

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Educación**

Maestría en Investigación en Educación

**Codiseño de una propuesta de filosofía práctica para el Bachillerato  
General Unificado**

Ximena Soledad Campaña Carrera

Tutor: Miguel Ángel Herrera Pavo

Quito, 2023

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	<b>Reconocimiento de créditos de la obra</b> No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia



## Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Ximena Soledad Campaña Carrera, autor de la tesis intitulada “Codiseño de una propuesta de filosofía práctica para el Bachillerato General Unificado”, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

19 de abril de 2023

Firma: \_\_\_\_\_



## Resumen

El objetivo de esta investigación fue generar participativamente, con un grupo de estudiantes de la sierra centro ecuatoriana, una propuesta metodológica que trascienda la aproximación teórica y técnica a la filosofía y apueste un modo de hacer filosofía práctica en el bachillerato. Para el efecto se realizó una investigación basada en diseño. El enfoque metodológico empleado se orientó a promover el diálogo, el cuestionamiento y la reflexión sobre el currículo nacional para estimular las capacidades de análisis, crítica, negociación y apropiación. La metodología diseñada participativamente opta por un modo de hacer filosofía existencial que invita al estudiantado a deconstruir sus formas de conocer e interpretar la realidad, reflexionar sobre sí mismos y trabajar sus modos de existir. La iniciativa promueve el desarrollo de una racionalidad ética y estética para configurar su subjetividad desde el pensamiento autónomo y el autoconocimiento. Otros resultados que se destacan son que se generaron condiciones para que el estudiantado experimente la función social de la filosofía: desafiar las relaciones de dominio mediante la actitud crítica frente a lo establecido; y que se estimuló su capacidad de agencia para incidir en su sistema educativo.

Palabras clave: investigación basada en diseño, filosofar, didáctica de la filosofía, pedagogía de las posibilidades, pedagogía crítica, filosofía existencial



## Tabla de contenidos

Figuras y tablas .....	9
Introducción.....	11
Capítulo primero: Marco teórico .....	13
1.La práctica filosófica y la educación institucionalizada .....	14
2.La filosofía práctica .....	22
3.Pedagogía crítica y pedagogía de las posibilidades .....	26
4.Otros aportes pedagógicos considerados .....	29
Capítulo segundo: Metodología .....	33
1.La investigación basada en diseño.....	33
2.Contexto de la investigación.....	36
3.Fases y actividades de la investigación.....	37
4.Orientación del proceso de diseño .....	39
Capítulo tercero: Resultados y discusión .....	41
1.Fase preparatoria.....	41
2.Fase de descubrimiento e interpretación.....	46
3. Fase de ideación .....	50
4.Fase de experimentación.....	57
5. Fase de evolución.....	58
6. Contribuciones sobre el enfoque de enseñanza de la filosofía en el bachillerato planteado.....	60
Conclusiones.....	63
Obras citadas.....	67
Anexos .....	71
Anexo 1: Entrevistas inéditas .....	71



## Figuras y tablas

Figura 1. Sistematización actividad preparatoria. ....	41
Figura 2. Sistematización actividad introductoria. ....	43
Figura 3. <i>Collage</i> de las tareas realizada por el estudiantado a partir de la película “El Show de Truman” (primera parte) .....	44
Figura 4. <i>Collage</i> de las tareas realizada por el estudiantado a partir de la película “El Show de Truman” (segunda parte) .....	45
Figura 5. Reflexiones sobre el libro escolar y la metodología empleada en clase. ....	47
Figura 6. Reflexiones del estudiantado sobre el clima escolar .....	48
Figura 7. Reflexiones sobre la infraestructura y las actividades recreativas .....	48
Figura 8. Elementos señalados por el estudiantado sobre cómo quisieran ser educados. ....	51
Figura 9. Propuesta de prototipado para el abordaje de filosofía práctica para el bachillerato. Elaboración propia a partir de los elementos señalados por el estudiantado. ....	52
Figura 10. Retroalimentación al prototipo.....	55
Figura 11. Reflexiones del estudiantado sobre la propuesta de filosofía práctica para el bachillerato. ....	55
Figura 12. Prototipo ajustado de acuerdo con la retroalimentación del estudiantado. ....	56
Figura 14. Retroalimentación al testeo. ....	58
Tabla 1. Fases de diseño y dimensiones para una pedagogía de las posibilidades. ....	37
Tabla 2. Unidad de análisis de acuerdo a los temas planteados por el estudiantado. ....	57



## Introducción

La resistencia es un rasgo distintivo de mi carácter. La praxis filosófica es mi instrumento para canalizar este impulso vital. De este vínculo nació mi deseo de acercarme a un grupo de estudiantes y experimentar cómo generar espacios para que emerja la resistencia y la transformación de uno mismo y de su entorno, en el marco de la clase de filosofía.

Existe una tensión entre el ejercicio de la filosofía y la educación institucionalizada. Mientras la primera es una invitación a pensar de otro modo, a transgredir todo sistema de pensamiento cerrado para problematizarlo y reflexionar sobre él (Schmid 2002); la segunda es funcional al mantenimiento del orden dominante (Bourdieu y Passeron 1996). A esto debe añadirse que la práctica filosófica no es susceptible de ser “enseñada” mediante cuerpos de conocimiento ni se adquiere mediante la explicación, más bien se muestra; requiere condiciones para poder emerger (Lucas Sático 2012).

La enseñanza de la filosofía propuesta por el Currículo Nacional (2016) y los dos libros de texto del estudiante de Filosofía (MinEduc 2016a), están centrados en información. Abordar la filosofía como datos e información genera un desfase con relación al desarrollo del pensamiento crítico, la ética, autonomía, la integridad, el desarrollo del discurso propio, entre otras capacidades enunciadas en el perfil de salida y en otros lineamientos de la asignatura como los criterios de desempeño y criterios e indicadores de evaluación (MinEduc 2016a) que se derivan de la capacidad de filosofar.

El objetivo de esta investigación fue generar una propuesta metodológica que trascienda la aproximación teórica y técnica a la filosofía y apostar por un modo de hacer filosofía práctica en el bachillerato. Que parta de la reflexión de la vida cotidiana y la experiencia para despertar estremecimientos afectivos desde los cuales preguntarse conceptualmente, es decir, filosofar (Han, Byung-Chul 2021). Y así relacionar la sabiduría con la constitución de sí mismo (Prada Dussán, et al 2019) desde el pensamiento autónomo y el autoconocimiento (Acevedo y Prada 2017).

Esta investigación basada en diseño se realizó participativamente con un grupo de estudiantes de la sierra centro ecuatoriana. Su enfoque metodológico procuró romper con la externalidad del currículo nacional mediante la promoción del diálogo, el

cuestionamiento y la reflexión sobre este con el estudiantado, y así estimular sus capacidades de análisis, crítica, negociación y apropiación (Giroux 1990).

El primer capítulo de este trabajo consiste en el planteamiento del marco teórico. Presenta el enfoque de investigación construido para generar una propuesta de práctica del pensamiento filosófico en el marco de la educación institucionalizada. Se exponen las tensiones que este desafío supone y las iniciativas que se han llevado en la región para solventarlas. Luego se desarrollan los dos componentes claves de esta investigación basada en diseño: el conocimiento del campo en el que se desarrolla la intervención: la filosofía práctica asociada a la ética; y, la teoría del aprendizaje que conduce a las metas de aprendizaje planteadas: la pedagogía de las posibilidades. Por último, se recogen algunos aportes del debate pedagógico actual que enriquecen este estudio.

El segundo capítulo expone la metodología. Se presentan los rasgos característicos de la investigación basada en diseño, cómo se relaciona con la teoría, cómo genera conocimiento, cómo son los procedimientos que emplea, y cuáles los elementos que le dan valor. Luego, se contextualiza la investigación y se presentan sus objetivos. Finalmente, se presentan las fases de diseño con sus respectivas actividades de investigación y la orientación de cada fase del proceso.

El tercer capítulo corresponde a los resultados y la discusión. Este capítulo está estructurado conforme a las fases de diseño: (1) fase preparatoria, (2) fase de descubrimiento e interpretación, (3) fase de ideación, (4) fase de experimentación, y (5) fase de evolución; y expone qué pasó en cada actividad de investigación, cuáles fueron los hallazgos y cómo estos se relacionan con las categorías desarrolladas en el marco teórico.

El cuarto capítulo corresponde a las conclusiones. Se sistematizan las reflexiones del ensamblaje teórico metodológico de esta investigación y se presentan los alcances y limitaciones de este estudio.

Entre los resultados, además de la propuesta metodológica para la práctica filosófica en el bachillerato diseñada participativamente, se destaca que se generaron condiciones para que el estudiantado experimente la función social de la filosofía: evitar que las relaciones de dominio se solidifiquen por medio de la adopción de una posición crítica frente a lo establecido (Horkheimer 2003) y se despertó su capacidad de agencia para incidir en su proceso educativo (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022).

## Capítulo primero

### Marco teórico

Este marco teórico se construye desde el armazón de la investigación basada en diseño en tanto conecta el conocimiento del campo disciplinario en el que se realiza la intervención: la filosofía práctica; con la teoría del aprendizaje que conduce a las metas pedagógicas planteadas: la pedagogía de las posibilidades para despertar la capacidad de agencia y desarrollo del pensamiento crítico y ético.

Como punto de partida se expone la tensión existente entre la educación institucionalizada y la práctica filosófica desde el diálogo entre la filosofía de la enseñanza de la filosofía y la didáctica de la filosofía. Seguido a eso se exponen brevemente algunas iniciativas llevadas a cabo en la región para atender dicha tensión: desde Argentina Alejandro Cerletti con su propuesta de una aproximación filosófica a los cuerpos de conocimiento de la filosofía académica (2008); la muy difundida y recreada Filosofía para Niños (FpN) que pese a nacer en la década de 1970 en Estados Unidos gracias a Matthew Lipman, goza de popularidad y vigencia sobre todo en Brasil y Argentina; y, desde Colombia, los aportes para una pedagogía feminista y decolonial de Diana Acevedo y Yésica Cortés (2022) y el camino en tres etapas de Luz Gloria Cárdenas (2005).

Posteriormente se desarrollan los dos pilares sobre los que se sostiene esta investigación basada en diseño: la filosofía práctica particularmente asociada a la ética y la pedagogía de las posibilidades. Para el primer pilar se parte la definición del concepto filosofía para aterrizar en los modos de hacerla: teórico y existencial; este último nos da luces sobre el modo de hacer filosofía sobre el que se trabaja en esta investigación que busca contribuir a la construcción de la subjetividad desde dimensiones éticas y estéticas, en este sentido son especialmente relevantes los aportes de Foucault sobre los modos disciplinario y ético de moldear la subjetividad, que se exponen de manera sintética. Para desarrollar el pilar de la pedagogía de las posibilidades se parte de su vertiente directa: la pedagogía crítica. Este recorrido exige visibilizar su raíz en la teoría crítica para situar los aportes de Paulo Freire que encuentra en la pedagogía crítica una posibilidad de reflexión y transformación del mundo (Freire 1970). Con estos antecedentes teóricos se presentan los aportes de Giroux, Rivera-Vargas, y Neut (2022), que parten de la reflexión sobre el

carácter clausurativo de la pedagogía hegemónica neoliberal y esbozan las dimensiones para una pedagogía de las posibilidades.

