

**PASANTÍA COMO DOCENTE DE FILOSOFÍA EN EL COLEGIO CELCO SAN
LUCAS**



Por:

Miguel Ángel Rojas Sanclemente

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD SAN TOMÁS

BOGOTÁ

2026

**PASANTÍA COMO DOCENTE DE FILOSOFÍA EN EL COLEGIO CELCO SAN
LUCAS**



Por:

Miguel Ángel Rojas Sanclemente

Documento final presentado como opción de grado para optar por el título de licenciado en
filosofía y letras

Aprobado por:

Doctor en filosofía Juan Carlos Moreno Ortiz

Tutor Universidad

Reverendo Eduardo Martínez

Rector del Colegio

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD SAN TOMÁS

BOGOTÁ

2026

CONTENIDO

1. DESCRIPCIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y SITUACIÓN PROBLEMA
2. CAMPO DE PROFUNDIZACIÓN
3. OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA
4. JUSTIFICACIÓN
5. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN
6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
7. DESARROLLO DE LA PASANTÍA
8. RESULTADOS, LOGROS Y DIFICULTADES.
9. EXPERIENCIA PERSONAL DE LA PASANTÍA
10. CONCLUSIONES
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
12. ANEXOS (CERTIFICADOS DE LA PASANTÍA)

DESCRIPCIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y SITUACIÓN PROBLEMA

La presente pasantía tiene como objeto de estudio la metodología y enseñanza de la filosofía en la educación media. Para ello, es necesario revisar la práctica educativa y, al mismo tiempo, los documentos como mallas curriculares, planeaciones de clase, etc. que indican las estrategias didácticas y elementos conceptuales a revisar. Igualmente, el análisis de la práctica y revisión documental debe ser realizada en una realidad escolar específica, puesto que cada contexto se diferencia por las metodologías, población, docentes, etc. Por lo cual, el trabajo de investigación realizado se efectuó en la institución de educación básica y media Celco San Lucas durante el año 2025. La caracterización de la institución será realizada más adelante.

Con base en lo explicado, se realizó una revisión de documentos institucionales y su ejecución en el aula de la clase. El eje central de la revisión fue la malla curricular en filosofía, ya que es el documento central donde la institución establece los contenidos, objetivos y didácticas a realizar en el espacio. Del análisis se pudo evidenciar que propone la enseñanza desde un enfoque historicista occidental. En grado décimo, durante el primer semestre del año, se enseña filosofía antigua, y en el segundo semestre filosofía medieval. Mientras que en grado once, se instruye filosofía moderna en el primer semestre del año, y filosofía contemporánea en el segundo.

Esto acompañado de clases magistrales que exponen el pensamiento de los principales autores de la filosofía occidental y sus problemas, entendiendo al estudiante como agente pasivo del conocimiento, limitado a escuchar y anotar los elementos más importantes para luego calificar sus anotaciones. Sumado a lo anterior, se realiza una evaluación bimestral de preguntas, cerradas en su mayoría, que evalúan el conocimiento presentado a lo largo del periodo. Para la realización de esta evaluación se les asigna a los estudiantes distintos salones de forma aleatoria donde resuelven sus evaluaciones en las primeras horas de la mañana, estudiantes de grado sexto, séptimo, octavo, noveno, decimo y once comparten un mismo salón con diferente evaluación.

Por ejemplo, primaria debe responder cinco evaluaciones escritas de materias básicas como: matemáticas, inglés, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua castellana. Durante una semana, cada día corresponde a resolver la prueba de una asignatura distinta, y las

evaluaciones tienen 6 preguntas de opción múltiple y 2 preguntas abiertas. Mientras que en bachillerato se adicionan asignaturas como: química, física, biología, filosofía y ciencias políticas (las últimas dos asignaturas solo aplican para grado décimo y once). Asimismo, las evaluaciones cuentan con un total de 10 preguntas, donde las últimas dos son de opción abierta.

Además de enseñar filosofía desde un enfoque historicista, ésta se complementa con talleres, presentaciones orales y evaluaciones que priorizan, principalmente, la retención y memorización de la información. Sin embargo, antes de explicar las razones por las que se considera problemático este método es necesario explicar en qué consiste.

Una metodología historicista, de acuerdo como el filósofo e historiador alemán Wilhem Dilthey en su texto *Ciencias del espíritu*, afirma que la filosofía debe estudiarse desde la historia, presenta el conocimiento, sus corrientes de pensamiento y autores reconociendo su contexto de forma principalmente cronológica. Se enseña problemas filosóficos dentro de su contexto histórico y cultural específico. Lo que permite reconocer las necesidades de cada época y facilita la comprensión del pensamiento desarrollado. Además, estudia los cambios de pensamiento de una época a otra, distinguiendo pensamiento, autores y encontrando relaciones entre ellos. (págs. 51-53).

Con este método se espera los siguientes resultados: Aprendizaje de la historia de la filosofía, sus autores y problemas a nivel general. Desarrollo de la capacidad de relacionar las ideas y problemas filosóficos de cada época con preocupaciones contextuales. Comprensión de la filosofía como un sistema que piensa el presente teniendo en cuenta los postulados desarrollados en la historia. Fomentar en los estudiantes un pensamiento crítico situado para comprender su realidad. Entre otros.

Teniendo presente lo planteado surgiría la siguiente pregunta ¿por qué es problemático el método historicista en la enseñanza de la filosofía? Para responder a ello se responde en cuatro momentos. En primer lugar, la enseñanza con este enfoque sitúa en el contexto histórico y las corrientes de pensamiento de cada autor, sin embargo, carece de herramientas teóricas para explicar cómo afectan a la realidad del estudiante. Porque su enfoque principal es la historia y su comprensión, no el cómo tiene repercusiones en la actualidad. Si bien es un objetivo del enfoque historicista es emplear el conocimiento filosófico para transformar la realidad del estudiante, prioriza el aprendizaje de la historia.

En segundo lugar, la presentación de la historia como fin en sí mismo lo convierte en un conocimiento teórico que se vuelve erudición. Es decir, el conocimiento filosófico, al ser presentado únicamente desde la historia, deja de ser una práctica constante del pensamiento crítico y se limita a ser una acumulación de información como autores, fechas, corrientes de pensamiento, etc. Lo que dificulta la comprensión y reflexión del propio pensamiento filosófico.

Este problema se acrecienta con los métodos de evaluación ya que recompensa la retención de información, entiende al estudiante como sujeto pasivo del conocimiento. El delegar esta posición al estudiante hace que desarrolle una gran capacidad para memorizar, pero provoca inconvenientes para la comprensión de las ideas citadas. El segundo problema se interrelaciona con el primero, si el saber se vuelve únicamente la acumulación de datos filosóficos dificulta su comprensión, y si se vuelve un conocimiento de difícil entendimiento aumenta sus insuficiencias para relacionarse con la actualidad del educando.

Así pues, estudiar filosofía se reduce a recitar fechas y autores que no se relacionan con su realidad. Lo que lleva al tercer problema: la enseñanza de la filosofía desde la historia puede perder la motivación de los estudiantes, porque se vuelve un conocimiento abstracto que solamente se recita mas no se comprende, se imposibilita, metodológicamente, que el estudiante se apropie del conocimiento adquirido.

Al ser su proceso académico un espacio de exclusiva memorización, dificulta que sean de su interés los contenidos. La enseñanza de la filosofía, y cualquier saber a nivel general, debe tener en consideración el interés de a quién se dirige en la educación básica y media. Autores como el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel (1983) afirma que el interés activa la atención, condición fundamental para la enseñanza y el aprendizaje. Además, un contenido es significativo cuando se conecta con estructuras cognitivas previas, para ello requiere de la disposición e interés del estudiante, facilita la memoria significativa acompañado de la transferencia del conocimiento a nuevas condiciones.

Factores motivacionales y actitudinales: el deseo de saber, la necesidad de logro y de autosuperación, y la involucración del yo (interés) en un campo de estudio determinado. Estas variables generales afectan a condiciones relevantes del

aprendizaje como el estado de alerta, la atención, el nivel de esfuerzo, la persistencia y la concentración (Ausubel, 1983, pág. 39).

Por lo que la enseñanza y el aprendizaje no son un proceso únicamente intelectual, es afectivo, motivacional y significativo. Cuando el conocimiento logra despertar el interés de quien lo estudia facilita su comprensión, lo hace duradero y formativo. Si no logra despertar la atención se vuelve un conocimiento pasajero

El cuarto problema yace en el desarrollo de competencias. Tanto el Colegio Celco San Lucas como las instituciones de educación básica y media del país buscan formar a los estudiantes en competencias. Las competencias, a nivel muy general, son la combinación integrada de conocimientos, habilidades (destrezas), actitudes y valores que permiten a una persona actuar de forma eficaz, autónoma y responsable en contextos diversos. Formar en competencias implica que el estudiante aprenda diversas habilidades para que pueda desenvolverse como ciudadano. (el concepto de competencias será desarrollado con detalle en el marco teórico)

Puntualmente, se espera que la filosofía desarrolle competencias como el pensamiento crítico, la competencia dialógica, la competencia de argumentación, el razonamiento lógico, entre otras, elementos que son difíciles de desarrollar con el método historicista. Si bien permite entender las características principales de varios autores occidentales ubicando en un espacio tiempo definido a nivel general, dificulta incentivar el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes. (cita MEN)

Esto se sustenta en lo que se ha explicado anteriormente, el espacio académico se limita en la enseñanza de autores, fechas y doctrinas de pensamiento limitándose a un recorrido histórico. Lo que implica una dificultad para profundizar en las reflexiones y propuestas filosóficas. La reflexión, cuestionamiento y comprensión son fundamentales para poder desarrollar las competencias esperadas. Si al estudiante no se le ofrecen herramientas para argumentar, pensar y dialogar se vuelve sumamente complejo que desarrolle alguna de estas competencias. El pensamiento crítico solo es posible de incentivar si se le posibilita al estudiante ir más allá de la memorización y poder cuestionar, en este caso, a los autores y pensamientos filosóficos.

Aunque la malla curricular de la institución permite tener un conocimiento de la filosofía a nivel general, presenta dificultades para promover el diálogo y pensar en problemas concretos de la filosofía. Con base en ello, el cuarto problema se vuelve consecuencia de los tres precedentes. Si la enseñanza está desconectada de la realidad del estudiante, se limita a la enseñanza histórica y aprendizaje memorístico y no motiva a los estudiantes a aprender, tiene inconvenientes para formar en las competencias esperadas.

Este método, acompañado de las propuestas didácticas y formas de evaluar enfocadas en entender al estudiante como un agente pasivo en su proceso aprendizaje y teniendo como prioridad la recepción y repetición de información, hace que la formación en las competencias esperadas sea una contradicción en los términos, porque el conocimiento se limita al saber, más no al saber hacer. Por todo lo explicado, se puede afirmar que la malla curricular presenta diversos problemas en la enseñanza de la filosofía, además de impedir la formación de competencias deseadas.

Acompañado de la investigación del enfoque historicista, se hizo un diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia con el objetivo de examinar si es la única forma posible de enseñarla y compararla con otras propuestas. Se evidenció que la enseñanza de la filosofía en la educación media ha sido objeto de múltiples debates en torno a su metodología y pertinencia. Tradicionalmente, el modelo predominante ha sido el historicista.

No obstante, diversos estudios, como el del filósofo estadounidense Matthew Lipman (2016), han señalado las limitaciones de este enfoque, dado que no siempre favorece el desarrollo del pensamiento crítico ni la apropiación significativa del conocimiento filosófico, hace de los oyentes admiradores pasivos y no investigadores activos del conocimiento (pág. 52).

Además, se encontró que el Ministerio de Educación de Colombia tiene documentos como *Orientaciones Pedagógicas en Filosofía* (2010) donde propone una forma de enseñar la filosofía con base en ejes temáticos. El documento del MEN desarrolla de forma amplia en qué consiste la enseñanza de este método, su fundamentación teórica y pautas para realizar su aplicación. Asimismo, afirma que la motivación es un aspecto fundamental para los procesos pedagógicos, sobre todo, la enseñanza y el aprendizaje. La ausencia de formular

problemas y limitar la enseñanza a un proceso de repetición causa una falta de deseo por el proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, se evidencia que en la institución no hay una aplicación del documento. Mientras el MEN orienta sobre un método de enseñanza, la institución Celco cuenta con otro, careciendo de un diálogo con la misma ¿Por qué no se aplica un método desde los ejes temáticos? La razón principal de ello es porque el documento de Orientaciones no tiene un carácter obligatorio con las instituciones educativas del país. No es un lineamiento, tampoco un decreto, sino una guía flexible que las instituciones tienen la autonomía de elegir si implementar o no. Su autonomía escolar está respaldada por la ley 115 de 1994.

Artículo 77: Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Congreso de la República de Colombia, 1994, pág. 17.)

En ese orden de ideas, permite a las instituciones educativas adaptar, combinar o no adoptar el enfoque de los ejes temáticos sin tener inconvenientes legales. No solo el aspecto normativo explica el por qué no se implementa un enfoque diferente, sino que la enseñanza historicista cuenta con una tradición. Incluso el método historicista se evidencia en la educación superior. Por ejemplo, la Universidad Santo Tomás, y otras instituciones de educación superior que enseñan filosofía, cuentan con espacios académicos centrados en el estudio de la filosofía de forma cronológica (filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea.) Lo cual puede dar a entender que sea percibido como la forma correcta de enseñar filosofía.

Ahora bien, debe tener en consideración que las instituciones universitarias cuentan con espacios académicos que acompañan la enseñanza de la filosofía desde temáticas, no se

enseña la filosofía únicamente desde la historia, se entrelaza con diversos enfoques haciendo el estudio de la filosofía de forma integral. Por ejemplo, en la Universidad Santo Tomás existen espacios académicos como epistemología, ética, metafísica, lógica, entre otros. Mientras la educación superior promueve un aprendizaje integral de la filosofía, instituciones como el Celco recurren exclusivamente al enfoque historicista.

La resistencia al cambio tiene diferentes factores. Al ser una transformación en la práctica educativa demanda realizar un proyecto a largo plazo, porque supone cambiar el currículo, las formas de evaluación, el rol asignado al estudiante y docente. Un enfoque diferente en una institución de educación media requiere de un amplio dominio de autores, articular problemas filosóficos de forma transversal y diseñar preguntas problemas con base en las motivaciones del estudiante. Para ello se necesita de una formación que varios docentes no cuentan, optando por lo conocido y predecible sin considerar nuevas opciones.

Además, transformar la metodología de enseñanza exige de espacios para la discusión y reflexión que difícilmente pueden ser entregados por las instituciones en horas laborales al tener una sobrecarga de contenidos. También las instituciones buscan preparar a los educandos para pruebas estandarizadas, priorizando la enseñanza de contenidos generales y desarrollo de habilidades para la resolución de pruebas escritas. En síntesis, se prioriza abarcar la mayor cantidad de contenidos a falta de profundizar en los temas, en este caso, los problemas filosóficos.

Haciendo una recopilación de todo lo establecido, se hizo un diagnóstico desde dos horizontes. Primero, responder a la pregunta de por qué es problemático la enseñanza desde un enfoque historicista. Segundo, se hizo una revisión de si existen otras posibilidades, por ejemplo, los ejes temáticos. Al encontrarlas surge la pregunta del por qué no se implementan en las instituciones si existe un documento que presenta una forma diferente de enseñanza. Se concluye que las instituciones educativas no están obligadas a adoptar las metodologías propuestas por el MEN y transformar las formas de enseñanza implica tiempo, recursos, los cuales escasean en las escuelas.

Si bien proponer propone un enfoque alternativo en un contexto tradicional como el Colegio Celco San Lucas podría presentar un posible conflicto, desde el 2023 se realiza una transformación de sus prácticas y procesos pedagógicos. Por lo que proponer una forma distinta de enseñar la filosofía resulta una oportunidad para acompañar la transformación

educativa y construir una nueva malla curricular del área en la institución. Por lo establecido, la pasantía busca proponer un enfoque de enseñanza en filosofía distinto para la institución.

CAMPO DE PROFUNDIZACIÓN

La pasantía se ubica en el grupo de investigación San Alberto Magno de la Universidad Santo Tomás. La línea de investigación profundiza en los estudios de la educación, la pedagogía y la didáctica. La pasantía hace énfasis en el componente pedagógico, sobre todo en el currículo y la didáctica de la filosofía en la educación media. Se busca hacer una revisión documental de la malla curricular en filosofía de la institución Celco San Lucas, esto con el objetivo de problematizar la propuesta para examinar nuevos métodos de enseñanza.

Como consecuencia, se hace una propuesta diferente a la del colegio, se plantea diseñar y construir una nueva malla curricular para la institución enfocada en ejes temáticos. Se profundiza en la enseñanza de la filosofía, analizar enfoques alternativos en la misma, puntualmente, en los ejes temáticos y todos los conceptos que desarrolla la misma para ser llevada a cabo en la praxis.

La pasantía busca transformar la enseñanza de la filosofía en la educación media en la institución Celco, aplicando una malla curricular innovadora que favorezca el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias argumentativas en los estudiantes. La propuesta tiene suelo teórico en documentos del MEN y en diversos autores presentados a lo largo del texto.

OBJETIVOS DE LA PASANTÍA

Teniendo en cuenta el interés de diseñar una malla curricular en filosofía a través de ejes temáticos, se consideran necesarios los siguientes elementos. Primero, identificar el contexto educativo donde se enseña filosofía en la educación media. Lo que implica una

revisión de los documentos de la institución Celco y sus prácticas educativas. Esta revisión del contexto permite reconocer las prácticas de enseñanza, sus dificultades, aspectos de mejora y adaptar la enseñanza de filosofía.

Segundo, hacer una revisión teórica sobre el método de enseñanza en filosofía desde ejes temáticos. Para ello, las *Orientaciones Pedagógicas de la Enseñanza en Filosofía* del MEN será analizado y empleado como suelo teórico principal. Tercero, se realizará el diseño y construcción de la malla curricular en filosofía teniendo en cuenta la revisión conceptual hecha anteriormente y la revisión del contexto educativo.

Al identificar los elementos necesarios para llevar a cabo el proyecto de pasantía, se establece el objetivo general: diseñar una malla curricular en filosofía en los grados décimo y once del Colegio Celco San Lucas basada en ejes temáticos, para procurar el pensamiento crítico en los estudiantes desde la transformación de contenidos y metodologías de enseñanza. Los objetivos específicos son: Primero, recolectar información de forma teórico-práctica del colegio Celco San Lucas y el método historicista, para identificar el contexto, reconocer dificultades, y oportunidades de transformación en la enseñanza de filosofía de los estudiantes en la educación media en la institución.

Segundo, elaborar un marco teórico que explique los elementos necesarios para construir una malla curricular en filosofía que priorice la enseñanza mediante ejes temáticos como lógica, epistemología, filosofía del lenguaje, filosofía política, entre otros. Como tercer y último objetivo se plantea, construir una malla curricular en la institución CELCO en el grado décimo y once fundamentada en ejes temáticos teniendo como base en las *Orientaciones Pedagógicas en Filosofía* del MEN y el contexto de los estudiantes para promover la formación de competencias y ciudadanos de paz.

JUSTIFICACIÓN

Como estudiante de la licenciatura en filosofía y letras de la universidad Santo Tomás, la enseñanza de la filosofía en la educación básica y media se ha convertido en una de mis preocupaciones fundamentales, saber qué enseñar y encontrar los currículos y didácticas más idóneas para hacer de la filosofía un saber que transforma a todo aquel quien la estudie. Esta

preocupación e interés fue creciendo a lo largo del estudio de la licenciatura con un punto de inflexión en el espacio académico Didáctica de la filosofía.

En este espacio, el docente del curso establecía interrogantes como: ¿filosofía para niños? ¿cómo enseñar la filosofía con el objetivo de que sea un aprendizaje significativo? La forma de abordar la clase y reflexionar sobre las posibilidades de enseñar filosofía cambiaron la percepción de entender a la misma como un saber que debe transformar la forma de entender y comprender la realidad, no puede quedarse como un saber erudito sin posibilidad de afectar el contexto donde se piensa y estudia. Si la filosofía no cambia a quien la estudia, no le encuentro sentido a su enseñanza.

Adicionalmente, tuve la oportunidad de ser contratado como docente de filosofía y ciencias sociales en la institución educativa Colegio Celco San Lucas. Al inicio del año 2025 se asignó revisar y ajustar la malla curricular del área. Al revisar la malla de filosofía evidencié una enseñanza ejercida desde la historia, método que consideré problemático sobre su aporte a la formación en competencias y motivación para aprender del área. Dicho precedente me hizo reflexionar sobre cómo quiero enseñar filosofía y desde qué enfoques.

Por lo que la oportunidad laboral volvió a despertar el interés de enseñar la filosofía en las aulas, y cómo es posible hacer que esta sea significativa para los estudiantes en su formación como ciudadanos. Además, al momento de enseñar en el espacio académico, pude evidenciar que el modelo tradicional posee dificultades para captar la atención de los estudiantes. Si bien se retenía información no se entendía de forma clara su contenido. Esto aumentó mi interés de transformar las dinámicas y explorar nuevas posibilidades. Comencé a realizar cambios en las didácticas que provocaron un cambio positivo hacia la asignatura. Sin embargo, fue un cambio mínimo y se mantenía un rechazo al espacio, Así que se hice pequeñas modificaciones en el currículo y evidencié un mejor recibimiento al espacio académico. Razón por la que quise seguir con el cambio de método y hacerlo de forma fundamentada.

Aparte, conversé con el rector de la institución durante la semana de alistamiento sobre el espacio de filosofía, el rector deseaba que el puntaje de la prueba IFCES mejorara, especialmente, en el componente de competencias ciudadanas y comprensión lectora. Para obtenerlo, afirmaba que la enseñanza del pensamiento lógico y el desarrollo de habilidades

de lecto escritura son fundamentales. Ambos estábamos de acuerdo en que la filosofía es fundamental para lograr desarrollar las competencias mencionadas, pese ello, informaba al rector que el espacio tenía un énfasis en la enseñanza histórica desde la repetición. Al notificar la situación, él reconocía la importancia de modificar el currículo del área y aprobaba realizar ajustes estructurales.

La conversación dejaba un reto a trabajar durante el año, e incluso, incentivó aún más el deseo de desarrollar un proyecto que estableciera enseñar desde ejes temáticos. El proyecto nacía con tres aspiraciones profesionales y personales que lo incentivaban: lograr un incremento en el puntaje de los estudiantes en la prueba de estado, formar a los estudiantes en competencias que le sean útiles para su vida y, el más importante, a nivel personal, tener un impacto con la enseñanza de la filosofía en la vida de las personas.

