuando exigen problematización, conceptualización y argumentación. Por ello, los debates y dilemas mencionados por los docentes no pueden entenderse como simples dinámicas participativas, sino como dispositivos didácticos que permiten transformar la opinión espontánea en juicio filosófico argumentado. En consecuencia, la didáctica filosófica, en esta dimensión, se entiende como formación de sujetos capaces de pasar del juicio al acto, de la reflexión a la responsabilidad pública (Urquijo, 2018), sin perder el rigor argumentativo que evita convertir la política en simple adhesión emocional.

Dimensión 3. Reflexión sobre la didáctica de la Filosofía en la educación media y la formación del ciudadano

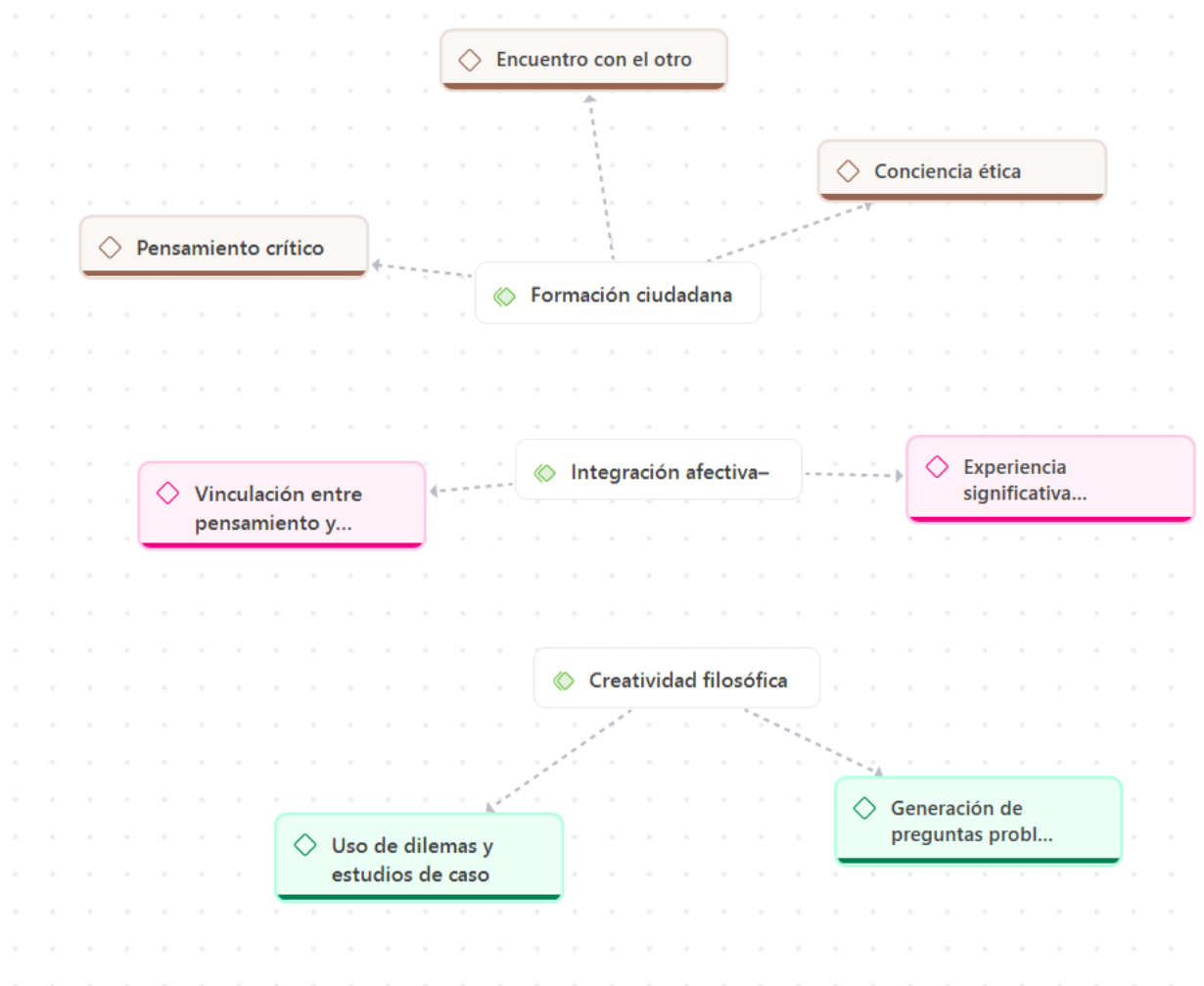
Esta tercera dimensión se concentra en la capa reflexiva de la práctica docente, es decir, en la manera como los profesores conceptualizan lo que hacen cuando enseñan Filosofía y en cómo reconocen la incidencia de esa didáctica en la constitución ética y ciudadana de sus estudiantes. Aquí la atención se desplaza hacia la comprensión de la didáctica como un proceso que no solo organiza contenidos o estrategias, sino que configura disposiciones internas, hábitos de pensamiento y modos de relación con el otro. En este plano, la Filosofía aparece como una práctica formativa que favorece el cuestionamiento de supuestos, la revisión crítica de creencias y la disposición a sostener razones en un espacio compartido, lo cual contribuye a una ciudadanía que no se limita al cumplimiento de normas, sino que se proyecta como ejercicio de juicio y responsabilidad.

En los relatos docentes se observa que la formación ciudadana crítica se vincula con dos movimientos complementarios. Por una parte, se insiste en la necesidad de un pensamiento que no acepte verdades cerradas y que, por el

contrario, se abra a la duda, al contraste y a la verificación argumentada de lo que se afirma. Por otra parte, se subraya que ese pensamiento crítico no puede desligarse del encuentro con el otro, pues la ciudadanía se aprende en la interacción y en el reconocimiento de perspectivas diversas. En esta dimensión, por tanto, la didáctica se comprende como un espacio donde la racionalidad se ejercita, pero también se vincula con afectos, experiencias y formas de empatía, lo cual permite sostener una reflexión ética que no sea meramente abstracta.

La dimensión también permite ver cómo los docentes valoran, desde su propia experiencia, los momentos en los que el estudiante logra un giro reflexivo: cuando cuestiona su manera de pensar, cuando revisa lo que da por supuesto o cuando formula un juicio más elaborado sobre la sociedad. Estas experiencias, descritas con lenguaje afectivo, muestran que la didáctica filosófica se vive como un proceso formativo cuyos resultados no siempre son inmediatos, pero sí perceptibles en actitudes y modos de argumentación. En consecuencia, esta dimensión sostiene un puente directo con la elaboración de un constructo didáctico, porque explicita lo que los docentes consideran esencial en la reconfiguración de la didáctica: creatividad filosófica, integración afectiva-racional, pensamiento crítico, encuentro con el otro y conciencia ética.

Figura 4. Red de categorías y subcategorías de la Dimensión 3 (ATLAS.ti)



La Figura 4 permite reconocer que esta dimensión se organiza como una trama donde el pensamiento crítico, el encuentro con el otro y la conciencia ética aparecen como componentes interdependientes. En los discursos docentes, la criticidad no se concibe como una simple oposición a lo establecido, sino como una disposición a revisar razones y a sostener lo que se afirma con fundamentos, lo cual implica una educación de la atención, de la duda y de la argumentación. Esa disposición se fortalece cuando se vive en interacción, porque el otro introduce preguntas, objeciones y límites que obligan a precisar, justificar o incluso rectificar lo que se pensaba. De este modo, el pensamiento crítico se entiende como práctica situada y no como habilidad individual aislada.

El entramado relacional también evidencia que el encuentro con el otro no es un complemento “ético” añadido a la racionalidad, sino una condición de posibilidad de la ciudadanía. La ciudadanía aparece como forma de vida en común que exige escuchar, reconocer diferencias y tramitar desacuerdos sin violencia simbólica. En esa medida, el aula filosófica se presenta como un espacio donde la deliberación es aprendizaje moral y político al mismo tiempo. La red permite observar que la conciencia ética emerge justamente en esa tensión: se forma cuando el estudiante reconoce la dignidad del interlocutor, identifica implicaciones de sus acciones y aprende a situar su libertad dentro de un horizonte de responsabilidad.

Finalmente, la figura sugiere que la creatividad filosófica y la integración afectiva-racional operan como condiciones que sostienen todo el proceso. La creatividad no se reduce a “dinámicas llamativas”, sino a la capacidad de formular preguntas generadoras, construir dilemas, proponer contrastes y abrir escenarios de discusión donde el estudiante se sienta implicado. La integración afectiva-racional aparece como un rasgo decisivo: la reflexión es más profunda cuando el estudiante conecta lo pensado con experiencias de vida, con emociones y con vínculos, sin que eso anule el rigor argumentativo. Esta articulación es particularmente relevante para comprender por qué la didáctica filosófica se asocia a transformaciones en el modo de ver al otro y en la conciencia ética.

Tabla 7. Dimensión 3. Reflexión sobre la didáctica de la Filosofía y formación del ciudadano

Categoría	Subcategoría	Ítem de entrevista	Enfoque del reporte
Creatividad filosófica; integración afectiva-racional	Pensamiento crítico	8	Manifestaciones de criticidad: duda, contraste de fuentes, argumentación, toma de postura y examen de supuestos.
Creatividad filosófica; integración afectiva-racional	Encuentro con el otro	9–10	Formas de relación intersubjetiva: reconocimiento, escucha, respeto por diferencias, diálogo intercultural y convivencia deliberativa.
Creatividad filosófica; integración afectiva-racional	Conciencia ética	10	Formación moral situada: responsabilidad, tolerancia, respeto, discernimiento y coherencia entre pensamiento y acción.

La Tabla 7 delimita con claridad el alcance de la dimensión y permite comprender cómo se despliega la reflexión docente sobre la didáctica filosófica. En primer lugar, el pensamiento crítico se vincula con prácticas concretas de duda, verificación y argumentación, lo cual muestra que la criticidad no es una consigna retórica, sino una forma de trabajo intelectual que se aprende y se ejercita. En segundo lugar, el encuentro con el otro se entiende como dimensión constitutiva del aprendizaje filosófico, porque la reflexión ciudadana exige diálogo, respeto y capacidad de deliberación, especialmente cuando se encuentran posturas diferentes. En tercer lugar, la conciencia ética se presenta como resultado formativo que integra razón y experiencia, orientando la convivencia y el reconocimiento del otro.

Esta trazabilidad también permite sostener que la dimensión no trata únicamente de “resultados” en estudiantes, sino de la comprensión que los docentes construyen sobre su práctica. La reflexión didáctica no se reduce a describir actividades, sino a interpretar por qué ciertas estrategias favorecen o limitan la formación ciudadana crítica. En esa dirección, se vuelve central el modo como los docentes conceptualizan la relación entre pensamiento crítico y vida pública, así como la forma en que ubican la ética como aprendizaje situado en el aula. La dimensión, por tanto, se vuelve un escenario clave para reconocer la racionalidad pedagógica que orienta las decisiones docentes y para fundamentar constructos didácticos posteriores.

A la vez, la tabla permite anticipar un principio articulador: pensamiento crítico, encuentro con el otro y conciencia ética tienden a aparecer juntos en las narraciones, porque describen un mismo proceso formativo desde ángulos complementarios. La criticidad se forma al contrastar perspectivas; el encuentro con el otro exige razones y respeto; la ética aparece cuando el estudiante comprende que sus acciones afectan a los demás y que la convivencia requiere criterios. En consecuencia, la presentación de evidencias no se orienta a separar artificialmente los elementos, sino a mostrar cómo se enlazan en la práctica de aula y en la experiencia docente.

Tabla 8. Dimensión 3. Evidencias textuales por subcategoría

Subcategoría	Citas textuales
Pensamiento crítico	"...cuando uno les enseña filosofía a los estudiantes no se enseña una verdad absoluta, sino que la verdad... empieza a ser cuestionada... el ejercicio filosófico es un ejercicio donde se duda sobre todo" (DOCF2). "...yo le digo a los estudiantes... revisen las fuentes... el que está diciendo eso... qué fundamento tiene... ¿quién está diciendo eso? ..." (DOCF3). "...se han comprometido para formar a los estudiantes con un espíritu crítico y reflexivo... formar un ciudadano... capaz de tener argumentos... y... cuestionar..." (DOCF6).
Integración afectiva-racional	"...se siente uno muy orgulloso, la alegría, la satisfacción de ver cómo esas semillas... germinan... y usted dice, bueno, valió la pena enseñar filosofía" (DOCF2). "Sí... de satisfacción... que el estudiante... comience a dar sus conceptos personales y reflexivos... se comienza a mostrar más interesado..." (DOCF5).
Encuentro con el otro y conciencia ética	"...yo debo saber que al frente mío hay otro que piensa diferente... debo respetar sus puntos de vista... para que pueda estar dentro de una comunidad y... aportar..." (DOCF3). "...se incentiva... el diálogo intercultural... se promueve el respeto y la participación inclusiva..." (DOCF3). "...la comunicación asertiva permite ese reconocimiento del otro..." (DOCF8). "...la filosofía... invita al respeto por los diferentes... miren la vida desde diferentes enfoques... para que ellos... respeten la opinión de los demás..." (DOCF4).