Finalmente, se expone cómo esta investigación ha sido enriquecida por las reflexiones sobre la educación en entornos virtuales. Se pone en diálogo el concepto de continuidad narrativa de Byung Chul Han (2021) con el concepto de aprendizaje significativo de la concepción constructivista (Coll y Solé, Isabel 2007) y se presenta cómo este trabajo explora formas de generar continuidades narrativas, mediante las propuestas de educación basada en actividades de aprendizaje y cómo esto aportaría a los objetivos de esta investigación mediante la modificación de la relación docente-estudiante.

## **1. La práctica filosófica y la educación institucionalizada**

Para marcar la cancha de juego se precisa distinguir la filosofía sobre la enseñanza de la filosofía y la didáctica de la filosofía. La primera se ocupa del sentido de la enseñanza de filosofía ; y la segunda, de la reflexión de los problemas pedagógicos del aprendizaje de la filosofía y del filosofar (Prieto 2022). El entrecruce de ambas podrá situarnos en una suerte de pedagogía filosófica que ponga a las disciplinas en una relación de diálogo, no de subordinación.

### **1.1 Reflexiones sobre el sentido**

El aprendizaje es un cuchillo de doble filo: por un lado, nos inscribe en un mundo; y por otro, nos invita a cuestionarlo y desear transformarlo (Garcés 2020). El rol que desempeñan la escuelas y el currículo en la reproducción de los valores y las actitudes necesarios para el mantenimiento del orden dominante entra en conflicto evidente con el ejercicio de las capacidades éticas, críticas y reflexivas que podrían movilizarnos a ponerlo en crisis. Es así que toda acción pedagógica ejerce violencia simbólica. Esta violencia es simbólica porque es la imposición —mediante una relación de comunicación— de un arbitrario cultural por parte de un poder arbitrario. Este poder es arbitrario porque se funda en las relaciones de fuerza entre los grupos que constituyen la formación social; donde el grupo social dominante nombra una autoridad pedagógica encargada de la instauración de esta relación de comunicación pedagógica —o

imposición— de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de inculcación (Bourdieu y Passeron 1996).

El Ministerio de Educación, como autoridad pedagógica, es una institución del Estado que genera lineamientos para consolidar las intenciones educativas del país en armonía con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo. El Currículo Nacional (2016), arbitrario cultural, es el instrumento clave para la comunicación de este proyecto dentro de su aparataje, ya que informa a los docentes qué es lo que se quiere transmitir y conseguir, y les da pautas y orienta en cómo hacerlo.

Si bien el Currículo nacional (2016) se presenta como una propuesta abierta y flexible que puede ser complementada conforme a las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas y cercana a los intereses y necesidades de los estudiantes, no deja de ser un instrumento de aplicación obligatoria. Los aprendizajes contenidos en cada bloque curricular se ordenan en torno a objetivos que se expresan en términos de capacidades que se pretende alcanzar y son el núcleo que articula los elementos del currículo.

Entre los lineamientos del Currículum de carácter declarativo, está el perfil de salida del bachiller ecuatoriano, que enuncia las capacidades y responsabilidades que el estudiantado deberá haber adquirido al culminar su formación media, entre ellas, son objeto de interés para esta investigación las siguientes:

§ J.2. Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos.

§ J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.

§ J.4. Reflejamos y reconocemos nuestras fortalezas y debilidades para ser mejores seres humanos en la concepción de nuestro plan de vida. [...]

§ I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.

§ I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida. [...] (MinEduc 2016a, 8)

El Currículo (2016) reconoce que la filosofía y su práctica son imprescindibles, no como la memorización de una lista de pensadores y sus ideas, sino como un conjunto de categorías filosóficas sobre la existencia individual, la existencia social y la inserción en el mundo; en suma, como un conjunto de competencias necesarias para el desarrollo del trabajo teórico y para recuperar la capacidad crítica. Mediante la filosofía se tratan

competencias transversales; sin embargo, esta no es concebida como una disciplina que acompañe constantemente el proceso formativo como una oportunidad de epistemología regular capaz de justificar las enseñanzas, captar los intereses y tejer coherencia entre los saberes dispensados por otras disciplinas (Onfray 2008). Es tratada como una disciplina que corona, a la que con suerte se le da dos horas de clase semanales durante dos años del bachillerato.

El currículo da cuenta del proyecto, los libros de texto nos acercan más a lo que sucede en el aula, ya que en ellos se tejen los objetivos, contenidos, ejercicios, autores; y son una herramienta indispensable para muchos docentes de filosofía, sobre todo cuando no poseen formación filosófica (Prieto 2022).

Tomaré como referencia el libro de texto de Filosofía de primero de bachillerato del Ministerio de Educación (2016). El libro tiene seis unidades: la unidad cero se llama Grecia y la democracia, los contenidos son (1) el mundo griego, (2) mitología griega, (3) la democracia; la primera unidad se llama Filosofía antigua y medieval, los contenidos son (1) el origen de la racionalidad, (2) filosofía antigua, (3) filosofía medieval; la segunda unidad se llama filosofía moderna y los contenidos son (1) la nueva edad, (2) las corrientes modernas, (3) el segundo período clásico, (4) reacciones al criticismo y al idealismo, (5) las últimas corrientes modernas; la tercera unidad se llama filosofía contemporánea y el contenido es (1) paso al mundo actual, (2) el materialismo dialéctico, (3) el neorrealismo, (4) el neopositivismo, (5) el vitalismo, (6) el pragmatismo, (7) la fenomenología, (8) el existencialismo, (9) la Escuela de Frankfurt, (10) los posmodernos, (11) el estructuralismo; la cuarta unidad se llama Ética, y los contenidos son (1) ¿qué es la ética? (2) las cuestiones éticas, (3) clasificaciones de la moral, (4) teoría de los valores, (5) el deber y la virtud; la unidad cinco se llama filosofía y política y sus contenidos son (1) la política como característica de lo humano, (2) la democracia como igualdad (3) persuasión y diálogo ético; la unidad seis se llama Filosofía y estética y los contenidos son (1) definición de estética, (2) la armonía, (3) lo bello (MinEduc 2016b).

El libro de texto está centrado en la información como categorías filosóficas, corrientes de pensamiento y listas de pensadores con sus ideas, en medio de los textos e ilustraciones sugieren algunos recursos audiovisuales. Los objetivos expuestos en el libro de texto coinciden con los planteados en el Currículo Nacional (2016) y son los siguientes:

- Desarrollar mecanismos intelectuales que otorgan las lógicas polivalentes simbólicas contemporáneas para el análisis argumentativo y para el conocimiento del lenguaje

humano, a través del combate a las falacias, contradicciones, juicios a priori, etc., en función de desarrollar en el estudiante una ética del razonamiento fundamentado y argumentado racionalmente.

- Analizar, comprender y valorar la complejidad histórica del pensamiento latinoamericano en su relación con otras formas de filosofar y pensar la realidad, a través de su imbricación con las urgencias vitales de su historia, para comprender la razón de ser de su «nosotros» pensante, a diferencia del «yo» pensante occidental.
- Comprender la dimensión espacial desde los conceptos filosóficos de cosmos y armonía, vinculándolos con los de Sumak Kawsay y Pachamama, en el afán de reivindicar una comprensión integral y alternativa.
- Interpretar las experiencias humanas por medio del análisis de las dimensiones ética, estética y política, la felicidad y el placer, para examinar y distinguir los principios y las implicaciones que se anudan en ellas en la vida cotidiana y en los grandes proyectos históricos.
- Conocer y aplicar las reglas de la argumentación lógica para validar razonamientos que contribuyan al desarrollo de la argumentación, la deliberación y la persuasión, en función de una forma democrática de comunicación (MinEduc 2016b, 5).

Si bien los objetivos expuestos buscan poner en diálogo a la filosofía occidental con las cosmovisiones presentes en el territorio nacional, el libro de texto de primero de bachillerato se basa en datos de la historia de la filosofía europea en su periodización clásica. Esto me obligó a revisar el libro de texto de filosofía de segundo de bachillerato, donde después de dos unidades dedicadas a la lógica encontré tres unidades dedicadas a la filosofía latinoamericana. Esta universalización de la periodicidad de la historia de la filosofía europea deja a la filosofía latinoamericana como una suerte de anexo o suplemento.

Al respecto, Freddy Prieto (2022) denuncia que quienes participamos de la herencia de tradición colonial excluimos y somos excluidos de nuestra propia historia y geografía: usamos términos como pensamiento amerindio, pensamiento ancestral, porque no hemos sido capaces de unir los términos filosofía indígena o filosofía afroamericana. Dudamos si son filosofías por la noción europea de filosofía a la que nos adherimos, como un sistema de pensamiento que explica la realidad desde el ejercicio racional y argumentativo que deja de lado todo elemento religioso e imaginativo. “Así, hemos amputado las raíces mismas de quienes somos, la sangre indígena y africana que aún circula en nuestro cuerpo biológico y cultural” (Prieto 2022, 184).

El paradigma de enseñanza de la filosofía basado en la historiografía dominante pasa por alto la reflexión de los procesos históricos que colocaron la filosofía europea en un lugar de preminencia con respecto a otras; no hace al conocimiento crítico consigo mismo. Por el contrario, naturaliza la relación jerárquica entre los conocimientos y con esto funda un modo de aproximarse a la filosofía que evita el cuestionamiento de las

relaciones de poder imperantes. En el bachillerato se nos ofrece una filosofía que pasa por alto el análisis significativo de la realidad, la interrogación del sistema económico dominante, la ciencia y la tecnología y no contribuye a la generación de explicaciones sobre las desigualdades sociales, culturales, de género, etc. En suma nos ofrecen una filosofía desconectada de su función social de evitar que las relaciones de dominio se solidifiquen por medio de la adopción de una actitud crítica frente a lo establecido (Horkheimer, Max 2003).

En la educación media se reproduce esta tradición de la enseñanza técnica y académica de la filosofía europea que se da en la educación superior, que la presenta como un cuerpo complejo de conocimientos, intelectual, laboriosa esotérica, basada en la memoria y accesible exclusivamente desde un lenguaje técnico (Onfray 2008). Al presentar a la filosofía como una disciplina más se corre el riesgo de asumirla como un cuerpo de conocimiento como cualquier otro y no como herramientas de interpretación.

La aproximación enciclopédica, transmisionista y mecanicista a la filosofía se constata no sólo con la excesiva cantidad de temas (33) que se tratan en 40 semanas lectivas y pretenden abordar toda la historia europea de la filosofía; sino también en el tipo de actividades de aprendizaje que sugiere el libro. Las actividades de aprendizaje en su mayoría consisten en responder preguntas que versan sobre datos, también se proponen dramatizaciones y entrevistas, pero el rasgo característico de todas las actividades es la superficialidad e impersonalidad de los ejercicios. No hay subjetividad. Esto aleja aún más la posibilidad de considerar que la filosofía existe en otros lugares y de otras maneras; y que sirve para otras cosas, como por ejemplo para pensar la propia existencia (Onfray 2008).