Así pues, el proyecto que se realiza no se limita al interés de obtener el título de filosofía, sino que busca tener un impacto en la comunidad educativa donde ejerzo labores, siendo la pasantía el último gran trabajo a desarrollar en la universidad y, al mismo tiempo, mi primer fundamento epistemológico para desempeñar labores como docente. Grosso modo, mi pasión por la filosofía y la aspiración en ser docente comenzó su crecimiento en la academia, apoyada por diferentes perspectivas de los docentes, su ejemplo me motiva a querer ser un docente que transforma de manera significativa a sus estudiantes, y el proyecto tiene la aspiración de ser el principio y esquema teórico para lograrlo. Luego de ser revisado y aprobado, se desea aplicarlo para evidenciar sus resultados.

IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

El Colegio Luterano Celco San Lucas es una institución privada de educación básica primaria, secundaria, y media académica que enfoca su enseñanza desde principios y valores cristianos luteranos. Ofrece a los padres de familia actividades y espacios que fortalecen la formación académica de los estudiantes acompañado de su crecimiento espiritual, fortaleciendo valores y principios de integración en comunidad. El proyecto educativo institucional (PEI) del colegio es “*Educación para la vida*”. Tiene el objetivo de formar en

aspectos espirituales, morales, físicos, e intelectuales. El cumplimiento de este propósito se obtiene mediante la vivencia y fortalecimiento de los valores humanos, basados en la ética cristiana. Para dar una descripción completa de la institución, se abordará infraestructura, formación, filosofía, misión, visión, población, características pedagógicas-curriculares, y su actual transformación pedagógica. (CELCO, 2026, pág. 11)

El colegio se ubica en la localidad de Kennedy, puntualmente, en el barrio Kennedy central. Cuenta con dos edificios y una cancha. El bloque A, es un edificio de cuatro pisos con un total de 17 salones, dos salas de sistemas, ubicadas en el cuarto piso, una oficina de contabilidad en el primer piso, dos oficinas en el segundo y tercer piso, baños en el primer, segundo y tercer piso, y una sala de profesores. Los salones de este bloque los usan sobre todo los estudiantes de bachillerato. Mientras que el bloque B cuenta con 8 salones, baños en el segundo y tercer piso, una oficina y un salón de danzas. Principalmente, los salones son utilizados por los estudiantes de preescolar y primaria.

Adicionalmente, la cancha tiene la infraestructura para practicar deportes como fútbol, baloncesto, y voleibol, entre otros. Junto a la cancha hay un espacio utilizado como lugar de almuerzo o para eventos culturales. Además, el colegio cuenta con el servicio de alimentación y restaurante. También cuenta con un parque (bloque C) utilizado únicamente por los estudiantes de preescolar. Dentro del parque, se encuentra la sala de docentes de primaria, y el lugar de mantenimiento. Al ser la iglesia dueña legal del colegio, posee una capilla, si bien es empleada por la iglesia para profesar su religión, es utilizado por el colegio como escenario de eventos culturales.

El colegio es fruto de la filosofía y misión de la Iglesia Evangélica Luterana de Colombia. Desde el año 1936 junto con las nacientes congregaciones filiales se fundaron los Colegios Evangélicos Luteranos de Colombia (CELCO) con el propósito de servir al país en el área educativa tanto formal como informal. La Iglesia fundó el Colegio Luterano San Lucas en 1974 para servir a la comunidad de ciudad Kennedy y sus alrededores. Entre el año 1974 y 1976 funcionó como el Jardín Infantil San Lucas bajo un convenio educativo con Bienestar Social del Distrito de Santafé de Bogotá (CELCO, 2026, pág. 9-11).

En 1983, inicio su labor como un Centro de Educación Formal en el ciclo de Preescolar en las jornadas de mañana y tarde y bajo la dirección del Licenciado José

Benjamín Ojeda Guaje. En 1986 se tramitó la licencia de funcionamiento del Colegio la cual se adquirió bajo la Resolución No. 005329 12 Dic/86. En 1988 se obtuvo la aprobación de estudios del Jardín Infantil San Lucas bajo la Resolución No.003354 del 24 de octubre de 1989. En 1992, se le concede permiso de ofertar el grado primero de básica primaria bajo la Resolución No. 2374 emanada de la Secretaría de Educación del Distrito Capital (CELCO, 2026, pág. 9-11).

La misión del colegio Celco San Lucas, como institución educativa de la Iglesia Luterana, está comprometida con la misión de Dios, proclama integralmente el evangelio para la liberación y salvación del ser humano y la creación. Proclama, enseña y sirve, a través de acciones de fortalecimiento en el contexto, para el encuentro con Dios en la promoción de un mejor país. Además, brinda a sus estudiantes una formación diversificada, integral, evangelizadora, socializadora, personalizada, agradable y de proyección. (CELCO, 2026 pág. 12)

La visión del Colegio Celco ha sido revisada constantemente. Por ejemplo, en el año 2024, en cooperación de directivas y algunos docentes de la institución quedó establecido que la institución, está comprometida con la doctrina cristiana, que, según sus principios, forja nuevas generaciones útiles al reino de Dios, la familia, la sociedad y la patria. En adición, el colegio Celco San Lucas proyecta que para el año 2035 será reconocido en la localidad de Kennedy porque promueve la vivencia de los valores cristianos. Con un modelo pedagógico que fortalece competencias socioemocionales, para el aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico, capaz de responder a los retos del contexto social actual. (CELCO, 2026 pág. 12)

Con base en la visión, la filosofía de la institución educativa se funda en la doctrina bíblica que proclama, en forma integral, el evangelio de Jesucristo para reconciliar al hombre con Dios, su prójimo y consigo mismo. La Iglesia Evangélica Luterana desde la Reforma resumió la fe cristiana evangélica en las consignas: sola escritura, solo cristo, sola gracia, sola fe, desde las cuales el colegio Celco San Lucas guía su labor. (CELCO, 2026 pág. 10)

En cuanto a su forma de enseñanza, el modelo pedagógico empleado por la institución durante la mayoría de su trayectoria ha sido el modelo tradicional, considera al docente como transmisor de conocimiento y el alumno como receptor pasivo, cuyo rol principal es la

memorización y repetición. Se basa en la disciplina, la autoridad del maestro y la exposición magistral, con evaluaciones centradas en exámenes y pruebas para medir la retención de información. Enfatiza la formación del carácter y el desarrollo de cualidades innatas a través de la repetición y la imitación. (CELCO, 2026)

Pese lo anterior, en los últimos años el modelo ha sido transformado, adoptando un nuevo enfoque que se adapte a las necesidades del contexto de los infantes. Por lo que para el año 2026 el modelo pedagógico de la institución Celco es constructivista, con un enfoque socioemocional y una estrategia de aprendizaje basada en proyectos (ABP). Además, el currículo cuenta con el mismo objetivo de aprendizaje establecido por el MEN: “Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos” (CELCO, 2026).

Para garantizarlo, se establecen los siguientes objetivos específicos: Promover la disponibilidad y el acceso a libros, y otros materiales de lectura y escritura, en espacios y tiempos escolares. Formar a docentes y otros mediadores en el uso y la apropiación de los materiales que conforman las colecciones entregadas a través del plan nacional de lectura y escritura (PNLE). Vincular desde la escuela a la familia como agente fundamental dentro del proceso lector y escritor de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Movilizar a la sociedad para fomentar una opinión pública favorable alrededor de la importancia de la lectura y la escritura. Diseñar estrategias de seguimiento y evaluación que permitan identificar los logros y reorientar las acciones que sean necesarias durante el proceso de implementación del PNLE. (CELCO, 2026)

La institución cuenta con el siguiente plan de estudios. En básica primaria: ciencias sociales, matemáticas, lengua castellana, inglés, ciencias naturales, educación física, música, formación cristiana, ética, música, danzas, informática, artes, cátedra de paz. En básica secundaria el plan de estudios se modifica en algunas asignaturas, se desarrolla de la siguiente forma: matemáticas, estadística, lengua castellana, plan lector, inglés, biología, química,

física, ciencias sociales, ciencias políticas, historia de Colombia, cátedra de paz, educación física, música, formación cristiana, ética, danzas, informática y artes.

Finalmente, con el objetivo de especializar y mejorar la preparación para la educación media, se modifica el plan de estudios retirando el componente de música, historia de Colombia, y ciencias sociales. Por lo anterior, el plan de estudios para grado décimo y once queda organizado de la siguiente forma: matemáticas (trigonometría y cálculo según el grado), estadística, lengua castellana, plan lector, métodos de investigación, inglés, biología, química, física, ciencias políticas, filosofía, cátedra de paz, educación física, formación cristiana, ética, danzas, informática y artes.

Cabe aclarar que la institución ha empleado métodos tradicionales centrados en el docente para la enseñanza. Se realizan clases magistrales donde se imparte una temática a trabajar durante el periodo de forma oral, y el estudiante se encarga de recibir la información y conservarla, por ejemplo, anotando en un cuaderno. Sumado a ello, el docente coloca ejercicios que son resueltos por el estudiante (de forma individual o grupal) y, posteriormente, revisados para ser evaluados. Sin embargo, desde el 2023 se ha comenzado a integrar un nuevo método que es el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Autores como el pedagogo estadounidense John W. Thomas (2000) considerado como uno de los principales investigadores y teóricos del ABP, afirma que es un modelo de enseñanza que organiza el aprendizaje alrededor de proyectos complejos y auténticos, en los cuales los estudiantes investigan y responden a preguntas, problemas o desafíos significativos (pág. 1-4). Adicionalmente, el pedagogo español Fernando Trujillo Sáenz (2015), destaca por ser uno de los principales divulgadores y teóricos de los ABP en el contexto hispanohablante del siglo XXI. EL autor lo define de la siguiente forma:

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. El aprendizaje y la enseñanza basados en proyectos forman parte del ámbito del "aprendizaje activo". Dentro de este ámbito encontramos junto al aprendizaje basado en proyectos otras metodologías como el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje

basado en problemas, el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje basado en retos. (Fernando Trujillo, 2015, pág. 18)

Por consiguiente, el Colegio Celco define el ABP como un método que formula proyectos para resolver situaciones del contexto del educando para aprender contenidos de área a través del saber-hacer. Este trabajo de proyectos para resolver problemas concretos fomenta la creatividad y el trabajo en equipo. Los ABP se deben encontrar alineados con los estándares y los derechos básicos de aprendizaje (DBA), el PEI, y las necesidades del contexto de los estudiantes. Adicionalmente, los proyectos buscan una articulación entre asignaturas, haciendo que cada contenido de las diferentes áreas aporte desde su saber específico a la resolución del problema sin perder su identidad.

Adicionalmente, para realizar un proyecto durante el periodo escolar se debe establecer con claridad cuáles son sus fases. Entre ellas destacan: una pregunta generadora, la investigación que supone el estudio de contenidos por área, el desarrollo del proyecto, el producto final y, por último, la socialización y reflexión del trabajo realizado. En otro aspecto, la evaluación del proyecto es distinta a las herramientas tradicionales, por lo que evalúa de forma integrada elementos como: los contenidos de cada área, el proceso trabajado en equipo y su responsabilidad, y la autoevaluación y coevaluación entre otros.

El aprendizaje basado en proyectos supone un rol diferente al docente: no es encargado de solucionar los problemas o considerar al estudiante como agente pasivo de su proceso, sino que debe planear hacia dónde se dirige el proyecto en compañía con otros docentes. Al mismo tiempo, acompaña el proceso, observas el resultado del estudiante y lo evalúa. Finalmente, se establecen cinco elementos clave con el objetivo de que los ABP puedan funcionar durante los años escolares.

Primero, no hacer proyectos aislados, sino que sean interdisciplinarios. Segundo, mantener una coherencia con el currículo. Tercero, hacer que los proyectos empiecen en una escala mínima y puedan ser convertidos en macroproyectos. Cuarto, tener evidencias documentadas de los procesos realizados. Y, quinto, al culminar cada proyecto se debe hacer el respectivo cierre acompañado de su reflexión. Es importante precisar que la integración de los ABP ha sido progresiva, por lo que han tenido un considerable protagonismo los métodos tradicionales.

Adicionalmente, en el manual de convivencia el colegio Celco establece las características de su evaluación que está compuesto de tres elementos. Integral: donde se tiene en cuenta los aspectos cognitivos, actitudinales, hábitos, habilidades y de procedimientos. Continua: se realiza a lo largo del proceso, introduce ajustes y cambios, así mismo, en todos los lugares donde el estudiante desarrolla sus actividades escolares y sociales. Cualitativa: utiliza métodos cualitativos (observación, entrevista, diarios de campo, entre otros). Es formativa, crítica y también dinámica. Sumado a esto, la evaluación de desempeños se fundamenta en el trabajo integrado de los tres saberes: saber, saber hacer, y saber ser, fortaleciendo este proceso con saber convivir. A continuación, se presenta cada desempeño:

El desempeño actitudinal corresponde al saber ser y tiene en cuenta los siguientes elementos: respeto, honestidad, actitud, participación e interés por la clase, dedicación y esfuerzo, asistencia y puntualidad en los horarios de entrada y/o salida, entrega de tareas, trabajos, talleres, guías, etc. También tiene en cuenta la presentación tanto personal (uniformes), como académico (trabajos, tareas, talleres, guías, entre otros). Además de evaluar el comportamiento y desempeño en devocionales, izadas de bandera, actos culturales, artísticos, lúdicos, recreativos, deportivos, culturales, y demás, teniendo en cuenta la actitud y aptitud para aplicar los conocimientos a situaciones de la vida cotidiana. Este criterio se divide en autoevaluación y coevaluación, donde se diferencia el porcentaje correspondiente a cada uno. (CELCO, 2026)

El desempeño procedimental se refiere al saber hacer, evalúa la calidad de los procesos en la autoconstrucción del aprendizaje, evidenciando los mismos en productos concretos, tales como: presentación de talleres con libro y/o cuaderno abierto; en grupo, parejas, trabajos, guías, talleres, etc. El componente tiene en cuenta el desarrollo de actividades de las salidas pedagógicas, entre otros. Esto sin dejar de lado la aplicación de procesos y procedimientos bien sean grupo o individual.

Finalmente, el desempeño cognitivo, correspondiente al saber, se refiere a la dominación y apropiación de hechos, definiciones, conceptos, principios, ideas, datos, situaciones, y teorías. Este tiene en cuenta lo siguiente. Primero, deberá ser acorde al trabajo, proceso y desarrollo de las competencias básicas y temáticas vistas en el periodo académico

evaluado. Segundo, reconocimiento y comprensión de los conceptos previstos. Tercero y último, adelanta procesos de argumentación de manera escrita o verbal a propósito de los conceptos trabajados en cada periodo académico. Cabe aclarar que el currículo busca la formación integral, por lo que los conocimientos académicos se encuentran vinculados al énfasis de las habilidades comunicativas y promoción de los valores y principios cristianos.

Teniendo en cuenta la educación como un proceso integral, desde hace algunos años la institución ha integrado el plan individual de ajustes razonables (PIAR), se puede definir como una herramienta de planeación pedagógica para garantizar el acceso y permanencia a la educación para todos y todas las estudiantes. Por lo que el PIAR no se limita a estudiantes con discapacidades, sino que tiene el objetivo de hacer la educación inclusiva y diversa. Es importante precisar que no es un currículo paralelo al de la institución, este busca estrategias y mecanismos para que todos los estudiantes cumplan los criterios de evaluación.

El desarrollo del PIAR ha tenido en cuenta las siguientes características: Primero, garantiza la inclusión educativa, por lo que asegura que los estudiantes con discapacidad reciban los apoyos y adaptaciones que necesitan para participar en igualdad de condiciones. Segundo, adapta la enseñanza ayudando a los docentes a planificar sus clases, implementando los ajustes razonables y los apoyos pedagógicos específicos para cada estudiante. Tercero, establece un plan de acción, es decir, consta de un documento que describe los compromisos del estudiante, la familia, los docentes y la institución para apoyar el proceso de aprendizaje.

Cuarto, fomenta la participación de la familia, se construye con la participación de los padres o cuidadores, quienes son corresponsables en el proceso educativo de sus hijos. Quinto, promueve altas expectativas, otorga una oportunidad para tener altas expectativas sobre lo que los estudiantes con discapacidad pueden aprender y lograr. Sexto y para finalizar, permite la evaluación continua, se hace una revisión constante de los avances y el funcionamiento de los ajustes implementados, así poder mejorarlos a lo largo del año escolar.

Es importante aclarar que la institución se encuentra en un proceso de transformación y adaptación al contexto de los estudiantes. Si bien el modelo pedagógico y prácticas tradicionales han posibilitado la enseñanza integral a lo largo de los años, es necesario el

cambio con el objetivo de garantizar una educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes. Como se ha afirmado, el colegio inició una transformación de su modelo pedagógico desde el 2024, contemplando para el 2026 diferentes formas de evaluar que no se limiten a lo cuantitativo. Además, la visión y misión de la institución ha sido modificada en distintos años y proyectada para el año 2035.

Ahora bien, el colegio Celco dirige su transformación hacia un enfoque socioemocional para formar ciudadanos de paz. Propone que para el año 2026 tiene el objetivo de adoptar un modelo pedagógico con un enfoque socioemocional, buscaría formar a sus estudiantes en competencias que fortalezcan el manejo adecuado de emociones y su correcto desarrollo para la vida, además de comprender a los estudiantes como agentes activos en su proceso de formación y el docente como un guía que lo acompaña y direcciona. Esta propuesta se refuerza con la implementación de la cátedra socioemocional solicitada por el MEN a todas las instituciones privadas y públicas.

Haciendo síntesis de lo presentado, el colegio Celco San Lucas es una institución privada comprometida con la educación de los niños, niñas y adolescentes, de Bogotá, principalmente, de la localidad de Kennedy. Su propuesta educativa ha estado enmarcada en un enfoque tradicional guiada bajo la formación integral y de valores cristianos. Sin embargo, atendiendo a los nuevos contextos y necesidades de la población, ha comenzado, desde los últimos años, una transformación a un enfoque pedagógico socioafectivo.

Si bien se conserva la formación integral con un enfoque cristiano, ya que el PEI de la institución no será modificado, aplicar un enfoque socioafectivo implica un cambio completo en las dinámicas pedagógicas de la institución, supone dejar de entender al docente como un mero transmisor de conocimientos y al estudiante como agente pasivo. Lograr este proyecto requiere de cambios (que han comenzado con una progresiva transformación) en el aprendizaje y la evaluación. Para cumplir lo propuesto, la institución está adaptando todos los elementos necesarios y espera tener un impacto positivo en la educación de los estudiantes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, en el siguiente apartado se realizará la fundamentación teórica de los conceptos y elementos necesarios para la propuesta de la pasantía. Para ello, es fundamental establecer qué es el método historicista, luego de ello, se plantearán alternativas al mismo y el método que se desea construir para la institución.

Cuando se aborda la historia desde la filosofía es indispensable tener en cuenta autores como Hegel, fue un filósofo alemán entre los siglos XVIII- XIX, considerado como el más notable del Idealismo alemán. Entre la gran cantidad de aportes de Hegel (2005), El texto *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, sistematiza su concepción idealista de la historia como manifestación racional del espíritu y constituye una de las formulaciones más influyentes de la filosofía de la historia moderna.

Para la investigación realizada, retomamos tres ideas principales del texto que tienen relación con el método historicista, primero, la razón se desarrolla históricamente, Hegel establece como tesis central de su pensamiento que la razón rige el mundo, ello conlleva a entender la historia universal como sucesos que transcurren racionalmente. La razón no consiste en una fuerza abstracta, sino que es dinámica, dentro de la misma historia la razón es la actuación y producción en la historia universal. En ese sentido, el alemán define la historia universal como el progreso en la conciencia de la libertad, su desarrollo solamente es cognoscible en su necesidad interna. Además, la historia es la exposición del proceso divino, el cual requiere de unas fases por las cuales el espíritu logra alcanzar la verdad y conciencia de sí mismo (págs. 98-129-140).

Como segunda idea principal, Hegel afirma que la filosofía es expresión de su tiempo, esto se sustenta ya que el espíritu de un pueblo es unidad donde todo se encuentra entrelazado, los Estado-Nación de una época específica, solamente pueden coexistir con una determinada religión y filosofía, y esta coexistencia expone el pensamiento dentro de un momento cronológico concreto. Asimismo, el autor afirma que todo individuo es hijo de su tiempo, es decir, la existencia de este se encuentra circunscrita y condicionada por su momento espacio temporal, y nadie se encuentra por encima del espíritu de su tiempo. Por lo que aprender de filosofía, se convierte el mecanismo en el que un pueblo tiene conocimiento de sí misma (págs. 159, 184, 195).

Como tercera y última idea principal, Hegel entiende que la historia posee una lógica interna y está compuesta de un desarrollo dialéctico, la labor de la filosofía es descubrir la necesidad interna de los cambios históricos, superando las contingencias o causas externas de la misma. La dialéctica se entiende como aquella que desarrolla la historia desde la distinción y negación, para luego anular esa negación con el objetivo de lograr una formación más concreta. Esto se vincula con el espíritu, que se desarrolla por medio de fases, las cuales constituyen un momento específico de la historia universal, cada fase supera a la anterior por medio de la dialéctica, donde se contradice a las negaciones, con el objetivo de alcanzar la conciencia absoluta (págs. 98,138, 225, 136, 137).

Partiendo de las ideas descritas de Hegel, se puede comprender que la filosofía no puede estudiarse aislada de su contexto histórico, sino que la enseñanza de la filosofía se entiende como el curso racional y necesario del espíritu para alcanzar la conciencia, el análisis de la filosofía entiende a la razón como agente activo que ha movilizó a la razón misma desde la historia para alcanzar el espíritu absoluto. Asimismo, el estudio de una corriente de pensamiento implica el análisis del momento espacio temporal donde surge, puesto que la forma de pensamiento nace con base en las limitaciones y necesidades de su época.

Además, la dialéctica se emplea como guía pedagógica, desde la afirmación y negación se puede comprender la transición de una época a la otra, por ejemplo, el paso de la filosofía antigua a medieval se entiende por la comprensión del momento histórico donde se niega a lo anterior, pero conservando parte de ella. Es importante precisar en esta última idea, si bien la dialéctica niega a lo anterior con el objetivo de superar y alcanzar el espíritu, conserva partes de lo negado, con lo que el pasado sigue haciendo parte fundamental para comprender el ahora.

Si bien Hegel es un antecedente fundamental de la comprensión e importancia de la historia dentro de la filosofía, el filósofo e historiador alemán Wilhem Dilthey (1949) es una de las figuras más destacadas del historicismo del siglo XIX-XX. En su obra *Introducción a las ciencias del espíritu* el autor establece una fundamentación filosófica para el estudio de la sociedad y la historia, establece la validez y el alcance del conocimiento histórico y la diferencia entre las ciencias del espíritu y ciencias naturales, a continuación, se desarrollan sus ideas centrales en relación con el método historicista.