Las evidencias textuales reunidas en la Tabla 8 muestran que el pensamiento crítico, tal como lo comprenden los docentes, no se orienta a la confrontación vacía ni a la simple negación de lo establecido, sino a una disposición formativa basada en la duda, la justificación y la verificación de lo que se sostiene. Desde una lectura interpretativa de orientación fenomenológica, la recurrencia de expresiones asociadas a “cuestionar”, “revisar” y “argumentar” permite reconstruir una estructura de sentido donde la criticidad se configura como actitud ante el conocimiento y como competencia para la vida pública, más que como gesto de oposición.

Cuando DOCF2 afirma que en Filosofía “no se enseña una verdad absoluta” y que “la verdad... empieza a ser cuestionada” (DOCF2), introduce una idea decisiva: la clase no busca producir certezas cerradas, sino formar una disposición frente al

conocimiento y frente a la realidad. Esta actitud se traduce en apertura constante a la revisión y en el reconocimiento de que la verdad requiere razones y criterios, no adhesiones inmediatas; en la contrastación teórica, esto se articula con la comprensión de la formación ciudadana crítica como resistencia a dogmatismos y a discursos de autoridad que se imponen sin argumentación.

Ese mismo horizonte se concreta en prácticas específicas cuando DOCF3 invita a “revisen las fuentes” y pregunta “¿quién está diciendo eso?” (DOCF3). Este tipo de formulación revela una mediación didáctica orientada a la alfabetización crítica: no basta con opinar, sino que se exige rastrear fundamento, evaluar procedencia y distinguir entre afirmación y evidencia. En términos metodológicos, esta interpretación se sostiene en la densidad de la unidad de significado “revisión de fuentes” como indicador empírico de pensamiento crítico aplicado, y no meramente declarativo.

En un contexto social saturado de información, este gesto didáctico adquiere relevancia ética y política, porque enseña al estudiante a no reproducir discursos sin examen. La ciudadanía crítica, desde aquí, se vincula con la responsabilidad de sostener lo dicho con razones y con la capacidad de identificar manipulación o falacias, fortaleciendo una participación más informada en asuntos colectivos; lectura que se robustece al dialogar con enfoques cualitativos que ubican la criticidad como competencia pública, observable en prácticas discursivas y criterios de validación.

El alcance formativo se amplía cuando DOCF6 reconoce un compromiso institucional y profesional por formar “un espíritu crítico y reflexivo” y, con ello, “un ciudadano... capaz de tener argumentos... y... cuestionar” (DOCF6). Esta formulación no presenta el pensamiento crítico como lujo intelectual, sino como requisito de ciudadanía: participar implica argumentar, deliberar y cuestionar aquello que afecta la vida común. Desde una perspectiva interpretativa, el enunciado del docente permite comprender que la criticidad se define por su función social: habilitar al estudiante para examinar normas, decisiones, prácticas sociales y estructuras de poder con criterios, evitando la aceptación pasiva de lo normalizado (van Manen, 2016).

En consecuencia, el pensamiento crítico emerge como puente entre Filosofía y vida pública, y esta articulación constituye un hallazgo consistente al aparecer como intención formativa explícita y como justificación de la práctica docente, reforzando credibilidad analítica por coherencia interna del corpus. A la vez, las evidencias revelan que la formación crítica no opera solo en un plano racional “frío”, sino que está acompañada por una dimensión afectiva que los docentes describen como experiencia de sentido. DOCF2 expresa “orgullo”, “alegría” y “satisfacción” al observar que “esas semillas... germinan” (DOCF2), lo cual pone de relieve que la didáctica filosófica se vive como proceso de maduración, no como resultado inmediato.

En términos fenomenológicos, este componente afectivo no aparece como elemento accesorio, sino como parte constitutiva de la experiencia vivida del docente: el sentido de enseñar se confirma cuando se perciben transformaciones internas, aunque graduales, en la manera de pensar o juzgar del estudiante. Esta vivencia afectiva permite comprender que la integración entre razón y experiencia es condición para que el pensamiento se vuelva significativo, y aporta un criterio interpretativo relevante: la criticidad se consolida cuando el estudiante la apropia como forma de vida intelectual y no como exigencia externa.

En la misma línea, DOCF5 destaca la “satisfacción” al ver que el estudiante “comience a dar sus conceptos personales y reflexivos” (DOCF5). Este énfasis permite inferir que una meta central de la didáctica filosófica es que el estudiante se apropie de la palabra y produzca pensamiento propio, no solo repetición. Metodológicamente, este resultado densifica la interpretación porque muestra un indicador empírico de autonomía intelectual: la emergencia de “conceptos personales” como evidencia de apropiación del juicio. En términos ciudadanos, esta apropiación es clave: el estudiante se convierte en sujeto de juicio cuando puede formular razones, discutir las con otros y sostenerlas con argumentos. En la contrastación con el marco teórico, este hallazgo dialoga con la comprensión de ciudadanía crítica como agencia discursiva y capacidad de intervención razonada, donde la palabra propia es condición de participación.

El encuentro con el otro y la conciencia ética aparecen como prolongación natural de la criticidad, pues el pensamiento se prueba y se educa en relación. DOCF3 enfatiza que “al frente mío hay otro que piensa diferente” y que, aun en el desacuerdo, se debe “respetar sus puntos de vista” para “estar dentro de una comunidad” (DOCF3). Esta afirmación muestra una ciudadanía que se aprende como competencia de convivencia: la diferencia no es obstáculo para eliminar, sino condición de vida común que exige procedimientos y disposiciones.

Desde la interpretación fenomenológica, el respeto emerge aquí no como moralismo, sino como regla práctica para sostener la deliberación y evitar que el conflicto intelectual derive en conflicto personal; esta lectura se robustece al comprender el aula como escenario relacional donde la formación ciudadana se materializa en prácticas de reconocimiento. En consecuencia, el pensamiento crítico se configura como capacidad de disentir con razones sin anular al otro, lo cual constituye una estructura de sentido coherente con la ciudadanía democrática discutida en el estudio.

DOCF3 refuerza este mismo horizonte al señalar que se incentiva “el diálogo intercultural” y que se promueve “el respeto y la participación inclusiva” (DOCF3). Este énfasis introduce un componente contemporáneo de la formación ciudadana: la convivencia en pluralidad cultural. En términos fenomenológicos, este conjunto de expresiones amplía el horizonte interpretativo de la criticidad al vincularla con la experiencia de habitar diferencias sin reducirlas a estereotipos o exclusiones. La didáctica filosófica, al operar con preguntas de sentido y deliberación sobre valores, ofrece un escenario para aprender acuerdos mínimos de respeto en medio de la diversidad. De este modo, la conciencia ética se entiende como reconocimiento de dignidad y como capacidad de sostener reglas comunicativas de inclusión, hallazgo que adquiere fuerza al aparecer articulado con otras evidencias sobre diálogo, respeto y escucha.

La afirmación de DOCF8, según la cual “la comunicación asertiva permite ese reconocimiento del otro” (DOCF8), refuerza la idea de que la ética no se aprende únicamente como contenido, sino como práctica comunicativa. La asertividad funciona como mediación: enseña a expresar desacuerdo sin violencia, a afirmar una

postura sin humillar al otro y a reconocer que la ciudadanía se deteriora cuando el lenguaje se vuelve arma. Desde una perspectiva interpretativa, el énfasis en “comunicación asertiva” se comprende como condición pedagógica para sostener la deliberación, y permite densificar la subcategoría ética al mostrar un mecanismo concreto de formación. Esta perspectiva aporta un criterio didáctico: la formación ética requiere construir condiciones de comunicación que hagan posible el reconocimiento y no la anulación, lo cual se contrasta con el marco conceptual de ciudadanía crítica en tanto vincula ética, discurso y convivencia.

Finalmente, DOCF4 resume la finalidad formativa al afirmar que la Filosofía “invita al respeto por los diferentes” y permite que los estudiantes “miren la vida desde diferentes enfoques” para que “respeten la opinión de los demás” (DOCF4). Esta formulación condensa la lógica de la dimensión: la criticidad se vuelve plena cuando se combina con pluralidad, conciencia ética y reconocimiento del otro. En conjunto, las evidencias permiten sostener que la didáctica de la Filosofía se orienta hacia una ciudadanía crítica-reflexiva que integra duda y fundamento, palabra propia y convivencia, juicio racional y sensibilidad ética. Esta comprensión constituye un soporte directo para la elaboración de un constructo didáctico, pues delimita qué se entiende por formación ciudadana desde la Filosofía: no acumulación de contenidos, sino práctica sostenida de pensamiento responsable en comunidad, hallazgo que se fortalece por la convergencia interpretativa del corpus y por su coherencia con el marco metodológico y teórico del estudio (Van Manen, 2013).

En esta dirección, la incorporación de Blumenberg permite profundizar la dimensión simbólica de los relatos docentes. Desde la metaforología, las metáforas no se reducen a recursos ornamentales del lenguaje, sino que funcionan como formas de comprensión mediante las cuales los sujetos organizan y expresan sentidos difíciles de agotar en conceptos cerrados (Blumenberg, 2003). Por ello, cuando los informantes emplean imágenes como “semillas”, “puentes”, “laboratorio” o “herramientas filosóficas”, no solo embellecen su discurso, sino que revelan modos de comprender la formación ciudadana. Estas metáforas pedagógicas expresan una teoría implícita de la enseñanza filosófica: formar ciudadanos no consiste en llenar al estudiante de contenidos, sino en abrir condiciones para que el pensamiento

germine, conecte teoría y vida, y se ejercite públicamente mediante el diálogo, la argumentación y el reconocimiento del otro.

Triangulación de resultados

Para fortalecer el rigor interpretativo del estudio, se aplicó triangulación teórico empírica con el fin de integrar las variables del título, las dimensiones del Capítulo 4 y las categorías emergentes obtenidas del análisis cualitativo. El cruce se realizó entre tres planos: los relatos de los docentes, la organización categorial derivada de la codificación y los referentes conceptuales que sustentan la didáctica de la Filosofía, la reflexión crítica y la ciudadanía. De este modo, la triangulación operó como contraste sistemático de sentidos y como verificación de coherencia interna, permitiendo identificar convergencias y matices sin reducir la complejidad del fenómeno (Freire, 1970; Lipman, 2003; Nussbaum, 1997).

La matriz se construyó vinculando cada variable central con su dimensión analítica y con las categorías que estructuran las redes de resultados. Para cada cruce se consignó evidencia empírica en forma de patrones discursivos recurrentes y se añadió un contraste con autores citados en el marco teórico y en el planteamiento del problema. El objetivo fue mostrar cómo cada hallazgo se apoya en segmentos significativos del corpus y, al mismo tiempo, dialoga con aportes teóricos pertinentes. Este procedimiento hace visible la trazabilidad entre datos, interpretación y fundamento conceptual, y evita que las categorías queden como etiquetas sin sustento (Habermas, 1987, 1998; Bauman, 2003).

Tabla 9. Matriz de triangulación teórico-empírica

Variabl e central	Dimensión analítica	Categoría emergent e	Evidencias empíricas en discursos docentes	Contrastación teórica	Convergencia interpretativa
Didácti ca de la	Experienci a vivida en la	Docente como	El docente se reconoce como mediador ético;	Freire (1970, 1996) fundamenta al docente como sujeto político-	La didáctica se comprende como

Filosofía	enseñanza filosófica	sujeto de sentido	narra la clase desde su historia, valores y propósito formativo; decide qué enfatizar para “formar” y no solo “cubrir temas”.	pedagógico que problematiza y humaniza; Nussbaum (1997) aporta la idea de formación de juicio y humanidad; Gadamer (2001) sustenta comprensión como producción de sentido situada; van Manen (2016) aporta el valor del “mundo de vida” y la experiencia como fuente de significado.	experiencia interpretativa: el docente produce sentido formativo desde su horizonte y lo orienta hacia la humanización y el juicio reflexivo.
Didáctica de la Filosofía	Experiencia vivida en la enseñanza filosófica	Didáctica como encuentro con el otro	La relación pedagógica se centra en escuchar, reconocer y dialogar; el aula se describe como espacio de conversación donde el otro “me cambia” y me obliga a argumentar.	Freire (1996) aporta el diálogo como relación ética y política; Lipman (2003) aporta la comunidad de indagación como estructura didáctica del diálogo; Gadamer (2001) sustenta la comprensión como encuentro de horizontes; Giorgi (2009) respalda la descripción rigurosa del sentido que emerge en los relatos.	La didáctica se configura como vínculo relacional: el diálogo no es accesorio, es el mecanismo que construye comprensión y habilita la formación ética.
Didáctica de la Filosofía	Experiencia vivida en la enseñanza filosófica	Mediación currículo-contexto	Se “traduce” el contenido filosófico a realidades locales, biográficas y comunitarias; se ajustan ejemplos y problemas a lo que viven los estudiantes; se negocia con exigencias curriculares.	Freire (1970, 1996) aporta la contextualización problematizadora; Nussbaum (1997) aporta la conexión entre educación y humanidad concreta; Gadamer (2001) aporta la historicidad de la comprensión; Maxwell (2013) apoya la coherencia inferencial entre datos, categorías e interpretación.	El currículo opera como mediación situada: el contenido filosófico adquiere fuerza formativa cuando se recontextualiza en problemas del entorno y experiencias del estudiante.
Perspectiva crítica reflexiva	Prácticas pedagógicas críticas y reflexivas	Deliberación argumentativa	Uso de debate, controversia y pregunta; exigencia de razones, contraargumentos y criterios; se promueve tomar postura y sostenerla públicamente.	Habermas (1987, 1998) aporta la racionalidad comunicativa y la deliberación como base de juicio público; Freire (1996) aporta la problematización como motor de conciencia crítica; Denzin y Lincoln (2018) respaldan la interpretación como construcción rigurosa de significados en investigación cualitativa.	La criticidad se realiza como práctica discursiva: deliberar y argumentar se vuelve una habilidad ciudadana y un medio didáctico para formar juicio crítico.