En consonancia con lo expuesto, Michael Onfray (2008) sostiene que cuando una institución —un Estado, un Ministerio de Educación— se ocupa de la filosofía, busca la manera de evitarla o negarla. El filósofo, en su experiencia, ha identificado que los autores de manuales, enciclopedias e historias de la filosofía no leen los textos originales de los filósofos, sino que copian las citas de sus colegas. El desgano que muestran por pensar libremente y hacerse cargo del texto obedece a esta racionalidad institucional. No proponen enfoques, perspectivas o hipótesis de lectura nuevas sino reciclan discursos ideológicamente formateados. Estos autores y funcionarios de Estado escogen, recortan y reducen esta disciplina potencialmente peligrosa a los filósofos útiles para la reproducción del sistema social.

Si bien el o la docente puede añadir temas, autores y enfoques nuevos en un currículo flexible como este, en qué momento va a poder hacerlo si tiene que cumplir con el extenso programa y toda la carga burocrática que su trabajo implica. Es una suerte de libertad vigilada dentro del perímetro escolar (Onfray 2008), porque las decisiones curriculares no son neutrales ni técnicas, en ellas se juegan relaciones de poder/ saber, división del trabajo, la profesionalidad que se fomenta, la autonomía, el conocimiento de los por qué y para qué de lo que se pretende (Sacristán 2015).

## **1.2 Reflexiones de la didáctica de la filosofía**

Hay una dimensión afectiva en el pensamiento que se deja de lado en el tratamiento enciclopédico de la filosofía. Las informaciones son aditivas y acumulativas, no narrativas. La continuidad narrativa caracteriza a la historia y la memoria creando significado y contexto. Los tsunamis de información y datos fragmentan la vida con sus unidades breves y discontinuas y arrastran al propio sistema cognitivo con su agitación. La filosofía como información deja de lado nuestros afectos y éstos son esenciales para el pensamiento humano: antes de pensar el mundo con conceptos nos vemos afectados por él. El carácter terrenal del pensamiento constituye una totalidad precedente a las ideas y conceptos, y funda una disposición anímica, como medio afectivo, que nos posibilita dirigirnos hacia: preguntarnos conceptualmente desde un estremecimiento afectivo, es decir, filosofar (Chul Han 2021).

En atención a estas tensiones entre el ejercicio de la filosofía y la educación institucionalizada y la aproximación enciclopédica a la misma, desde Argentina, Alejandro Cerletti (2008) propone una aproximación filosófica a los cuerpos de conocimiento de la filosofía académica. Esto implica la relación con los saberes de una manera inédita: una apuesta, tanto del profesorado como del estudiantado, por una subjetivación filosófica que consiste en detenerse en el tipo de relación que se puede establecer con los saberes disponibles y volver sobre sí mismos para apropiarse del mundo. Se trata de transgredir el tipo de relación con este saber sugerido por la política educativa y de desnaturalizar el tipo de relación asimétrica docente-estudiante para experimentar el modo de encarar el mundo cuando se filosofa. Si uno cambia su relación con el saber, se transforma, cambia la manera de configurar su subjetividad, y esta es una tarea personal, cada uno debe participar en dicha apropiación del saber (Cerletti 2008).

Otra propuesta de práctica filosófica muy extendida es la de Filosofía para Niños (FpN), que inició en la década de 1970 en Estados Unidos, con Matthew Lipman como autor principal. Sin embargo, en diferentes partes del mundo han surgido contrapropuestas, adaptaciones y recreaciones a la propuesta inicial. En Latinoamérica, tanto en Brasil como Argentina, se destacan círculos de estudio y generación de propuestas educativas en este sentido.

La propuesta de Matthew Lipman se orienta al desarrollo del pensamiento multidimensional mediante la práctica filosófica. Para el autor, las dimensiones del pensamiento más importantes a cultivar son la crítica, la creativa y la cuidadosa. El pensamiento crítico es un pensamiento aplicado, se trata de producir al menos un juicio con criterios, producir un pensamiento sobre un pensamiento que se orienta a refinarlo, es una forma de responsabilidad cognitiva. En el pensamiento crítico está patente en la necesidad de autocorrección, en la sensibilidad por el contexto, en el uso de criterios y en la capacidad de juicio. El pensamiento creativo es original, único y distintivo, es la expresión de lo pensado como de la persona que piensa, tiene que ver con la singularidad. El cuidado se refiere a valorar algo, a la capacidad de intensificar y enfocar el pensamiento en aquello que nos importa. Para que esto ocurra, su propuesta pedagógica plantea generar comunidades de indagación que reconozcan el carácter falible del conocimiento que les invite a revisar, mejorar, rehacer y autocorregirse de manera creativa y mantener un equilibrio reflexivo de forma cuidadosa (Lipman 2016).

En Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional publicó en el año 2022 el libro *Didácticas Emergentes de la Filosofía*. En él existen reflexiones importantes sobre la situación general de la didáctica de la filosofía en el bachillerato que resuenan con la realidad ecuatoriana, y hay propuestas que han aportado mucho a la elaboración de este trabajo. Respecto a la situación de la didáctica, Freddy Prieto destaca las reflexiones de Montoya (2014) sobre la herencia de la pedagogía católica centrada en la disciplina del docente y jerárquicos. Resalta las críticas que ha recibido la didáctica de la filosofía colombiana porque se centra tanto la exposición magistral como los libros de texto, con un enfoque historicista y transmisionista, donde se evalúa la repetición o recuperación de la información (Prieto 2022). Otros autores y autoras coinciden con la apreciación de que en Colombia se está instrumentalizando la filosofía ya que su legitimación social está dada en función de su aporte al desarrollo económico y a la productividad (Acevedo y Prada Dussán 2017); y por tanto, se produce un giro que pone al centro el desarrollo de

“competencias” como la lectura crítica y la educación para la ciudadanía, que son evaluados en las pruebas estandarizadas del Estado (Tovar González 2022).

Respecto a las propuestas que presentan, el presente trabajo resuena mucho los aportes para una pedagogía feminista y descolonial de las filósofas colombianas Diana Acevedo y Yésica Cortés (2022). Su propuesta apunta a romper las jerarquías de poder/saber y crear formas de producir sentidos en comunidad y de cara a los contextos particulares, desde el sur político y desde la diferencia. Para el efecto recogen elementos de la educación popular, como el reconocimiento del fenómeno educativo en relación con las estructuras de poder y la reivindicación de las alteridades históricas que también producen conocimientos, sentidos y experiencias relevantes para pensar en el salón de clases. Su pedagogía apuesta por una escucha que siga los siguientes lineamientos: (1) multidireccionalidad de la atención y valoración epistémica de la palabra, es decir, escuchar en condiciones de igualdad las voces de los textos y las de los aprendices, sin jerarquizarla; (2) reconocer y exaltar la diversidad de las voces y sus formas y lugares de enunciación; y (3) apuesta por la espacio- temporalidad, reconocer el carácter situado y concreto de las experiencias, que producen diferentes maneras de ver, habitar y crear sentido (Acevedo-Zapata y Cortés Alfonso 2022).

Otro aporte que ha alimentado esta propuesta es de Luz Gloria Cárdenas (2005), presentado por Leonardo Tobar, que consiste en el diseño de un camino en tres etapas, la primera para desarrollar una actitud filosófica de cuestionamiento, la segunda para aproximarse al material de divulgación de contenidos sistemáticos e históricos de la filosofía, y la tercera, orientada a recrear los modos propios de la creación filosófica en la misma (Tovar González 2022).

Fuera del ámbito escolar institucionalizado, alrededor del mundo se han desarrollado otras modalidades de filosofía práctica. Una de ellas es la Consultoría Filosófica, que es un servicio que consiste en una suerte de acompañamiento basado en el diálogo racional para trabajar el pensamiento y la existencia, a partir de temas que afligen o preocupan al visitante. Otra iniciativa es el café filosófico, que consiste en un diálogo informal sobre un tema mediante una aproximación filosófica capaz de poner a prueba los propios pensamientos. El taller de filosofía es otra alternativa caracterizada por proponer un tema (a veces mediante una breve exposición, o la lectura de un texto, el visionado de una película u obra de teatro) para profundizarlo mediante el diálogo y promover que quienes participan elaboren su propio pensamiento y desplieguen diversas formas de apropiación, negociación, refutación (UNESCO 2011). A estas iniciativas de

filosofía no académica se le suman las producciones literarias que democratizan la filosofía para todos. La filosofía no académica es muy criticada, a decir por la UNESCO (2011), por quienes tienen una visión formal y erudita de la filosofía que niega al sujeto pensante “ordinario” frente a las “vacas sagradas” del pensamiento.

Considerando que esta es una investigación basada en diseño, conecta constantemente la propuesta de intervención con la teoría existente. Este diseño se funda en dos pilares: el conocimiento del campo disciplinario en el que se realizará la intervención y el conocimiento de la teoría del aprendizaje que da cuenta de los procesos que conducen a las metas pedagógicas planteadas (Rinaudo y Donolo 2010). El campo disciplinario en el que se inscribe esta investigación es la filosofía práctica, particularmente en la ética entendida como arte de conducir la vida y moldear la subjetividad; y la teoría del aprendizaje que aporta a la consecución de las metas pedagógicas planteadas es la pedagogía de las posibilidades, heredera directa de la vertiente teórica de la pedagogía crítica.

## **2. La filosofía práctica**

Para preguntarse por la filosofía práctica se precisa partir por la pregunta ¿qué es la filosofía? Esta pregunta es amplia, advierte Heidegger que su amplitud se presta para abordarla desde los más diversos puntos de vista y siempre dar con algo correcto. Hago hincapié en sus palabras para, de cierta manera, tomar un sentido diferente al optado por el filósofo, que afirma que “la filosofía es, en el origen de su esencia, de tal naturaleza, que precisó del mundo de los griegos, y solo de este mundo, para iniciar su despliegue” (Heidegger 2013, 16). Este trabajo es afín a la concepción de que la filosofía es de todos los pueblos de la tierra (Dussel 2007), en tanto búsqueda de la verdad, no la posesión de ella, donde las preguntas son más esenciales que sus respuestas y donde las respuestas se convierten en nuevas preguntas. La filosofía se define a sí misma en su realización, de ahí la concepción de ella como actividad viva del pensamiento y reflexión sobre ese pensamiento (Jaspers 2018).