Dilthey afirma que las ciencias del espíritu, (historia, política, derecho, religión, etc.) constituyen un todo autónomo frente a las ciencias naturales, al ser su objeto de estudio la realidad histórico-social, que es producto de la actividad humana, necesita de una estructura propia y diferenciada de las ciencias naturales (pág. 13-14). Esto se relaciona con su crítica hacia el positivismo, puesto que en su época se empleaban los mismos métodos de estudio de las ciencias naturales a las ciencias espirituales, los fenómenos humanos no pueden ser comprendidos con fórmulas o procesos mecánicos, poseen valores, sentido, y fines que deben comprenderse desde su interior (págs. 51-53).

Seguidamente, el autor entiende que el fundamento de las ciencias espirituales es el hombre entero en sus diversas fuerzas, lo define como unidad psicofísica que se encuentra en relación permanente con otros individuos y su contexto histórico-social. Por lo cual es necesario de ciencias como la antropología y la psicología para comprender cómo surgen estos fenómenos espirituales y sociales (págs. 38-31). En sintonía con lo planteado, Dilthey, entiende que la captación de la realidad es una elaboración de las actividades del pensamiento mismo.

Entiende al hombre como un ser esencialmente histórico, que se conoce así mismo a través y en la historia (autognosis), esto con el objetivo de comprender su realidad, las conexiones de la vida humana y la posibilidad de alcanzar la libertad (pág. 97). A diferencia de otro tipo de ciencias, la vivencia es fundamental para alcanzar el conocimiento en las ciencias del espíritu, ya que el conocimiento radica de la experiencia interna y directa del sujeto con el entorno (pág. 16).

Con base en los conceptos presentados del autor, se puede afirmar que la filosofía se diferencia de las ciencias naturales, y por ello requiere de un método de estudio diferente a las mismas. Propone que la estructura autónoma de estudio de ciencias espirituales se realiza a través de la historia, donde el individuo es un agente activo que desde su vivencia comprende el pasado y así mismo. Además, el captar la realidad implica evocar el pasado, puesto que el individuo es un sujeto histórico, se encuentra en dialogo permanente con la historia. Finalmente, la comprensión de la realidad se vuelve un ejercicio de elaboración de comprensión de ideas filosóficas de una época y cultura concretas.

Como tercer referente se encuentra el fundador del circunstancialismo el filósofo español José Ortega y Gasset (1970), fue el principal exponente de la teoría del

perspectivismo y de la razón vital e histórica de inicios del siglo XX. Al texto que nos vamos a referir es *Historia como sistema*, donde el autor realiza una comprensión de lo humano a través de la historia. De igual medida que con los otros autores, haremos alusión a propuestas concretas del autor en relación con el método histórico.

Como primera idea central, Ortega afirma que la vida es la realidad básica a la que deben referirse todas las demás, mientras que los objetos físicos cuentan con una finalidad, la vida humana no está hecha, se encuentra en un quehacer permanente (págs. 6-8). En ese sentido, el español afirma que el ser humano no es una cosa con una esencia inmutable, sino que su ser se desarrolla a través del tiempo. En ese sentido es indispensable la historia, ya que dentro de ella se evidencia la transformación del ser y la identidad de este (págs.37-40).

Con base en el precedente, la segunda idea central de Ortega consiste en la insuficiencia de la razón fisicomatemática para explicar lo humano, al ser un fenómeno distinto a las cosas y mutar su esencia, propone la instauración de una razón vital e histórica (págs. 15-18), consiste en comprender al humano no desde conceptos abstractos sino desde la narración, solamente se podrá entender al individuo y su población desde el reconocimiento del relato de su pasado. Por lo tanto, la historia se convierte en un sistema organizado de experiencias humanas, posibilita la comprensión del presente entendiendo el pasado como factor fundante del mismo (págs. 36-39).

Finalmente, la tercera idea central del autor consiste en la importancia entre las ideas y las creencias, las ideas consisten en pensamientos sujetos a la discusión, por su parte, las creencias son convicciones consideradas como verdaderas, Ortega da primacía a las creencias puesto que en ellas se da fundamento a la vida y orientan la conducta humana (pág. 6). En ese orden de ideas, el autor entiende que los cambios históricos de la humanidad no han sido únicamente transformaciones de ideas, sino cambios en el sistema de creencias, la forma en que se es en el mundo radica con base en lo que cree el sujeto como verdadero (pág. 13).

Al analizar las ideas centrales se puede entender que la historia cumple un rol fundamental en la vida humana, son las circunstancias espacio temporales las que permiten comprender el ser en un momento determinado, solamente desde una narrativa histórica es posible conocer las ideas, creencias, y por consecuencia, la conducta de los individuos.

Así pues, el método historicista en filosofía sostiene que las ideas, conceptos y sistemas filosóficos sólo pueden comprenderse adecuadamente dentro de las condiciones

históricas, sociales y culturales en las que surgieron. Desde esta perspectiva, el pensamiento no es una realidad aislada ni atemporal, sino una producción humana situada históricamente. Además, los autores presentados sostienen que el conocimiento de ideas desde la historia posibilita la comprensión de la actualidad y entendimiento del individuo.

Ahora bien, ¿cuáles son las limitaciones del enfoque historicista?, al momento de revisarlo dentro de las prácticas educativas, se puede evidenciar que el enfoque histórico posibilita la comprensión de la evolución del pensamiento, el cambio en el sistema de creencias y comprensión del pasado, no precisa de herramientas teóricas para responder cómo se afecta al ser e identidad del estudiante. Si bien la comprensión del fenómeno humano se posibilita desde la historia, necesita de estrategias que permitan comprender cómo la historia afecta a la actualidad.

La falta de claridad sobre cómo la historia se vincula con la realidad del individuo, provoca la presentación de la historia como fin en sí mismo, el conocimiento filosófico se limita a la acumulación de información, dificultando la comprensión y reflexión del propio pensamiento filosófico. El filósofo y docente Matthew Lipman, docente investigador sobre la pedagogía estadounidense, en su texto *Thinking in education* (2016) afirma que es necesario formar en la capacidad de juicio sobre la capacidad de conocimiento.

Cuando la educación era considerada como transmisión de información sobre el mundo, la forma en que se enseñaba no parecía tener mucha importancia. Pero cuando el proceso cognitivo empezó a ser considerado un objetivo de la interrelación educativa, las antiguas prioridades fueron quedando obsoletas y hubo que reemplazarlas por otras totalmente nuevas. Por ejemplo, aunque la adquisición de conocimiento podía ser todavía un objetivo valioso, no lo era tanto como mejorar la capacidad de juicio que nos permite usar el conocimiento. Y mientras que el uso del conocimiento puede ser aún central para el conocimiento teórico, se ha ido considerando que el éxito educativo requiere cada vez más la aplicación práctica de ese conocimiento en situaciones problemáticas (Lipman, 2016, pág. 10).

Haciendo seguimiento de lo propuesto por Lipman, se entiende que la realidad educativa se ha transformado con el tiempo, pero métodos de enseñanza como el historicismo

en la filosofía no se han adaptado a la realidad de formar el juicio en los estudiantes, sino en la adquisición de conocimiento, esto acrecienta la dificultad ya que la institución Celco prioriza la evaluación sobre contenidos desde la memoria, ya que propone evaluaciones bimestrales de preguntas cerradas en su mayoría, donde el estudiante debe demostrar su capacidad de retención de información, al considerar como principal habilidad la memorización, y acompañado de clases magistrales se provoca que el estudiante se vuelva agente pasivo del conocimiento.

Adicionalmente, en el texto de Lipman se afirma que el centrarse en lo que otros pensaron priva al individuo de la oportunidad de pensar, no involucrar al estudiante impide que aprenda a formar juicios por su propia cuenta. Esto tiene como consecuencia la aceptación acrítica del conocimiento, provoca que el individuo sea más fácil de manipular y carezca de un pensamiento crítico (pág. 51).

En sintonía con lo anterior, Lipman afirma que la enseñanza de la filosofía desde métodos abstractos y únicamente teóricos, provocan desinterés e indiferencia hacia la filosofía. “No debería ser solamente una fábrica de producción de operaciones intelectuales totalmente indiferentes, o casi hostiles, a la consideración, el respeto y el aprecio que los miembros del grupo pueden tener entre ellos o hacia las cuestiones que estudian” (Lipman, 2016, pág. 13).

Es importante precisar sobre la importancia de la motivación hacia el conocimiento que se quiere aprender. Dale Schunk es psicólogo educativo, exdecano y actual profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Carolina del Norte en Greensboro. Su trabajo ha hecho énfasis en los efectos de las variables sociales e instruccionales en la cognición, el aprendizaje, la autorregulación y la motivación. En su texto *Teorías del aprendizaje* (2012) expone diferentes modelos de aprendizaje utilizados a lo largo del tiempo y dedica un espacio a establecer la importancia de la motivación.

Aunque algunos tipos simples de aprendizaje pueden ocurrir con poca o nula motivación, la mayor parte del aprendizaje es motivado. Los estudiantes motivados para aprender prestan atención a la enseñanza y se involucran en actividades como repasar la información, relacionarla con el conocimiento adquirido con anterioridad y plantear preguntas. En lugar de rendirse cuando se encuentran con materiales

difíciles, los estudiantes motivados invierten mayor esfuerzo. Eligen trabajar en tareas a las que no están obligados; en su tiempo libre leen libros sobre temas de interés, resuelven problemas, arman rompecabezas y trabajan en proyectos en la computadora (Schunk, 2012, pág. 346).

Si un contenido no logra motivar y provocar interés en sus estudiantes, será sumamente más complejo aprenderlo, y que este logre durar con el tiempo, por tanto, si la enseñanza de la filosofía al ser realizada con énfasis en la historia sin ofrecer herramientas para ser analizada y reflexionada tendrá grandes dificultades para ser aprendida y eventualmente se olvidará lo aprendido sobre la misma.

La dificultad sobre el método historicista también ha sido analizada en contextos diferentes al estadounidense, en el contexto latinoamericano, el filósofo y pedagogo argentino Walter Kohan ha realizado trabajos sobre filosofía de la educación, enseñanza de la filosofía con niños y jóvenes, siendo uno de los principales referentes en el campo de la educación filosófica en Latinoamérica. En su artículo *Desafíos para pensar...La enseñanza de la filosofía* (2009) se plantea la dificultad y significado propio de la enseñanza de la filosofía. Además de problematizar su enseñanza teniendo en cuenta las dificultades y situaciones del contexto latinoamericano (pág.2).

Uno de los principales elementos propuestos en el artículo es la crítica hacia enseñanza de la filosofía, ya que esta se sustenta, en principio, en la transmisión de verdades establecidas y consolidadas, el docente se ubica en una posición donde tiene el poder de transmitir el saber para ser incorporado de forma pasiva. En ese horizonte, Kohan propone una enseñanza que se funde desde la experiencia, donde el objetivo no sea la recepción de verdades filosóficas sino la oportunidad de problematizar los saberes dados por ciertos, pensar para transformarse a sí mismo (págs. 9-10).

Igualmente, si la enseñanza de la filosofía se limita a la transmisión de verdades históricas y corrientes de pensamiento provocan una desconexión con la realidad latinoamericana, Kohan comprende que el ser latinoamericano se encuentra atravesado por el dolor y la injusticia por su situación histórica, en ese orden de ideas, la filosofía debe ser empleada como una herramienta de resistencia para dignificar la propia vida y hallar el ser en el mundo (págs. 4-6).

En sintonía con la transformación de la enseñanza, el argentino hace una crítica hacia los docentes que consideran tener el saber absoluto, dejan de lado una actitud socrática, para lograr el ejercicio de enseñar filosofía es necesario adquirir una actitud filosófica como Sócrates, donde la sabiduría es fundada desde el reconocimiento de la ignorancia, se debe ofrecer espacios a la pregunta y búsqueda de sentido en lugar de ofrecer respuestas prefabricadas desde un referente o autor (págs. 7-8).

Asimismo, Kohan cuestiona el hecho de enseñar filosofía, no necesariamente el ocupar un espacio curricular, poseer un diploma o salario por trabajar en una institución educativa significa que se esté enseñando filosofía. Incluso asevera que en lugar de enseñar filosofía se le impide al estudiante filosofar (págs.3-4). Con base en ello, el argentino señala una tendencia a intentar transformar al estudiante, el docente se reconoce en una posición de transmisor de conocimientos, se observa a sí mismo como el encargado de transformar desde su enseñanza. En oposición a ello, el autor establece que el verdadero desafío de un encuentro filosófico es la posibilidad de transformarse a sí mismo desde el encuentro con el otro (pág.2).

Teniendo en cuenta los postulados del autor, se puede identificar una crítica al método historicista. Como se ha afirmado anteriormente, el estudiar la filosofía desde la historia como fin en sí mismo ocasiona que el conocimiento se limite a ser un saber erudito, para Kohan, el conocimiento de la historia y sus corrientes de pensamiento son insuficientes al dejar de lado la actitud socrática, se requiere de una práctica filosófica donde se problematice el conocimiento y no se dé por verdad última.

Esto se acompaña de que la filosofía se presenta como un saber de reconocimiento, ya que la historia se encuentra consolidada el estudiante se limita a la incorporación de esta. Como consecuencia, surge una actitud pasiva frente al conocimiento y sin encontrar una participación activa en su proceso de aprendizaje, ello no significa que el ser humano no tenga un ser histórico, significa que el enseñar filosofía debe iniciar desde una actitud de asombro donde el pensamiento cumpla un rol activo y no receptor de verdades precedentes al individuo.

El análisis sobre la enseñanza de la filosofía también ha sido objeto de investigación y análisis en Colombia, puntualmente, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc) en el libro *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica* (2018) entiende la enseñanza de la filosofía no solo como un conjunto de recursos didácticos, sino como un

problema eminentemente filosófico que cuestiona la relación del sujeto con el saber en el contexto contemporáneo de la sociedad de la información y las exigencias del mercado global (pág. 23-24). El libro se divide en dos partes, enseñanza de la filosofía y discusiones, la primera parte se divide en seis capítulos que reconstruyen la investigación realizada para dar cuenta de las prácticas y discursos que singularizan la enseñanza de la filosofía en Colombia, mientras que la segunda parte realiza un panorama teórico y analítico de la situación de la enseñanza de la filosofía en algunos países de Iberoamérica (pág. 13-14).

En la primera parte del texto *La enseñanza de la filosofía en Colombia, una mirada documental en artículos de revistas especializadas: entre lo cuantitativo y lo interpretativo* se hace una crítica hacia el método historicista, lo comprende como un modelo que fomenta la erudición, la repetición memorística y la transmisión de información sin un sentido concreto para el estudiante, con el objetivo de ampliar la crítica se dividirá en cinco aspectos.

Primero, en la sección final del primer capítulo de la primera parte se evidencia que existe una tensión entre la enseñanza de la filosofía desde ejercicios memorísticos que limitan la enseñanza de la filosofía en la historia y la aspiración de una práctica filosófica promotora de competencias como el pensamiento crítico y la creatividad.

La tensión planteada entre los ejercicios memorísticos que parecen encerrar una enseñanza de la filosofía centrada en la historia de la filosofía y el anhelo de una práctica filosófica creadora, potencializadora del pensamiento, disruptiva y posibilitadora de nuevas formas de ser y pensar. La revitalización de la inquietud frente a las formas y condiciones de la enseñanza de la filosofía y la contigua resemantización de las ciencias sociales y humanas dentro del espectro de la sociedad globalizada y las dinámicas del mercado, ha puesto en escena una serie de interrogantes en relación con las prácticas pedagógicas y educativas en el campo de la filosofía que no siempre se enfrentan dentro del quehacer cotidiano (Pulido Cortés, 2018, pág. 33).

Segundo, en el tercer capítulo se hace una crítica hacia los docentes y enseñanzas que se limitan a recitar textos, porque el discurso y la didáctica se reduce a utilizar contenidos sacralizados como verdades absolutas sin espacio al cuestionamiento, impidiendo una

verdadera autonomía intelectual. Asimismo, se afirma que los contenidos de la enseñanza de la filosofía se encuentran llenos de saberes que son obsoletos, repetitivos, restrictivos o limitantes en el momento de enseñar, carecen de sentido para los estudiantes y no tienen conexión con la realidad. Los contenidos de la enseñanza de la filosofía deben relacionarse con las competencias que promueven sujetos capaces de pensar por sí mismos, usando saberes unificados y que promuevan autonomía (pág. 92-98).

Tercero, en el mismo capítulo se propone hacer una transición a la repetición creativa, consiste en el estudio de la historia no para ser memorizado, sino para reconstruir problemas del pasado desde particularidades de cada persona, vinculando la objetividad histórica con la subjetividad del estudiante. Teniendo en cuenta que la repetición no fomenta el espíritu ni las competencias filosóficas, se propone que la historia objetiva sea objeto de análisis y reflexión desde la subjetividad (Paráfrasis de Cerletti en Pulido Cortés, 2018, pág. 98-100).

Cuarto, en el capítulo cinco se afirma que la enseñanza tradicional ha sido dogmática, se prohíben las posibilidades del cuestionamiento porque se considera al estudiante como un receptor pasivo de datos históricos.

La enseñanza de la filosofía se centró, por mucho tiempo, alrededor de ejercicios mecánicos y memorísticos que pretendían enseñar su historia y repetir algunos sistemas de pensamiento filosófico. Esta orientación no daba espacio para la reflexión, la construcción de conocimientos y la crítica, era una educación dogmática, donde no había lugar para la duda y el cuestionamiento, el estudiante debía aprender solo aquello que el profesor enseñaba, sin oportunidad para discutir (Pulido Cortés, 2018, pág. 125).

Quinto, en el capítulo cuatro se hace énfasis en la falta de conexión con la realidad del estudiante, debido a que el saber histórico fragmenta la filosofía en épocas y autores desde una linealidad rigurosa, no es claro cómo puede aportar a una mejor comprensión del mundo (pág. 104). Sumado a esto, en el párrafo anterior se afirmó que la enseñanza de la filosofía en Colombia se ha centrado históricamente alrededor de ejercicios mecánicos y memorísticos, por lo que la labor docente constaba de hacer un aprendizaje repetitivo que no

fomenta la actividad del pensamiento ni encuentra relación con el contexto de cada estudiante (pág. 125).

En síntesis, el método histórico consiste en el estudio y análisis de la historia desde la filosofía, analizando sus postulados y autores desde su contexto. Este método ha sido empleado históricamente en la enseñanza de la filosofía tanto en la educación media como en la educación superior, además de reconocerse tanto a nivel internacional como nacional. Sin embargo, se han reconocido diversas limitaciones y críticas porque la enseñanza desde la historia no ha promovido el propio ejercicio de filosofar, sino que se ha limitado a la transmisión y memorización de conocimientos. Las diversas críticas de autores como Lipman, Kohan, y Pulidos Cortés evidencian que las críticas convergen en diferentes aspectos frente al método.

Luego de identificar el método historicista y problematizarlo, sigue la segunda parte de la fundamentación teórica, revisar enfoques alternativos en la enseñanza de la filosofía. Lipman en colaboración con la filósofa estadounidense Ann Margaret Sharp (2016) proponen la Filosofía para Niños (FpN), consiste en un modelo educativo integral que tiene el objetivo de transformar el aula en espacios de investigación donde los estudiantes deliberen sobre cuestiones filosóficas desde el respeto, la creatividad y la crítica. En el texto *Thinking in Education* se plantean cuatro elementos fundamentales de la propuesta (págs. 4-5).

Primero, el estadounidense propone que el pensamiento multidimensional permite adquirir la excelencia intelectual y humana, para ello, la educación debe fomentarlo desde tres dimensiones del pensamiento, crítico, creativo, y cuidadoso, Lipman entiende que el pensamiento crítico se solventa en criterios, siendo sensible al contexto y en constante corrección, su objetivo radica en perfeccionar la capacidad del juicio para aplicar los saberes adquiridos en situaciones problemáticas.

La conexión se encuentra en el hecho de que el buen juicio es una habilidad, destreza, y el pensamiento crítico es un pensamiento hábil. Las habilidades no pueden ser definidas sin criterios mediante los cuales las actuaciones consideradas hábiles pueden ser evaluadas. Así pues, el pensamiento crítico es un pensamiento que emplea criterios y que puede ser evaluado mediante criterios (Lipman, 2016, pág. 20).

Mientras que el pensamiento creativo es la expresión propia de la persona que lo emite y su valoración en el mundo, que se caracteriza por imaginar y crear nuevos significados o soluciones donde no hay precedentes claros, es fundamental la creatividad porque la filosofía inicia con la capacidad de asombrarse frente al mundo, que solo es posible desde el descubrimiento de lo nuevo (págs. 43-47). En adición, el pensamiento cuidadoso consiste en valorar lo que se estudia y a los otros miembros de la comunidad, sin una dimensión afectiva el pensamiento carecería de marco, perspectiva e interés (págs. 52-60). Es importante aclarar que cada tipo de pensamiento está interrelacionado con los otros, desde su participación se puede adquirir un pensamiento multidimensional.

Segundo, Lipman propone una comunidad de investigación, consiste en convertir el salón de clases en un espacio de dialogo donde puedan intervenir y participar los estudiantes. En la comunidad de investigación el conocimiento se entiende como falible: no se establecen verdades absolutas, el conocimiento se revisa y se busca su mejora de forma constante. En ese orden de ideas, se fomenta la autocorrección, permite que cada participante interiorice los métodos del grupo con el objetivo de corregir su propio pensamiento, al considerarse el aula como un espacio de participación activa, el docente actúa como facilitador, su rol no consiste en la transmisión de verdades o conocimientos, sino que se encarga de plantear problemas para que sean resueltos por los estudiantes y orientar a los estudiantes para que piensen por sí mismos (págs. 22-24, 49-53).

Tercero, Lipman propone emplear una filosofía narrativa, elaborar novelas filosóficas sobre temas cotidianos que sirvan de apoyo y motor para promover el dialogo y reflexión de conceptos filosóficos. En ese sentido, propone que el docente cuente con manuales que le permitan fomentar espacios de discusión y ejercicios diseñados para profundizar en los problemas planteados en las novelas.

En Filosofía para niños, el alumnado lee textos de ficción que están impregnados de razonamientos y afirmaciones filosóficas, que discuten y analizan en un diálogo en el aula. Las razones implícitas se encuentran entre los significados que se analizan durante el diálogo. Mostrar la relevancia de la experiencia de vida. Los niños y las niñas son muy buenos ofreciendo ejemplos personales o experiencias de vida para ilustrar principios abstractos. (Si preguntamos al alumnado qué situaciones le hace sentirse feliz, ofrecerá muchos ejemplos. Mientras que si le preguntamos

directamente que defina qué es la felicidad, tendrá más dificultades) (Lipman, 2016, pág. 72).