Perspectiva crítica reflexiva	Prácticas pedagógicas críticas y reflexivas	Participación activa	Los estudiantes intervienen, preguntan y proponen; la clase se organiza con turnos de palabra, trabajo colaborativo y construcción conjunta de ideas.	Lipman (2003) aporta participación en comunidad de indagación; Freire (1996) aporta protagonismo del educando frente al modelo bancario; Creswell y Poth (2018) respaldan la credibilidad mediante descripción densa y consistencia analítica.	La participación es condición de criticidad: sin agencia discursiva del estudiante, la reflexión queda reducida a recepción de contenidos.
Perspectiva crítica reflexiva	Prácticas pedagógicas críticas y reflexivas	Derechos y deberes como contenido formativo	Se abordan normas, convivencia, justicia y responsabilidad; se discute el sentido de derechos, límites y obligaciones en situaciones reales del contexto escolar y social.	Habermas (1998) aporta la ética pública y el horizonte normativo del ciudadano; Bauman (2003) aporta la fragilidad moral y la necesidad de responsabilidad en modernidad; Nussbaum (2011) aporta ciudadanía democrática ligada a capacidades y dignidad.	La formación ciudadana aparece como contenido y como práctica: se aprende a argumentar sobre derechos y deberes a partir de casos y conflictos reales.
Perspectiva crítica reflexiva	Prácticas pedagógicas críticas y reflexivas	Compromiso ético social	Los docentes describen intención de formar sensibilidad frente a injusticia, violencia, indiferencia y exclusión; promueven empatía, responsabilidad y acción coherente.	Freire (1970, 1996) aporta emancipación y compromiso transformador; Bauman (2003) aporta ética de la responsabilidad frente al otro; Han (2021) aporta crítica a dinámicas de rendimiento e indiferencia que erosionan lo comunitario.	La reflexión crítica se orienta a responsabilidad pública: no solo comprender la realidad, también construir una postura ética frente a ella.
Formación ciudadana	Reflexión docente sobre la formación del ciudadano	Pensamiento crítico	Se busca que el estudiante cuestione información, identifique supuestos, argumente y revise opiniones; se privilegia el “por qué” y el “para qué” sobre la repetición.	Nussbaum (2011, 2014) aporta pensamiento crítico para ciudadanía democrática; Habermas (1987) aporta criterios de racionalidad y argumentación pública; van Manen (2016) aporta comprensión del sentido vivido como base para interpretar cómo se forma esa disposición.	La ciudadanía se expresa como capacidad de juicio: el pensamiento crítico se consolida cuando la clase exige razones y evaluación reflexiva de creencias.

Formación ciudadana	Reflexión docente sobre la formación del ciudadano	Encuentro con el otro	Se insiste en reconocimiento , respeto, escucha y diálogo; se interpreta al otro como sujeto moral y no como enemigo; se tramitan desacuerdos con razones.	Nussbaum (2011, 2014) aporta reconocimiento y educación para democracia plural; Bauman (2003) aporta responsabilidad ante el rostro del otro; Gadamer (2001) aporta comprensión como encuentro y apertura a la alteridad.	La ciudadanía se sostiene en intersubjetividad : reconocer al otro y dialogar con él convierte el conflicto en deliberación y no en exclusión.
Formación ciudadana	Reflexión docente sobre la formación del ciudadano	Conciencia ética	Los docentes describen formación de criterio moral, responsabilidad y coherencia entre valores y acciones; se promueve decidir con reflexión y consecuencias.	Freire (1996) aporta ética de la autonomía y responsabilidad; Nussbaum (2011) aporta dimensión moral de la ciudadanía; Han (2021) aporta alerta sobre pérdida de densidad ética en prácticas instrumentales. Urquijo (2011) Aporta la necesidad de construir una ética ciudadana crítica, reflexiva y participativa, capaz de sostener la democracia desde sus principios fundamentales.	La formación ciudadana se entiende como disposición ética: deliberación y juicio crítico se traducen en decisiones responsables en la vida cotidiana.
Articulación transversal	Integración interpretativa	Interrelación entre sentido, diálogo y ética	Los núcleos de “sentido”, “diálogo” y “responsabilidad” se repiten y se conectan: enseñar filosofía es dialogar para formar criterio y orientar conductas públicas.	Freire (1970, 1996) articula diálogo, criticidad y emancipación; Habermas (1987) articula comunicación, argumentación y racionalidad pública; Nussbaum (2011) articula capacidades, democracia y humanidad.	El sistema interpretativo converge: la didáctica (sentido y mediación) habilita la práctica crítica (deliberación) y estas producen disposiciones ciudadanas (ética y reconocimiento)
Articulación transversal	Integración interpretativa	Tensiones productivas	Se reportan choques entre currículo y contexto, ideal participativo y límites institucionales, tiempo reducido y evaluación tradicional; aun así se	Bauman (2003) aporta ambivalencia moral y fragilidad de lo social; Freire (1996) aporta lectura crítica de condiciones opresivas y posibilidad de praxis; Maxwell (2013) respalda inferencias que incorporan condiciones y límites como parte del fenómeno.	Las tensiones no invalidan el hallazgo: muestran las condiciones reales que modulan la didáctica y explican variaciones en criticidad y

sostienen prácticas dialógicas como resistencia pedagógica.	formación ciudadana.
--	-------------------------

Nota. La matriz cruza variables, dimensiones, categorías, evidencias y autores para justificar la coherencia interna y el soporte conceptual de los hallazgos. El cruce evidencia que la didáctica de la Filosofía aparece como mediación formativa: el docente construye sentido, habilita el diálogo y conecta currículo con contexto, lo que coincide con una enseñanza orientada a la emancipación y a la indagación racional (Freire, 1996; Lipman, 2003). En el mismo entramado, la perspectiva crítica reflexiva se expresa como deliberación argumentativa, problematización de la realidad y formación de criterios, rasgos compatibles con enfoques comunicativos y de ética pública (Habermas, 1987). Finalmente, la formación ciudadana se consolida como resultado transversal mediante pensamiento crítico, reconocimiento del otro y conciencia ética, en diálogo con la educación para capacidades y ciudadanía democrática (Nussbaum, 2014).

El aporte de Urquijo (2011) a la formación del ciudadano se centra en la necesidad de construir una ética ciudadana crítica, reflexiva y participativa, capaz de sostener la democracia desde sus principios fundamentales concluyendo que sin ciudadanos deliberativos y comprometidos con la vida pública, el autogobierno democrático se convierte en un ideal difícil de alcanzar. En términos de consistencia global, la triangulación permite afirmar que las tres variables funcionan como un sistema integrado: la didáctica activa experiencias de diálogo y sentido, estas sostienen prácticas críticas y dichas prácticas habilitan disposiciones ciudadanas. También se identifican tensiones productivas, por ejemplo, entre exigencias curriculares y necesidades del contexto, o entre la participación ideal y las limitaciones institucionales, que enriquecen la interpretación en lugar de invalidarla.

Con ello se fortalece la credibilidad de los resultados al mostrar convergencia entre evidencia, categorías y teoría, y se aporta una lectura unificada de la contribución de la Filosofía a la formación ciudadana crítica reflexiva (Han, 2021).La

interpretación de los resultados permite reconocer que las categorías emergentes no operan como unidades aisladas, sino como expresiones de una práctica pedagógica que articula enseñanza filosófica, mediación social del aprendizaje y formación ciudadana. En este sentido, los hallazgos derivados de las entrevistas docentes se comprenden en diálogo con Tozzi (2006), Vygotsky (1978), Rivero (2001) y Freire (1997), cuyos aportes permiten fundamentar la didáctica del filosofar, la construcción intersubjetiva del pensamiento, la ciudadanía como práctica pública y la conciencia crítica como praxis transformadora.

Desde los planteamientos de Tozzi (2006), las prácticas relatadas por los docentes —debates, conversatorios, preguntas generadoras, estudios de caso y análisis de problemas del contexto— adquieren sentido filosófico cuando promueven problematización, conceptualización y argumentación. Por tanto, estas actividades no se interpretan como recursos participativos aislados, sino como mediaciones didácticas que permiten al estudiante pasar de la opinión espontánea al juicio argumentado. Esta relación se evidencia en los relatos docentes cuando la clase de Filosofía es descrita como un espacio donde se aprende a escuchar, defender ideas, contrastar posturas y aplicar lo aprendido a situaciones reales del entorno.

En relación con Vygotsky (1978), los hallazgos muestran que el aprendizaje filosófico se construye en interacción con otros y mediante el lenguaje. Las referencias de los docentes a la escucha, el diálogo con pares, la comunicación asertiva y la construcción colectiva de sentido permiten interpretar el aula de Filosofía como un espacio de mediación sociocultural. Desde esta perspectiva, la formación ciudadana emerge en la relación entre docente, estudiante y grupo, donde el sujeto aprende a revisar sus ideas, ampliar su comprensión y construir criterios compartidos para deliberar sobre problemas comunes.

Por su parte, Rivero (2001) permite interpretar la ciudadanía como una práctica pública vinculada con derechos, deberes, participación y pertenencia a una comunidad política. Esta perspectiva se relaciona con los hallazgos en los que los docentes hacen referencia al derecho de petición, la participación informada, la responsabilidad social, la justicia, la igualdad y la discriminación. En consecuencia, la clase de Filosofía no se limita a explicar la ciudadanía como concepto abstracto, sino

que ofrece herramientas para que el estudiante comprenda su lugar en la vida común y pueda actuar de manera responsable frente a situaciones concretas.

Finalmente, Freire (1997) permite profundizar la dimensión crítica de los resultados, especialmente cuando los docentes vinculan la enseñanza de la Filosofía con problemas como la pobreza, la discriminación, el feminicidio, la desigualdad y otras situaciones del contexto. Desde esta lectura, la didáctica filosófica se vuelve crítica cuando problematiza la realidad y orienta al estudiante hacia una comprensión transformadora de su mundo. La Filosofía, entonces, no solo enseña a pensar, sino a leer críticamente la realidad para actuar ética y responsablemente frente a ella.

En síntesis, la relación entre los hallazgos empíricos y los referentes teóricos permite afirmar que la didáctica de la Filosofía analizada en esta sección se configura como una mediación pedagógica, social, política y ética. Tozzi (2006) fundamenta la estructura didáctica del filosofar; Vygotsky (1978) explica la construcción social del pensamiento; Rivero (2001) aporta la comprensión política de la ciudadanía; y Freire (1997) introduce la exigencia de conciencia crítica y praxis transformadora. Esta articulación fortalece la interpretación de los resultados y prepara la construcción del constructo teórico desarrollado en la Sección V.

SECCIÓN V

TEORIZACIÓN

La teorización que se desarrolla en este capítulo constituye un nivel de elaboración conceptual posterior al análisis de resultados y, por ello, no se reduce a reiterar hallazgos ni a reorganizar evidencias empíricas ya expuestas. Su propósito es producir una comprensión de mayor alcance sobre el fenómeno estudiado, elevando las categorías y subcategorías construidas en el proceso analítico hacia formulaciones conceptuales capaces de explicar cómo se configura la enseñanza de la Filosofía, qué racionalidades pedagógicas la sostienen, cuáles mediaciones la hacen viable y de qué manera puede contribuir a la formación ciudadana crítica y reflexiva en la educación media.