Se puede hablar de modos de ser de la filosofía. El modo teórico de la filosofía se caracteriza por tomar la forma de teoría, donde se realiza un proceso de abstracción — de acuerdo con normas de funcionamiento y problemas propios— de tal manera que los objetos sobre los cuales se teoriza puedan ser separados de las condiciones en las cuales emergieron. Esto no significa rechazar la historicidad de la teoría, requiere tal

extrañamiento con respecto al punto de vista, a la particularidad de la situación, en aras de cumplir su función de observar, describir, comprender y explicar desde una perspectiva accesible a cualquier ser humano pensante. Otro modo de hacer filosofía desde la antigüedad es existencial. Donde más allá del desarrollo teórico, se realizan prácticas sobre la vida cotidiana y la experiencia, que relaciona la sabiduría y la constitución de sí mismo, el discurso y la vida. Este es un modo de hacer filosofía práctica (Prada Dussán, et al 2019).

A lo largo de este trabajo me referiré como filosofía práctica o praxis filosófica a la filosofía como actividad. A una filosofía enraizada en la vida, en lo singular y en lo concreto, que consiste en una acción comunicativa, exploración y organización dialógica de los problemas, que invita a reflexionar sobre el propio pensamiento, es decir, desarrollar un pensamiento de segundo orden. Entran en juego preguntas como ¿quién soy?, ¿qué hago?, ¿qué espero?, para tomar conciencia de sí mismo, poner en discusión la vida y posicionarse ante ella (Achenbach 2011). Esta práctica filosófica invita a construir narrativas sobre quienes somos y el mundo que nos rodea, desde el pensamiento autónomo y el autoconocimiento (Acevedo y Prada 2017). Esto implica trascender la aproximación teórica y técnica a la filosofía y orientarla a desplegar la reflexividad y creatividad para moldear la propia subjetividad desde dimensiones éticas<sup>1</sup> y estéticas<sup>2</sup>.

Para desarrollar esta idea, se precisa comprender la distinción de Foucault (1979 y 1994) sobre los dos modos de moldear la subjetividad: la del sujeto disciplinario y la del sujeto ético. El primero, el sujeto disciplinario, se construye desde afuera, desde el control, la vigilancia y el castigo que ejercen las instituciones como la familia, la escuela, la iglesia y el Estado, para moldear su subjetividad en función de su cultura, su rol de género, clase, estamento. El segundo, el sujeto ético, se autoconstruye desde sí mismo, desde el cuidado de sí (Díaz 2008).

---

<sup>1</sup> Es frecuente usar el término ética como equivalente a la moral. Aprovecho este espacio para precisar el sentido de ética que utilizaremos a lo largo de este trabajo. Ambos términos, moral y ética, aluden a los modos de vivir y actuar: las costumbres, los caracteres. Ahora bien, los filósofos Kant y Spinoza presentan dos caras de la moneda; la moral es lo que se pretende como universal, como absoluto; y, la ética es lo relativo, lo particular. “La moral responde a la pregunta ¿qué debo hacer?” y parte de la oposición del Bien y del Mal considerados como valores trascendentes que, como tales, desprenden obligaciones y prohibiciones, para dictaminar sin vacilar qué debemos hacer. La ética responde a la pregunta ¿cómo vivir? y considera lo bueno y lo malo como valores relativos, e invita a la reflexión para elegir a partir de la jerarquización y la situación particular (Schimid 2002).

<sup>2</sup> Foucault desarrolla el concepto de estética de la existencia para referirse a la necesidad de dotar de belleza a la existencia. Este concepto se compone de tres aspectos esenciales: (1) su definición como forma de saber, es decir como sensibilidad, capacidad de observación y apertura a la experiencia; (2) como forma de fundamentación de la elección personal; y (3) como forma de vida, es decir como el arte de la formación y transformación de uno mismo. (Schimid 2002).

El cuidado de sí o *épiméleia* es un principio filosófico de la filosofía clásica que hace referencia a una actitud: “un determinado modo de enfrentarse al mundo, de comportarse, de establecer relaciones con los otros”. Es una forma de atención, una preocupación “por lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento”; y un determinado modo de actuar respecto de uno mismo, que se caracteriza por hacerse cargo de sí mismo, modificarse, transformarse (Foucault 1994, 35). El cuidado de sí es una expresión de la práctica filosófica, es un *ethos*<sup>3</sup> o modo de ser se caracteriza por la autoobservación, la sensibilidad y el estado de apertura a las experiencias para dejarse transformar en ellas; pero no solo para a vivir la situación presente, sino para relacionarla con un horizonte al que desea orientar la propia vida y modo de ser. Vivir filosóficamente es eso: pensar la propia vida y vivir el propio pensamiento para saber salvaguardarse la felicidad, tranquilidad y serenidad ante cualquier suceso que le acontezca a uno (Foucault, 1994).

Este modo de ser y vivir exige una estrecha relación con la verdad: conducirnos en función de ella. Esta forma de existencia hace visible la verdad en los gestos, en el modo de comportarnos, de relacionarnos, de formular nuestros discursos basados en la franqueza en un sentido ético: es la verdad como *ethos*. La franqueza, como modo de ser —como una relación con la verdad que nos constituye— no se refiere a la verdad como una dimensión que ya está dada y que hay que descubrir; sino, como algo que hay que crear incesantemente. Esta relación con la verdad puede llevarnos a vivir al margen de las convenciones sociales. Hablar al otro con franqueza, decirle la verdad y plantear la propia existencia bajo la exigencia de la verdad es exponerse al juicio del otro: requiere templanza y valentía. Esta forma de tratarse a sí mismo procura un vivir filosóficamente que va del pensamiento a la reflexión, existencia y experiencia de pensar y de vivir de un modo no normativo: es una praxis de libertad (Schimid 2002)

Por tanto, gesta un saber exige renovarse, ir más allá de la observación y experiencias dadas de antemano y actualizarse incesantemente, renuncia a la absolutización de las propias evidencias. En suma, es una actividad filosófica que consiste en el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo, busca transgredir todo sistema de pensamiento cerrado para problematizarlo y reflexionar sobre él (Schmid 2002); no se trata de legitimar lo que ya se sabe sino entender cómo y hasta donde sería posible pensar distinto (Foucault 2008).

---

<sup>3</sup> El *ethos*, puede ser entendido en una “triple perspectiva: como hábito (actitudes, valores, acciones); como morada interior (postura vital); y como cogito (modo de pensar)” (Lucas 2012, 30).

Esto implica formar un conocimiento capaz de ejercer influencia sobre la actitud y manera de ser del individuo. Es decir, es una apropiación del saber que nos transforma; por ejemplo, los conocimientos de física, cosmología, filosofía, que pueden cambiar conexiones estructurales que determinan nuestro modo de ser. No se trata de saberlo todo- no es un saber enciclopédico sino episódico- se trata de elegir y buscar saber cosas que son importantes para nosotros y nuestra vida, lo necesario para las relaciones y situaciones concretas (Schmid 2002).

Para esto se precisa ejercitarse, mediante una serie de actitudes fundamentales, para penetrar la existencia y dotarla de intensidad (Schmid 2002). Desde la filosofía se proponen prácticas de sí que consisten en técnicas y tecnologías del yo (expresión del juego recíproco entre técnicas y saber) de las que uno puede servirse para apropiarse de las cosas disponibles y utilizarlas para fines diferentes a los ya dados; y así, constituirse como artífice de la belleza de la propia vida: buscar la estética de la propia existencia. Las tecnologías del yo son operaciones sobre los propios cuerpos, las propias almas, los propios pensamientos y la propia conducta que se realizan con el afán de transformarse a sí mismos: de asegurarse cierto margen de libertad en la relación con uno mismo, como fuerza fundamental de resistencia a la solidificación del dominio del poder. De ahí la estrecha relación entre la ética como arte de vivir y la política: se trata de un modo de vivir agonístico, de resistencia al biopoder que normaliza y reglamenta la vida y los cuerpos de los individuos (Schmid 2002).

De ahí se deriva la noción de artes de la existencia que dan una dimensión de praxis a la reflexión teórica foucaultiana. Una de estas artes es la escritura, entendida esta como un medio para constituir una relación permanente con uno mismo, para recordar y profundizar en la intimidad, experimentar, jugar: para socavar a través del lenguaje en la propia cultura y abrir un espacio para la creatividad (Schimid 2002). Con la escritura nos duplicamos, nos hacemos metáfora; hacemos inteligible y comprensible algunos aspectos de nuestro mundo vivido, de un modo reflexivo. Fijamos el pensamiento, externalizamos nuestro mundo interno, tomamos distancia y miramos nuestro pensamiento hecho objeto (Manen 2003). Escribir en este sentido es una manera de hacer filosofía ligada a la propia vida. Se trata de poner a la luz las ideas asimiladas inconscientemente que están detrás de nuestros actos, palabras y afectos, y hacer emerger un pensamiento renovado y reflexivo sobre uno mismo, su forma de vivir, el mundo y su estructura (Prada Dussán, Acevedo Zapata y Prieto 2019).

Pero también es posible hacer este tipo de filosofía más allá de los textos, más allá de la escritura. Esta forma de hacer filosofía renuncia a la afirmación de que la filosofía es neutral y pone en evidencia que las voces, dependiendo de donde provengan, gozan de más o menos legitimidad, credibilidad, valor, autoridad epistémica. A partir de este reconocimiento, invita a poner las voces en una condición de igualdad epistémica, independientemente de cómo vienen expresadas, de los cuerpos de donde provienen, cuerpos sexuados, racializados, ubicados en un espectro de las clases sociales. Cada voz está presente tiene una historia de vida y está dispuesta en un lugar y tiempo concretos y vividos con sus ideas, afectos, intuiciones; cada voz está presente con toda su particularidad produciendo múltiples sentidos (Acevedo-Zapata y Cortés Alfonso 2022).

### **3. Pedagogía crítica y pedagogía de las posibilidades**

La pedagogía crítica surge del trabajo de Paulo Freire, en el noreste brasileño, en la década de los años sesenta y recoge los aportes de la ética de la teología de la liberación y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt (McLaren y Kincheloe 2008).

La teoría crítica tiene una génesis histórica en la izquierda alemana de la década de 1930, posterior a la Primera Guerra Mundial, como respuesta al desencantamiento del mundo y de aquellos productos de la razón que supuestamente traerían emancipación humana, ciencia y técnica. El impacto destructivo de la guerra puso en duda el supuesto de un telos histórico, se minaron las bases del iluminismo y racionalismo. El programa teórico de la Escuela de Frankfurt —que desarrolló esta teoría— buscó repensar los fundamentos y los objetivos de la teoría, exponer los mecanismos y estructuras de la dominación, mostrar los obstáculos de la autodeterminación humana y cómo los individuos se vuelven conformes con el orden establecido; en suma, hizo una suerte de teología negativa (Castro Gómez 2022).

Estas ideas permearon en los pensadores de la educación críticos con teorías educacionales funcionalistas de racionalidad positivista. Se cuestionaron los supuestos tradicionales y liberales de la enseñanza, particularmente el de la continuidad y desarrollo histórico; y entró en juego la noción de comprensión histórica como un modo de análisis que hace énfasis en las rupturas, discontinuidades y tensiones de la historia, rescatando la relevancia de la intervención humana en el devenir de la sociedad (Giroux 1992).