Cuarto, el estadounidense hace una distinción entre el ser racional, que es puramente lógico, y el ser razonable, que implica ser equitativo, respetar los derechos de los demás y estar dispuesto a cooperar en beneficio de todas las partes. Lipman propone formar en la razonabilidad con el objetivo de que la filosofía sea un área indispensable para la formación de ciudadanos en una democracia, preparando a los estudiantes para la deliberación pública y la toma de decisiones para el bien común (pág. 68).

Así pues, la propuesta de Lipman propone un método diferente para la enseñanza en la educación básica y media, comprende al docente como un facilitador y no transmisor de conocimientos, mientras que los estudiantes tienen un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, el aula se convierte en un escenario de disertación e investigación con el objetivo de formar individuos capaces de emitir sus propios juicios razonables en su contexto. A diferencia de la enseñanza de la filosofía desde la historia, se hace estudio de los contenidos filosóficos desde la ficción y la problematización, se proponen situaciones comunes en las que los estudiantes adquieren una actitud filosófica desde el diálogo, y la reflexión.

En relación con Lipman, la filósofa Martha Nussbaum (2010) en su texto *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* aborda la importancia de la enseñanza de las humanidades para la democracia y el desarrollo humano integral a través de la educación. A continuación, se presentan los cuatro elementos principales de la obra: primero, la autora hace una advertencia sobre la crisis silenciosa, se han limitado y eliminado las disciplinas humanísticas y artísticas puesto que las naciones concentran sus prioridades en la acumulación de ingresos, ocasionando que la educación se reduzca a una formación técnica para convertir a los individuos en máquinas útiles al mercado (págs. 19-22).

Segundo, la estadounidense plantea que existen dos modelos educativos opuestos, la educación para la renta y la educación para la democracia. La educación para la renta consiste en la enseñanza de la técnica, se forma a los individuos para que cuenten con las habilidades necesarias en el mundo laboral-mercantil, el progreso se considera solamente desde el producto interno bruto y el crecimiento económico. “Aprender a ver a otro ser humano como una persona en lugar de como un objeto no es un proceso automático, sino un logro que

requiere la superación de numerosos obstáculos” (pág.132). Por el contrario, la educación para la democracia busca formar al individuo desde un enfoque empático con el objetivo de poder habitar un mundo común que tenga como criterio la justicia social.

En ese orden de ideas, la autora considera fundamental tener en cuenta las emociones, en vez de considerarlas como un impulso irracional, son fundamentales cuando se emite un juicio sobre el mundo, porque representan verdades de lo importante y valioso para un individuo. Por lo tanto, Nussbaum considera indispensable una educación desde las humanidades, puesto que forman a los ciudadanos para vivir en una cultura democrática donde se reconocen las emociones y diferencias de los otros (pág.51-53).

Tercero, al igual que Lipman, la estadounidense considera fundamental la actitud socrática y el pensamiento crítico para la democracia, porque posibilita cuestionar la validez de las afirmaciones políticas y sociales en lugar de aceptarlas pasivamente.

Cuando un orador con talento para la demagogia se dirigía a los atenienses con una retórica conmovedora, aunque sus argumentaciones no fueran coherentes éstos se dejaban llevar sin analizar esas argumentaciones. Luego, sin pensar realmente de qué lado estaban, con la misma facilidad se dejaban llevar por la retórica contraria (Nussbaum, 2010, pág.78).

En ese sentido, Nussbaum propone una pedagogía socrática que reconoce la importancia de la argumentación, desde el auto examen y el análisis argumentativo, se desarrolla el pensamiento propio que será difícilmente manipulable. Un ser humano que desarrolla el pensamiento crítico se vuelve valioso para la democracia porque no toma decisiones de forma apresurada o influenciado por discursos emocionales, sino que analiza opciones y examina los argumentos distinguiendo la mejor opción para la sociedad (pág. 79-80).

Cuarto, Nussbaum enfatiza en la importancia de identificar la condición humana más allá de las fronteras nacionales, la sociedad ha promovido la formación ciudadana desde la estigmatización y la marginalización del otro, por ende, la autora propone que la educación cultive la imaginación narrativa, esto significa que la práctica pedagógica utilice la literatura y el cine para desarrollar la habilidad de imaginar la situación de otros seres humanos. La

imaginación narrativa se relaciona directamente con la formación desde la empatía, a través de distintas perspectivas de vulnerabilidad observadas en el relato ficcional, el niño aprende a concebir a las demás personas como seres concretos e iguales (pág.119-122).

Así pues, Nussbaum enfatiza en la importancia de la enseñanza de las humanidades para la democracia porque son fundamentales para formar ciudadanos capaces de mantener viva una cultura democrática frente a las presiones del mercado y el pensamiento puramente técnico. La educación desde las humanidades estimula la capacidad de los estudiantes para reconocer el otro como igual, evaluar argumentos, y tomar decisiones fundamentadas.

La propuestas estadounidenses han cambiado el horizonte de la formación en filosofía y tenido un gran impacto, llegando a ser adoptada, analizada y criticada en contextos latinoamericanos, por ejemplo, Walter Kohan (2009) en su texto *Infancia y filosofía* propone una Filosofía con Niños (FcN), si bien tiene en cuenta la base establecida de Lipman, se distancia de algunos aspectos para centrarse en la filosofía como una experiencia de pensamiento, además de entender a la infancia como una potencia vital y no como una etapa cronológica (pág. 4).

La propuesta del argentino consta de cuatro elementos fundamentales, primero, hace una comprensión diferente de la infancia, la entiende como un acontecimiento que consta de un aspecto cronológico y, sobre todo, de una vivencia. Para Kohan, la infancia es una fuerza de transformación, posibilita empezar de nuevo y habitar el pensamiento como si fuera la primera vez, independientemente de la edad de la persona, por lo que la infancia no se limita a una etapa de la vida, es “una posibilidad, una potencia, una fuerza vital un modo de experiencia humana del mundo” (Paráfrasis de Heráclito en Kohan, 2009, pág. 20).

El segundo elemento radica en la crítica de la visión de la filosofía como un conjunto de habilidades del pensamiento, ya que puede ocasionar una visión técnica del pensamiento en los docentes y en los niños, mientras Lipman considera fundamental que la filosofía forme en las tres áreas del pensamiento (crítico, creativo, cuidadoso), el argentino comprende la filosofía como una experiencia del pensamiento, donde el filosofar es una experiencia que transforma al sujeto, generando sentido, potencia y alegría en el propio acto de pensar (págs. 64-67).

El tercer elemento fundamental de la FcN es la ignorancia socrática:

En particular una fuerza de la que es responsable Sócrates y lo que hemos leído a partir de ese nombre; entonces me voy a valer de esa inspiración socrática para invertir el signo al que asociamos la ignorancia, y a partir de esa inversión volveremos a la infancia, a ver si para la infancia, a partir de las ideas esbozadas en el capítulo anterior y de las que la ignorancia nos ayude a pensar (Kohan, 2009, pág. 41).

Al igual que Lipman, Kohan no considera al docente como un transmisor de verdades, sino que emplea la figura de Sócrates para plantear que el docente habita una relación generativa con la ignorancia, enseñar filosofía reside en promover en los otros un autoexamen permanente de la propia vida y a problematizar lo considerado como verdadero.

El cuarto elemento consiste en el rechazo del uso de los manuales de Lipman, si bien el argentino ha aplicado e incluso traducido algunos de ellos, opta por no trabajar con el programa del estadounidense (ni con ningún programa) puesto que alejan al docente de su propia labor de elaboración pedagógica. La aplicación de un modelo considera una forma preestablecida para aproximarse a la enseñanza, no tiene en cuenta el contexto específico del estudiante, por consecuencia, las ficciones y guías de Lipman no fueron diseñadas ni están pensadas para el contexto educativo latinoamericano (págs. 63-64).

En suma, la propuesta de Kohan tiene como base el proyecto de FpN, ya que propone una metodología dialógica y tiene como inspiración la figura de Sócrates, sin embargo, cuenta con grandes distinciones, el argentino no considera pertinente el uso de un currículo sistemático compuesto de novelas y manuales para el docente, prefiere implementar una filosofía sin programa que utilice elementos literarios, cinematográficos y situaciones vitales para promover el encuentro filosófico. Además, Lipman se enfoca en el desarrollo del pensamiento multidimensional en los niños para hacerlos ciudadanos razonables, Kohan prioriza la transformación del modo de vida y la escuela, considera indispensable infantilizar la educación para interrumpir lo establecido y permitiendo habitar el mundo de forma creadora.

Con base en las metodologías propuestas, diversos sectores de la educación las han tomado como referentes para transformar la enseñanza de la filosofía, por ejemplo, la obra colectiva *Filosofía para niñas y niños en México* (2020) tiene como propósito reconocer la

importancia de la enseñanza de la filosofía en la educación básica y media, igualmente expone cómo diferentes metodologías pueden potenciar el desarrollo cognitivo y ético de la niñez mexicana.

A continuación, se presentan los cuatro puntos centrales del texto, en la presentación del texto, Gabriel Vargas Lozano docente e investigador del departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana y docente de la Universidad Autónoma de México, hace un reconocimiento a la importancia histórica de la reforma constitucional de México en el 2019, que incluyó la filosofía y las humanidades como un derecho para toda la ciudadanía, esto se considera un logro puesto que la filosofía contribuye a la formación de una ciudadanía crítica y democrática necesaria para una sociedad armónica. Del mismo modo, se hace una crítica a las políticas neoliberales que habían marginado la disciplina por considerarla como un saber inútil (págs. 5-9).

Otro punto central del libro es el reconocimiento de los desafíos de la educación filosófica. Entre las dificultades se encuentra la débil formación filosófica de los maestros, quienes son instruidos en un énfasis historicista, mas no se les forma en un pensamiento reflexivo y crítico, por consecuencia, la escuela se convierte en una transmisora de conocimientos, el reto de la educación es hacer que la escuela se centre en promover en los niños la capacidad de razonamiento y que descubran su propio sentido (págs.13-19).

En ese orden de ideas, se establece como otro desafío superar las teorías tradicionales como la de Piaget que niegan la capacidad de niños menores de doce años a reflexionar sobre el pensamiento, en las investigaciones realizadas en el libro colectivo *Filosofía para niñas y niños en México* se evidencia que incluso niños de tres años pueden desarrollar una ética basada en el afecto y la compasión. Asimismo, existe el reto de adaptar los textos filosóficos para facilitar su comprensión y que respondan a la realidad del país, ya que los contenidos filosóficos no fueron diseñados para el contexto mexicano ni tienen en consideración la población a la que se dirigen (págs. 20-24).

Siguiendo con los puntos centrales del texto, se argumenta que la filosofía puede ser empleada como herramienta para enfrentar la crisis social en México, se afirma que la práctica filosófica ayuda a crear vínculos desde el cuidado del otro, promoviendo una cultura de paz y resiliencia frente a problemas como el bullying y el narcotráfico (págs. 134-137). Adicionalmente, se propone que la filosofía sea un medio para el reconocimiento de la

multiculturalidad, permitiendo que cada niño construya su propia identidad respetando las otras. A esto se le añade que la filosofía restituya la palabra propia a la infancia, permitiendo que los niños y niñas se vean a sí mismos como sujetos capaces de interpelar el mundo adulto (págs. 129-131).

Como último punto central se encuentra la presentación de diversas vertientes de la FpN y FcN, se propone una comunidad de indagación donde el aula funciona como un laboratorio del pensamiento crítico, desde elementos como novelas filosóficas, cuentos multiculturales y teatro guiñol se construye el conocimiento de forma colectiva, horizontal y democrática (págs. 131-144). Puntualmente, se reconoce a Lipman como el creador del programa original sobre 1960 y se retoman conceptos como la comunidad de indagación, el pensamiento multidimensional, y el uso de novelas filosóficas y manuales para docentes (págs. 50-54). De igual manera, se reconoce que, con su propuesta, Kohan evoluciona el programa de Lipman, enfatiza en las necesidades e intereses específicos de cada comunidad, buscando una relación más horizontal entre el estudiante y el maestro (págs. 147-148).

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha reconocido la importancia de modificar la forma en que se enseña la filosofía en la educación media. En su documento *Orientaciones Pedagógicas en Filosofía* (2010), el MEN afirma que la enseñanza de la disciplina debe alejarse de un modelo meramente teórico y adoptar metodologías que permitan un aprendizaje basado en la problematización y el diálogo. Este documento, enfatiza que el aprendizaje filosófico debe centrarse en preguntas que tengan sentido para los estudiantes y que les permitan establecer relaciones con su contexto social y cultural.

En ese sentido el texto de *Orientaciones* presenta de forma amplia en qué consiste un enfoque temático y sus elementos para tener en cuenta. A continuación, se presenta sus conceptos fundamentales para la construcción de una malla curricular basada en dicho enfoque. Se plantea que los ejes temáticos son una estrategia organizativa para la enseñanza de la filosofía que permite estructurar el aprendizaje en torno a preguntas fundamentales y problemáticas filosóficas esenciales. El eje temático, en clave filosófica, es un método organizativo para la enseñanza que permite abordar la filosofía de forma diferente a un modelo estrictamente cronológico. Además, el documento resalta que la enseñanza de la filosofía debe orientarse hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico y la argumentación,

permitiendo que los estudiantes construyan su propia visión del mundo a partir de la problematización de la realidad. (págs. 8-12)

Además, el MEN establece una propuesta didáctica basada en preguntas problemas que son recurrentes y se sitúan históricamente, vinculándose con la reflexión sobre temas del contexto sociocultural actual. No son cualquier pregunta, sino preguntas filosóficas que trascienden los umbrales de la cotidianidad para situarse en la condición humana misma, se organizan a partir de reflexiones filosóficas, considerando tipos de problemas, categorías de análisis, autores que han contribuido a su comprensión, y situaciones de la vida cotidiana, principalmente buscan desarrollar una actitud filosófica de indagación y examen constante de creencias, juicios, sentimientos y valoraciones, promoviendo la búsqueda de mejores razones y una actitud de sospecha ante los presupuestos (paráfrasis de Hernández en Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, pág.102).

En ese sentido, una propuesta basada en preguntas problema transforma el rol del docente, en vez de ser un transmisor de información, asume la función de investigador, indaga en el aula para la selección y diseño de preguntas. Por ello, las preguntas filosóficas no son realizadas con base en lo que el docente prefiere enseñar de forma arbitraria, son el resultado investigativo que reconoce las necesidades del contexto y prioridades sobre la enseñanza (paráfrasis de Bravo en Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, pág.102)

Adicionalmente, los núcleos problémicos son la estructura didáctica que organiza las preguntas con base en su temática, además que permite a la filosofía ir más allá de la mera transmisión de doctrinas.

Las preguntas seleccionadas pueden organizarse en núcleos de problemas, los cuales se formulan a manera de interrogantes. Cada núcleo se estructura a partir de reflexiones filosóficas atendiendo a tipos de problemas, categorías de análisis, autores que han aportado en su comprensión y situaciones de la vida cotidiana (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, pág. 102).

Por lo que los núcleos problemáticos son una herramienta viva para la formación integral de los estudiantes, desarrollando su capacidad de pensar críticamente, dialogar constructivamente y crear soluciones innovadoras. Todo ello en beneficio de su desarrollo personal y su rol como ciudadanos competentes.

El documento de *Orientaciones* propone tres áreas problemáticas principales, a las que se refiere como núcleos de problemas. Núcleo del conocimiento, aborda preguntas acerca del conocimiento humano. Núcleo de la estética, se centra en preguntas filosóficas acerca del arte y la belleza. Y Núcleo de la moral, explora preguntas filosóficas acerca de la ética y la conducta humana. A continuación, serán desarrollados con mayor detalle. (pág. 118-126)

El núcleo del conocimiento se centra en la teoría del conocimiento, aborda la indagación sobre la legitimidad y los límites del saber humano en general. Tiene preguntas centrales como: ¿Es posible el conocimiento?, ¿Cómo puede describirse el proceso que lleva al conocimiento?, ¿Qué tipos de conocimiento existen?, ¿Cuáles son los fundamentos del conocimiento humano y cuáles son sus límites?, ¿Es posible identificar varios modos diferentes de estar en la verdad sobre el mismo asunto?, ¿Cuál es el sentido que tiene publicar los resultados de la investigación científica?, entre otras (pág. 42).

El núcleo del conocimiento ha tenido un desarrollo histórico y conceptual, desde los griegos, con la distinción entre *doxa* (opinión) y *episteme* (saber, ciencia), las obras de Platón (*Teeteto*) y Aristóteles (*Segundos Analíticos*, *Acerca del Alma*, *Ética a Nicómaco*, *Metafísica*) exploraban cuestiones epistemológicas, estableciendo modos de estar en la verdad como *tekhne*, *phronesis*, *episteme*, *nous* y *sophia*. Por su parte, en la edad media con autores como Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Duns Escoto, Guillermo de Occam, se vincularon con la relación entre razón y fe, y con discusiones sobre las esencias universales (pág.42)

La modernidad convirtió el conocimiento en uno de los temas centrales, con el racionalismo de Descartes (duda metódica, *cogito ergo sum*) y el empirismo de Locke y Hume (experiencia como origen del conocimiento). Además, Kant formuló una teoría del conocimiento en sentido estricto, preguntándose por los límites de la razón independiente de la experiencia, introduciendo la revolución copernicana donde el sujeto es activo en la

construcción del conocimiento. También la crítica a los ídolos de Francis Bacon es relevante en los inicios de la modernidad para cuestionar el cómo se construye conocimiento (págs. 42-46).

Finalizando la modernidad, surgen propuestas como el positivismo de Comte y el neopositivismo del Círculo de Viena, que abandonaron la reflexión filosófica sobre la ciencia, estableciendo el modelo de la ciencia natural como paradigma. La epistemología post empírica critica esta concepción, con Popper (falsación) y Kuhn (paradigmas y revoluciones científicas). La Teoría Crítica de las Ciencias de Habermas vincula el conocimiento con intereses humanos (trabajo, lenguaje, interacción) y busca la emancipación. (págs. 49-54)

El giro lingüístico traslada el enfoque del sujeto al lenguaje, con la semiótica (Peirce, Morris) y la pragmática del lenguaje (Austin, Searle, Habermas). Finalmente, la Filosofía de la mente y las ciencias cognoscitivas (neurociencia, inteligencia artificial) abordan problemas clásicos del conocimiento desde nuevas perspectivas. Lo cual permite reconocer que el conocimiento ha sido un problema fundamental abordado a lo largo de la tradición filosófica (págs. 55-61).

Por su parte, el núcleo de la estética aborda las preguntas filosóficas acerca del arte y la belleza, reconociendo su presencia en la vida diaria y la necesidad de ir más allá del gusto subjetivo. Tiene preguntas centrales como: ¿Por qué nos gusta una escultura o una fotografía?, ¿En el arte solo podemos afirmar nuestro gusto individual?, ¿Habrá algo que sea agradable para todos?, ¿Las obras de arte son exclusivamente para nuestra entretención o tendrán otro sentido?, ¿Por qué los artistas hacen arte?, ¿En qué consiste eso a lo que se suele llamar inspiración?, ¿Cómo apreciar el arte sin desprenderse de criterios estéticos etnocéntricos?, entre otras (pág. 61).

Al igual que el núcleo del conocimiento, el núcleo estético tiene un desarrollo histórico y conceptual que inicia en la antigua Grecia con los sofistas, ellos afirmaban que todo dependía del espectador. Platón cuestionó si el arte era razón o sensibilidad, y consideró el arte imitativo como apariencia. Aristóteles también vio el arte como *mimesis* (imitación de actos humanos, no simple reproducción) y destacó el orden, la simetría y lo delimitado como

características del objeto artístico e introdujo la catarsis (pág. 62). La Edad Media no tuvo una estética propiamente dicha; el arte se confundía con el oficio y la contemplación divina, con un papel moralizante o pedagógico, aunque Tomás de Aquino analizó la integridad, proporción y claridad como características de la belleza (Paráfrasis de Bayer en Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, pág. 63)

Siguiendo el recorrido histórico, la modernidad inició con dificultades para el estudio del arte, puesto que la perspectiva de mundo iniciada por Descartes intentaba estudiar el arte desde la racionalidad. En oposición a ello, Alexander Baumgarten afirmó hizo estudio del gusto, relacionó la belleza con el consenso, no solo la subjetividad, esto lo establecido como el iniciador de la estética, Kant profundizó esto en su *Crítica del Juicio*, donde el juicio estético no depende de conceptos sino del libre juego de la imaginación, siendo comunicable y universalizable, el genio artístico produce obras originales y ejemplares. Filósofos posteriores a Kant, como Schiller, vieron el arte como una vía para superar las antinomias y un camino para la comprensión de la naturaleza sensible y racional del ser humano. Hegel conectó el arte con la verdad del espíritu, donde la belleza es la manifestación sensible de la verdad y el arte revela lo absoluto (pág. 64-68)

Desde el horizonte contemporáneo, Nietzsche vio el arte ligado a lo apolíneo (moderación) y lo dionisiaco (vitalidad, exceso), como un gran estimulante de la vida que crea valores. Marx criticó la enajenación del arte en la sociedad capitalista, proponiendo un arte que exprese la esencia humana liberada. Heidegger vinculó el arte con el olvido del ser y la posibilidad de abrir sentido en un mundo dominado por la técnica. Gadamer enfatizó la experiencia estética como un encuentro que permite la autocomprensión y la comunicación en una cultura (págs. 68-71).

La Filosofía contemporánea y el arte latinoamericano han destacado la crítica social y la necesidad de nuevos conceptos para analizar creaciones populares y multiculturales. Pensadores colombianos como Estanislao Zuleta y Danilo Cruz Vélez han resaltado la importancia del arte y la poesía para interrogar la condición humana y acceder a un conocimiento esencial. (págs. 71-76).

Lo presentado son algunas propuestas presentadas de forma muy general que permite observar la tradición e importancia de la estética en la filosofía. Finalmente, el núcleo de la moral se ocupa de las preguntas filosóficas acerca la ética, es decir, los criterios para orientar la conducta humana y la organización política de la sociedad. Dentro de él se encuentran preguntas como ¿Qué se debe hacer cuando se considera bueno?, ¿La relación de la moral con el contexto cultural determina por completo lo que está bien hacer o es posible encontrar criterios de acción válidos para toda persona en cualquier contexto cultural?, ¿Más allá del propio interés, existe alguna otra razón para obrar bien que no sea el temor a las sanciones?, ¿Acaso puede pensarse la finalidad de la vida humana al margen de las metas políticas de la sociedad?, entre otras (pág. 76).