En este sentido, la teorización se asume como una reconstrucción de sentido que integra experiencias narradas por los informantes, regularidades identificadas en el análisis e inflexiones significativas del contexto, con el fin de producir conocimiento pedagógico útil para orientar la reconfiguración didáctica del área. Desde esta perspectiva, teorizar no significa abstraer el fenómeno hasta vaciarlo de su realidad concreta, sino interpretar su estructura profunda sin desprenderlo de las condiciones históricas, institucionales y formativas en las que emerge. La teorización, por tanto, opera como un movimiento de síntesis comprensiva que conserva la densidad de la experiencia docente y, al mismo tiempo, la organiza en núcleos conceptuales que permiten explicar relaciones entre intencionalidad formativa, mediación didáctica, práctica pedagógica y horizonte ciudadano.

De ahí que el constructo que aquí se formula no deba entenderse como una generalización cerrada ni como una fórmula prescriptiva, sino como una configuración teórica situada, elaborada a partir de la interpretación rigurosa de los sentidos que los docentes atribuyen a su práctica y de los modos en que dicha

práctica se articula con la formación del pensamiento crítico, la deliberación y la conciencia ética. En consecuencia, el constructo didáctico propuesto no emerge como concepto abstracto ajeno a la escuela, sino como síntesis interpretativa situada. Su valor no reside únicamente en nombrar lo observado, sino en hacer inteligible la lógica que articula los componentes centrales del fenómeno.

Se construye a partir de lo que los docentes expresan sobre su experiencia de enseñanza, de las conexiones identificadas entre categorías y subcategorías, y de la coherencia interna que se advierte entre los propósitos formativos atribuidos a la Filosofía, las estrategias de mediación empleadas en el aula y los efectos pedagógicos que se le reconocen en relación con la ciudadanía. Por ello, cada formulación teórica procura mantener un equilibrio entre fidelidad empírica y claridad conceptual, evitando tanto la descripción anecdótica como la generalización vacía.

En esta investigación, la enseñanza de la Filosofía se comprende como una práctica intencional, formativa y contextualizada. No se trata de una transmisión neutra de contenidos, sino de una acción pedagógica mediada por decisiones curriculares, relaciones intersubjetivas, condiciones institucionales y horizontes ético-políticos. Debido a ello, la teorización incorpora el contexto no como un dato periférico, sino como dimensión constitutiva del fenómeno. Lo que aquí se formula como constructo no pretende convertirse en una receta universal aplicable de manera indistinta, sino en una orientación conceptual susceptible de ser transferida prudentemente a escenarios análogos. La transferibilidad se sostiene en la identificación de núcleos didácticos fundamentales que conservan su lógica formativa, aunque deban ser recontextualizados conforme a las condiciones de cada institución, a las características del estudiantado y a las mediaciones específicas del profesorado.

La estructura del capítulo se organiza por dimensiones, puesto que cada una expresa un nivel articulado del fenómeno y permite comprenderlo en su complejidad. La primera dimensión recupera el fundamento experiencial de la didáctica filosófica como práctica de sentido, diálogo y mediación curricular; en ella la enseñanza de la Filosofía aparece como una experiencia pedagógica que no se agota en el tratamiento de autores o corrientes, sino que se orienta a provocar reflexión,

problematización y apropiación significativa del saber. La segunda dimensión muestra cómo esas mediaciones se concretan en prácticas pedagógicas críticas que habilitan la participación, la responsabilidad y el compromiso ético-político del estudiantado; aquí la didáctica deja de ser mero procedimiento para convertirse en dispositivo de formación.

La tercera dimensión recoge la reflexión docente sobre la formación ciudadana como horizonte de sentido y muestra la integración entre pensamiento crítico, encuentro con el otro y conciencia ética como núcleo constitutivo de una ciudadanía democrática y reflexiva. A partir de la articulación de estas dimensiones, la teorización permite sostener que la enseñanza de la Filosofía, cuando se organiza desde una didáctica crítica, contextual y dialógica, opera como mediación formativa para la construcción de ciudadanía. No forma ciudadanía únicamente porque aborde temas políticos o morales, sino porque configura experiencias de pensamiento en las que el sujeto aprende a argumentar, deliberar, escuchar, revisar sus supuestos, reconocer al otro y asumir responsablemente su palabra.

En este orden de ideas, el constructo no se limita a describir una práctica docente, sino que revela una estructura didáctica de fondo: la Filosofía forma ciudadanía cuando la enseñanza se organiza como experiencia de problematización, diálogo, juicio y responsabilidad. Desde una mirada integradora, el constructo didáctico que emerge de esta investigación puede comprenderse como una didáctica filosófica crítica y contextualizada para la formación ciudadana reflexiva, entendida como una mediación pedagógica que articula saber filosófico, experiencia del contexto, deliberación argumentada y formación ética del sujeto. Su núcleo radica en reconocer que el valor formativo de la Filosofía no depende exclusivamente del contenido que se enseña, sino del modo en que dicho contenido es mediado, interrogado, situado y convertido en experiencia de pensamiento compartido.

Así, el aula filosófica se configura como espacio de construcción de sentido, de ejercicio de la palabra argumentada y de formación de una subjetividad ciudadana capaz de pensar críticamente su realidad e implicarse en su transformación. En consecuencia, este capítulo cumple una función de integración y de elevación conceptual. Transforma lo encontrado en categorías y subcategorías en unidades

interpretativas de mayor alcance, capaces de describir el fenómeno con precisión y, al mismo tiempo, de orientar decisiones pedagógicas, curriculares y evaluativas en el campo de la enseñanza filosófica. De este modo, la teorización se alinea con el objetivo general del estudio, en tanto ofrece una formulación conceptual coherente sobre la didáctica de la Filosofía orientada a la formación ciudadana crítica y reflexiva en la educación media, y aporta una base comprensiva para futuras acciones de rediseño pedagógico e investigación educativa.

Tabla 10. Integración teórica

Eje del constructo	Pregunta que organiza el eje	Operaciones didácticas	Autores articulados	Salida formativa ciudadana
Mediación de sentido	¿Para qué le sirve al estudiante filosofar sobre su vida y su contexto?	Problematicar experiencias, leer situaciones, formular preguntas existenciales y públicas.	Freire, Dewey, Gadamer, Blumenberg.	Autocomprensión, coherencia ética y proyecto de vida situado.
Comunidad de indagación y diálogo	¿Cómo se aprende a pensar con otros sin anular la diferencia?	Debate regulado, escucha activa, objeción razonada, escritura argumentativa.	Tozzi, Lipman, Vygotsky, Habermas.	Deliberación, respeto, reconocimiento y convivencia democrática.
Ciudadanía crítica y exigibilidad	¿Cómo se traduce el juicio filosófico en participación pública?	Análisis de casos, derechos/deberes, problemas locales, derecho de petición, proyectos públicos.	Rivero, Nussbaum, Freire, MEN.	Participación informada, responsabilidad social y agencia ciudadana.
Reconfiguración curricular	¿Qué cambia en la planificación de Filosofía?	Secuencia problema-concepto-argumento-aplicación; evaluación auténtica; rúbricas de pensamiento crítico.	Tozzi, Wiggins y McTighe, Paul y Elder, Strauss y Corbin.	Currículo contextualizado, evaluable y coherente con ciudadanía crítica.

Tabla 11. Triangulación por dimensiones

Dimensión teórica	Núcleo interpretativo	Categorías articuladas	Formulación teórica emergente	Alcance didáctico
Dimensión I. La didáctica filosófica como práctica de sentido y mediación	La enseñanza de la Filosofía adquiere valor formativo cuando deja de centrarse solo en contenidos y se configura como experiencia de problematización, diálogo y construcción de significado.	Didáctica de la filosofía, mediación pedagógica, sentido formativo, diálogo, currículo	La didáctica filosófica es una mediación de sentido que convierte el saber filosófico en experiencia escolar significativa.	Orienta el diseño de clases que articulen contenidos, preguntas problematizadoras y experiencias cercanas al contexto del estudiante.
Dimensión II. La práctica pedagógica crítica como dispositivo de formación	Las estrategias didácticas, las formas de interacción y los modos de evaluación inciden directamente en la posibilidad de formar pensamiento crítico, participación y compromiso ético-político.	Prácticas pedagógicas, pensamiento crítico, estrategias didácticas, evaluación, participación	La didáctica de la Filosofía se vuelve formativa cuando las mediaciones pedagógicas promueven argumentación, deliberación, juicio y reflexividad.	Exige metodologías activas, evaluación formativa y espacios reales de diálogo filosófico en el aula.
Dimensión III. La formación ciudadana como horizonte de	La Filosofía contribuye a la ciudadanía no solo por sus contenidos, sino por formar sujetos capaces de	Formación ciudadana, conciencia ética, alteridad, pensamiento	La ciudadanía crítica y reflexiva se configura cuando la enseñanza filosófica articula	Permite proyectar la Filosofía como práctica escolar orientada a la convivencia

la enseñanza filosófica	pensar con otros, reconocer diferencias y asumir responsabilidad ética frente a la realidad.	crítico-reflexivo, compromiso social	pensamiento, diálogo, encuentro con el otro y responsabilidad moral.	democrática, la deliberación y la transformación social.
Síntesis integradora	La enseñanza de la Filosofía, comprendida como mediación crítica, contextual y dialógica, puede reconfigurarse como práctica pedagógica para la formación ciudadana reflexiva.	Articulación de las tres dimensiones	Constructo emergente: Didáctica filosófica crítica y contextualizada para la formación ciudadana reflexiva.	Ofrece orientación conceptual para rediseñar currículo, estrategias de aula y evaluación en educación media.

Dimensión 1. Experiencia vivida en la didáctica de la Filosofía

Categoría 1. La didáctica filosófica como mediación de sentido para el proyecto de vida y la coherencia ética

La experiencia docente permite comprender que la didáctica filosófica se configura como una mediación de sentido cuando la enseñanza se orienta a que el estudiante se comprenda a sí mismo, identifique lo que valora y construya criterios para decidir, lo cual se interpreta desde una orientación fenomenológica en la medida en que privilegia la reconstrucción de significados y estructuras de experiencia vivida en el aula (Manen, 2013). El proyecto de vida no se reduce a una actividad orientadora aislada, sino que se entiende como un proceso formativo que se alimenta de la problematización filosófica y de la reflexión sobre la acción, en coherencia con un enfoque cualitativo interpretativo que busca comprender cómo los sujetos dotan de sentido sus prácticas y decisiones (Lincoln, 2018).

La Filosofía se vuelve entonces una práctica que habilita lenguaje para narrarse, interpretarse y responsabilizarse de las propias elecciones, articulando pensamiento, identidad y horizonte entre experiencia y comprensión que permite interpretar la formación como construcción de sentido (Gadamer, 2001). Esta mediación de sentido se sostiene en un núcleo ético: la coherencia entre lo que se piensa, lo que se justifica y lo que se hace. En la experiencia relatada, la enseñanza filosófica adquiere valor formativo cuando conduce al examen de motivos, hábitos y decisiones, favoreciendo el paso de la reacción inmediata a la deliberación responsable; dicha interpretación se apoya en la comprensión fenomenológica de la práctica educativa como experiencia intencional situada y moralmente cargada (van, 2016).

De este modo, la ciudadanía se anuncia desde la interioridad ética: el estudiante aprende a situar su libertad en relación con criterios, con consecuencias y con la presencia del otro, configurando disposiciones que luego se despliegan en la vida social, lo cual resulta consistente con lecturas críticas de la educación que conciben la formación ciudadana como desarrollo de juicio y responsabilidad frente a lo común (Carr & Kemmis, 1988). La variable también evidencia una condición de posibilidad: la didáctica filosófica opera como mediación ética solo si evita convertirse en moralización. Su fuerza reside en generar preguntas, tensiones y dilemas que permitan al estudiante examinarse sin quedar atrapado en prescripciones externas; esta condición se comprende desde una perspectiva interpretativa en la que la ética aparece como horizonte de sentido que se construye en la comprensión y no como imposición normativa (Gadamer, 2001).

La ética aparece como ejercicio de discernimiento y no como lista de valores; como comprensión de razones y consecuencias, y no como repetición de normas. Bajo esta lógica, el docente actúa como orientador de sentido más que como juez, abriendo condiciones para que el estudiante construya juicio y asuma responsabilidad, lo cual refuerza una lectura de ciudadanía crítica como formación de disposiciones reflexivas y no como transmisión de contenidos (Lincoln, 2018).

En términos didácticos, esta categoría orienta la reconfiguración de la enseñanza hacia secuencias que comienzan en preguntas significativas, transitan

por conceptos que ofrecen marcos de interpretación y culminan en ejercicios de decisión argumentada, lo cual se vincula con la idea de análisis cualitativo como movimiento iterativo entre datos, categorías y teoría para producir comprensión sustantiva (Poth, 2018).