Los conceptos y categorías desarrollados por la Escuela de Frankfurt fueron usados también para analizar el rol de las escuelas como agentes de reproducción cultural

y social. Rechazaron la noción de que la cultura existe de forma autónoma a los procesos políticos y económicos de la sociedad porque pasa por alto el papel de la ideología en los conflictos sociales. Reconocieron que las clases dominantes ejercen poder mediante una hegemonía ideológica que se transmite en las escuelas, familias, medios de comunicación, iglesias, etc. Desarrollaron el término “industria cultural” para exponer cómo el poder político y económico reproduce y legitima sistemas de creencias y valores dominantes, y los mecanismos de estandarización que se filtran en la vida cotidiana. Concebían que la profundidad y extensión de la dominación existía tanto dentro como fuera de lo individual, y que podría ser modificable y transformable a través de la comprensión dialéctica entre individuo y sociedad (Giroux 1992).

El concepto de cultura desde esta perspectiva existe en una relación particular con la base material de la sociedad. El valor explicativo de tal relación se encuentra en hacer problemático el contenido específico de la cultura, su relación con los grupos dominantes y subordinados, así como la génesis sociohistórica del ethos y las prácticas de culturas legitimantes y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia. (Giroux 1992, 62)

Estas ideas que circundan las reflexiones sobre la cultura ilustran las subjetividades que se constituyen dentro y fuera de las escuelas y germinan una pedagogía donde los grupos dominados hagan uso del lenguaje para reconstruir críticamente y dignificar sus experiencias culturales. Una pedagogía que desarrolle habilidades, conocimientos y formas de cuestionamientos para examinar críticamente cómo la sociedad les ha incorporado sus reglas y su lógica para evitar que imaginen una vida diferente a la que llevan, como punto de partida para comenzar el proceso de lucha por condiciones para autodirigir su existencia (Giroux 1992).

En este contexto, Paulo Freire (1970) denuncia el carácter bancario de la educación de la dominación, por narrar y depositar contenidos en los educandos, negar la creatividad y la capacidad de pensar auténtico e imponer pasividad formando autómatas asimilados al orden establecido. En la concepción crítica de la educación, por el contrario, el objetivo reside en asumir un rol activo frente al texto. Por un lado, exige analizar el estudio que realizó el autor para escribirlo, comprender las condiciones sociológico-históricas, requiere una investigación no solo del contenido sino de las dimensiones en las que se gestó. Por otro lado, se trata de afinar la sensibilidad para conectar las ideas del texto con sus intereses personales, pensar sobre las vivencias que es la mejor manera de pensar adecuadamente, poner en diálogo, reflexionar para apropiarse del significado más

profundo. De esta manera estudiar se convierte en una forma de reinventar, re-crear, reescribir (Freire 1990).

Esta actitud crítica y activa es la misma que se necesita al afrontar la realidad, una actitud de cuestionamiento interno no solo para comprender las razones que existen tras los hechos sino para incidir sobre ella. El autor encuentra en la pedagogía crítica una posibilidad de praxis —acción y reflexión— sobre el mundo para transformarlo. Una educación que aumente el campo de percepción de los educandos para reflexionar sobre sí y sobre el mundo, para dirigir su mirada y comprender el mundo como una realidad en transformación que los desafía a actuar. Esta educación se orienta a la liberación y precisa captar la verdad de su realidad: salir del estado de inmersión y reconocerse a sí mismos como seres en el mundo. Niega al ser humano abstracto, aislado, suelto, desligado al mundo, así como niega al mundo como una realidad ausente de los seres humanos. Invita a observar las determinaciones sociales, políticas, económicas y laborales y denunciar las estructuras deshumanizadoras mediante la crítica racional y rigurosa de la ideología, a tomar el poder de la palabra y reconocer que el silencio es resultado de una realidad que debe y puede transformarse (Freire 1970).

A partir de esta vertiente teórica y de la reflexión sobre el carácter clausurativo de la pedagogía hegemónica neoliberal, Giroux, Rivera-Vargas, y Neut (2022) esbozan las dimensiones para una pedagogía de las posibilidades. Se trata de una propuesta educativa que “habilite la posibilidad de pensar y construir trayectorias biográficas y estructuras sociales distintas a las naturalizadas por el mandato neoliberal”, por medio de la restauración de la capacidad de agencia de los actores sociales (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022, 25).

La pedagogía de la clausura configura el campo educativo para producir y transmitir un conocimiento “oficial”, que se presenta como legítimo, único, excluyente, neutral y universal. La manera como es presentado esconde los procesos históricos que lo instauraron en este lugar de preeminencia y los intereses a los que sirve. Por el contrario, la pedagogía de las posibilidades desafía las estructuras de dominación: reconoce el carácter contingente del presente como desenlace de luchas y disputas; y posiciona la educación como un espacio de aprendizaje de la capacidad de agencia para afrontar el futuro como un problema colectivo. Para el efecto, los autores señalan dos dimensiones; por un lado, la alfabetización cívica y por otro, la apuesta por un profesorado politizado y politizante (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022).

La alfabetización cívica es un dispositivo político que se refiere a insertar a los sujetos en las disputas actuales y desafiarlos a actuar y decidir, a tomar postura. Se trata de deconstruir el presente para identificar el carácter construido de la naturalización del orden actual y construir narrativas para imaginar y actuar sobre el futuro. Es una herramienta para desarrollar la capacidad de agencia para intervenir en el entorno biográfico y social (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022).

Esta dimensión es un ejercicio de generar explicaciones sobre las relaciones desiguales analizando significativamente la realidad, cuestionar las relaciones de poder imperantes, el sistema económico dominante, la ciencia y la tecnología. Visibilizar las jerarquías culturales, de género, raza, etnia, clase, generación, capacidad; para desarticular los sobreentendidos y desnaturalizarlos (López 2015).

La politización del profesorado se refiere a su posicionamiento en las disputas actuales y a la estimulación a que el estudiantado se posicione, que promueva la deliberación y la construcción colectiva. Que ponga sobre la mesa el carácter selectivo del conocimiento oficial, que muestre lo que éste oculta y que estimule la apertura a otros registros epistemológicos o políticos. Que sus formas de transmisión hagan explícito el currículo oculto;<sup>4</sup> el tipo de significaciones, ideologías y relaciones sociales que sostienen sus propias prácticas (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022).

Esta dimensión es un ejercicio de deconstrucción epistemológica de las disciplinas, donde se visibilizan los presupuestos que sostienen su estructura y las orientaciones ideológicas a las que responden. Además, es una invitación a ver críticamente la racionalidad que circula en nuestra vida cotidiana y académica y romper las estructuras jerárquicas de los saberes, racionalidades y lenguajes (López 2015).

En suma, la alfabetización cívica y la politización del profesorado trabajan el pensamiento, conocimiento y actitud de las personas, que son algunas de las dimensiones que contribuyen a modificar los elementos y factores estructurales que configuran la desigualdad. Son iniciativas para poner en diálogo otras miradas, herramientas e interpretaciones de los seres humanos, sus culturas y su realidad, para comprenderlas como como construcciones, no como verdades universales (López 2015).

#### **4. Otros aportes pedagógicos considerados**

---

<sup>4</sup> Por currículo oculto se entienden “las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (Giroux y Penna 1990, 65).

Las reflexiones sobre la educación en entornos virtuales ponen sobre el tapete aspectos epistemológicos extrapolables al campo amplio de la educación en la era de la información y la comunicación. Como se anticipó en el inicio de este apartado, las informaciones son acumulativas, no narrativas y dejan de lado nuestros afectos, que son indispensables para filosofar. La idea de continuidad narrativa que expone el filósofo coreano Byung Chul Han (2021) resuena con el concepto del aprendizaje significativo de la concepción constructivista, que lo concibe como la capacidad de elaborar una representación personal de un objeto de conocimiento, en armonía con la convención social; que precisa aproximarse desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que puedan entrar en relación con el elemento nuevo. Es decir, se acerca al nuevo elemento con sus significados que a veces serán suficientes y otras veces exigirán ser modificados. Consecuentemente no se trata de acumulación de nuevos conocimientos, sino la integración, relacionamiento y modificación entre esquemas de conocimiento que se poseían previamente, y la atribución progresiva de sentido (Coll y Solé, Isabel 2007)

En la era digital que se caracteriza por la disponibilidad de información y datos se pierde aún más el sentido la relación pedagógica docente-estudiante centrada en la transmisión de información. Para repensar esta relación Coll, Onrubia y Mauri (2011) plantean el concepto de influencia educativa, para referirse a los procesos mediante los cuales los docentes y otros agentes educativos ayudan de manera ajustada a los aprendices a construir significados más ricos, complejos y validos sobre los objetos de conocimiento. Uno de los mecanismos o dispositivos de influencia educativa eficaz es generar continuidades narrativas, que se caracterizan por ser como una estructura que articula y da sentido.

Este trabajo explora dos formas de generar continuidades narrativas, una ligada al deseo y otra a la necesidad. La primera continuidad narrativa, del deseo, se relaciona con los afectos e intereses de un individuo; el conocimiento que se pueda gestar y profundizar en ellos, se anclará y adquirirá sentido. La otra continuidad narrativa se relaciona con la necesidad, pero no con la necesidad vacía que se consume en sí misma; sino que se articula a un fin mayor que le da sentido. Ésta segunda, parte de los aportes de Gross (2011), en el contexto de la educación en entornos virtuales, que propone un modelo de educación basado en la actividad de aprendizaje, que consiste en articular todos los elementos del proceso educativo en una actividad de aprendizaje colaborativa, que dé sentido a los contenidos, se oriente a desarrollar capacidades académicas y sociales, y sea

adaptable a los intereses del estudiantado. Parte del diseño de la actividad para articular los contenidos, recursos de aprendizaje, la colaboración y el acompañamiento. Las actividades de aprendizaje conjugan momentos de trabajo colaborativo y momentos de trabajo autónomo, donde el estudiante desarrolla capacidades para coordinar acciones conjuntas, gestionar información, recursos, discutir, autorregularse, argumentar las propias ideas, solucionar dificultades de manera conjunta, entre otras. Como resultado se aspira la construcción colaborativa del conocimiento.

Ahora bien, el rasgo cardinal de tener a la actividad como eje articulador del proceso de aprendizaje, es abandonar la práctica de la educación bancaria: la “lección”. Cuyas raíces latinas *lectio* significan lectura de un texto concluido, y cuya práctica consiste en eso: asistir a una clase donde el docente presenta un contenido a su ritmo, cual lectura del libro (Brenifier 2005). Es decir, implica que el docente renuncie la figura autoritaria que transmite su horizonte de comprensión a través de la “explicación” y busca que el estudiantado valore y juzgue de la misma manera que él los objetos de conocimiento (Ranciére 2007). Por lo contrario, la actividad de aprendizaje articuladora promueve la participación y la construcción colaborativa del conocimiento, de manera interdisciplinaria y transversal a la experiencia vital e intereses del estudiantado (Gros Salvat 2011). Se ancla a un enfoque crítico porque sitúa al estudiantado en un rol activo frente al texto y convierte al docente en un acompañante con sensibilidad y apertura para orientar al estudiantado en la exploración, apropiación y resignificación del conocimiento.