El desarrollo histórico y conceptual también inicia desde la filosofía griega, se enfocó en la ética de las virtudes (excelencia o *areté*) como camino a la felicidad. Por ejemplo, Sócrates vinculó el obrar bien con la razón y el autoconocimiento; Platón propuso virtudes fundamentales (prudencia, fortaleza, templanza, justicia) y la interconexión entre la justicia personal y la del Estado; Aristóteles propuso una ética de las virtudes pensada políticamente, donde la felicidad es la meta de la vida humana, y el carácter se forma por la educación y la repetición de actos voluntarios (págs. 78-79). La época medieval fusionó la ética griega con la revelación judeocristiana, autores como Agustín de Hipona y Tomás de Aquino identificaron que la felicidad con la bienaventuranza divina y dando importancia a las virtudes y la ley natural (págs. 78-79).

Siguiendo el recorrido histórico, la modernidad vio el surgimiento de la teoría de los sentimientos morales de David Hume y Adam Smith, quienes priorizaron las emociones sobre la razón para la distinción moral, vinculando la ética con la estética y la simpatía social (págs. 80-82). Como propuesta alternativa, surge el utilitarismo de Jeremy Bentham y Stuart Mill, a finales del siglo XVIII, su propuesta consiste en la búsqueda del mayor bienestar para el mayor número de personas como criterio de acción, evaluando las consecuencias de las acciones. Actualmente, el utilitarismo también motiva la lucha por los derechos de los animales y el medio ambiente (págs. 82-83).

Otro pilar que destaca es la ética kantiana y su antropocentrismo que otorga valor supremo a la libertad humana y a la intención de la acción. La propuesta establece que el hombre debe obrar según una máxima universalizable y tratar a la humanidad como fin y no solo como medio (imperativo categórico), por lo que su ética fomenta la dignidad humana en la autonomía personal. Desde otro horizonte, autores como Hobbes y Rousseau realizaron grandes aportes sobre la organización política de la sociedad, se han destacado la monarquía, aristocracia y democracia, además, propusieron un contrato social con diferentes visiones sobre la concentración del poder y la naturaleza humana (págs. 83-87).

En la época contemporánea, se aborda la relación entre el poder económico, los medios de comunicación y la formación ciudadana; así como la discusión sobre la propiedad (privada vs. común), con Locke, Adam Smith y Karl Marx (pág. 88). También se cuestiona el papel de las convicciones profundas en sociedades plurales, con propuestas de Rawls sobre acuerdos sobre mínimos, sociedad como cooperación entre libres e iguales, y Habermas con conceptos como secularización como proceso de aprendizaje mutuo, importancia de fuentes políticas, entre otros (págs. 90-91).

Otro punto de discusión es la dignidad humana, aunque en la antigüedad y medioevo la dignidad estaba limitada a unos pocos, el humanismo renacentista y la modernidad ampliaron la idea a una dignidad universal, puntualmente, la formulación kantiana del imperativo categórico estableció que la dignidad humana se fundamenta en la autonomía personal. Esto sumado a sucesos históricos como la segunda guerra mundial, impulsó la declaración universal de los derechos humanos (ONU, 1948).

La presentación precedente, a nivel general, permite analizar cómo la filosofía ha tenido un papel fundamental en pensar la relación con los otros y el entorno, siendo en muchos casos, promotora de comportamientos y conductas. Ahora bien, el enfoque basado en preguntas-problema se fundamenta en postulados como; aprende a filosofar y aprende a pensar, busca que los estudiantes se enfrenten a sus propios problemas y a diversos desafíos de la humanidad, promoviendo la reflexión, el debate, y el trabajo colectivo. Grosso modo, el enfoque busca promover el pensamiento propio (pág. 99).

Seguidamente, es necesario realizar algunas consideraciones curriculares que orientan el enfoque temático propuesto por el MEN que son: primero, reconocer el desconocimiento; cuestionar desde la propia ignorancia ciertos problemas para iniciar la búsqueda del conocimiento, tal como lo ejemplifica la mayéutica socrática en Platón. Segundo, la pregunta como forma de examinar contradicciones; emplear la pregunta para cuestionar el saber aprendido hasta el momento y considerarlo insuficiente para reconocer que se requiere más conocimiento (págs. 101-102).

Tercero, promover el razonamiento y la argumentación; a partir de preguntas fundamentales, por ejemplo: ¿qué es la virtud?" ¿qué es la ciencia? ¿en qué consiste la belleza?, se plantea desarrollar habilidades cognitivas, argumentación y eliminación de contradicciones, generando un conflicto o crisis que impulsa el dar a luz las ideas. Por último, tener una actitud filosófica permanente; fomentar una actitud de indagación y examen constante de creencias, juicios, sentimientos y valoraciones, buscando siempre los mejores razonamientos y una actitud de sospecha ante los presupuestos (pág. 102).

En consonancia con lo afirmado, las orientaciones para el desarrollo de este currículo problémico incluyen; primero, utilizar preguntas y problemas cotidianos como ejes de discusión, asegurando su significatividad para los estudiantes; segundo, organizar las preguntas en núcleos de problemas que estructuren las reflexiones filosóficas, categorías de análisis y autores, vinculándolos con situaciones de la vida diaria; tercero, concebir las preguntas como ejes de investigación, donde el docente actúa como investigador en el aula, y las preguntas surgen de un consenso sobre lo que es necesario enseñar; cuarto, y para finalizar, promover las preguntas como ejes para el desarrollo de la autonomía del estudiante, incentivando el trabajo cooperativo, la deliberación y la solución de diferencias. (Paráfrasis de Hernández, en Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, pág. 131)

Adicionalmente, el aprendizaje debe desarrollar unas competencias para los estudiantes. El Ministerio de Educación define una competencia como:

Son conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o

colectivamente, en determinados contextos. Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Las competencias le pertenecen al individuo y este las continúa desarrollando por medio de su ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2021).

En adición a lo anterior, el MEN afirma que la enseñanza de la filosofía en la educación media debe promover el desarrollo de tres competencias filosóficas específicas, que son interdependientes y complejizan el desarrollo de las competencias básicas: crítica dialógica y creativa (MEN, 2010, págs. 31-34).

En el apartado *Orientaciones pedagógicas*, puntualmente, en la sección *Competencias para el ejercicio de filosofar*, se define la competencia crítica de la siguiente forma:

La competencia crítica se orienta al ejercicio autónomo y público de la razón (Kant, 1784). El ideal ilustrado de conducir la vida de acuerdo con los dictámenes del propio entendimiento expresa bien lo que se pretende promover mediante el filosofar como ejercicio libre de la propia razón. Se trata de fomentar la autonomía y la dignidad del sujeto, lo cual se hace evidente en su desempeño al examinar de manera permanente y metódica las razones de los demás y las propias razones, para conseguir una manera confiable de situarse frente al mundo (Descartes, 1637). Poner en entredicho las creencias y opiniones permite acceder con transparencia a los fenómenos tal como se dan en el mundo (Husserl, 1928). Este tipo de ejercicio de la razón implica como desempeño seleccionar la información recibida y sus fuentes, pero también requiere la toma justificada de posiciones propias ante diferentes puntos de vista. El ejercicio de filosofar consiste en superar el plano de las opiniones elaboradas a partir del sentido común, en el plano de la doxa (opinión), y de adoptar un criterio sólidamente fundamentado en las mejores razones, que se ubican en el plano de la episteme (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, pág. 31).

Teniendo en cuenta la definición del MEN, la competencia crítica busca formar un criterio propio para tener la capacidad de tomar una postura desde la argumentación, para ello se requiere de un constante autoexamen, donde se evalúa el propio pensamiento desde diversas perspectivas y apreciando la interdisciplinariedad. Además, el pensamiento crítico posibilita la emancipación, puesto que analiza la verdad y validez de conceptos, ideas, evidencias y reglas lógico-comunicativas. También potencia las posibilidades de transformar contextos para mejorar las condiciones de vida y preservar el entorno (págs. 31-32).

De igual manera, en la sección *Competencias para el ejercicio de filosofar*, el MEN define la competencia dialógica como:

Se trata de una interacción pedagógica fundada en el diálogo, que permite el reconocimiento de los saberes previos que se manifiestan en la práctica pedagógica y de los objetos de estudio que allí se abordan (Freire, 1969). Mediante la antigua práctica del diálogo filosófico se reconocen y se critican mutuamente las razones, las pretensiones de verdad, de validez y de autenticidad, posibilitando así el desempeño de la argumentación profunda y el pluralismo necesario para vivir la democracia. El ejercicio del filosofar consiste en una práctica comunicativa a través de la cual maestros y discípulos involucran razones, emociones y expectativas. El diálogo filosófico debe basarse en el desempeño de reconocer los contextos y el fundamento de las razones, así como de construir confianza entre los interlocutores; gracias a ello es posible alcanzar una mejor aprehensión del mundo, de la subjetividad propia y de la subjetividad de los demás (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, pág. 32).

Con base en la definición del MEN, la competencia dialógica promueve la participación activa para construir conocimiento desde la argumentación y el reconocimiento del otro, elementos necesarios en el ejercicio democrático. Asimismo, posibilita el diálogo con la tradición a través de la interpretación de textos filosóficos, afina los juicios, profundiza el conocimiento, comprende el lenguaje y desarrolla la sensibilidad, por lo que se entiende la interpretación como un acto creativo de reconstrucción de la realidad que analiza problemas cotidianos desde el diálogo con la tradición (págs. 32-33).

Por último, está la competencia creativa es definida de la siguiente manera:

La educación filosófica como práctica efectiva de la reflexión filosófica estimula en el estudiante la creación de formas alternativas de experimentar el mundo, de representarlo y de actuar en él. Desde el punto de vista de la competencia creativa, el ejercicio del filosofar puede ser visto como educación suscitadora (Salazar, 1967), pues como expresión de la libertad del espíritu humano fomenta el desempeño del pensamiento divergente, gracias al cual es posible ir más allá de la realidad dada y sospechar cursos inéditos que pueden desembocar en la transformación de la realidad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, pág. 33).

La competencia creativa fomenta el pensamiento propio y la libertad porque permite al individuo considerar nuevas formas de comprender la realidad que son formadas por él mismo. En ese sentido, la competencia creativa desarrolla la capacidad de abstracción ya que, mediante el ejercicio filosófico, se favorece la invención y descubrimiento. Por consecuencia, se asocia con el pensamiento formal, el manejo de conceptos, principios lógicos y abstracción de formas estéticas (pág. 34).

En adición a lo anterior, la competencia creativa desarrolla la heurística, que consiste en formular nuevos problemas desde el análisis de la realidad para proponer soluciones desde la formulación de preguntas que orientan la discusión. Por ejemplo, la heurística se manifiesta en la formulación de nuevas interpretaciones de textos, obras artísticas, hechos históricos y condiciones sociales, así como en la proposición de soluciones alternativas a problemas sociales para superar la adversidad y crear mejores condiciones de vida (pág. 34).

Adicionalmente, en el desarrollo de las competencias específicas de la filosofía (crítica, dialógica, y creativa) fortalecen el aprendizaje de competencias básicas como: comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. A continuación, se ejemplifica esta relación (pág. 35).

Las competencias comunicativas consisten en la capacidad de un hablante para comunicarse de forma eficaz en diferentes contextos (paráfrasis de ICFES en Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, pág. 34). Dicha competencia se desarrolla desde la

enseñanza de la filosofía, a través de la lectura rigurosa de textos se reconstruye el sentido e interpretación y se crean nuevos significados que amplían el horizonte simbólico del estudiante, lo cual es importante para comunicar sus ideas e interactuar con los demás. Asimismo, las actividades filosóficas promueven la producción textual, oral y escrita, siendo la escritura una herramienta clave para organizar ideas y argumentos. En ese orden de ideas, se puede evidenciar que la competencia dialógica se relaciona directamente con la competencia comunicativa porque incrementa habilidades como la escucha activa, la interpretación y la elaboración de argumentos sólidos (págs. 34-35).

De igual manera, la competencia comunicativa y dialógica se relacionan con la competencia ciudadana en el sentido de que la comunicación requiere la capacidad de saber expresarse y saber recibir la información, “el ejercicio de hablar y escuchar, de preguntar y responder, exige una actitud de apertura al otro, un esfuerzo para interpretarlo, al mismo tiempo que el de buscar las mejores razones por las cuales se considera que un argumento es el mejor” (pág. 35.). Por ello, el diálogo filosófico requiere de una actitud de apertura al otro, que cultiva el respeto, la tolerancia y la comunicación honesta, elementos esenciales para la participación democrática y la responsabilidad social. Por ende, las actividades comunicativas requieren de unas reglas de participación, saber expresar las ideas o emociones, y tener la capacidad de escuchar sin alterar el estado de ánimo (págs. 35-36).

Por su parte, las competencias matemáticas requieren de los siguientes elementos:

Requieren procesos de argumentación, producción y generalización de razonamientos, comunicación de símbolos, empleo de distintos tipos de representaciones, descripción de relaciones matemáticas, uso de lenguajes escritos, orales, pictóricos, formulación de problemas a partir de situaciones hipotéticas y reales, con sus respectivas propuestas de solución, entre otros aspectos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, pág. 36).

Las competencias propias de la filosofía permiten desarrollar habilidades y destrezas importantes para la formación del pensamiento matemático, ya que las competencias

filosóficas fortalecen la capacidad de interpretación, análisis, generalización de situaciones, construcción de lenguaje formal y uso de símbolos que se usan para evaluar cadenas de razonamientos con el objetivo de identificar su coherencia y nivel de veracidad. Igualmente, la competencia crítica se relaciona con la competencia matemática debido a que una actitud crítica implica adquirir una posición autónoma que plantea los mejores argumentos para resolver problemas de tal forma que la respuesta sea considerada como adecuada (pág. 36).

Sumado a ello, la filosofía potencia las competencias científicas al alejarse de la transmisión memorística de conocimientos y promover el uso creativo del saber para construir explicaciones y realizar indagaciones. Además, la reflexión epistemológica de la filosofía permite comprender y asumir una posición crítica sobre los métodos y la finalidad del conocimiento científico, así como sus consecuencias sociales, culturales y políticas. Por lo tanto, la competencia crítica se relaciona con el pensamiento científico en tanto impulsa el pensamiento propio y cuestiona los conocimientos basados en la autoridad o la tradición (pág. 36).

Las competencias no son excluyentes, sino que se relacionan entre sí con el objetivo de fomentar su desarrollo en los sujetos; son interdependientes y enriquecen el desarrollo de las competencias básicas comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Es importante precisar que los núcleos problemáticos tienen relación directa con las competencias presentadas, la sección a continuación ilustra su relación, donde cada núcleo problemático se aborda a través de desempeños específicos de las competencias filosóficas, que a su vez se conectan con las competencias básicas.

El núcleo del conocimiento que se centra en la indagación sobre la legitimidad y los límites del saber humano en general se asocia con la competencia crítica en tanto que se manifiesta en examinar razones, usar el lenguaje para promover la interacción social, seleccionar información, cuestionar creencias y articular la filosofía con otras disciplinas. Del mismo modo, el núcleo del conocimiento se relaciona con la competencia dialógica puesto que involucra reconocer saberes previos, participar activamente en discusiones filosóficas, comprender conocimientos no científicos, reconocer contextos y demostrar enunciados filosóficos. También el núcleo epistémico tiene relación con la competencia

creativa, se evidencia en tanto que se formulan nuevos problemas y soluciones filosóficas, generan nuevas preguntas filosóficas, manejan conceptos y principios lógicos, y se proponen nuevas interpretaciones de textos (págs. 31 y 41).

En segunda instancia, el núcleo estético se relaciona con las tres competencias, con la crítica porque permite examinar razones, fomentar la autonomía y dignidad, justificar acciones y tomar posiciones ante diversos puntos de vista filosóficos sobre la belleza y el arte. En cuanto a la relación del núcleo estético con la competencia dialógica, existe en tanto que se reconocen saberes previos, participa en discusiones, argumenta filosóficamente, reconoce contextos y comunica ideas o emociones en torno al arte. Respecto a la competencia creativa, fomenta el pensamiento divergente, la formulación de nuevos problemas y preguntas, el manejo de conceptos lógicos y la abstracción de formas estéticas (págs. 32 y 61).

En último lugar, el núcleo de la moral, así como las competencias expuestas, se vincula con las competencias específicas de la filosofía, con la crítica ya que implica examinar razones, fomentar la autonomía, discernir información, adquirir criterio propio y cuestionar creencias del sentido común sobre la moralidad. La relación entre el núcleo de la moral y la competencia dialógica reside en la participación activa de discusiones, argumentar filosóficamente, reconocer los contextos de las argumentaciones, y establecer un diálogo crítico con la tradición filosófica. En cuanto a la competencia creativa, se manifiesta su relación con la moral en tanto que concibe cursos inéditos de acción, fomenta el pensamiento divergente, formula preguntas que promuevan la discusión y busca mejores condiciones de vida para todos (págs. 33 y 76).

Vale la pena resaltar que los núcleos problémicos se asocian con las competencias básicas como: comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. A continuación, se presenta su relación. El núcleo epistémico se relaciona con ellas porque se requiere de comprender e interpretar textos, identificar y explicar fenómenos, indagar razones, resolver problemas y valorar la pluralidad, respetando las diferentes teorías epistémicas. Por su parte, la estética se relaciona en tanto que se caracterizan grupos humanos, se interpretan textos sobre el arte, se utiliza conocimiento científico para explicar fenómenos sociales y se

reconoce la diversidad. Finalmente, la moral se asocia desde la capacidad de interpretar, argumentar y proponer sobre problemas éticos y políticos, y participar en la construcción de la democracia, reconociendo la diferencia de posturas (págs. 34-37).

Por consiguiente, se puede afirmar que los ejes temáticos constituyen una alternativa metodológica que permite organizar la enseñanza de la filosofía en torno a problemas centrales como la ética, la política, la estética y la epistemología, entre otros. Este enfoque permite; relacionar la filosofía con los intereses y experiencias de los estudiantes; fomentar la participación en el aula mediante debates y análisis críticos, además de superar la enseñanza memorística para promover el aprendizaje significativo.

Con base en la revisión teórica, se puede afirmar que la implementación de una malla curricular en filosofía basada en ejes temáticos y preguntas problema permite mejorar el interés, la participación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, en comparación con el modelo tradicional historicista. Por lo precedente, la enseñanza de la filosofía debe adaptar metodologías centradas en el diálogo, la problematización y los ejes temáticos. La revisión teórica sugiere que la enseñanza de la filosofía desde los ejes temáticos favorece un aprendizaje más significativo, además de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes. Así pues, la investigación realizará una malla curricular basada en los ejes temáticos en grado décimo y once.

Sin embargo, no debe desecharse el enfoque historicista, puesto que permite situar al estudiante en un contexto histórico y cronológico, lo cual fomenta el aprendizaje y la comprensión de la filosofía. Por lo que los ejes temáticos serán la base para la construcción de la malla curricular en el colegio Celco, pero contarán con los aspectos positivos del enfoque histórico para potenciar el aprendizaje, haciendo de la historia de la filosofía una herramienta que posibilite identificar contextos, autores y situar los problemas filosóficos, es decir, el método historicista no debe ser el fin de la enseñanza, sino uno de los diversos medios que permitan analizar y reflexionar en clave filosófica.

DESARROLLO DE LA PASANTÍA

La pasantía tiene su inicio formal en el mes de agosto del año 2025 hasta el mes de diciembre. No obstante, hubo avances y recolección de información desde enero. Como afirmé en la justificación, antes de realizar la pasantía en la institución inicié trabajando como docente en la misma. Durante el desempeño de labores se conversó con el rector de la institución sobre el interés de realizar el proyecto de pasantía y se dio el aval verbal. Por motivos logísticos, la aprobación de la pasantía fue aprobada el 25 de agosto por medio de una carta firmada por el rector.

Luego de contar con la constancia de la institución se tuvo una conversación con la persona encargada de recursos humanos, se socializó la propuesta y fue a quien se le presentaron los avances de la pasantía, principalmente, se acordó hacer tres entregas para ser revisadas y aprobadas, e realizó a modo de avance durante los meses de agosto, septiembre y octubre. Cada avance debe demostrar el proceso de cómo se hizo el diseño y construcción de la malla curricular, finalizando con la entrega de la malla curricular para la institución, con lo que las entregas quedaron como: recolección de información, marco teórico y diseño y construcción de la malla curricular.

Adicionalmente, en la conversación se solicitó que la malla curricular tenga un enfoque en la construcción de ciudadanos de paz, esto se debe a que la institución hace parte de la IELCO (iglesias evangélicas luteranas de Colombia) se encuentra ejecutando proyectos con énfasis en la paz (guiados desde principios cristianos) en todo el territorio, por lo que la pasantía busca transformar la enseñanza de la filosofía y ser un proyecto con énfasis en la construcción de paz. Esto supone desarrollar conocimientos y habilidades para prevenir conflictos, solucionar problemas sin el uso de la violencia y construir sociedades pacíficas que promuevan una convivencia armónica y dignidad humana.

Teniendo en cuenta los acuerdos establecidos, la pasantía se dividió en tres etapas. El inicio del proyecto consistió en la recolección de información. En primera instancia, se caracterizó la institución y estableció un aspecto a problematizar, la malla curricular en filosofía. Además de la revisión de documentos, se caracterizó las prácticas educativas como sus métodos de enseñanza, didácticas y forma de evaluar, por lo que la recolección de información fue de carácter teórico y práctico.

Teórico al revisar documentos institucionales y analizar el método historicista, sus implicaciones y dificultades, elementos que se encuentran desarrollados de manera amplia en el apartado de diagnóstico. También fue una recolección práctica porque se observaron las dinámicas escolares, por ejemplo, se ejecutó la malla curricular de la institución acompañada de sus didácticas para evidenciar si estaban logrando procesos de aprendizaje, de lo cual se pudo observar que el método historicista le permite al estudiante reconocer contextos específicos. Sin embargo, presenta dificultades en reconocer y reflexionar sobre los problemas filosóficos, también que el estudiante logra recordar la información presentada, pero tiene dificultades en su comprensión. Se evalúa principalmente la capacidad de retener información, quedando en un segundo plano la capacidad de reflexionar y problematizar la misma.

De la recolección de información se obtuvieron dos conclusiones. Primero, la institución si bien busca que el estudiante tenga diferentes competencias desarrolladas en el área de filosofía como el razonamiento lógico o pensamiento crítico, son insuficientes las herramientas para desarrollarlas. Esta pasantía sugiere que el motivo de esta insuficiencia sea el método historicista y sus didácticas enfocadas en la memorización y falta de profundidad en los problemas filosóficos. Segundo, el método historicista tiene aspectos positivos y negativos, ubica al estudiante en un contexto histórico, pero le dificulta reflexionar de manera profunda el contenido, además de presentar el contenido de forma abstracta dificultando llamar la atención del educando.