No se trata de reemplazar contenidos, sino de reordenarlos para que funcionen como herramientas para pensar la vida. La enseñanza filosófica se vuelve formativa cuando el estudiante puede reconocer en los conceptos una guía para interpretar su experiencia y una exigencia para construir coherencia ética en su proyecto personal y social, interpretación que se sostiene por la consistencia interna del sentido reconstruido en el corpus y por su diálogo con el marco conceptual del estudio (Giorgi, 2009).

Categoría 2. El aula dialógica como dispositivo de reconocimiento y formación deliberativa

En la experiencia docente, el diálogo no aparece como un recurso accesorio, sino como la estructura misma de la enseñanza filosófica, lo cual puede comprenderse como una configuración de sentido donde la formación se produce en la interacción y en la puesta en común de razones, conforme a lecturas fenomenológicas de la pedagogía como experiencia relacional (Van, 2016). Esta categoría sostiene que el aula se configura como dispositivo de reconocimiento cuando la interacción se organiza para que cada estudiante sea interlocutor válido, capaz de argumentar, escuchar y responder sin ser anulado. La Filosofía se aprende en la práctica dialógica, en el intercambio regulado de razones y en la confrontación respetuosa de perspectivas, donde el pensamiento se vuelve público y, por ello, adquiere responsabilidad; esta comprensión se alinea con un enfoque interpretativo que entiende la ciudadanía como práctica discursiva situada (Poth, 2018).

La formación deliberativa no se limita a “participar”, sino a aprender a participar con reglas y criterios. El diálogo filosófico implica sostener una idea, exponerla con claridad, someterla a preguntas y estar dispuesto a revisarla, lo cual puede leerse como estructura formativa en la que el juicio se configura por contraste,

objeción y revisión, propios del aprendizaje interpretativo de significados (Gadamer, 2001). En ese proceso, el estudiante se forma en capacidades ciudadanas elementales: reconocer que el otro puede pensar distinto, aceptar el desacuerdo como condición de lo común y comprender que la convivencia requiere procedimientos discursivos para tramitar tensiones. El aula se convierte, así, en un espacio donde se ensaya la vida democrática desde la palabra, y esta interpretación resulta consistente con perspectivas críticas de la educación que sitúan la ciudadanía en prácticas reales de participación y deliberación (Kemmis, 1988).

Esta categoría pone en evidencia una tensión recurrente: la deliberación solo es formativa si se cuida su calidad. Cuando el diálogo se reduce a opiniones sin fundamento, se debilita la potencia filosófica y se pierde la posibilidad de formar juicio; por ello, la interpretación de esta tensión requiere vigilancia reflexiva sobre los criterios usados para valorar la calidad argumentativa y la escucha, como parte de la reflexividad investigativa (Finlay, 2002). Por ello, el dispositivo dialógico exige andamiajes: preguntas que orienten, criterios de pertinencia, exigencia de justificación y cuidado de la escucha. La didáctica filosófica se expresa en la capacidad docente de sostener la conversación sin imponer conclusiones, pero sin abandonar el rigor que hace del intercambio un aprendizaje real, coherente con una concepción cualitativa del análisis como reconstrucción de estructuras de sentido y no como simple clasificación temática.

Como orientación de reconfiguración, este eje sugiere diseñar prácticas dialógicas estables, con formatos reconocibles y reglas explícitas, para que el estudiante aprenda a deliberar de manera progresiva. El valor didáctico no está en la novedad de la dinámica, sino en su consistencia formativa: el diálogo repetido y exigente produce hábitos de argumentación y respeto, condición para consolidar disposiciones ciudadanas en el tiempo. Así, el aula filosófica se afirma como espacio de reconocimiento, donde la ciudadanía se aprende como práctica de palabra responsable y convivencia deliberativa, interpretación que se fortalece al contrastarse con el marco teórico del estudio y al sostenerse en la coherencia de los significados emergentes.

Categoría 3. Mediación de significados como traducción curricular situada entre teoría y problemas sociales

La experiencia docente muestra que la mediación de significados es el mecanismo por el cual el currículo se vuelve formativo, lo cual puede comprenderse fenomenológicamente como un proceso de traducción de sentido donde el concepto adquiere vida cuando se vincula con la experiencia y el contexto (van Manen, 2016; Giorgi, 2009). Este eje sostiene que la enseñanza filosófica adquiere sentido cuando logra traducir conceptos, autores y problemas filosóficos en herramientas para leer la realidad del estudiante. No se trata de simplificar el pensamiento filosófico, sino de recontextualizarlo para que el estudiante reconozca su utilidad interpretativa, en coherencia con la lógica interpretativa que entiende el aprendizaje como producción de significado situado (Creswell & Poth, 2018). La Filosofía se convierte en un lenguaje que permite nombrar conflictos, comprender tensiones sociales y examinar críticamente prácticas cotidianas, articulando comprensión y juicio en el marco de la vida social.

La traducción curricular situada implica un doble movimiento. Primero, partir de problemas y experiencias reconocibles, pues allí se activa el interés y la implicación del estudiante. Segundo, regresar al concepto con rigor, para que el problema no quede en la mera opinión, sino que se eleve a comprensión, en un movimiento dialectico entre parte y todo que caracteriza la comprensión interpretativa (Gadamer, 2001). Este movimiento produce aprendizaje significativo: el estudiante entiende que el concepto no es un dato externo, sino una herramienta que organiza el pensamiento. La mediación de significados, por tanto, no sustituye el contenido; lo reordena para que funcione como instrumento de interpretación y juicio, lo cual se vincula con perspectivas cualitativas que destacan la centralidad de la interpretación en la construcción de comprensión educativa (Denzin & Lincoln, 2018; Creswell & Poth, 2018).

El eje revela también la tensión del equilibrio: enseñar autores sin conexión con problemas reales debilita el sentido; pero trabajar solo problemas sin anclaje conceptual debilita el rigor. La mediación consiste en sostener ambos polos: la

profundidad del pensamiento filosófico y la relevancia social del aula. En esa síntesis se configura una didáctica problematizadora, donde el currículo se entiende como horizonte para interpretar el mundo y no como repertorio de información, y dicha comprensión se articula con una perspectiva crítica de la educación que sitúa el conocimiento como herramienta para leer y transformar lo social (Carr & Kemmis, 1988). La ciudadanía crítica se fortalece cuando el estudiante aprende a vincular ideas con realidad, y a reconocer implicaciones sociales de lo que piensa, interpretación que se robustece por su consistencia con el marco conceptual y por la convergencia de significados en el corpus (Denzin & Lincoln, 2018; Denzin, 2012).

Como orientación didáctica, esta línea de trabajo implica diseñar unidades de trabajo que integren problema, concepto y aplicación. El problema activa la pregunta; el concepto ofrece marco; la aplicación devuelve el pensamiento a la vida, generando criterio y responsabilidad. Además, sugiere incorporar problemas sociales del contexto como escenarios legítimos de reflexión filosófica, no para “politizar” superficialmente, sino para formar juicio público, lo cual resulta consistente con una lectura interpretativa-crítica de la ciudadanía como práctica de comprensión y deliberación sobre lo común (Carr & Kemmis, 1988; Denzin & Lincoln, 2018). En este sentido, la mediación de significados se constituye como puente entre escuela y vida social, condición central de una enseñanza filosófica orientada a ciudadanía, interpretación que se sostiene mediante el contraste entre evidencias del corpus y el marco teórico del estudio (Creswell & Poth, 2018; Denzin, 2012).

Dimensión 2. Prácticas pedagógicas críticas y reflexivas en Filosofía.

Categoría 4. Deliberación regulada como pedagogía de participación ciudadana

En esta dimensión, la participación ciudadana emerge como resultado de prácticas pedagógicas que enseñan a deliberar, no solo a intervenir, lo cual se interpreta como estructura formativa donde el aprendizaje ciudadano se produce en la interacción regulada y en el cuidado del procedimiento discursivo (van Manen, 2016; Denzin & Lincoln, 2018). Esta línea plantea que la deliberación regulada constituye una pedagogía de participación porque forma hábitos discursivos

necesarios para la vida democrática: escuchar, argumentar, respetar turnos, reconocer desacuerdos y sostener razones sin violencia simbólica. La clase de Filosofía se convierte en un espacio de entrenamiento ciudadano cuando la participación no se define por cantidad de palabras, sino por calidad de argumentos y responsabilidad comunicativa, en coherencia con la comprensión interpretativa de la ciudadanía como práctica situada (Creswell & Poth, 2018).

La deliberación regulada produce un tipo de aprendizaje que trasciende el contenido temático. El estudiante aprende a controlar impulsos, a diferenciar entre ataque personal y crítica de ideas, y a comprender que el desacuerdo es productivo si se tramita con procedimientos. En este marco, la ciudadanía crítica se forma como competencia para construir acuerdos parciales, reconocer límites y revisar posturas, lo cual se alinea con el entendimiento cualitativo de la formación como construcción progresiva de disposiciones observables en prácticas (Denzin & Lincoln, 2018; Giorgi, 2009). La participación se vuelve formativa porque el aula enseña a estar con otros sin anularlos, y a defender una posición sin convertirla en imposición, interpretación que se robustece por su coherencia interna y por el diálogo con el marco teórico del estudio (Denzin, 2012).

Este eje también muestra que la deliberación requiere una conducción docente que combine apertura y exigencia. Apertura para permitir pluralidad de perspectivas y para legitimar la voz del estudiante. Exigencia para orientar la conversación hacia razones, evidencias y coherencia. Si la exigencia falta, la deliberación se dispersa; si la apertura falta, la deliberación se vuelve adoctrinamiento. La pedagogía de participación se sostiene, entonces, en un equilibrio práctico: pluralidad con rigor, libertad de palabra con responsabilidad argumentativa, lo cual puede comprenderse como criterio de calidad didáctica que exige reflexividad permanente sobre decisiones pedagógicas (Finlay, 2002; Creswell & Poth, 2018).

Como orientación para la reconfiguración didáctica, esta línea de trabajo sugiere consolidar formatos deliberativos recurrentes, ligados a propósitos explícitos de formación ciudadana. La deliberación no debe ser un evento excepcional, sino una práctica estable que permita progresión: del comentario al argumento, del

argumento a la objeción, de la objeción a la revisión. Así, la enseñanza filosófica configura ciudadanía en el acto mismo de enseñar a deliberar, mostrando que participar es construir razones en un espacio compartido y sostenerlas con respeto al otro, interpretación que se fortalece por su consistencia con una comprensión crítica de la educación como formación para lo común (Carr & Kemmis, 1988; Denzin & Lincoln, 2018).

Categoría 5. Ciudadanía como competencia de exigibilidad, responsabilidad social y lenguaje público

Las prácticas docentes permiten comprender que la ciudadanía crítica no se limita a valores generales, sino que se expresa en capacidades concretas para actuar en el espacio público, lo cual se interpreta como configuración de sentido donde la formación ciudadana se realiza en prácticas, lenguajes y procedimientos (Denzin & Lincoln, 2018; van Manen, 2016). Este eje sostiene que la enseñanza filosófica contribuye a formar ciudadanía cuando dota al estudiante de herramientas para comprender derechos, reconocer deberes y asumir responsabilidad social frente a situaciones de vulneración o injusticia. La Filosofía opera como un aprendizaje del lenguaje público, en el que el estudiante aprende a formular demandas, argumentar su posición y comunicarse con pertinencia frente a otros actores e instituciones, en coherencia con una lectura interpretativa de la ciudadanía como acción sustentada en razones (Creswell & Poth, 2018).

La competencia de exigibilidad implica comprender que los derechos no son solo ideales, sino posibilidades de acción en la vida social. La responsabilidad social, por su parte, implica reconocer que las decisiones personales tienen impacto colectivo. En el aula filosófica, estas capacidades se construyen al conectar dilemas y problemas con escenarios reales, y al exigir al estudiante que justifique lo que considera legítimo, justo o necesario. La ciudadanía se forma como capacidad de traducir convicciones en razones públicas, y de reconocer que lo común requiere responsabilidad más allá del interés individual, interpretación que se articula con

perspectivas críticas que ubican la formación en la capacidad de intervenir reflexivamente en lo social (Carr & Kemmis, 1988).

Esta perspectiva señala una condición pedagógica relevante: para que la ciudadanía sea competencia y no discurso, se requiere pasar del enunciado normativo a la práctica argumentativa. Hablar de derechos y deberes no produce ciudadanía si no se vincula con casos, conflictos y situaciones en las que el estudiante tenga que decidir, defender y evaluar consecuencias. La didáctica filosófica se vuelve entonces un entrenamiento para la vida social: enseña a sostener razones, a identificar vulneraciones y a comprender marcos de responsabilidad sin reducirlos a moralismo, interpretación que se robustece por el contraste sistemático entre evidencias del corpus y el marco teórico, como criterio de credibilidad analítica (Denzin, 2012; Denzin & Lincoln, 2018).