Esta capacidad docente de descentrarse y dinamizar de manera no protagonista un proceso de aprendizaje ajeno, requiere un alto nivel de confianza en las capacidades del estudiantado para identificar lo que desean y necesitan aprender y los modos en que prefieren hacerlo. Lograr una participación del estudiantado y ceder espacios de decisión respecto al planteamiento de objetivos, acopio de recursos de aprendizaje, actividades y evaluación, genera aprendizajes vitales que exceden el campo disciplinar y son transformadores tanto para docentes como para estudiantes. Gracias a los espacios de toma de decisiones y participación, el estudiantado desarrollará una autoconciencia y capacidad de construir su conocimiento y explorará otras formas de interactuar difundir, producir y resignificar los conocimientos con criticidad y autonomía (Sancho y Borges, 2011).

Esta construcción teórica ha situado a quien lee en el enfoque de investigación propuesto para consolidar la posibilidad de una práctica del pensamiento filosófico en el

marco de la educación institucionalizada. Se activó un puente conceptual entre la filosofía práctica y la pedagogía de las posibilidades y se enriqueció la reflexión con los aportes provenientes de los recientes debates sobre educación en entornos virtuales, que es el espacio que ha regresado a las preguntas fundamentales de cómo y para qué educar. Con este marco teórico consolidado se prepara el terreno para presentar a continuación la propuesta metodológica que operativizará estas intenciones investigativas.

## Capítulo segundo

### Metodología

Para conciliar la posibilidad de una práctica filosófica en el marco de la educación institucionalizada este trabajo optó por realizar una investigación participativa basada en diseño junto con un grupo de estudiantes de primero de bachillerato de la sierra centro ecuatoriana. Este apartado comienza con la exposición de los rasgos distintivos de la investigación basada en diseño: cómo surge, cuáles son sus influencias teóricas más relevantes, sus características básicas, el lugar que ocupa la teoría en este tipo de investigación de corte pragmático, la descripción de los procedimientos que emplea, los tipos de conocimiento que produce y los aspectos que le dan valor a este modo de investigar. Seguido a esto, en el apartado de contexto de la investigación se detallan los enfoques empleados, quienes fueron las y los participantes, aspectos logísticos sobre el desarrollo de la investigación y los objetivos planteados. Luego, en el apartado de fases y actividades de investigación, se exponen los criterios empleados para el diseño de actividades de cada fase de investigación, y, finalmente, se presenta un apartado sobre la orientación que tuvo el proceso, es decir, los objetivos que se persiguieron en cada fase de diseño.

#### 1. La investigación basada en diseño

Jesús Valverde- Berrocoso et al. (2020), señalan que la investigación basada en diseño, en adelante IBD, surge como una voz crítica a las limitaciones del método experimental en educación y busca entender al fenómeno educativo en su complejidad y contexto específico para aportar innovaciones que, desde una visión práctica y orientada al cambio, contribuyan al proceso de enseñanza- aprendizaje.

Este tipo de investigación recoge de los aportes realizados por los trabajos pioneros de la psicología educacional de Collins, en su obra “Toward a design science of education” (1990); de Brown, en su obra “Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings” (1992); y, de los estudios de campo provenientes de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la entonces Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. La IBD, bajo diferentes

nombres como “experimentos formativos”, “experimentos de enseñanza” o “intervenciones programáticas”; se consolida como metodología entre los años 2000-2006, por su empleo en el campo de la lectura, la matemática y el diseño educativo, hasta constar en los fundamentos metodológicos de Sawyer, en su obra “The Cambridge Handbook of the Learning Science” (2006) (Rinaudo y Donolo 2010).

Se destacan tres grandes influencias teóricas en la IBD, la primera de Herbert Simon que, en “The sciences of the artificial” (2008), incluyó a la educación como una “ciencia de diseño”; la segunda, es la de John Dewey en “Democracia y Educación” (1998) con su visión del aprendizaje como la triangulación de acción-experiencia, reflexión y problematización de una realidad compleja; y la tercera, es la de Vygotsky que, en su obra “El desarrollo de los procesos psicológicos” (2003), estudia la importancia del entorno sociocultural. Estas influencias teóricas tienen consonancia con el enfoque crítico que caracteriza la investigación participativa y colaborativa de esta tesis, que recoge los aportes del enfoque constructivista de la indagación y reconoce que los procesos de construcción del conocimiento se generan en la investigación y en la práctica (Hernández et al. 2020).

La investigación basada en diseño intenta comprender la realidad tratando de cambiarla: es una investigación intervencionista (Hoadley y Campos 2022). El colectivo “The Design-Based Research Collective” (2003), enuncia cinco características que distinguen las buenas investigaciones basadas en diseño: (1) Tienen un doble propósito: diseñar entornos de aprendizaje y desarrollar teorías o prototeorías; (2) se lleva a cabo mediante ciclos de diseño, promulgación, análisis y rediseño; (3) la investigación sobre el diseño debe conducir a teorías que permitan comunicar implicaciones relevantes a otros investigadores basados en diseño; (4) la investigación no debe limitarse a comunicar el éxito<sup>5</sup> o el fracaso de la intervención, sino brindar una comprensión sobre el cómo, cuándo y por qué funciona la innovación educativa en su contexto concreto; y (5) los informes se basan en métodos que pueden documentar y relacionar los procesos con los resultados de interés.

---

<sup>5</sup> En orden de que la intervención es un producto del contexto, el éxito de este tipo de investigación basada en diseño no se mide por su posibilidad de generalización o por si se produjo un aprendizaje o no porque entrarían otros factores en juego. El “éxito” se evalúa de manera holística, considerando las interacciones entre los materiales, docentes, estudiantes. La IBD más allá que la perfección de su producto de diseño busca investigar más ampliamente el fenómeno del aprendizaje en un sistema complejo y desde ahí ir afinando las teorías del aprendizaje (The Design-Based Research Collective 2003).

Si bien la IBD tiene una orientación pragmática en tanto busca proporcionar soluciones adecuadas a los problemas de la práctica educativa en contextos concretos, el lugar de la teoría en este tipo de investigación es importante. Realiza un diseño basado en la teoría para generar intervenciones complejas que puedan mejorarse mediante el estudio empírico y que puedan contribuir a una comprensión más profunda de la teoría subyacente y, además, en el diseño de innovaciones se pueden crear condiciones de aprendizaje que la teoría del aprendizaje sugiere. De esta manera la IBD aporta a la comprensión de la relación entre la teoría, el artefacto diseñado y la práctica;<sup>6</sup> y a su vez puede contribuir al desarrollo de teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza (The Design-Based Research Collective 2003).

Los procedimientos que emplea este tipo de investigación son empíricos, regularmente se llevan a cabo en un solo entorno durante mucho tiempo y la validez de sus hallazgos es resultado de un proceso de iteración en el que —mediante múltiples ciclos de diseño, desarrollo, prueba y revisión— evoluciona alineando cada vez más la teoría, el diseño y la práctica (The Design-Based Research Collective 2003).

En el paradigma de diseño en investigación la búsqueda y definición del problema es tan importante como la solución, pueden no bastar los métodos y recursos disponibles y los resultados no son predecibles. Este modo de investigar conjuga metas, valores ciencia y técnica, con creatividad e invención. Quien diseña debe recopilar información que respalde sus procesos de diseño. Precisaré considerar el conocimiento científico del campo y el conocimiento íntimo de la situación particular para tomar las decisiones adecuadas al caso mediante un proceso de juicio profesional. Se requiere la capacidad de anticipar los impactos dentro de un sistema mediante el análisis de las propiedades de los diseños propuestos, para ir ajustándolos de acuerdo a lo que observa, considerando los patrones conocidos, los hallazgos psicológicos, las particularidades del contexto y la individualidad de las y los estudiantes (Hoadley y Campos 2022).

El conocimiento que producen las investigaciones basadas en diseño puede generalizarse de diferentes maneras a las científicas. Si bien el carácter diseñado de sus intervenciones limita su promulgación en otros contextos sociales complejos en el que tanto diseñadores como estudiantes tienen agencia, las intervenciones se pueden usar no solo para lograr los resultados de diseño esperados sino también para estudiar la

---

<sup>6</sup> El valor del contexto también aquí es relevante, pues contribuye a dar una mejor comprensión de la intervención y mejores explicaciones de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje (The Design-Based Research Collective 2003).

psicología humana con el objetivo de construir teoría. Otra forma de generar conocimientos en este tipo de investigación es una suerte de patronaje, donde cada patrón representa una solución parcial conocida para una categoría de problemas. Los patrones se sistematizan describiendo las características esenciales de una solución de diseño, las circunstancias en las que podrían ser necesarias y los vínculos con otros patrones o soluciones parciales a problemas asociados. De este modo, el diseño de una lección se convierte en un patrón que puede ser ampliamente difundido, mejorado y ajustado a diferentes realidades (Hoadley y Campos 2022).

En suma, el valor de la investigación basada en diseño está en su capacidad de mejorar la práctica educativa, crear nuevos entornos de aprendizaje, desarrollar teorías del aprendizaje, implementar propuestas educativas basadas en el contexto, mejorar la capacidad de innovación en la práctica educativa y enriquecer el conocimiento de diseño para seguir desarrollando este tipo de investigación (The Design-Based Research Collective 2003).

## **2. Contexto de la investigación**

La presente investigación basada en diseño de una propuesta de práctica filosófica para el Bachillerato General Unificado se realizó con un enfoque cualitativo, participativo, ecológico e integral. Las y los participantes fueron un grupo de 20 estudiantes de primero de bachillerato, quienes tenían entre 14 y 16 años de edad y eran de una misma unidad educativa de la sierra centro ecuatoriana, la docente de filosofía y la investigadora. Este proceso se llevó a cabo en sesiones de dos horas clase (80 minutos) semanales, del 19 de abril del 2022 al 28 de junio del mismo año.

La pregunta central de la investigación fue ¿cómo abordar la filosofía práctica en el bachillerato para contribuir a que el estudiantado se convierta en artífice de su propia vida? y los objetivos fueron (1) estudiar el fenómeno educativo de la práctica filosófica asociada a la ética, desde una visión práctica y orientada al cambio; (2) codiseñar participativamente un prototipo para la práctica filosófica en el bachillerato general unificado; y, (3) identificar las ideas o conjeturas educativas que se derivan del ensamblaje teórico metodológico de esta investigación.

### 3. Fases y actividades de la investigación

Para el diseño metodológico de esta investigación se partió de la teoría. Se realizó una revisión bibliográfica para comprender y delimitar el problema, y recoger aportes de las teorías del aprendizaje, la investigación basada en diseño y la filosofía práctica. Se consideró desarrollar la investigación según las fases del proceso de “Design Thinking para educadores” propuesto por IDEO (2012). Este proceso tiene un enfoque estructurado para generar y evolucionar las ideas y va desde la identificación de un desafío de diseño hasta la construcción de una solución. Las fases que son las siguientes: descubrimiento, interpretación, ideación, experimentación y evolución. Estas fases se alinearon a los objetivos que se desprenden de las dos dimensiones para una pedagogía de las posibilidades<sup>7</sup> de Giroux, Rivera-Vargas, y Neut (2022): (1) reconocer el carácter construido del orden naturalizado y (2) y estimular la capacidad de agencia sobre el sistema educativo y su futuro.