Luego de hacer esta primera recolección de información, que se enfocó en conocer el contexto educativo, entra la segunda instancia, hacer revisión de las necesidades de la comunidad educativa. Se investigó desde dos horizontes, el de los estudiantes y las directivas. En el primer periodo, se solicitó a los estudiantes proponer temas de su interés para conversarlos desde una perspectiva filosófica y trabajarlos en momentos específicos de la clase. En el segundo y tercer periodo se reflexionó una de las temáticas propuestas desde uno de los autores, por ejemplo, el amor de pareja desde los postulados de Platón.

Mientras que en el cuarto periodo se solicitó que escribieran, en grupos, un ensayo de algún tema de interés con base en uno de los autores leídos en clase, su trabajo sería socializado a los compañeros de curso y puesto a discusión. De las dinámicas descritas se

encontraron aspectos positivos y negativos que se presentan a continuación. Como aspecto positivo, los estudiantes al encontrar un tema de su agrado tenían una mayor motivación y participación en las clases, además, conversar sobre un tema que llamara la atención fomentaba el diálogo entre una parte considerable de estudiantes. No obstante, se encontraba que la mayoría de los estudiantes tienen una dificultad en la comprensión y reflexión de la información, acompañado de tener complicaciones para pensar temas de su gusto desde una perspectiva filosófica.

Por parte de las directivas, se participó en reuniones donde se evidenció una urgencia de hacer propuestas educativas diferentes a las tradicionales implementadas. La institución ha comenzado a realizar procesos pedagógicos que incentiven una transformación de la enseñanza que esta guiada desde un modelo pedagógico socio afectivo. Un ejemplo de lo anterior es el trabajo de los ABP, metodología que fue implementada en el segundo y cuarto periodo, su propósito fue establecer un método de enseñanza fundamentado en los problemas y que el estudiante participe de manera activa en su proceso educativo, ya que él debe encontrar la solución al problema que él mismo encuentra.

En adición a lo expresado, se encuentra la conversación con Zuly Yomayusa (encargada de recursos humanos), quien afirma que el Colegio Celco contempla otras propuestas educativas con el objetivo de formar ciudadanos de paz, guiándose por el proyecto de la IELCO. En esta segunda instancia se pudo encontrar que hay una intención de querer transformar la educación por parte de las directivas y ha realizado algunas propuestas diferentes a las tradicionales.

Teniendo en cuenta toda la recolección de información, se pudo afirmar que es necesario realizar cambios en la enseñanza de la filosofía, puesto que el objetivo de formar en competencias como el pensamiento crítico, la competencia dialógica y el razonamiento lógico, se está cumpliendo de forma insuficiente. Algunos ajustes en las didácticas evidenciaron dos aspectos elementales, un mejor recibimiento del área, y la necesidad de cambiar la metodología para formar las competencias deseadas. Esto en relación con la intención de transformar los procesos pedagógicos en la institución hace que el cambio de la malla curricular se sea indispensable.

La segunda parte de la pasantía se concentró en el marco teórico. Este elemento fue planteado en el apartado de la fundamentación teórica del presente documento. Su desarrollo se divide en dos partes principales: la primera inicia en marzo del año 2025, se comenzaron los primeros avances para ser evaluados en el espacio académico de la universidad opción de grado II, por parte de la docente Ninfa Stella Cárdenas. La docente realizó aportes fundamentales para la dirección de la pasantía y el marco teórico. Sumado a lo relatado, la docente acompañó el proceso de la pasantía durante el primer semestre del año 2025.

Junto a ello, se presentó un avance en el Coloquio de filosofía y letras en la universidad Santo Tomás, en el mes de mayo, trabajo que fue presentado en formato de ponencia y revisado por diferentes docentes, entre ellos la docente Carolina Romero, quien fue la lectora y evaluadora principal. La docente realizó diferentes observaciones que fueron tenidas en cuenta para hacer los ajustes respectivos en el marco teórico y corrigiendo imprecisiones. Asimismo, la docente Karen Jiménez planteaba reflexionar sobre las estrategias didácticas, además de esclarecer conceptos como el enfoque histórico y los ejes temáticos.

En compañía del desarrollo del marco teórico estuvo el docente Juan Carlos Moreno, quien es el asesor de la presente pasantía desde el mes de abril. Con el docente se tuvieron encuentros presenciales y virtuales donde se presentaron avances. El docente estuvo haciendo revisión constante del mismo, como ajuste esencial consiste en la necesidad de explicar qué es un eje temático, qué es un núcleo problémico y la importancia de las preguntas problemas para la metodología de los ejes temáticos. Todos los comentarios fueron tenidos en cuenta para perfeccionar la fundamentación teórica y construir la malla curricular con un suelo robusto.

Finalmente, la tercera y última parte consiste en el diseño y construcción de la malla curricular en filosofía. Para este proceso se tuvo en cuenta los intereses y necesidades educativas de los estudiantes y las directivas, además de tener como base la caracterización de la población e institución, acompañado del análisis de los elementos conceptuales necesarios para construir la malla curricular con base en ejes temáticos. Como primera medida, fue necesario analizar el formato en el que la institución Celco escribe sus mallas curriculares.

Al revisar el documento, se pudo evidenciar que se encontraba desactualizado, tenía varios errores de redacción, había contenidos poco adecuados para los estudiantes y tenía fechas de aprobación desactualizadas. Debido esta situación, se realizó la corrección de los elementos desactualizados de la malla curricular, además se hizo algunos ajustes en el formato ya que presentaba dificultades para su edición. Luego de ajustar los elementos del formato, se comenzó a editar el documento para aplicar los elementos de la malla curricular que se diseñó. Cabe aclarar, que la malla curricular tuvo en cuenta todos los elementos requeridos por parte de la institución.

Sumado a esto, la primera información modificada fue fundamentación general de la filosofía, el propósito formativo del área y las competencias de esta. Es importante precisar que todos estos elementos están fundamentados en el documento del MEN. Luego de haber ajustado los elementos generales de la malla curricular, se realizó el diseño y construcción de las temáticas a estudiar, que están construidas desde preguntas problema. En su construcción, las preguntas problema (cuatro en promedio) son el tema principal a abordar, los autores, organizados de forma cronológica, son empleados como subtemas que desde sus postulados ofrecen una posible respuesta a las preguntas.

Para la selección de ejes temáticos se tuvieron en cuenta criterios como los intereses y necesidades educativas por parte de las directivas quienes reconocen la importancia de formar a los estudiantes en competencias y habilidades que estimulen la capacidad argumentativa y el pensamiento crítico. También se tuvo en consideración los intereses de los estudiantes quienes les produce interés reflexionar sobre problemáticas contemporáneas y cercanas a su cotidianidad.

Con base en los elementos precedentes se eligieron los siguientes ejes temáticos principales. Para grado décimo: lógica, filosofía del lenguaje, desde una perspectiva de interpretación y análisis del discurso, y epistemología. El objetivo de abordar lo planteado, consiste en formar la capacidad argumentativa y desarrollar habilidades discursivas, para lograr introducir de forma adecuada el pensamiento filosófico y sus temáticas principales. Por su parte, grado once se seleccionaron las siguientes: filosofía política, y estética. Se eligieron porque permite al estudiante adquirir una postura sobre situaciones cercanas a su realidad y, con base en la formación de grado décimo, exponerla de forma argumentativa.

Adicionalmente, se hizo la revisión de los autores pertinentes en cada eje temático y sobre todo que puedan tener un impacto en los estudiantes por su pertinencia y aportes, por lo que se hace elección de autores clásicos como Platón y Aristóteles puesto que son los filósofos que establecieron los fundamentos del pensamiento filosófico. También se tiene en consideración autores modernos y contemporáneos que destacan en su eje temático, por ejemplo, Immanuel Kant en la epistemología y la estética.

Es importante aclarar que no se seleccionaron autores medievales en ningún eje temático, ya que la institución Celco al tener una tradición escolástica, por ser un colegio protestante, incluye los contenidos relevantes para la formación medieval pertinente de los estudiantes desde diferentes enfoques, por ejemplo, espacios académicos como educación religiosa, ética y devocional proveen las bases fundamentales de la doctrina escolástica y protestante. También en el inicio de la jornada escolar existe un espacio donde se realiza un estudio bíblico que refuerza dichas bases.

Se asume en la asignatura de filosofía que los presupuestos para entender los aportes medievales al pensamiento se conceptualizaron a través de la perspectiva luterana. Si bien no significa que no se tengan en cuenta contenidos relacionados a la tradición medieval, sus planteamientos serán relacionados con el pensamiento moderno y contemporáneo, además de reflexionarse sobre temáticas que generan interés en los estudiantes.

Luego de establecer los fundamentos epistémicos de la malla curricular, se hicieron ajustes en las metodologías y recursos a emplear. La metodología se fundamenta en la concepción de la filosofía como una práctica reflexiva, problematizadora y argumentativa, se construye a partir del diálogo, la interpretación y la confrontación racional de ideas. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía se organiza a partir de núcleos problémicos y preguntas problema, que orientan el aprendizaje significativo y permiten relacionar los contenidos filosóficos con la experiencia del estudiante.

Adicionalmente, con el fin de atender la diversidad de estilos de aprendizaje y propiciar una formación integral, se implementan enfoques metodológicos variados. Algunos de ellos son: actividades kinestésicas, uso de elementos artísticos, musicales y visuales, estrategias auditivas y dialógicas, y pruebas escritas, ensayos y ejercicios argumentativos que también serán empleados como instrumentos de evaluación formativa y sumativa.

Seguido de establecer la metodología a emplear en el espacio académico se construyen los recursos que se utilizarán. Principalmente, se seleccionan los siguientes recursos: guías de trabajo por periodo y por núcleo problémico que faciliten la comprensión de los contenidos. cuadros comparativos de autores y corrientes filosóficas para distinguir conceptos y encontrar relaciones entre los mismos, líneas de tiempo históricas para analizar el recorrido cronológico de su evolución. Y rúbricas de evaluación para argumentación oral y escrita que faciliten al estudiante entender cómo se le evalúa. Finalmente, se deja por escrito las fuentes referentes para la construcción de los autores y los autores a ser estudiados.

El trabajo descrito corresponde al momento de diseño y construcción de la malla curricular, hecho desde noviembre del 2025 hasta enero del 2026. Luego de ello, se prosiguió con el proceso final de la pasantía, por lo que se le informó a la persona encargada de gestión humana la culminación de la malla curricular, acompañado de ello, se le solicitaron los respectivos documentos que certifican el cumplimiento de los objetivos planteados, el cumplimiento de horas y una evaluación sobre el desempeño de la pasantía.

A finales de enero del presente año, la coordinadora académica solicitó a todos los docentes hacer ajustes necesarios a las mallas curriculares de todas las áreas, con el objetivo de mantener su vigencia y ajustándose a las necesidades educativas, por consiguiente, se adjuntó la malla curricular realizada, para ser revisada por el líder de área de ciencias sociales y posteriormente siendo aprobada por coordinación. Así pues, luego de entregar la malla curricular a la institución y recibir los documentos finales donde se reconoce el cumplimiento de las actividades y se evalúa el trabajo por parte del pasante, se finaliza la pasantía.

RESULTADOS, LOGROS Y DIFICULTADES

En el siguiente apartado se presentarán los resultados, como la malla curricular, y las principales dificultades que hubo al realizar la pasantía. En cuanto a los resultados se puede afirmar que se logró realizar la pasantía sin complicaciones de ningún tipo. Se dieron los espacios prácticos para revisar la cotidianidad educativa y los documentos institucionales. Del mismo modo, las directivas apoyaron el proceso disponiendo de los escenarios y

haciendo entrega de los documentos solicitados, tanto los institucionales, como los certificados y evaluaciones del proceso.

En cuanto a la malla curricular, se lograr establecer una forma diferente de enseñar filosofía, teniendo en cuenta documentos como el del MEN y el contexto del colegio. Si bien no se está proponiendo un nuevo método de enseñanza, es innovador dentro de su contexto. Asimismo, la malla curricular hecha funciona como una alternativa en la enseñanza de la filosofía que se encuentra respaldada en el ente organizador de la legislación de la educación. Aunque el documento de Orientaciones no es de carácter obligatorio, sirve como base y sustento para examinar los requerimientos y necesidades que tiene la educación colombiana.

Ahora bien, con el objetivo de compartir el resultado principal (el diseño y construcción de la malla curricular) se presenta el producto dividido de forma esquemática con el objetivo de facilitar su comprensión. La primera sección presenta información general como quiénes revisan y aprueban la malla curricular. Seguidamente se describe el sentido del área general, es importante aclarar que en la institución la filosofía hace parte del área de ciencias sociales. Seguido de ello, se presenta un mapa de formación que no fue modificado por el practicante.

Luego del mapa de formación se realiza la caracterización, donde se escriben los objetivos generales de ciclos de formación. En este apartado se realizan ajustes en los objetivos de los estudiantes de grado décimo y once, ya que en estos cursos es donde se enseña filosofía. A continuación, se presentan las modificaciones hechas:

1. IDENTIFICACIÓN		
CIENCIAS SOCIALES		NOMBRE DEL ÁREA:
VIGENCIA:	2026	CÓDIGO ÁREA:
2. OBJETIVOS GENERALES DE LOS CICLOS DE FORMACIÓN		
• Desarrollar en los estudiantes la capacidad de analizar, evaluar y construir argumentos sólidos, utilizando herramientas lógicas, lingüísticas y filosóficas para interpretar críticamente discursos, textos y problemáticas de la vida cotidiana y social. • Interpretar problemas y conceptos filosóficos fundamentales relacionados con el conocimiento humano, reconociendo sus alcances, límites e implicaciones éticas, sociales y culturales. • Fortalecer el uso consciente, crítico y responsable del lenguaje como medio para expresar ideas, dialogar, argumentar y comprender la diferencia entre opinión, conocimiento y manipulación discursiva. • Promover la reflexión ética y política sobre la convivencia, el poder, la autoridad, la libertad y la responsabilidad moral, permitiendo al estudiante asumir posiciones argumentadas frente a dilemas contemporáneos. • Desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad de interpretar críticamente las expresiones artísticas y culturales, comprendiendo el arte como una forma de reflexión sobre la experiencia humana, los afectos y la cultura. • Fomentar la autonomía intelectual, el cuestionamiento reflexivo y la disposición al diálogo racional, reconociendo la filosofía como una práctica que permite comprender el mundo y asumir una postura crítica frente a la realidad.		CICLO 5: Décimo Undécimo-

Sumado a lo presentado, sigue el segmento: Identificación de la malla curricular. En este espacio se hace una descripción fundamental del área, el propósito formativo, las competencias a desarrollar. Este segmento fue modificado en su totalidad por el practicante, por lo que se comparten los cambios:

1. IDENTIFICACIÓN		
NOMBRE DE LA ASIGNATURA:		Filosofía
VIGENCIA:	2026	Código de la Asignatura:
Descripción general de la asignatura.		
- La presente malla curricular se construye desde el enfoque de los ejes temáticos sustentado, en el documento de las Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía del MEN, la autonomía escolar consagrada en la Ley 115 de 1994 (art. 77) y el proyecto educativo Institucional: Educar para la vida. - Según las fuentes proporcionadas, es decir, el documento del Ministerio de Educación, la filosofía se define no sólo como una disciplina académica, sino como una actividad vital y transformadora centrada en la formación del ser humano. La filosofía se concibe como una práctica reflexiva viva, orientada al desarrollo del pensamiento crítico, ético y argumentativo, y no como una mera transmisión erudita de contenidos. Por ello, se organiza a partir de ejes temáticos y preguntas problema, integrando autores clásicos y contemporáneos según su pertinencia conceptual. A continuación, se detallan las tres dimensiones que definen la filosofía según el documento: - Primero, se encuentra la definición esencial de la filosofía que se denomina en el texto: ir de camino. La filosofía se describe, citando a Jaspers, como un ir de camino, donde las preguntas son más esenciales que sus respuestas. Es una búsqueda constante en la que cada solución se convierte en una nueva interrogante. Su base es la pregunta, específicamente aquellas de importancia tan general que no admiten respuestas simplemente empíricas o lógicas. - En segunda dimensión, el MEN afirma que la filosofía tiene un propósito formativo e integral. Desde la Grecia clásica hasta hoy, el principal propósito de la filosofía ha sido la formación integral de la persona para la vida en sociedad. Se considera un campo de conocimiento al servicio de la enseñanza, estrechamente vinculado con la pedagogía, al punto de definirse como una teoría de la formación del hombre. - Como tercera y última dimensión se encuentra el conocimiento universal y crítico. El texto define la filosofía como un saber universal que aspira a la totalidad del sentido racional de la realidad (natural, social, cultural e histórica). Se caracteriza por los siguientes elementos. En primer lugar, se encuentra el cuestionamiento permanente, tiene la particularidad de cuestionar no solo el mundo, sino sus propias ideas y fundamentos. Esta propuesta implica cuestionar el propio saber filosófico y sus conceptos.		

- En segundo lugar, se encuentra el trabajo de crítica, ya que la filosofía es un ejercicio que permite al individuo pensar su situación, analizar su contexto y proyectar su acción personal y social para buscar mejores condiciones de vida. Y En último lugar se encuentra la superación de la opinión, la filosofía también busca trascender el plano de las opiniones comunes (*doxa*) para alcanzar un criterio sólidamente fundamentado en el conocimiento racional (*episteme*).
- Como disciplina específica, la filosofía demanda el planteamiento de problemas propios que le competen exclusivamente en los dominios de la teoría del conocimiento (epistemología), la teoría del arte (estética) y la concepción del sentido del actuar humano (ética y política). Por lo anterior, la filosofía, según las fuentes, es un área de conocimiento integradora del saber que busca formar sujetos autónomos, innovadores y solidarios. Capaces de enfrentarse a los misterios de la existencia y resolver conflictos mediante la palabra y sin el uso de la violencia.

Propósito formativo del área.

Basado en las fuentes proporcionadas, el propósito formativo principal del área de filosofía es la formación integral de la persona para la vida en sociedad. Este objetivo se ha mantenido desde la Grecia clásica hasta la actualidad y busca que el saber filosófico esté al servicio de la enseñanza para forjar individuos completos.

A continuación, se detallan los objetivos específicos que componen este propósito formativo:

1. Desarrollo de la autonomía y la personalidad: El área busca formar personas autónomas capaces de evaluar la calidad de los argumentos y tomar decisiones informadas. Enseñar a pensar es, en esencia, ayudar al estudiante a formar su personalidad a través de la libertad y la responsabilidad.
2. Análisis del contexto y compromiso social: La filosofía debe permitir al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, proyectando su acción personal y social sobre el mundo para buscar mejores condiciones de vida.
3. Búsqueda de la verdad y el sentido: Se busca que los jóvenes se enfrenten a problemas fundamentales de la existencia (como la justicia, la verdad y la belleza) y construyan un sentido en torno a las acciones humanas.

4. Articulación del saber: El área funciona como una herramienta integradora del saber que se cultiva en la escuela, lo que permite al estudiante relacionar los conocimientos de diversas áreas y comprender sus implicaciones éticas y sociales.

Es importante precisar que el propósito del área se materializa en el desarrollo de tres competencias. En el siguiente apartado se explicará en qué consiste cada competencia de forma breve, de forma detallada se encuentra explicado en el marco teórico. Seguido de ello se plantean las competencias de área para la institución.

- En primera medida se encuentra la competencia crítica. Aspira a que el estudiante examine de forma metódica las razones propias y ajenas, superando la mera opinión (doxa) para alcanzar el conocimiento racional (episteme).
- En segundo lugar, se encuentra la competencia dialógica. busca formar ciudadanos dispuestos a resolver sus conflictos mediante la palabra y no mediante la violencia, promoviendo el pluralismo y la democracia.
- Finalmente se encuentra la competencia creativa. Cultiva sujetos innovadores que propongan alternativas para mejorar su propia vida y la de los demás, transformando su realidad.

Competencias del área

Como se revisó en el documento del Ministerio de Educación, se pudo evidenciar que la enseñanza en filosofía desarrolla competencias como: competencia crítica, competencia dialógica, y competencia creativa. Las que se relacionan con las competencias básicas como: competencias comunicativas, competencias matemáticas, competencias científicas y competencias ciudadanas. A continuación, presentamos las competencias:

Competencia crítica: Fomenta la autonomía y la dignidad, examinando metódicamente las razones propias y ajenas para situarse de manera confiable frente al mundo.

Competencia dialógica: formula argumentos coherentes, sustentados en conceptos filosóficos para alcanzar una mejor comprensión de la subjetividad propia y ajena. Diálogo crítico con las tradiciones y el desarrollo del método dialéctico para la comprensión y transformación de la realidad.

Competencia creativa: estimula la creación de formas alternativas de experimentar, representar y actuar en el mundo para fomentar la libertad del espíritu humano.

Competencia ética: reflexiona en torno a las acciones humanas, evaluando tanto la conducta individual como el impacto de la producción de conocimiento para actuar con responsabilidad en su contexto.

Competencia ciudadana: fomenta la sana convivencia, participación activa y la responsabilidad social, presentando argumentos sin atentar con la integridad de los otros y resolviendo conflictos a través del diálogo, para construir ambientes democráticos que fomentan la paz.

Competencia interpretativa: Realiza procesos de reconstrucción de sentido a partir de la lectura rigurosa de textos y realidades para comprender textos filosóficos y contextos históricos del pensamiento.

Las primeras tres competencias son los resultados que se espera del área de filosofía. Mientras que las últimas dos competencias, se encuentran estrechamente vinculadas y sirven de soporte para las competencias básicas.

En la siguiente sección se establece el plan de estudios. Teniendo en cuenta el documento de orientaciones, las temáticas se dividirán en tres núcleos problemáticos: teoría del conocimiento, teoría del arte y teoría de la moral. Estos núcleos serán divididos en dos años para ser estudiados en los grados décimo y once. El año académico en la institución se encuentra dividido en cuatro periodos cada uno con una duración de diez semanas aproximadamente.

Se tiene contemplado para el primer y el segundo periodo del grado décimo el núcleo problemático de la teoría de conocimiento, pero su enfoque no es, por ahora, el estudio de corrientes epistemológicas o metafísicas, sino más bien en la lógica y en la filosofía del lenguaje enfocada en la construcción de argumentos. Se inicia desde estas temáticas con el objetivo de formar en el estudiante las herramientas necesarias para desarrollar, entender e interpretar argumentos, también aprender a diferenciar argumentos válidos de falacias y desarrollar habilidades para expresar ideas de forma argumentada.