Como orientación didáctica, este eje sugiere incorporar ejercicios de argumentación pública, análisis de conflictos comunitarios y prácticas de comunicación formal como parte del aprendizaje filosófico. El objetivo no es tecnificar la Filosofía, sino mostrar su potencia práctica: pensar para actuar con criterio. En esta perspectiva, la ciudadanía crítica se expresa cuando el estudiante puede comprender una situación, nombrar sus dimensiones éticas y políticas, y proponer respuestas razonadas que consideren derechos, deberes y responsabilidades en el espacio común, en coherencia con una concepción cualitativa de la formación como configuración de disposiciones y capacidades transferibles (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018).

Categoría 6. Compromiso ético-político como formación de postura pública y agencia reflexiva

El compromiso ético-político aparece en la experiencia docente como un horizonte de formación que integra juicio moral y acción pública, lo cual se interpreta como estructura de sentido donde la formación filosófica habilita agencia y responsabilidad frente a lo común (Urquijo, 2011). Esta línea de trabajo sostiene que la enseñanza filosófica contribuye a la ciudadanía crítica cuando forma estudiantes

capaces de tomar postura frente a problemas sociales, sostenerla con argumentos y reconocer sus implicaciones. El compromiso no se entiende como adhesión a una ideología, sino como capacidad de juicio situado: comprender un problema, evaluar alternativas y asumir responsabilidad por lo que se defiende o se rechaza, en coherencia con una lectura interpretativa de la ciudadanía como práctica de razonamiento público (Nussbaum, 2010).

La formación de postura pública se desarrolla mediante estrategias que ponen al estudiante ante dilemas, casos y controversias donde no es posible refugiarse en respuestas automáticas. En este escenario, la Filosofía enseña a convertir convicciones en razones: el estudiante aprende que lo ético no es únicamente sentimiento, y que lo político no es solo opinión. La agencia reflexiva se configura cuando el estudiante reconoce que su voz tiene lugar en la vida común, pero que esa voz debe sostenerse en criterios, coherencia y respeto a la pluralidad; esta interpretación se apoya en la comprensión de la formación como experiencia situada que requiere reflexión y responsabilidad (Gadamer, 2001).

Este eje expone una tensión didáctica central: el compromiso ético-político requiere evitar dos extremos. El primero es la neutralidad improductiva que reduce la clase a definiciones sin relación con el mundo. El segundo es la polarización que convierte la clase en disputa sin rigor. La enseñanza filosófica orientada a ciudadanía crítica se ubica en un punto medio: problematiza lo social, pero exige argumentación; reconoce conflicto, pero cuida el procedimiento deliberativo; habilita postura, pero rechaza la imposición, lo cual resulta consistente con una perspectiva crítica de la educación que demanda rigor y reflexividad para evitar tanto el adoctrinamiento como la irrelevancia (Finlay, 2002).

Como orientación, esta línea de trabajo sugiere diseñar experiencias de reflexión pública con reglas, criterios y evaluación coherente con la formación ciudadana. La postura pública debe evidenciarse en argumentaciones consistentes, en capacidad de objeción y en revisión de supuestos. De este modo, el compromiso ético-político se vuelve agencia reflexiva: el estudiante aprende a actuar simbólicamente en la esfera pública escolar, construyendo juicio y responsabilidad frente a problemas que exceden lo privado y que exigen pensamiento en clave de lo

común, interpretación fortalecida por el contraste sistemático entre evidencias y teoría como criterio de credibilidad.

Dimensión 3. Reflexión sobre la didáctica de la Filosofía y formación del ciudadano

Categoría 7. Pensamiento crítico como hábito de duda, verificación y responsabilidad cognitiva

En la reflexión docente, el pensamiento crítico se configura como un hábito y no como un evento ocasional. Este eje sostiene que la enseñanza filosófica forma ciudadanía crítica cuando instala en el estudiante una disposición a cuestionar lo dado, examinar fuentes, exigir fundamentos y revisar lo que se afirma, lo cual se interpreta como estructura de experiencia donde la criticidad se vive como cuidado del pensamiento y no como negatividad (van Manen, 2016; Giorgi, 2009). El pensamiento crítico aparece como responsabilidad cognitiva: no reproducir discursos sin examen, no aceptar verdades por autoridad, y no sostener opiniones sin razones. Esta disposición es ciudadana porque protege al estudiante de la manipulación y le permite participar con criterio en conversaciones públicas, en coherencia con una comprensión interpretativa de la ciudadanía como práctica de juicio y deliberación.

El hábito crítico implica procedimientos: contrastar versiones, identificar supuestos, distinguir entre afirmación y evidencia, y sostener una idea frente a objeciones. El aula filosófica forma esta disposición cuando no premia la respuesta rápida, sino la respuesta argumentada; cuando valora la pregunta bien formulada y la objeción respetuosa; cuando enseña a reconocer límites de lo que se sabe. En ese marco, la duda no es relativismo, sino método de cuidado del pensamiento, condición necesaria para construir juicio responsable en la vida social, interpretación que se robustece por la coherencia interna del corpus y por el diálogo con el marco teórico del estudio (Denzin & Lincoln, 2018).

Este planteamiento evidencia que el pensamiento crítico se debilita si se confunde con negatividad o con oposición permanente. La criticidad formativa no es

destruir argumentos, sino comprenderlos, evaluarlos y reconstruirlos. Por ello, la didáctica filosófica orientada a ciudadanía exige un equilibrio: formar estudiantes capaces de cuestionar, pero también capaces de sostener razones y construir acuerdos argumentados. La crítica madura no se agota en el rechazo; avanza hacia la propuesta y hacia la comprensión de consecuencias, y esta comprensión se sostiene metodológicamente en la interpretación como movimiento entre partes del discurso y estructuras globales de sentido.

Como orientación didáctica, se sugiere fortalecer prácticas sistemáticas de verificación y argumentación: ejercicios de análisis de discursos, evaluación de fuentes, construcción de razones y revisión de supuestos. El pensamiento crítico se convierte en hábito cuando se repite con consistencia y se evalúa con criterios claros, lo cual se alinea con enfoques cualitativos que enfatizan la necesidad de criterios explícitos para sostener credibilidad y rigor. En esa reiteración se forma ciudadanía crítica: el estudiante aprende que la verdad social no se recibe, se construye con cuidado, y que participar exige responsabilidad con lo que se afirma y con lo que se difunde, fortaleciendo la consistencia entre formación escolar y vida pública.

Categoría 8. Integración afectiva-racional como condición de apropiación significativa de la Filosofía

La reflexión docente permite sostener que la formación ciudadana crítica requiere una integración entre razón y experiencia. Este eje plantea que la Filosofía se apropia de manera significativa cuando el estudiante conecta lo pensado con lo vivido, cuando la reflexión toca su experiencia y se traduce en comprensión personal, lo cual se interpreta como estructura fenomenológica donde el sentido se produce al articular experiencia, lenguaje y comprensión (van Manen, 2016; Gadamer, 2001). La integración afectiva-racional no implica sustituir el rigor por emoción; implica reconocer que el pensamiento se vuelve formativo cuando el estudiante se siente implicado y cuando la razón ilumina experiencias concretas. De ese modo, la Filosofía deja de ser externa y se convierte en herramienta interiorizada, en

coherencia con una lectura interpretativa del aprendizaje como construcción de significado situado (Creswell & Poth, 2018).

Esta integración se manifiesta en el modo como la enseñanza produce interés genuino: el estudiante participa con más profundidad cuando reconoce que lo discutido tiene relación con su vida, con sus vínculos y con sus preocupaciones. La afectividad aquí no es sentimentalismo, sino vínculo con sentido. La racionalidad, por su parte, no es frialdad, sino capacidad de ordenar la experiencia mediante conceptos. Cuando ambos planos se articulan, la clase produce aprendizaje duradero: el estudiante recuerda no solo el tema, sino la transformación en su manera de pensar y juzgar, interpretación que se sustenta en la comprensión fenomenológica de la formación como experiencia de transformación gradual (van Manen, 2016; Giorgi, 2009).

La línea evidencia un criterio para la reconfiguración didáctica: la Filosofía escolar se vuelve potente cuando logra provocar experiencia reflexiva. Esto ocurre cuando se diseñan preguntas que interpelan, dilemas que exigen decisión y conversaciones que permiten reconocer al otro como interlocutor. En esas situaciones, el estudiante no responde por obligación, sino por implicación, y la argumentación adquiere significado porque se refiere a algo que importa. La ciudadanía crítica se forma con más fuerza cuando la razón se vuelve herramienta para comprender y cuidar la vida en común, interpretación que se fortalece al contrastarse con el marco teórico del estudio y al sostenerse en la coherencia de los hallazgos emergentes (Denzin & Lincoln, 2018; Denzin, 2012).

Como orientación, esta línea de trabajo sugiere diseñar mediaciones didácticas que combinen problematización, argumentación y reflexión personal. La apropiación significativa se favorece cuando el estudiante puede elaborar sus ideas por escrito, discutir las con otros y revisarlas a la luz de argumentos. Esa secuencia integra afecto y razón: se piensa con rigor, pero sobre asuntos que tocan la experiencia. En consecuencia, la integración afectiva-racional se convierte en condición de ciudadanía, porque forma sujetos capaces de sentir y pensar lo común con responsabilidad, evitando tanto la indiferencia como la reacción impulsiva, en

coherencia con una perspectiva crítica de la formación ciudadana como desarrollo de juicio y responsabilidad (Nussbaum, 1997).

Categoría 9. Conciencia ética y encuentro con el otro como núcleo de ciudadanía crítica

La reflexión docente permite comprender que el núcleo de la ciudadanía crítica no se reduce a saberes normativos, sino a disposiciones éticas construidas en relación con otros. Este eje sostiene que la conciencia ética se forma cuando el estudiante aprende a reconocer al otro como alguien legítimo, a respetar su dignidad y a asumir que la convivencia exige límites y responsabilidades. El encuentro con el otro no es un tema adicional; es la condición en la que el juicio se prueba y la ética se concreta. La ciudadanía se aprende en esa experiencia de pluralidad, interpretación coherente con una comprensión fenomenológica de la educación como experiencia relacional y moral (van Manen, 2016; Giorgi, 2009).

La conciencia ética se expresa en la capacidad de tramitar desacuerdos sin violencia, de escuchar sin renunciar a la propia postura y de reconocer que la libertad personal tiene consecuencias sociales. En el aula filosófica, estas disposiciones se forman cuando la deliberación se cuida como práctica de reconocimiento y cuando el respeto se entiende como regla de convivencia, no como silencio impuesto. Así, la ética se aprende como práctica comunicativa: lo que se dice, cómo se dice y qué lugar se concede al otro se vuelve parte de la formación ciudadana, interpretación que se articula con el horizonte de comprender al otro como interlocutor y no como objeto de imposición (Gadamer, 2001).

Este eje también muestra que la pluralidad no siempre es fácil, y que por ello requiere una didáctica deliberada. La diferencia puede convertirse en conflicto improductivo si no se instauran procedimientos, criterios y límites. La enseñanza filosófica orientada a ciudadanía crítica se expresa entonces en la capacidad docente de sostener pluralidad con rigor: permitir que aparezcan perspectivas distintas, pero exigir que se expongan con respeto y con razones. La conciencia ética madura surge cuando el estudiante comprende que la convivencia democrática no elimina

diferencias; enseña a habitarlas responsablemente. Esta comprensión se robustece al sostenerse en una contrastación sistemática entre evidencias del corpus y el marco teórico, como criterio de credibilidad analítica (Denzin, 2012; Denzin & Lincoln, 2018).

Como orientación para la reconfiguración didáctica, se sugiere fortalecer prácticas de reconocimiento, escucha y deliberación inclusiva, evitando que la ciudadanía se reduzca a discursos abstractos. La conciencia ética se forma en ejercicios repetidos de convivencia argumentada: aprender a objetar sin humillar, a persuadir sin manipular, a reconocer error sin pérdida de dignidad. En esa práctica, la Filosofía contribuye a formar ciudadanos críticos porque instala la idea de que lo común se construye con palabra responsable y con respeto activo al otro, interpretación consistente con una perspectiva crítica de la educación para la ciudadanía (Carr & Kemmis, 1988) y con el marco cualitativo interpretativo que orienta la reconstrucción de sentido (Creswell & Poth, 2018; van Manen, 2016).

Los ejes elaborados a raíz de cada una de las categorías permiten sostener que la didáctica de la Filosofía, en el contexto estudiado, se configura como una práctica de mediación formativa con impacto directo en la ciudadanía crítica y reflexiva, interpretación que se produce mediante un análisis cualitativo interpretativo orientado a reconstruir significados y estructuras de sentido desde la experiencia vivida docente (Van, 2016). La didáctica filosófica aparece como mediación de sentido para el proyecto de vida y la coherencia ética, como dispositivo dialógico de reconocimiento y deliberación, y como traducción curricular situada entre teoría y problemas sociales. Estas tres formulaciones integran subjetividad, interacción y mundo, mostrando que la formación ciudadana se construye simultáneamente en la interioridad ética, en la conversación con otros y en la lectura crítica de lo social, en coherencia con un horizonte crítico de educación orientada a lo común (Carr & Kemmis, 1988).