A partir de esta alineación se diseñaron las actividades de investigación en las que intervino el estudiantado, como se expone en la Tabla 1.

Tabla 1  
Fases de diseño y dimensiones para una pedagogía de las posibilidades

Fases de diseño	Objetivos que se desprenden de las dimensiones de la pedagogía de las posibilidades	Actividades	Registro de información
Preparatoria	-Reconocer el carácter	-Actividad de presentación y expresión de su percepción de la filosofía  -Actividad introductoria sobre su relación con la verdad  -Actividad individual para reflexionar sobre la construcción de la realidad.	- Diario de campo  - 9 papelotes  - Pizarra digital colaborativa
Descubrimiento e interpretación		-Actividad colaborativa para identificar los rasgos visibles de la educación que reciben, a partir de los ejes: clima escolar, texto de	- Grabaciones de video y de voz

<sup>7</sup> Para profundizar se sugiere revisar el inciso “Pedagogía crítica y pedagogía de las posibilidades” del marco teórico, donde se exponen las dos dimensiones en mención: alfabetización cívica y politización del profesorado.

	construido del orden naturalizado	la asignatura de filosofía, organización escolar.  -Actividad colaborativa para reflexionar sobre la educación que reciben.	- Diario de campo
Ideación	-Estimular la capacidad de agencia sobre el sistema educativo y su futuro	- Actividad colaborativa para reflexionar sobre cómo quieren ser educados	- Grabaciones de video y de voz
		-Elaboración de una propuesta inicial del prototipo por parte de la investigadora.  Ajuste de la propuesta por parte del estudiantado y la docente.	- Prototipo  - Prototipo ajustado
Experimentación		-Testeo del prototipo ajustado	- Grabaciones de voz, dibujos, documentos escritos
Evolución		-Retroalimentación	- Grabación de video

Fuente y elaboración propias.

### 3.1 Fase preparatoria

El objetivo de esta fase fue generar un ambiente de trabajo cálido y familiarizar al estudiantado con el tipo de actividades a realizarse. Se realizaron actividades de presentación, de percepción sobre la filosofía y de exploración de sus capacidades de expresión y reflexión.

### 3.2 Fase de descubrimiento e interpretación

El propósito de esta fase fue entender a profundidad las necesidades para descubrir las oportunidades. Se trató de crear un entendimiento común de lo que se está trabajando. Se investigó y reflexionó sobre el campo en el que se va a trabajar, se identifican los problemas, se repasan las limitaciones, y se formula el desafío integrando las visiones de las y los participantes (IDEO 2012). En esta fase el estudiantado hizo una suerte de etnografía inversa para investigar sobre su propia realidad; sobre la escolaridad en la que se encuentran inmersos, a partir de los ejes: clima escolar, texto de la asignatura de filosofía y organización escolar; para reflexionar cómo esta escolaridad moldea su

subjetividad, cómo incide en el ejercicio del pensamiento filosófico; e identificar las oportunidades de cambio en el marco de la clase de filosofía.

### **3.3 Fase de ideación**

Esta fase se orientó a la generación de ideas para pensar expansivamente. Se giró la mirada para reflexionar cómo puede ser la educación para contribuir al ejercicio del pensamiento filosófico y la construcción de subjetividades capaces de transformar el mundo que habitan. Se realizaron actividades para recoger sus ideas sobre los temas que les interpelan, los tipos de actividades que quisieran explorar, los recursos de aprendizaje que les resultan atractivos, entre otras. A partir de estos aportes, se realizó un prototipado que fue retroalimentado por el estudiantado y la docente.

### **3.4 Fase de experimentación**

Esta fase consistió en el testeado del prototipo previamente ajustado. El estudiantado eligió los temas sobre los que querían trabajar y, a partir de esto se diseñaron actividades y se seleccionaron recursos de aprendizaje conforme a las preferencias que había mencionado el estudiantado.

### **3.5 Fase de evolución**

Esta fase consistió en la retroalimentación de las actividades y recursos de aprendizaje por el estudiantado. También incluyó un momento de reflexión sobre el proceso de diseño de esta propuesta de práctica filosófica.

## **4. Orientación del proceso de diseño**

Las fases arriba expuestas tuvieron dos objetivos que se trabajaron en momentos consecutivos. En un primer momento el propósito fue promover una aproximación crítica al currículo para reflexionar sobre sus fundamentos y condicionamientos asociados a su carácter de institución funcional al ejercicio del poder dominante. Se sacó al currículo del silencio prerreflexivo sobre las funciones macroeconómicas de su rol, para visibilizar cómo se manifiestan las reglas y relaciones sociales en el aula y cómo se ejerce y

distribuye el poder; incluso en la imposición de significados que se asumen como “sentido común” (Giroux 1990), es decir, se reflexionó sobre el currículo oculto.

En un segundo momento, el propósito fue trabajar alrededor de la interrogante ¿cómo queremos ser educados? a partir de la reflexión polifónica de los efectos políticos y poéticos de la educación en su relación con los futuros posibles (Garcés, 2020), se aterrizó en contenidos, aspectos metodológicos y procedimentales. Un ejercicio orientado a salir de la condición pasiva de ser receptores de la acción educativa diseñada autoritariamente por planificadores educativos, legisladores y docentes.

Las actividades de retroalimentación tuvieron el propósito de recoger las reflexiones sobre la experiencia de este ensamblaje del enfoque teórico y metodológico orientado al desarrollo de un proceso educativo crítico y polifónico.

Este apartado ha expuesto los aspectos que justifican y dan valor al paradigma de diseño para realizar esta investigación. El esfuerzo de este inciso ha sido visibilizar el ensamblaje teórico metodológico desde el cual se han diseñado las actividades de investigación para responder a los objetivos planteados. Se precisa resaltar el carácter ético de esta forma participativa de hacer investigación y experimentación en educación, que es vivido en primera persona por las y los usuarios. Además, la orientación pragmática de este paradigma tiene consonancia con las metas político-pedagógicas planteadas; a saber, despertar la capacidad de agencia del estudiantado.

## Capítulo tercero

### Resultados y discusión

En este capítulo se desarrolla lo que sucedió en cada una de las fases de la investigación; a saber: (1) fase preparatoria, (2) fase de descubrimiento e interpretación, (3) fase de ideación, (4) fase de experimentación, y (5) fase de evolución. Se describen las actividades realizadas en cada fase, los hallazgos y discusión a la luz de las categorías expuestas en el marco teórico de esta investigación. Finalmente se presentan las contribuciones sobre el enfoque de enseñanza de la filosofía en el bachillerato planteado en esta investigación.

#### 1. Fase preparatoria

La fase preparatoria tuvo el propósito de generar un ambiente de trabajo cálido, familiarizar al estudiantado con el tipo de actividades a realizarse, identificar su percepción sobre la realidad, ejercitar las capacidades de análisis y desarrollar confianza.

Para comenzar, las y los participantes nos presentamos con la dinámica de formar una telaraña con un ovillo de lana, indicamos nuestro nombre y qué sentimos y pensamos cuando escuchamos la palabra filosofía. Los resultados se registraron en el diario de campo y se presentan en la Figura 1.

### ¿Qué piensas y qué sientes cuando escuchas la palabra filosofía?



Figura 1. Sistematización actividad preparatoria.

Elaboración propia.

Cuando ingresé en el aula no estaba la docente, el ambiente era alegre y caótico. Costó mucho esfuerzo lograr una disposición para trabajar. Hubo aportes significativos fuera del ejercicio: (1) una estudiante manifestó que le gusta la filosofía cuando se acerca sola, no cuando alguien le explica; (2) otro estudiante manifestó que la filosofía le atrajo cuando hablaban de la generalidad de su sentido, pero que cuando comenzó la historia de la filosofía y los pensadores se aburría; (3) otro estudiante expresó que nadie entiende las explicaciones de lo que pensaban los filósofos, ni la mejor estudiante (Diario de campo de la autora 2022).

Estos comentarios llamaron mi atención porque: el primero (1) demanda espacio para el pensamiento autónomo (Acevedo y Prada 2017) y rechaza la figura de la explicación (Rancière 2003);<sup>8</sup> el segundo (2) advierten una posible pérdida del sentido de la filosofía con la aproximación enciclopédica (Prieto 2022); y el tercero (3) manifiesta la inaccesibilidad de los contenidos abordados.

Luego se presentó la propuesta de investigación y se entregó el consentimiento informado para que las y los estudiantes, junto con sus representantes legales, decidan si participar. Durante la presentación de la propuesta hubo interés por parte del estudiantado.

En la siguiente sesión todo el estudiantado trajo el consentimiento informado firmado y comenzaron las actividades. A modo de introducción, se realizó una actividad para identificar cómo dimensionan su relación con la verdad. Para el efecto, en grupos de trabajo discutieron y respondieron las siguientes preguntas: ¿cuándo se han sentido engañados? ¿cómo se siente ser engañado? ¿cuándo se han sentido autoengañados? ¿cómo se sienten y qué hacen cuando se sienten autoengañados? El resultado se registró en los papelógrafos que trabajaron y se encuentran sistematizados en la Figura 2.

---

<sup>8</sup> Como se anticipa en el marco teórico, la explicación es una práctica de la educación bancaria que implica la figura de un docente autoritario que mediante ella transmite su horizonte de comprensión y busca que el estudiantado valore y juzgue de la misma manera que él los objetos de conocimiento (Rancière 2003).



tenían pereza, que no les gustan las tareas en casa, que no tenían tiempo, entre otras excusas similares. Se optó por ver la película en clase. La mayor parte del grupo estuvo muy atento la película, se emocionaban mucho en las escenas románticas. Había entusiasmo generalizado en destinar las horas de clase para ver una película. La tarea la hicieron en casa. Los aportes del estudiantado versaron sobre temas como estándares de belleza, felicidad, libertad, miedo, control, manipulación. Participaron 8 de los 20 estudiantes que son parte de la investigación. Las tareas presentadas por el estudiantado se exponen en la Figuras 3 y 4.



Figura 3. Collage de las tareas realizada por el estudiantado a partir de la película "El Show de Truman" (primera parte)  
Elaboración propia a partir de las tareas del estudiantado.