Estos temas, permiten al estudiante entender e interpretar de mejor forma los contenidos a estudiar en los siguientes periodos y en grado once, ya que, si no hay una mínima comprensión del lenguaje, los textos y postulados en clave filosófica, es imposible el estudio de los núcleos problemáticos y la filosofía misma. Puntualmente, en el primer periodo se enseña lógica, para ello se tendrán preguntas problema que responden al MEN cuando afirma

que la enseñanza de la filosofía debe partir de problemas reales de comprensión, lenguaje y argumentación, y no de la memorización de doctrinas.

A continuación, se presentan los temas acompañados de su objetivo de aprendizaje, pregunta problema, subtemas, desempeños, estándar y componente a trabajar en el periodo académico de diez semanas. Estos elementos se presentarán en todos los periodos más adelante.

1. IDENTIFICACIÓN					
GRADO:	DÉCIMO	NOMBRE ASIGNATURA:	FILOSOFÍA		
VIGENCIA:		2026		CÓDIGO ASIGNATURA:	
2. CARACTERIZACIÓN					
TIEMPO PREVISTO:	AÑO ESCOLAR (40 semanas)		I PERIODO DE EJECUCIÓN		
TIEMPO PREVISTO:	10 SEMANAS		PRIMER PERIODO ACADÉMICO	NÚCLEO PROBLÉMICO	Teoría del conocimiento
COMPONENTE	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS	SABERES / TEMA	SUBTEMAS
Dar razones, justificar afirmaciones y evaluar críticamente los argumentos propios y ajenos (Orientaciones pedagógicas, Filosofía, MEN, 2010).	Analizar la estructura de los argumentos mediante el uso de la lógica aristotélica, con el fin de identificar razonamientos válidos y falacias presentes en discursos cotidianos y construir argumentos coherentes y fundamentados.	Reconoce la validez de los argumentos presentes en diferentes discursos, utilizando herramientas básicas de la lógica para fundamentar sus propias ideas.	Cognitivo: Entiende los principios básicos de la lógica aristotélica y reconoce la estructura de los argumentos, diferenciando entre razonamientos válidos y falacias presentes en discursos cotidianos. Procedimental: Analiza y construye argumentos aplicando silogismos y tablas de verdad, identificando falacias en textos orales y escritos, y justificando sus conclusiones de manera lógica y coherente. Actitudinal: Obtiene una actitud crítica y responsable frente al uso del lenguaje, valorando la argumentación racional como medio para la búsqueda de la verdad y el diálogo respetuoso con los otros.	Eje temático: Lógica Tema: Lógica aristotélica Preguntas problema: 1. ¿La verdad tiene una forma de expresarse? 2. ¿Puedo identificar cuando alguien dice mentiras? 3. ¿Cómo encontrar las falacias cuando alguien habla?	Silogismo y tablas de verdad. Argumento y falacia. (Autor de referencia: Aristóteles)

TIEMPO PREVISTO:	10 SEMANAS		SEGUNDO PERIODO ACADÉMICO	NÚCLEO PROBLÉMICO	Teoría del conocimiento
COMPONENTE	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS	SABERES / TEMA	SUBTEMAS
Interpretar discursos, evaluando sus argumentos y reconociendo en los discursos la diferencia de opinión, persuasión y razonamiento fundamentado.	Entender el lenguaje y la estructura del discurso filosófico para interpretar argumentos y fortalecer la capacidad de expresar ideas de manera clara, lógica y argumentada.	Interpreta discursos, identificando premisas explícitas e implícitas, para evaluar la validez de los argumentos y construir posiciones propias fundamentadas.	Cognitivo: Reconoce la diferencia entre opinión (<i>doxa</i>) y conocimiento (<i>episteme</i>), comprendiendo el papel del lenguaje en la construcción y transmisión del conocimiento filosófico. Procedimental: Analiza discursos identificando premisas explícitas e implícitas, estrategias argumentativas y usos del lenguaje, para evaluar la coherencia y validez de los argumentos presentados. Actitudinal: Adquiere una actitud responsable frente al uso del lenguaje, reconociendo la importancia de argumentar con razones y respetar las posiciones ajenas sin renunciar al análisis racional.	Eje temático: Filosofía del lenguaje Tema: filosofía del lenguaje Preguntas problema: 1. ¿Cuál es la diferencia entre doxa y episteme? 2. ¿Es necesario ser consciente para poder hablar? 3. ¿Todas las opiniones son respetables? 4. ¿se puede identificar las premisas e implícitas de un discurso? Si es así, ¿Cómo?	Platón: La apología de Sócrates, Pragmática y análisis del discurso, y Maquiavelo: La Mandrágora.

Prosiguiendo con el segundo núcleo problemático, se tiene proyectado continuar con el núcleo de teoría de conocimiento, no obstante, se busca hacer énfasis en la epistemología. La

organización de temas se hizo con base en las preguntas problemas acompañadas de una presentación histórica de las corrientes de pensamiento de los autores, iniciando desde la época antigua hasta la contemporánea. Por lo que en el tercer y cuarto periodo los estudiantes de grado décimo estudian contenidos alusivos a la epistemología, cuatro autores por periodo, lo que supone un estudio de dos semanas por autor. Se deja las últimas dos semanas para la evaluación y presentación de actividades finales al cierre de periodo. Además, las preguntas problema se alinean con el MEN cuando plantea que la enseñanza de la filosofía debe partir de problemas fundamentales del conocer, vinculados a la experiencia del estudiante y no solo a sistemas teóricos. A continuación, se presenta el contenido del tercer periodo.

TIEMPO PREVISTO:	10 SEMANAS		TERCER PERIODO ACADÉMICO	NÚCLEO PROBLÉMICO	Teoría del conocimiento
COMPONENTE	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS	SABERES / TEMA	SUBTEMAS
Interpretar diversas posturas filosóficas diversas, comprender su contexto histórico y argumentar frente a ellas, evitando la memorización acrítica de doctrinas. (Orientaciones pedagógicas, Filosofía, MEN, 2010).	Comparar distintas concepciones filosóficas sobre la naturaleza y la finalidad del conocimiento humano en la epistemología antigua y moderna, relacionándolas con la experiencia cotidiana y la comprensión de la realidad.	Entiende distintas concepciones epistemológicas sobre el origen, la naturaleza y la finalidad del conocimiento, argumentando su relevancia en la vida cotidiana y en la comprensión de la realidad.	Cognitivo: Identifica las principales concepciones del conocimiento en la epistemología antigua y moderna, reconociendo sus diferencias, semejanzas y fundamentos filosóficos. Procedimental: Interpreta textos filosóficos de los autores vistos, comparando sus propuestas epistemológicas y construyendo argumentos propios que relacionen dichas posturas con situaciones de la vida cotidiana.	Eje temático: Epistemología Tema: Epistemología antigua. Primera mitad de la epistemología moderna.	Platón: Protágoras Aristóteles: La Física y La metafísica Descartes: Meditaciones metafísicas
				Preguntas problema: 1. ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento humano? 2. ¿Es posible conocer la verdad en mi vida cotidiana? 3. ¿Cómo distingo las cosas que conozco? Por	Locke: Ensayo del entendimiento humano

			Actitudinal: Adquiere una actitud reflexiva y crítica frente al conocimiento, valorando la pregunta filosófica como medio para comprender la realidad y orientar sus decisiones personales y sociales.	ejemplo: cilantro, perejil, azúcar, sal, etc.) 4. ¿Es importante conocer?	
--	--	--	--	--	--

Como se afirmó en el párrafo precedente, el cuarto periodo sigue abordando el núcleo problemático de la teoría de conocimiento desde la temática de epistemología. Esta sección se encuentra relacionada con los periodos abordados, sobre todo con el tercer periodo, ya que sigue con la temática desde nuevas preguntas y siguiendo un recorrido histórico. Mientras se presentaba la epistemología antigua y primera parte de la epistemología moderna, en el cuarto se prosigue con la epistemología moderna y algunos elementos de la contemporánea. Las preguntas responden al MEN cuando señala que la filosofía debe permitir al estudiante evaluar críticamente el conocimiento en relación con la acción humana, la ética y la sociedad, superando una visión neutral del saber. A continuación, se presenta el contenido del cuarto periodo.

TIEMPO PREVISTO:	10 SEMANAS		IV PERIODO ACADÉMICO	NÚCLEO PROBLÉMICO	Teoría del conocimiento
COMPONENTE	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS	SABERES / TEMA	SUBTEMAS
Problematizar los límites del conocimiento, su relación con el poder y sus implicaciones éticas y sociales, integrando interpretación crítica y toma de postura razonada.	Analizar los límites, usos e implicaciones éticas y sociales del conocimiento humano desde perspectivas epistemológicas modernas y contemporáneas, asumiendo una	Analiza los límites, alcances y usos del conocimiento humano desde perspectivas filosóficas modernas y contemporáneas	Cognitivo: Analiza las principales propuestas filosóficas sobre los límites del conocimiento en la epistemología moderna y contemporánea, reconociendo cómo estas cuestionan la idea de un saber absoluto y neutral. Procedimental:	Eje temático: Epistemología Tema: Segunda mitad de la epistemología moderna. Epistemología contemporánea	Immanuel Kant: Crítica de la razón pura Merleau Ponty: Fenomenología de la percepción

(Orientaciones pedagógicas, Filosofía, MEN, 2010).	postura reflexiva frente a la responsabilidad de conocer.	eas, argumentando su impacto ético, social y cultural.	Interpreta textos filosóficos de los autores estudiados, comparando sus posturas sobre el conocimiento y elaborando argumentos propios que relacionen el saber con el poder, la experiencia y la responsabilidad social. Actitudinal: Obtiene una actitud ética y crítica frente al conocimiento, reconociendo su responsabilidad como sujeto que conoce, decide y actúa en contextos sociales, culturales y políticos diversos.	Preguntas problema: 1. ¿El conocimiento humano tiene límites? 2. ¿El conocimiento es peligroso? 3. ¿Qué hago con lo que conozco? (Ejemplo: guardarlo, compartirlo, etc.)	Michel Foucault: El orden del discurso. Enrique Dussel: 1492-El encubrimiento del otro.
--	---	--	---	---	---

Finalizado el proceso escolar de grado décimo, avanzamos hacia el grado once. Donde se abordarán los núcleos problémicos de moral y arte. Para el primer y segundo periodo se partirá del núcleo de la moral, y en tercer y cuarto el de arte. Puntualmente, en los primeros periodos se trabajará desde la temática de filosofía política. Al igual que en los periodos anteriores, se abordará la temática desde preguntas problemas y haciendo una revisión histórica de algunos autores. En el primer periodo, se presentará la filosofía política antigua y moderna. Estas preguntas se alinean con el MEN cuando plantea que la enseñanza de la filosofía debe permitir al estudiante comprender los fundamentos normativos de la vida social y política, así como reflexionar críticamente sobre la relación entre individuo, comunidad y poder. A continuación, se presentan los contenidos.

1. IDENTIFICACIÓN				
GRADO:	UNDÉCIMO	NOMBRE ASIGNATURA:		Filosofía
VIGENCIA:		2026		CÓDIGO ASIGNATURA:
2. CARACTERIZACIÓN				
TIEMPO PREVISTO:	AÑO ESCOLAR (40 semanas)		I PERIODO DE EJECUCIÓN	
TIEMPO PREVISTO	10 semanas		PRIMER PERIODO ACADÉMICO	NÚCLEO PROBLÉMICO Teoría de la moral

COMPONENTE	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS	SABERES / TEMA	SUBTEMAS
Promover la problematización de las normas, las instituciones y las formas de organización social, desarrollando en el estudiante la capacidad de argumentar críticamente frente a ellas y asumir posiciones éticas y ciudadanas fundamentadas. (Orientaciones pedagógicas, Filosofía, MEN, 2010).	Examinar diferentes concepciones filosóficas sobre la comunidad política, la moral y el individuo en la filosofía antigua y moderna, argumentando su vigencia en los problemas actuales de convivencia y organización social.	Analiza distintas concepciones filosóficas sobre la comunidad política, la moral y el individuo, argumentando su vigencia y sentido en la organización de la vida social contemporánea.	Cognitivo: Reconoce las principales concepciones de la comunidad política y de la moral en la filosofía antigua y moderna, reconociendo las tensiones entre individuo, normas y poder. Procedimental: Interpreta textos filosóficos de los autores vistos, comparando sus propuestas sobre la organización política y elaborando argumentos propios frente a problemas actuales de convivencia y autoridad. Actitudinal: Adquiere una actitud reflexiva y responsable frente a la vida en comunidad, valorando el diálogo, las normas y la participación ciudadana como elementos fundamentales de la convivencia social.	Eje temático: Filosofía política. Tema: Filosofía política antigua y filosofía política moderna Preguntas problema: 1. ¿Necesitamos reglas para convivir? 2. ¿Qué es una comunidad política? 3. ¿Debemos estar al servicio de una comunidad política, o la comunidad política a nuestro servicio? 4. ¿Qué es un individuo?	Platón: La República Aristóteles: La Ética de Nicómaco. Nicolas Maquiavelo: La Mandrágora. Hobbes: El Leviatán.

En el segundo periodo se mantiene la linealidad con el primer periodo reflexionando sobre algunos autores contemporáneos sobre la filosofía política. Se hace énfasis en solo una época con el objetivo de profundizar en los problemas político-éticos actuales. Las preguntas problema desarrolladas se articulan con el MEN cuando afirma que la filosofía en educación media debe permitir al estudiante analizar críticamente las estructuras de poder, las desigualdades y los dilemas morales propios de la sociedad contemporánea, vinculando reflexión ética y acción política.

TIEMPO PREVISTO:	10 SEMANAS		SEGUNDO PERIODO ACADÉMICO	NÚCLEO PROBLÉMICO	Teoría de la moral
COMPONENTE	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS	SABERES / TEMA	SUBTEMAS
Promover en los estudiantes la problematización crítica de las realidades sociales, la interpretación de discursos filosóficos y políticos y la argumentación fundamentada frente a dilemas éticos y ciudadanos propios del mundo contemporáneo. (Orientaciones pedagógicas, Filosofía, MEN, 2010).	Problematizar posturas contemporáneas sobre poder, autoridad, igualdad y libertad, argumentando posiciones propias frente a dilemas morales y políticos de la sociedad actual.	Analiza problemáticas morales y políticas contemporáneas, interpretando distintas posturas filosóficas sobre el poder, la autoridad, la igualdad y la libertad, y argumentando posiciones propias frente a ellas.	Cognitivo: Reflexiona las principales críticas contemporáneas a las formas de poder, autoridad y desigualdad, reconociendo la relación entre ética, política y economía en la organización de la vida social. Procedimental: Interpreta los textos filosóficos vistos comparando sus planteamientos y elaborando argumentos propios frente a dilemas actuales como la obediencia, la responsabilidad moral, la igualdad y la libertad. Actitudinal: Obtiene una actitud crítica, ética y responsable frente a la autoridad y las estructuras de poder, valorando la libertad, la igualdad y la dignidad humana como principios fundamentales de la convivencia democrática.	Eje temático: Filosofía política. Tema: Filosofía política contemporánea Preguntas problema: 1. ¿Hay relación entre la ética, la economía y la política? 2. ¿Acatar órdenes nos exime de la responsabilidad moral? 3. ¿Somos iguales en términos políticos? 4. ¿Es mejor el orden o la libertad? 5. ¿Debemos obedecer siempre a la autoridad?	Karl Marx: El manifiesto comunista- Hannah Arendt: Eichmann en Jerusalén: Un informe sobre la banalidad del mal. Simone de Beauvoir: El segundo sexo. Michel Foucault: Vigilar y castigar.

Como se explicó, el tercer y cuarto periodo estará guiado bajo el núcleo problemático de la teoría del arte. Se mantiene el enfoque de preguntas problema, por lo que estas serán la guía fundamental para la presentación de contenidos. La temática para los dos periodos será la estética estudiada desde la filosofía. Para el tercer periodo se hará un estudio de la estética desde una línea cronológica, partiendo desde la antigüedad hasta la modernidad. Las

preguntas formuladas se articulan con el MEN cuando señala que la enseñanza de la filosofía debe permitir al estudiante problematizar la experiencia humana, incluyendo las formas simbólicas, culturales y artísticas mediante las cuales el ser humano comprende y expresa el mundo. A continuación, se presenta los contenidos.

TIEMPO PREVISTO:	10 SEMANAS		TERCER PERIODO ACADÉMICO	NÚCLEO PROBLÉMICO	Teoría del arte
COMPONENTE	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS		SUBTEMA S
Promover la problematización de experiencias humanas fundamentales, entre ellas la experiencia estética, el arte y la sensibilidad. (Orientaciones pedagógicas, Filosofía, MEN, 2010).	Interpretar distintas concepciones filosóficas sobre la belleza y el arte desde la antigüedad hasta la modernidad, diferenciando el gusto subjetivo del juicio estético fundamentado y reflexionando sobre el sentido del arte en la existencia humana.	Interpreta distintas concepciones filosóficas sobre el arte y la belleza, analizando su sentido histórico y su relación con la experiencia humana y cultural.	Cognitivo: Identifica las principales concepciones estéticas de la antigüedad y la modernidad, reconociendo cómo se han definido la belleza, la verosimilitud y la función del arte en la existencia humana. Procedimental: Interpreta los diferentes postulados de los textos filosóficos estudiados, comparando sus propuestas estéticas y elaborando análisis argumentados sobre obras de arte desde criterios filosóficos. Actitudinal: Adquiere una actitud reflexiva y abierta frente a las diversas expresiones artísticas, valorando el		Eje temático: Estética. Tema: Estética antigua y estética moderna Preguntas problema: 1. ¿Cuál es el rol de la verosimilitud en la obra de arte? 2. ¿Cómo definimos que algo es bello? 3. ¿Cuál es la diferencia entre lo que me gusta y lo bello?
					Platón: El Fedón y El Banquete. Aristóteles: La poética, Immanuel Kant: crítica del juicio. Hegel: la estética.

			arte como una forma significativa de comprensión, expresión y construcción de sentido en la vida humana.	4. ¿Qué rol cumple la obra de arte en la existencia humana?	
--	--	--	--	---	--

En el cuarto periodo se conserva la linealidad cronológica con el tercer periodo, por lo que se hace estudio de algunos autores contemporáneos sobre la estética acompañado de textos literarios escritos en los subtemas. El motivo de los textos literarios es ofrecer una perspectiva diferente sobre la estética reflexionando sobre el arte dentro de la misma obra, se hace énfasis en solo una época con el objetivo de profundizar en los problemas estéticos actuales, las preguntas problemas diseñadas se encuentran articuladas con el MEN cuando señala que la filosofía debe permitir al estudiante analizar críticamente las producciones culturales contemporáneas, comprendiendo su impacto en la sensibilidad, la subjetividad y la vida social.

TIEMPO PREVISTO:	10 SEMANAS		CUARTO PERIODO ACADÉMICO	NÚCLEO PROBLÉMICO	Teoría del arte
COMPONENTE	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS	SABERES / TEMA	SUBTEMAS
Reflexionar sobre la experiencia humana contemporánea, desde el arte, la literatura y los afectos. (Orientaciones pedagógicas, Filosofía, MEN, 2010).	Reflexionar la función del arte y la literatura en la cultura contemporánea, interpretando textos filosóficos y literarios para reflexionar sobre el juicio estético, la técnica y la producción de afectos.	Analiza las concepciones contemporáneas del arte y la estética, interpretando textos filosóficos y literarios para reflexionar sobre la función del arte, el juicio estético y la experiencia afectiva en la cultura actual.	Cognitivo: Reflexiona sobre las principales problemáticas de la estética contemporánea, reconociendo cómo el arte se relaciona con la técnica, la cultura, los afectos y la construcción de subjetividad. Procedimental: Interpreta textos filosóficos y literarios contemporáneos, comparando sus perspectivas sobre el arte y elaborando análisis argumentados acerca del juicio estético y la producción de afectos en las obras estudiadas. Actitudinal: Adquiere una actitud reflexiva y sensible frente a las expresiones artísticas y literarias contemporáneas, valorando el arte como un espacio de crítica, expresión de afectos y comprensión de la experiencia humana. opinión de los demás.	Eje temático: Estética. Tema: Estética y literatura contemporánea Preguntas problema: 1. ¿El arte debe ser útil? ¿por qué? 2. ¿Cómo se juzga una obra de arte? 3. ¿El arte produce afectos? Si es así, ¿cómo?	Sigmund Freud: El malestar en la cultura. Walter Benjamín: La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Mary Shelly: Frankenstein, María Luisa Bombal: amortajada. Clarice Lispector Soledad Acosta Samper: De dolores Edgar Allan Poe: Corazón delator y El gato negro.

Adicionalmente, en la malla curricular se establece la metodología a trabajar, que fue modificada en su totalidad. Cabe destacar que la metodología es la misma a aplicar tanto para grado décimo como once.

3. METODOLOGÍA
El plan de estudios del área de Filosofía para los grados décimo y undécimo está diseñado con la finalidad de brindar herramientas conceptuales, argumentativas y reflexivas que posibiliten el desarrollo de competencias cognitivas,

comunicativas, éticas, estéticas y ciudadanas, promoviendo un actuar crítico y responsable de los estudiantes dentro de su contexto social, cultural y político.

En coherencia con las *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía* del Ministerio de Educación Nacional, la metodología se fundamenta en la concepción de la filosofía no como acumulación de contenidos, sino como una práctica reflexiva, problematizadora y argumentativa que se construye a partir del diálogo, la interpretación y la confrontación racional de ideas. El reto de ofrecer una educación de calidad implica revisar, reorientar y reestructurar no solo los planes de estudio, sino también desarrollar propuestas curriculares integrales que favorezcan la articulación entre los desarrollos cognitivos, las dimensiones afectivas y sociales y las demandas del aprendizaje de los jóvenes, permitiendo que el conocimiento filosófico se vincula con herramientas para la vida, la comprensión de la realidad y la toma de decisiones responsables.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía se organiza a partir de núcleos problémicos y preguntas problema, que orientan el aprendizaje significativo y permiten relacionar los contenidos filosóficos con la experiencia del estudiante. La metodología del área se sustenta en el aprendizaje significativo, el cual se desarrolla en el aula de la siguiente manera:

1. Reconociendo las estructuras cognitivas, intereses, contextos, niveles de comprensión y formas de expresión.
2. Partiendo de los saberes previos o presaberes, especialmente las opiniones, creencias y experiencias cotidianas, que se convierten en punto de partida para la reflexión filosófica.
3. Relacionando los contenidos de manera no arbitraria y sustancial con lo que el estudiante ya sabe, favoreciendo la comprensión de los problemas filosóficos en lugar de la memorización de doctrinas.
4. Utilizando materiales potencialmente significativos, como textos filosóficos, literarios, audiovisuales, artísticos y recursos digitales, que dinamicen el ambiente escolar y promuevan la participación activa.