Asimismo, las prácticas pedagógicas críticas y reflexivas se comprenden como pedagogías de participación que enseñan deliberación regulada, como formación de competencias de exigibilidad y lenguaje público, y como construcción de compromiso ético-político entendido como postura pública con agencia reflexiva.

En estas formulaciones, la ciudadanía deja de ser una noción declarativa y se convierte en práctica: participación con reglas, responsabilidad social con criterio, y acción pública con justificación. La Filosofía escolar se muestra, de este modo, como un espacio privilegiado para formar capacidades de juicio en asuntos comunes. La consistencia interpretativa de estos resultados se fortalece mediante contrastación con el marco teórico y por la convergencia de sentidos emergentes en el corpus, criterio de credibilidad propio de la investigación cualitativa (Denzin, 2012).

En la dimensión reflexiva, los ejes evidencian que el pensamiento crítico se instala como hábito de responsabilidad cognitiva, que la integración afectiva-racional es condición de apropiación significativa y que la conciencia ética se constituye en el encuentro con el otro como núcleo de ciudadanía. Estas formulaciones permiten comprender que la formación ciudadana crítica no se produce solo por acumulación de contenidos, sino por la configuración de disposiciones: dudar con método, verificar con rigor, deliberar con respeto y actuar con responsabilidad frente a la pluralidad. Esta comprensión se sostiene en el movimiento analítico propio del enfoque interpretativo, que articula evidencias empíricas, categorías construidas y diálogo teórico para producir una teorización situada (Creswell & Poth, 2018; van Manen, 2016; Gadamer, 2001).

La coherencia entre los ejes permite proponer una comprensión integrada del fenómeno: la didáctica de la Filosofía orientada a ciudadanía crítica se construye cuando el aula funciona como espacio de sentido, diálogo y mediación contextual, y cuando esas mediaciones se sostienen en prácticas deliberativas, competencias públicas y posturas éticas responsables. Esta comprensión ofrece una base sólida para orientar la reconfiguración didáctica, especialmente en la selección y problematización de contenidos, el diseño de tareas de deliberación, los andamiajes para la argumentación y los criterios de evaluación coherentes con ciudadanía crítica. En términos metodológicos, la fuerza de esta integración descansa en la contrastación sistemática entre evidencias del corpus y el marco teórico, así como en la coherencia interna de los hallazgos emergentes, como criterios de rigor cualitativo (Poth, 2018).

Con base en esta teorización, el capítulo siguiente desarrollará el cierre del estudio mediante conclusiones y recomendaciones organizadas desde los objetivos de la investigación. Allí se sintetizará el aporte comprensivo y propositivo del trabajo, delimitando alcances, reconociendo condiciones de transferencia y formulando orientaciones aplicables a la enseñanza de la Filosofía en educación media. De este modo, la teorización presentada aquí opera como puente entre el análisis interpretativo y la proyección final del conocimiento producido en la investigación, manteniendo la trazabilidad entre datos, interpretación y propuesta, conforme a los criterios de credibilidad y consistencia que orientan la investigación cualitativa (Lincoln, 2018).

SECCIÓN VI

RECOMENDACIONES FINALES

Tendencia de los antecedentes y aporte novedoso del estudio

Las investigaciones previas que se han revisado llevan a una línea de investigación confirmada: la didáctica de la Filosofía se va alejando de un modelo centrado en la exposición de autores hacia la enseñanza a través de prácticas de indagación, argumentación, diálogo y formación ciudadana. No obstante, esta línea de investigación también tiende a mostrarse fragmentada: algunos estudios priorizan el pensamiento crítico, otros las competencias ciudadanas, otros las prácticas filosóficas y otros la creatividad didáctica.

La originalidad de esta investigación consiste en entrelazar esas líneas en reconstrucción y asociarlas en un constructo situado entre la didáctica del filosofar, la mediación docente, la ciudadanía crítica y el contexto territorial particular de Tarqui-Huila. Y este anclaje contextual no es un dato accesible: será la previsión que le otorga a la investigación no solamente su pertinencia, sino sobre todo su potencial interpretativo, pues lograría mostrar o articular cómo las mediaciones filosóficas tienen significado formativo en tanto en cuanto estén en diálogo con las experiencias, los problemas y las posibilidades de sentido de la propia articulación del territorio donde habitan los estudiantes.

Aporte novedoso y principios freireanos para la formación ciudadana

La lectura de Paulo Freire se inserta en la teorización más bien como un principio pedagógico operativo, que da cuenta de la teorización en el contexto de la

formación ciudadana con la educación para la libertad. En este sentido, sus aportes se reducen a cuatro principios, el diálogo como reconocimiento del estudiante como un sujeto de palabra, problematización como lectura crítica de la realidad, la conciencia crítica como capacidad de concebir condiciones de injusticia y dependencia y la praxis como la articulación entre reflexión y acción responsable. Estos principios están vinculados con los resultados cuando los docentes describen debates, análisis de problemas del contexto, rechazo a la manipulación y participación informada.

En este sentido, el aporte no consiste en afirmar de manera general que la Filosofía "forma ciudadanos", sino que tratará de mostrar cómo lo hace didácticamente, mediante: preguntas problematizadoras, diálogo regulado, conceptualización de problemas reales, argumentación pública, reconocimiento del otro y evaluación de la palabra razonada. Esta precisión da respuesta al núcleo del objeto de estudio e impide que la tesis se diluya en la defensa disciplinar de la Filosofía.

En este capítulo se ofrece una síntesis reflexiva del estudio, organizada de manera estricta en función del objetivo general y de los objetivos específicos formulados. Las conclusiones, que dan cuenta de lo que hemos llegado a entender sobre la didáctica de la Filosofía en educación media, de sus aportes a la a la formación del pensamiento crítico-reflexivo y de la ciudadanía del estudiantado, así como de la teorización de elementos didácticos orientados a la reconfiguración de la enseñanza con mirada crítica y contextual. Las recomendaciones, en cambio, proyectan el recorrido de los hallazgos hacia decisiones pedagógicas e institucionales, fijando orientaciones concretas a adoptar para el fortalecimiento de la enseñanza filosófica y de su incidencia en la formación ciudadana crítica en contextos escolares semejantes.

La investigación facilitó reconocer que la didáctica de la Filosofía puesta en práctica por los y las docentes en la educación media se estructuraba como una práctica formativa que convoca la experiencia personal, el diálogo con el otro y la mediación entre lo curriculámico y lo contextualizado. Al respecto, la enseñanza de la Filosofía no expresa únicamente la transmisión de contenidos o autores, sino que

constituye una mediación pedagógica que pretende producir sentido, solidificar la coherencia ética y acompañar al estudiantado en la construcción de criterios para decidir. La configuración del modelo parte del reconocimiento de la subjetividad del estudiante y orienta el pensamiento hacia problemas significativos para garantizar que una didáctica que va más allá de la didáctica informativa fortalezca el carácter formativo de la Filosofía.

Se concluye, además, que la contribución que aporta la didáctica filosófica al pensamiento crítico-reflexivo y a la formación ciudadana del alumnado se da en la instalación de prácticas deliberativas y hábitos argumentativos que estructuran la convivencia democrática en la clase. La participación que se impulsa en los alumnos y las alumnas por parte de los docentes no es la intervención espontánea, sino que es aquella orientada a la escucha, al respeto por la diferencia y a la exigencia de justificación razonada, lo que crea condiciones para que el desacuerdo pueda ser procesado sin la necesidad de dar lugar a la violencia simbólica. En este sentido, la ciudadanía crítica se entiende como competencia práctica: la competencia de deliberar, la de revisar supuestos, la de resistir la manipulación discursiva y la de situar las propias posturas en relación con el bien común.

La investigación reveló que la didáctica de la Filosofía que desarrollaron los docentes en la educación secundaria conforma una práctica pedagógica que enlaza tres dimensiones que no pueden ser separadas: la experiencia personal del propio/a alumno/a, el diálogo con el otro/a y la mediación entre el plan de estudios y el contexto. En este sentido, la enseñanza de la Filosofía no constitutiva ninguna mera forma de transmisión de contenidos o de pasear por la Historia del pensamiento, sino que se constituye como una mediación pedagógica que tiene como objetivo producir sentido, afianzar así la coherencia ética y acompañar al alumnado en la construcción de criterios para decidir y para intervenir.

La presente configuración hace emerger una didáctica que está sostenida fundamentalmente por el reconocimiento de la subjetividad por parte del/ de la estudiante y orientada el pensar hacia problemas que puedan ser pensados adecuadamente: en cuanto alguna de estas dos condiciones no esté presente, la enseñanza filosófica juega el riesgo, o bien de convertirse en una expresión subjetiva

que no requiere de una exigencia de carácter intelectual, o bien de convertirse en erudición sin conexión con la vida cotidiana.

Se puede señalar finalmente que la aportación de la didáctica filosófica al pensamiento crítico-reflexivo y por lo que respecta al proceso de formación ciudadana del alumnado se desencadena en la existencia de prácticas deliberativas y de hábitos argumentativos que tratan de configurar la convivencia democrática en el aula. La participación que los docentes generan no se reduce a la intervención espontánea ni a la libre expresión de opiniones; es una participación orientada por la escucha, la consideración de la diferencia y la exigencia de la justificación razonada, generando condiciones para que el desacuerdo sea procesado sin violencia simbólica.

De acuerdo con lo aquí expuesto, la ciudadanía crítica no se considera aquí como un listado de valores manifestados con argumentos ni como una identidad muy por encima de la práctica, sino como competencia práctica: la capacidad de deliberar juntamente con otros/otras; la revisión de los propios supuestos; la resistencia a la manipulación argumentativa; y, por último, la colocación de las propias posturas mediante el bien común.

Por último, la teorización ejercida nos permitió extraer un constructo didáctico cuyos ejes configuran una reestructuración de la enseñanza de la Filosofía desde una óptica crítica y contextual. Dichos ejes demuestran que una enseñanza de Filosofía orientada a la ciudadanía crítica requiere, al menos, de tres condiciones integradas: mediación de sentido para el proyecto de vida y coherencia ética; aula dialógica como dispositivo de reconocimiento y deliberación regulada; y mediación curricular situada que permite conectar conceptos filosóficos con problemas sociales significativos del contexto en el que viven alumnos. En consecuencia, la enseñanza de la Filosofía llega al máximo de su potencia ciudadana con el cruce del rigor conceptual, la pertinencia contextual y la ética del diálogo que produzca sujetos con capacidad para pensar con otros y actuar con responsabilidad en la construcción de lo común.

Se sugiere empezar a dar criterios para la planificación didáctica del área de Filosofía por caminos de diversificación de la enseñanza a partir de secuencias de

aprendizaje que incorporen el problema, el concepto y la aplicación, para que el contenido de la Filosofía se entienda como herramientas de interpretación del mundo, y no como conjuntos descontextualizados. Esto requiere que la formulación curricular por parte de los docentes tenga que hacerse empezando por preguntas generadoras de las que salir para ir a sus propias experiencias, que incorporen categorías filosóficas para interpretarlas y que finalicen en ejercicios de transferencia que vayan apenas lo más lejos posible en decisiones y en posicionamientos argumentados. Dicha secuenciación establecida permitiría equilibrar el rigor disciplinar y sentido formativo, la que realmente se debe dar para que la Filosofía pueda contribuir a una ciudadanía crítica y reflexiva.

Se proponen prácticas deliberativas estables en el aula de Filosofía según una secuenciación de formatos recurrentes de diálogo regulado: por ejemplo, debates con reglas explícitas expuestas, conversatorios guiados por preguntas problematizadoras, análisis de dilemas con exigencias argumentativas. Tales prácticas deben estar acompañadas por andamiajes claros para la participación y de criterios evaluativos coherentes con la argumentación, así como de mecanismos de cuidado de la convivencia discursiva. De este modo, la ciudadanía se construirá como práctica constructiva de reconocimiento del otro, escucha activa y responsabilidad comunicativa y no se diluirá en pura opinión frágil o bien en disputas sin cuidado pedagógico.

Se propone, por último, orientar procesos de desarrollo profesional docente y gestión institucional que fortalezcan la enseñanza de la Filosofía como eje transversal de la formación ciudadana: es decir, promover espacios de reflexión pedagógica entre docentes, revisar criterios evaluativos del área alineándolos con enseñanza del pensamiento crítico y deliberación; y generar acuerdos institucionales para que los problemas sociales del contexto puedan incorporarse como objetos de problematización filosófica. Se proponen, además, proyecciones de estudios futuros que profundicen en el impacto de mediaciones didácticas de este tenor sobre el estudiantado, variando grados y lugares de práctica escolar, para así ampliar la comprensión de la ciudadanía crítica entendida desde la Filosofía escolar en distintas condiciones socioculturales.

REFERENCIAS

Abdula, A., Baluta, H., Kozachenko, N., & Kassim, D. (2020). Peculiarities of using of the Moodle test tools in philosophy teaching. *CEUR Workshop Proceedings*, 2643, 306–320. <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper18.pdf>

Acevedo Tarazona, A., & Samacá Alonso, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948–1990): De los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221–244.

Agratti, L. (2020). *Educación, filosofía e infancias: Una experiencia de práctica filosófica en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la Universidad Nacional de La Plata (2008–2019) y sus efectos en la subjetividad docente* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1822/te.1822.pdf>

Aguilar Gordón, F. del R. (2019). Didáctica de la filosofía y el aprendizaje basado en problemas en educación media. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 181–196.

Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.

Aristóteles. (1998). *Ética a Nicómaco*. Alianza.

Assia, J. (2024). *Corpus teórico para la promoción de competencias ciudadanas...* [Tesis doctoral, UPEL, Instituto Pedagógico de Caracas]. Caracas, Venezuela.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Biggs, J. (2014). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Routledge.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.

Bleazby, J. (2020). Fostering moral understanding, moral inquiry & moral habits through philosophy in schools: A Deweyian analysis of Australia's Ethical Understanding curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 84–100.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1650116>

Boyraz, C., & Türkcan, B. (2021). Development of a primary school teacher on philosophy with children: An action research. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 491–510.

<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1175/527>

Blumenberg, H. (2010). *Paradigms for a metaphorology* (R. Savage, Trad.). Cornell University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking*. Jossey-Bass.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Buchanan, R. A., Forster, D. J., Douglas, S., Nakar, S., Boon, H. J., Heath, T., Heyward, P., D'Olimpio, L., Ailwood, J., Eacott, S., Smith, M., Peters, M. A., & Tesar, M. (2022). Philosophy of education in a new key: Exploring new ways of teaching and doing ethics in education in the 21st century. *Educational Philosophy and Theory*, 54(8), 1178–1197. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880387>

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Morata.

Carvajal, E. (2021). *Saber y práctica pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico* [Tesis doctoral, UPEL].

<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/239/237>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4.ª ed.). Sage.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

De Berríos, O., & Briceño, M. (2009). Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to. nivel. *Visión Gerencial*, 47–54.

<https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545882009.pdf>

Descartes, R. (2011). *Meditaciones metafísicas* (ed. bilingüe). Alianza Editorial.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.^a ed.). Sage.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.

Echarry Sequeiros, Y. V. (2019). *Filosofía y educación en María Zambrano* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

<http://hdl.handle.net/10486/687339>

Echeverry Velásquez, M. L. (2011). Formación ciudadana y escuela. *Revista Convivencia y Ciudadanía*, 15(3), 308–324.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Editorial Universidad del Cauca.

Fermoso, P. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educación*, 14(15), 121–136. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.541>

Figuerola, A. G. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: Examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Revista Conrado*, 17(82), 249–259.

Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230.

Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter*. Cambridge University Press.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

- Gadamer, H.-G. (2001). *Verdad y método*. Sígueme.
- García, Y. (2015). La pedagogía hermenéutica de Heidegger: Interpretando el ser-en-el-mundo en la enseñanza. *Revista de Filosofía e Educación*, 12(3), 45–62.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology*. Duquesne University Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I–II). Taurus.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Trotta.
- Han, B.-C. (2021). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (2.ª ed.). Herder.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hegel, G. W. F. (2010). *Fenomenología del espíritu* (W. Roces, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. Trillas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2017). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, J. (2016). La modernidad líquida [Reseña del libro de Z. Bauman]. *Política y Cultura*, (45), 279–282.
- Herrera, M. F. (2022). *El rol de la didáctica de la filosofía en la formación del juicio ético para una ciudadanía democrática* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Northwestern University Press.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (J. Iribarne, Trad.). Prometeo.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología* (J. Adrián Escudero, Trad.). Herder editorial.
- Ibáñez, J. (2002). *Más allá de la sociología: El grupo de discusión como técnica de investigación*. Siglo XXI Editores.

Ignatieff, M. (1993). *Blood and Belonging: Journeys into the New Nationalism*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Kant, I. (2004). *¿Qué es la Ilustración?* Alianza Editorial.

Khan, M., Khan, Y., & Rathor, A. (2020). Developing an understanding of teaching philosophy of Islamic education... *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 9(1), 191–196. <https://european-science.com/eojnss/article/view/5907/pdf>

Kirk, G. S., Raven, J. E., & Schofield, M. (1987). *Los filósofos presocráticos*. Alianza.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2.^a ed.). Cambridge University Press.

López, A. (2021). *Creatividad y filosofía: estrategias didácticas para la formación crítica en secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Doctorado en Educación.

Madera, S. (2012). El pensamiento filosófico: Clave del desarrollo social y urbano. *Sophia*, 12, 169–179.

Martínez, M. (2002). *La nueva ciencia: Su desafío, lógica y método*. Trillas.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design* (3.^a ed.). Sage.

Méndez, C. (2006). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en ciencias empresariales*. Limusa.

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Península.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4.^a ed.). Jossey-Bass.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Gedisa.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3.^a ed.). Sage.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación media* (Documento No. 14). MEN.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf

Moreno, L. J. (2021). *Didácticas de la filosofía y su impacto en la formación de competencias ciudadanas...* [Tesis doctoral no publicada]. Pontificia Universidad Javeriana.

Msomphora, R. (2022). MY teaching philosophy. *Natural and Health Sciences Library*, 1(1), 1–5.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/26944/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Murphy, M. P. A. (2023). Taking teaching philosophies seriously: Pedagogical identity, philosophy of education, and new opportunities for publication. En C. Butcher, T. Bhasin, E. Gordon, & M. C. Hallward (Eds.), *The Palgrave handbook of teaching and research in political science* (pp. 13–21). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-42887-6_2

Navarro, Á. R. (2021). Enseñanza filosófica y corporalidad: Intencionalidad motriz en el aula. *Ciencias del Movimiento*, 8(2), 123–140.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2013). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.

OECD. (2018). *The future of education and skills 2030*. OECD.

Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 9(17).
http://padron.entretemas.com.ve/Estr_Proc_Inv.htm

Parada, J. (2022). *Construcción del sujeto crítico...* [Tesis doctoral, UPEL].
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/505>

- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking concepts & tools* (7.^a ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Denoël/Gonthier.
- Platón. (2003). *La República*. Alianza.
- Pocock, J. G. A. (1975). *The Machiavellian Moment: Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition*. Princeton: Princeton University Press.
- Pulido, O. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo... *Cuestiones de Filosofía*, 11, 87–103.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342–386.
- Rancière, J. (1991). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La teoría fundamentada como metodología... *Revista CES Psicología*, 6(1), 122–133.
- Rivero, Á. (2001). *Tres espacios de la ciudadanía*. Revista de Filosofía, (volumen/número), pp. 51–62.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rojas, S. (1995). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- San Agustín. (2001). *La ciudad de Dios*. Alianza.
- Sanjuán, L. (2019). *La observación participante*. Oberta UOC Publishing.
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. Siglo XXI Editores.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2.^a ed.). Bloomsbury.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Silva, R. (1982). Historia de un congreso filosófico... *Revista Colombiana de Educación*, (9).
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Tamayo, M. (2004). *Proceso de la investigación científica* (4.^a ed.). Limusa.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Téllez Pineda, F. G. (2020). *Filosofía como posibilidad para la resignificación de su sentido formativo...* Fundación Universitaria Los Libertadores.
<http://hdl.handle.net/11371/2702>

Tomás de Aquino. (2001). *Suma teológica* (ed. BAC). Biblioteca de Autores Cristianos.

Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (ed. act.). Cambridge University Press.

Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue française de pédagogie*, 103, 19–31.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1294>

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Urquijo Angarita, M. J. (2018). *Agencia e interculturalidad: Fundamentos filosóficos para una ciudadanía activa*. Universidad del Valle.

Urquijo, M. J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *EDETANIA*, 46, 63–80.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

van Manen, M. (2016). *Researching lived experience* (2.^a ed.). Routledge.

Vargas, E. (2023). *Prácticas filosóficas y desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo...* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de La Salle.

Villanueva, J. (2012). La epojé y la reducción como acceso a la vida trascendental. *Letras*, 83(118), 213–232.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña Uzieda, L. Tapia Mealla, & C. E. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Walton, D. (2008). *Informal logic: A pragmatic approach* (2.^a ed.). Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2.^a ed.). ASCD.

Anexos

Currículo académico

Mag. Jesús Antonio Chamorro Benavides



DATOS PERSONALES

- Nacionalidad: colombiana
- Estado civil: Soltero
- Cédula de Ciudadanía: 1.061.704.808
- Dirección de residencia: Cra. 14 N.º D5- 09 Neiva -Huila Colombia.
- Teléfono: WhatsApp3185695009
- E-mail: jesus2220000@gmail.com
- Ocupación: Docente de Aula de Filosofía
- Lugar: Institución Educativa Esteban Rojas Tovar
- Municipio: Tarqui -Huila-Colombia

FORMACIÓNACADÉMICA

Postgrado

- **Magíster en Ética y Filosofía Política.** Universidad del Cauca, octubre 21 de 2022.

Pregrado

- **Filósofo.** Popayan 11 de diciembre de 2015

PERFIL ACADÉMICO

- Filósofo y Magíster en Ética y Filosofía Política por la Universidad del Cauca, estudiante de doctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Docente de Filosofía en educación secundaria con nueve años de experiencia, vinculado a la Gobernación del Huila. La trayectoria pedagógica combina la práctica pedagógica con la investigación en didáctica de la filosofía y formación ciudadana crítica-reflexiva, integrando propuestas curriculares y proyectos orientados al fortalecimiento del pensamiento crítico, la ética y la construcción de ciudadanía en contextos escolares.

PUBLICACIONES ARTICULOS

- **“El saber pedagógico de los maestros de Ciencias Naturales desde una perspectiva dialéctica”** Artículo publicado en la revista Dialéctica (UPEL) marzo, 2025
- **“Formación educativa local y sostenibilidad: Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)”** Artículo publicado en la revista Línea Imaginaria (UPEL) septiembre, 2025

Currículo Académico

Tutor: Dr. César Augusto Rosales Contreras

Datos Personales

Nombre Completo: César Augusto Rosales Contreras

Cédula de Identidad: V.9.246.689

Institución de Adscripción:

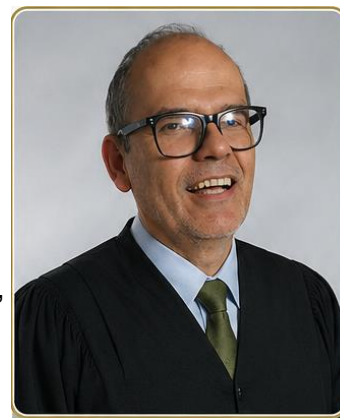
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL),

Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”

Profesión: Docente Universitario

Contacto Móvil: +58 04147336489

Correo Electrónico: Cesar.rosales.iprgr@upel.edu.ve



Perfil Académico

Doctor en Educación, docente universitario e investigador con amplia experiencia en formación de pregrado, maestría y doctorado. Su labor integra la reflexión filosófica, la bioética, la orientación educativa y el desarrollo organizacional, con una sólida trayectoria en docencia, investigación y gestión académica.

Formación Académica

- Doctorado en Educación – Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” (2024).
- Magister en Evaluación Educativa – Universidad de los Andes, Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, Táchira, Venezuela (2015).
- Licenciatura en Ciencias de la Educación, Especialización en Metodología Pedagógica – Pontificia Universidad Salesiana, Roma, Italia (2000).

Experiencia Docente

Pregrado:

- Bioética
- Teorías del conocimiento pedagógico

- Pensamiento filosófico pedagógico
- Discurso Especializado del idioma inglés

Postgrado (Maestría):

- Orientación individual y grupal
- Filosofía de la enseñanza de la educación física
- Filosofía de la enseñanza de la recreación

Postgrado (Doctorado):

- Bases epistémicas de la educación
- Pensamiento complejo
- Desarrollo organizacional

Investigación y Gestión Académica

- Tutor y jurado de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales.
- Coordinador General del Núcleo de Investigación FIPSED (Filosofía, Psicología y Orientación Educativa, Educación y Práctica Profesional y Educación Musical y Musicología).
- Director–Editor de la Revista Quadrivium, órgano divulgativo del núcleo FIPSED.

Síntesis Profesional

Académico comprometido con la excelencia universitaria, la generación de conocimiento y la formación integral de profesionales. Su trayectoria combina docencia, investigación, tutoría avanzada, liderazgo institucional y producción intelectual orientada al fortalecimiento de la educación.