En concordancia con lo precedente, la metodología establecida por la institución Celco desde su PEI “Educar para la vida” busca conducir al estudiante hacia una formación integral, en la cual confluyen tres elementos constitutivos del aprendizaje:

- El querer aprender, fomenta la motivación, la curiosidad y el interés por los problemas filosóficos.
- El poder aprender, desarrollando las habilidades cognitivas, argumentativas y comunicativas necesarias para comprender y expresar ideas.

- El aprender, entendido como la apropiación crítica del conocimiento y su aplicación reflexiva en la vida personal y social.

Con el fin de atender la diversidad de estilos de aprendizaje y propiciar una formación integral, se implementan enfoques metodológicos variados, entre ellos:

Actividades kinestésicas (dramatizaciones, juegos de roles, simulaciones),

B. Uso de elementos artísticos, musicales y visuales (análisis de obras de arte, literatura, cine y música),

C. Estrategias auditivas y dialógicas (debates, exposiciones, diálogos socráticos),

D. Pruebas escritas, ensayos y los ejercicios argumentativos como instrumentos de evaluación formativa y sumativa.

Sumado a lo expuesto, es importante establecer cuáles serán los recursos didácticos empleados para el desarrollo de la malla curricular, ya que los materiales de apoyo permiten facilitar el aprendizaje y adaptarse a las necesidades de los estudiantes, razón por la cual es fundamental establecer de forma escrita los recursos específicos que serán el soporte que propicie los procesos de enseñanza. A continuación, se comparten los ajustes:

4. RECURSOS

Recursos generales:

- Guías de trabajo por periodo y por núcleo problemático que faciliten la comprensión de los contenidos.
- Cuadros comparativos de autores y corrientes filosóficas para distinguir conceptos y encontrar relaciones entre los mismos.
- Líneas de tiempo históricas para analizar el recorrido cronológico de su evolución. Y rúbricas de evaluación para argumentación oral y escrita que faciliten al estudiante entender cómo se le evalúa.

Se emplearán otros recursos que se dividen en los siguientes: recursos bibliográficos, recursos digitales, recursos artísticos, recursos comunicativos y recursos evaluativos.

1. Los recursos bibliográficos se refieren a todo el material teórico que será empleado para la enseñanza de los contenidos filosóficos. Esto implica el uso de fuentes principales y secundarias para el estudio de las preguntas problema. Por lo que se implementarán recursos como:

- Textos filosóficos (principalmente fragmentos específicos del texto completo) que corresponden al autor trabajado en cada momento del periodo académico. Se usarán textos literarios que se usan como insumo para la reflexión filosófica, como el lenguaje y la estética entre otros.

2. Los recursos digitales corresponden a todos los elementos tecnológicos que posibiliten el aprendizaje. Cabe destacar que los recursos dichos anteriormente, serán leídos principalmente desde la virtualidad, esto con el propósito de que los estudiantes puedan acceder a las lecturas de forma sencilla y sin recurrir a costos adicionales. Entre los recursos digitales destacan los siguientes:

- Presentaciones digitales (diapositivas, infografías, entre otros) que permitan al estudiante observar los elementos tratados.
- Videos educativos, conferencias, documentales y fragmentos audiovisuales relacionados con los temas filosóficos abordados.
- Uso de bibliotecas digitales y repositorios académicos, de donde se obtendrá los recursos bibliográficos.

3. Los recursos artísticos son elementos indispensables para el estudio de la filosofía, debido a que los componentes del lenguaje artístico posibilitan la reflexión filosófica. El artista comunica desde la obra, provocando emociones, y más importante, incentivando la reflexión al público, en ese sentido, el arte se vuelve un elemento para la reflexión de contenidos filosóficos y adquirir una sensibilidad frente a los mismos. Los elementos artísticos para usar son:

- Cine, fotografía como elementos visuales.
- Textos literarios, teatrales y poéticos como objeto de reflexión filosófica.
- Música y piezas sonoras que promuevan la reflexión.
- Dramatización, juegos de roles que permitan simular situaciones de análisis, producciones creativas de los estudiantes, utilizadas principalmente para la evaluación y reflexión.

4. Los recursos comunicativos y dialógicos buscan establecer espacios donde se pueda expresar diversas posturas sobre el tema en cuestión, esto significa que es importante la participación del estudiante en su proceso académico, es

decir, se necesitan de espacios donde el estudiante pueda interactuar para fomentar su aprendizaje filosófico y desarrollo de competencias. Los recursos comunicativos que se utilizarán son:

- Debates moderados por el docente.
- Mesas redondas y exposiciones orales donde se pueda argumentar frente a la temática estudiada.
- Trabajos colaborativos en grupo donde se realizan proyectos grupales con la socialización de resultados finales

5. Los recursos evaluativos permitirán evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es importante precisar que se busca entender la evaluación como un proceso continuo que permite mejorar la efectividad de la enseñanza y hacer revisión de los métodos de enseñanza para ser adaptados de tal forma que faciliten el aprendizaje. Los recursos de evaluación a trabajar son:

- Pruebas escritas con preguntas cerradas y de interpretación argumentación.
- Ensayos filosóficos para hacer revisión de habilidades de escritura y argumentación.
- Análisis y producciones orales y escritas.
- Elaboración de proyectos donde el estudiante pueda demostrar sus aprendizajes por medio de la respuesta a las incógnitas establecidas en clase.
- Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el rendimiento durante el periodo académico.

Lo presentado anteriormente consiste en todos los cambios realizados al documento de la malla curricular en filosofía en el colegio Celco y, por consecuencia, al trabajo realizado en la pasantía como producto final. Los elementos que no fueron modificados no fueron compartidos con el objetivo de presentar únicamente el trabajo realizado. En cuanto a las dificultades del proyecto, hubo inconvenientes con la formalización de la pasantía, debido a inconvenientes con el cronograma, fue aceptada de manera oficial hasta el mes de agosto del año pasado cuando se había conversado en meses anteriores.

De igual manera, hubo grandes dificultades al momento de revisar los documentos institucionales, puntualmente la malla curricular en filosofía, ya que en el inicio del año pasado todos los docentes del área en bachillerato éramos nuevos, persistieron complicaciones encontrar la malla curricular. Tiempo después fue compartida por otros docentes, y al momento de revisarla se evidenció que todas las mallas del área de ciencias

sociales (incluyendo la de filosofía) presentaban varias desactualizaciones en cuanto a vigencias. En el caso de filosofía, existían contenidos que no eran los más adecuados de presentar de la forma en que se planteaba en el documento.

En sintonía, el documento de la malla curricular presenta grandes retos al momento de ser editado, puesto que un ajuste pequeño suponía en varias circunstancias el daño total de la información del documento, por lo cual, fue necesario hacer ajustes al formato para facilitar su edición y posibilidades de ajuste, además, el documento presentaba diversas partes subrayadas y con un estilo de formato poco adecuado, haciendo necesario hacer correcciones de estilo al documento antes de modificar su contenido. Así pues, hubo diversos retos a superar para lograr el objetivo principal, si bien hicieron más complejo el trabajo de diseño y construcción, no fueron un impedimento significativo para lograr el resultado esperado.

EXPERIENCIA PERSONAL

En cuanto a la experiencia de la pasantía, ha sido sumamente positiva y de valor tanto a nivel personal como profesional. Desde el aspecto profesional, ha permitido reflexionar sobre el papel docente, puesto que el mismo se ve en la obligación de tomar una gran cantidad de elecciones que definen un proceso educativo y con ello esperar determinados resultados., haciendo que sea necesario ser cauteloso y cuidadoso al momento de elegir didácticas, contenidos, evaluaciones, etc. aunque no se perciba a simple vista como decisiones complejas, en el fondo, se está jugando la educación de una persona y cuáles habilidades podrá utilizar en el futuro.

Autores como Platón en su diálogo *Protágoras*, por medio de los personajes de Sócrates y Hipócrates, advierte sobre la importancia del cuidado de la selección de enseñanzas que perduran en el alma. Según el ateniense, el alma se alimenta de enseñanzas que no pueden ser llevadas en un alma diferente a la propia, una vez adquiridas, permanecen y pueden provocar un beneficio o daño. A diferencia de los alimentos del cuerpo, pueden ser consultados con especialistas, como los nutricionistas, quienes darán las mejores

recomendaciones necesarias y evitan nutrir con peligro al cuerpo, habiendo una exposición a un mayor peligro en los alimentos del alma que del cuerpo. (313a-314a)

Si bien el docente no es considerado como un sofista en un sentido clásico, mantiene el propósito de enseñar conocimientos sobre algún tema para ser aprendidos por otra persona. En ese sentido, el docente tiene la responsabilidad de identificar cuáles enseñanzas serán las mejores para los estudiantes que tiene a su cargo. Siendo su actuar sutil, pero de gran importancia, es quien tiene una considerable responsabilidad en el proceso educativo de los futuros ciudadanos del país. Si sus enseñanzas son adecuadas, posiblemente existirán personas que contribuyan al bienestar colectivo.

Sumado a ello, el haber tenido la oportunidad de ser contratado como docente mientras culmino mis estudios ofrece una perspectiva mediada entre la academia y la práctica educativa. La radiografía realizada permite observar que es indispensable implementar las nuevas metodologías de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto educativo actual, no asumir que estas ya están siendo empleadas. En otras palabras, la teoría contemporánea pedagógica requiere de una mayor conexión con la práctica educativa del país, se genera la impresión de que los contenidos tienen dificultades para salir de la academia y afectar la realidad inmediata de los educandos.

Este antecedente implica una actitud comprometida por parte de los docentes y los docentes en formación, supone un compromiso con el contexto donde se sitúa su labor, promover un diálogo entre la teoría y la práctica. El docente debe encontrar los mecanismos para adaptar los saberes abstractos y lograr una aplicación gradual donde este desempeñando su labor. Esto supone un reto adicional, requiere el desarrollo de más habilidades para que el docente se involucre de forma activa en la educación.

Adicionalmente, la pasantía ha sido una experiencia donde surge la preocupación de hacer de la filosofía un saber significativo en las instituciones educativas del país, un espacio académico donde se pueda desarrollar el pensamiento de forma libre y sin cohibiciones, conlleva un reconocimiento y promoción de la diversidad de posturas. Asimismo, tener en consideración a todos los miembros de la comunidad educativa, como los estudiantes, es decir, reconocer al estudiante como un agente activo que es una pieza indispensable para la construcción de los saberes a enseñar, en ese sentido, la construcción de una educación

inclusiva que promueva ambientes de paz implica el reconocimiento y la participación de todos.

Así pues, la pasantía ha sido una experiencia significativa que permite reflexionar y analizar las prácticas educativas y el rol docente. El proceso de identificación de la institución, elaboración de marco teórico evalúa de forma práctica las habilidades aprendidas en el estudio de la licenciatura. Si bien se cumplieron los objetivos esperados, se hallaron retos que pueden existir al momento de construir una malla curricular para una institución educativa, reflejando la responsabilidad y el compromiso necesario si se desea hacer una transformación en una realidad educativa.

En sintonía de lo dicho, el logro de diseñar y construir la malla curricular expone que la construcción de un documento de este tipo requiere de gran rigurosidad y análisis teórico práctico para cumplir con las expectativas planteadas. Requiere de establecer una ruta de trabajo que contemple todas las dimensiones elementales para cumplir el proyecto. Además, la malla curricular se transforma en una guía metódica de como enseñar filosofía para la labor docente. No por ello, supone ser un documento rígido sin posibilidad a ajustes o modificaciones.

La construcción de mallas curriculares debe ser puesto en diálogo constante con las teorías educativas y los estudiantes con el objetivo de perfeccionar la metodología con el propósito de ser acorde a las necesidades de los estudiantes. En caso de cambiar de escenario educativo, será necesario rediseñar los objetivos específicos, donde los intereses de directivos y estudiantes cambian de acuerdo con sus contextos, por lo que el proyecto realizado es un logro que es sometido a constante examen y dispuesto a modificaciones según lo requiera cada situación.

CONCLUSIONES

Del trabajo realizado, se puede afirmar que se lograron los objetivos planteados de forma satisfactoria. Se hizo la caracterización de la institución y comunidad educativa, donde se identificó el contexto educativo, intereses por parte de las directivas y los estudiantes.

También se reconoce que la institución presenta dificultades en la actualización de los documentos institucionales. Si bien el manual de convivencia fue ajustado en el presente año, existen documentos (como las mallas curriculares de algunas áreas) que requieren de ajustes para tener vigencia.

En cuanto al segundo objetivo, se hizo investigación y análisis de la información pertinente frente a la metodología de enseñanza de la filosofía basa en ejes temáticos, se hizo revisión teórica, sobre todo, en los documentos realizados por el MEN, como el documento de Orientaciones pedagógicas, aunque se emplean algunos autores como Dewey, Nussbaum, entre otros, se prioriza la revisión de documentos nacionales. La decisión de lo anterior se justifica en que las orientaciones del Ministerio de Educación funcionan como una guía para las instituciones de educación básica y media del país, es decir que, al situarse en la realidad educativa de Colombia, se encuentra más aproximada y tiene en mayor consideración al contexto educativo.

En relación con el cumplimiento del tercer objetivo específico, se logró el diseño y construcción de la malla curricular para los grados décimo y undécimo en el Colegio Celco San Lucas, donde fue necesario, en primera medida, actualizar elementos desactualizados de la malla curricular, ajustar el formato para facilitar su edición y finalmente modificar los contenidos para establecer una metodología basada en ejes temáticos. Para lograr este resultado, fue fundamental tener en cuenta el proceso hecho en los objetivos anteriores, ya que estos orientaron el proceso e hicieron posible la construcción del producto con base en un referente teórico adaptado a su contexto situado.

Así pues, se puede afirmar que se cumplió con el diseño y construcción del planteado. Además de recibir una aprobación exitosa por parte del Colegio Celco. Esta propuesta, sustituyó el enfoque tradicional historicista por uno basado en ejes temáticos y núcleos problemáticos, alineado con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, si bien no se propone una nueva metodología, se ofrece un enfoque alternativo de la enseñanza de la filosofía. El principal aspecto novedoso es que es el primer método sustentado en ejes temáticos orientado por preguntas problema establecido en la institución, que promueve con mayor consistencia la formación de competencias y la formación de ciudadanos de paz.

El proyecto permitió actualizar documentos institucionales que estaban desactualizados y alinear la enseñanza de la filosofía con el enfoque propuesto por el MEN con el propósito de formar ciudadanos de paz. Es de gran importancia tener presente que tanto las instituciones educativas nacionales como la IELCO, quien establece la filosofía institucional del colegio, convergen en la importancia de formar para la paz. La historia de Colombia ha estado marcada por la violencia, razón por la cual se considera la educación básica y media como un escenario esencial donde se debe fomentar la resolución de conflictos de forma pacífica para mejorar la convivencia y no repetir sucesos como el conflicto armado.

Asimismo, al examinar los aspectos positivos y negativos del enfoque historicista frente a la enseñanza por ejes temáticos, se pudo reconocer que el método historicista presenta dificultades en la formación basada en competencias. Si bien aporta a la ubicación temporal y al reconocimiento del contexto histórico, presenta falencias al momento reflexionar sobre los problemas filosóficos, ya que hace énfasis en la presentación histórica de corrientes y autores, y no en la presentación de los problemas y reflexiones filosóficas principales.

Esta dificultad, acompañada de propuestas didácticas que entienden al estudiante como agente pasivo de la enseñanza, establecen el estudio de la filosofía como una recolección de datos sin entender sus definiciones ni reflexionando sobre los mismos. También se suma la aplicación de un modelo pedagógico tradicional, reforzando una enseñanza basada en la repetición y acumulación de información, pese a haber un cambio reciente en el modelo pedagógico, es indispensable aplicar esta transformación educativa a los distintos espacios académicos de la institución.

Lo anterior significa que el método historicista requiere de ajustes para conservar sus fortalezas y eliminar sus debilidades, no supone considerarlo obsoleto, por lo que la malla curricular realizada busca incentivar el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la competencia dialógica y la creativa, permitiendo que los estudiantes vinculen la filosofía con su contexto social y personal, sin embargo, fomentar el desarrollo de competencias requiere de un proceso continuo, es decir, la construcción de la malla curricular no implica automáticamente el tener estudiantes con las competencias planteadas, sino que

se debe realizar un proceso formativo donde acompaña permanentemente al estudiante para lograr el aprendizaje de las competencias esperadas.

Para lograr el aprendizaje de las competencias en filosofía, se debe realizar la aplicación de la malla curricular, es decir, en la aplicación de la metodología se podrá identificar los aspectos positivos y a mejorar para perfeccionar la enseñanza y el aprendizaje. Si bien la pasantía finaliza con la entrega de la malla curricular por parte de la institución, el siguiente paso profesional será la aplicación de la malla curricular en el contexto para evidenciar la efectividad y hacer evaluación de sus resultados con el objetivo de identificar aspectos positivos y aspectos de mejora, proceso que implicará una revisión continua de corto, mediano y largo plazo.

Desde una perspectiva profesional y personal, la experiencia de la pasantía ha permitido reflexionar sobre la práctica del docente, se está en la responsabilidad de crear un vínculo entre la teoría pedagógica, y filosófica en este caso, y la práctica estudiantil donde se sitúa, lo cual demanda una capacidad de adaptabilidad y flexibilidad en la labor, se requiere de una revisión constante de fuentes y material teórico, discerniendo entre cuáles pueden ser preferibles a su contexto y qué ajustes pueden requerir para su aplicación adecuada.

Elegir ser docente implica un compromiso diferente al de otras carreras profesionales, pese no estar afectando la condición física de una persona, será quien forme y construye su forma de pensamiento. La elección de una metodología o contenidos a estudiar sobre otros tendrá consecuencias posteriormente, ya que el docente que hizo parte de su proceso educativo tiene parte de la responsabilidad de formar a los ciudadanos del futuro. Si bien no es el responsable en su totalidad porque hay factores externos que influyen en el aprendizaje, el docente es una pieza fundamental en la formación de personas, su hacer no se limita únicamente a la enseñanza de saberes, sino a la construcción de persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, David. Novak, Joseph. Hanesian, Helen. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. María Sandoval Pineda (trad.). Editorial Trillas.

Colegio Celco San Lucas. (2026). *Manual de Convivencia*. <https://celcosanlucas.edu.co/v2/>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.mineduacion.gov.co>)

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Eugenio Imaz (trad.). Fondo de cultura económica.

Hegel, G. (2005). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. José Gaos(trad.). Tecnos.

Kohan, W. (2009). Desafíos para pensar...La enseñanza de la filosofía. En *Cuestiones de Filosofía* (11), págs.1-12.

Lipman, M. (2016). *Thinking in Education*. Manuela Gómez Pérez. (Trad.). Ediciones Octaedro, S.L.

Madrigal Romero, M. S., Díaz Herrera, P., Echeverría, E., Ezcurdia, J., Cázares Aponte, L., Camarillo Gómez, M. D. C., Sumiacher, D., & Alonso Salas, Á. (2020). *Filosofía para niñas y niños en México: Un horizonte de diálogo, libertad y paz*. Editorial Torres Asociados.

Ministerio de Educación Nacional (2021, 2 de abril). *Competencias*. Portal de Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/79364:COMPETENCIAS>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Editorial Ministerio de Educación Nacional.

Nussbaum, Martha C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. María Victoria Rodil (trad.). Katz Editores.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Ortega. Ortega y Gasset, J. (1970) *Historia como sistema*. Revista de Occidente, S.A.

Platón, (1994). *Protágoras*, Utee Schmidt Osmanczik (trad.). Universidad Autónoma de México.

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

Schunk, Dale. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Leticia Esther Pineda Ayala María Elena Ortiz Salinas (trad.). Pearson Educación de México, S.A.

Trujillo Sáez, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ANEXOS (CERTIFICADOS DE LA PRÁCTICA)

Certificado aprobación de prácticas:



Iglesia Evangélica Luterana San Lucas Bogotá
Colegio C.E.L.C.O. San Lucas

Resolución Número 1294 De 2014 Según Ministerio Del Interior Nit. 860.037.690-2

Licencias de iniciación de labores otorgadas por la Secretaría de Educación Distrital, bajo las resoluciones

* 003354 del 24 de octubre de 1989 Preescolar * 2374 del 7 de septiembre de 1993 grados 1° y 2° de Básica Primaria

* 4507 del 26 de octubre de 1994 grados 3°, 4° y 5° de Básica Primaria * 3651 del 16 de noviembre de 1999 grados 6° a 9° de Básica Secundaria

* 2464 del 23 de agosto de 2002 grado 10° y 11° de Educación Media



CERTIFICACIÓN

En nombre del Colegio CELCO SAN LUCAS, se autoriza que el Sr. **Miguel Ángel**

Certificado de horas:



Iglesia Evangelica Luterana San Lucas Bogotá
Colegio C.E.L.C.O. San Lucas

Resolución Número 1294 De 2014 Según Ministerio Del Interior Nit. 860.037.690-2

Licencias de Iniciación de Labores otorgadas por la Secretaría de Educación Distrital, bajo las resoluciones

* 003354 del 24 de octubre de 1989 Preescolar * 2374 del 7 de septiembre de 1993 grados 1° y 2° de Básica Primaria

* 4507 del 26 de octubre de 1994 grados 3°, 4° y 5° de Básica Primaria * 3651 del 16 de noviembre de 1999 grados 6° a 9° de Básica Secundaria

* 2464 del 23 de agosto de 2002 grado 10° y 11° de Educación Media



CERTIFICACIÓN

Hacemos constar que el Sr. **Miguel Ángel Rojas Sanclemente**, identificado con

Certificado cumplimiento y evaluación de la pasantía docente:



Iglesia Evangélica Luterana San Lucas Bogotá
Colegio C.E.L.C.O. San Lucas



Resolución Número 1294 De 2014 Según Ministerio Del Interior Nit. 860.037.690-2
Licencias de Iniciación de Labores otorgadas por la Secretaría de Educación Distrital, bajo las resoluciones
* 003354 del 24 de octubre de 1989 Preescolar * 2374 del 7 de septiembre de 1993 grados 1° y 2° de Básica Primaria
* 4507 del 26 de octubre de 1994 grados 3°, 4° y 5° de Básica Primaria * 3651 del 16 de noviembre de 1999 grados 6° a 9° de Básica Secundaria
* 2464 del 23 de agosto de 2002 grado 10° y 11° de Educación Media

CERTIFICACIÓN

Hacemos constar que el Sr. **Miguel Ángel Rojas Sanclemente**, identificado con cédula de ciudadanía No. **1025460632** de Bogotá, culminó su práctica del programa de **Licenciatura en Filosofía y Letras** en nuestra institución de manera