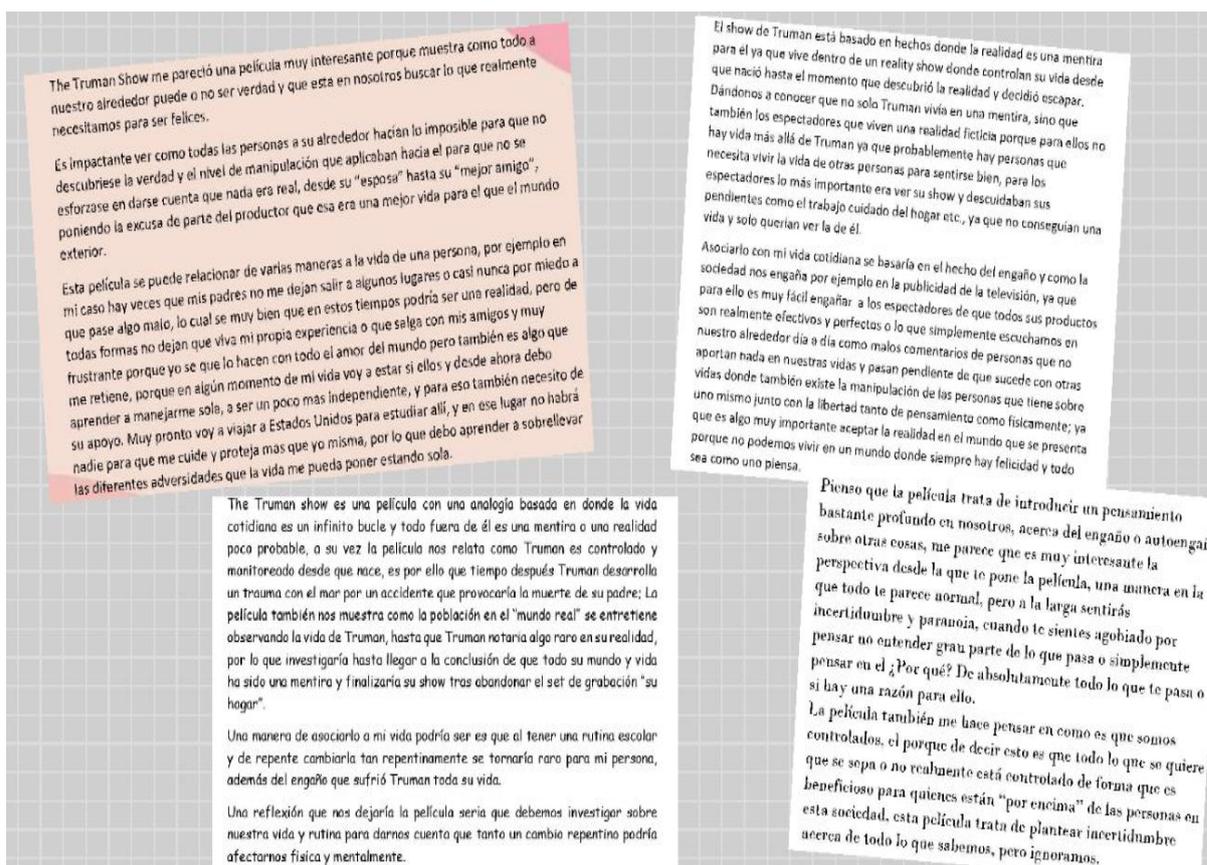


Figura 4. Collage de las tareas realizada por el estudiantado a partir de la película "El Show de Truman" (segunda parte)

Elaboración propia a partir de las tareas del estudiantado.

Cuando conversé con la docente sobre la falta de entrega de la actividad ingresó a clase y con el tono de voz alto y amenazante, les indicó que cada actividad tendría nota. Cuando viene la docente o pasa la rectora todos hacen silencio y sus cuerpos se ponen rígidos. Da la impresión que los estudiantes regulan su comportamiento de forma disciplinaria (Díaz 2008).<sup>10</sup> Como mi figura no es de autoridad, con mi presencia solo trabajan los que tienen interés.

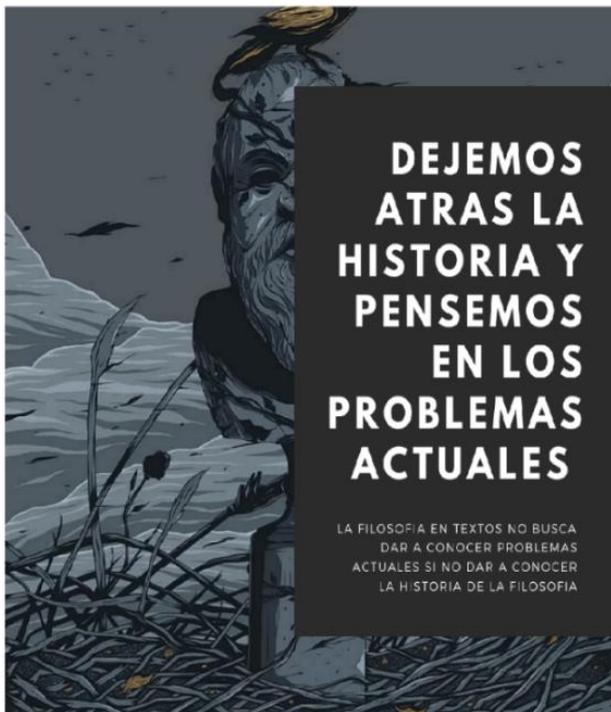
En esta actividad se reconoció que este tipo de material audiovisual además de atrapar su atención genera emociones y facilita la reflexión. También fue evidente que pese a tener la posibilidad de explorar otras formas de hacer el trabajo, si no hay confianza ni práctica, se quedan en las opciones habituales como un texto con imagen.

<sup>10</sup> Es importante identificar que esta trivialidad es la punta del iceberg que da cuenta del tipo de subjetividades que se están formando. Estas subjetividades que se construyen desde afuera, desde la vigilancia y el castigo que las instituciones como la familia, la escuela, la iglesia y el Estado ejercen para adecuarnos en función de la cultura, el rol de género, la clase, el estamento y mantener el orden social dominante (Díaz 2008).

## **2. Fase de descubrimiento e interpretación**

La fase de descubrimiento consistió en deconstruir el colegio. Como se anticipa en el apartado de metodología, esta actividad consistió en una suerte de etnografía inversa donde el estudiantado se convierte en investigador de su propia realidad. Para el efecto, se organizaron tres grupos de trabajo; uno que analizaba el libro escolar de filosofía y la metodología, otro que analizaba el clima escolar y otro que analizaba los espacios de aprendizaje y actividades recreativas. Cada grupo tenía una serie de preguntas guía, para ir registrando lo evidente mediante grabaciones de voz, videos, fotos, etc. Luego de cada actividad cada grupo elaboró una infografía que fue retroalimentada y comentada en clase, y fue el insumo para generar un diálogo reflexivo sobre los efectos e intenciones de este tipo de institucionalidad. A continuación, en las Figuras 5, 6 y 7, se presentan las infografías realizadas por los grupos y, en forma de comentarios, la sistematización de los aportes del estudiantado en la sesión.

## Libro escolar y metodología:



- Anónimo**  
Los exámenes te hacen un montón de preguntas que evalúan que digas lo que está en el libro y lo que dice el profesor
- Anónimo**  
Casi todas las clases son iguales, viene el profesor y habla al frente
- Anónimo**  
Aprendemos cosas solo por obligación
- Anónimo**  
Hay demasiados temas en el libro

- Anónimo**  
El libro es muy aburrido
- Anónimo**  
Nuestras materias están muy desactualizadas. Nuestro libro es del 2010
- Anónimo**  
Demasiados temas, solo te memorizas para el examen y te olvidas después
- Anónimo**  
Solo leemos lo que está en el libro
- Anónimo**  
Los ejercicios son muy monótonos: leer el libro y responder, leer el libro y subrayar.

### El libro sin vida

Leer nos permite abrir nuestra mente, dejamos llevar por nuestra imaginación. A través de la lectura podemos aprender sobre distintas formas de expresar nuestros conocimientos, sentimientos, emociones.

- 1 Libro sin color**  
La mayoría de nuestros compañeros tenemos los libros en blanco y negro, es importante resaltar que los colores ayudan a incrementar la atención y concentración, además, sirve para resaltar ideas importantes
- 2 Términos poco utilizados en la actualidad**  
Produce falta de comprensión lo que llega al aburrimiento y al abandono de la lectura
- 3 La monotonía del libro**  
Las actividades del libro de filosofía son las mismas en todas las unidades y no llaman la atención a los adolescentes
- 4 ¿Qué es lo que da vida a un libro?**  
El contenido y la manera en q el escritor hace q el lector viva el libro sin términos poco entendibles.
- 5**

Figura 5. Reflexiones sobre el libro escolar y la metodología empleada en clase. Elaboración propia a partir de las tareas del estudiantado.

## Clima escolar:



- **Anónimo**  
Hay bromas que se normalizan y pueden ser ofensivas para estudiantes que pertenecen a ciertos grupos
- **Anónimo**  
Solo les premian a los deportistas que compiten por el colegio, a los que compiten de manera independiente, no
- **Anónimo**  
Cuando cambian de profesor el cambio de metodología es drástico.
- **Anónimo**  
En este colegio las relaciones son más horizontales. Nos tratan con cariño. Todos nos llamamos por el nombre.
- **Anónimo**  
A veces los tutores no apoyan nuestras iniciativas
- **Anónimo**  
En los eventos como día de la madre, navidad, mañana deportiva, solo hacemos lo que dice el profesor,
- **Anónimo**  
Te cargan demasiado. Tantas materias. No podemos descubrir para lo que somos buenos. Luego juzgan a los niños porque no son buenos en todas las materias.
- **Anónimo**  
La escuela fue divertida y no estresante. Ahí si teníamos arte, música, talleres. No sé por qué nos quitaron eso.

Figura 6. Reflexiones del estudiantado sobre el clima escolar  
Elaboración propia a partir de las tareas del estudiantado.

## Infraestructura y actividades recreativas:



- **Anónimo**  
Todas nuestras clases son en el aula. En los recreos ocupamos los patios
- **Anónimo**  
En la clase hay tres columnas en las que se dividen los estudiantes y al frente el profesor.
- **Anónimo**  
Hemos probado organizar el aula de diferentes maneras, tres filas, en parejas. Ahora que nos sentamos en parejas nos va mejor, si bien hay más conversa con el de al lado, también ayuda en el aprendizaje porque puedes ayudarte en lo que no sabes.
- **Anónimo**  
No hay laboratorios ni espacios de arte
- **Anónimo**  
Solo hay espacios para deporte como fútbol, básquet y vóley

Figura 7. Reflexiones sobre la infraestructura y las actividades recreativas  
Elaboración propia a partir de las tareas del estudiantado.

En las reflexiones sobre el libro escolar y la metodología llamaron mi atención los siguientes comentarios: (1) “los exámenes te hacen un montón de preguntas que evalúan que digas lo que está en el libro y lo que dice el profesor” (Estudiante 2022, entrevista personal; ver Anexo 1); (2) “casi todas las clases son iguales, viene el profesor y habla al frente” (Estudiante 2022, entrevista personal; ver Anexo 1); (3) “aprendemos cosas solo por obligación” (Estudiante 2022, entrevista personal; ver Anexo 1); (4) “demasiados temas, solo te memorizas para el examen y te olvidas después” (Estudiante 2022, entrevista personal; ver Anexo 1).

En los aportes (1) y (2) se reitera el rechazo a la educación transmisioncita (Prieto 2022), a lección (Brenifier 2005) y la explicación (Ranciére 2007), prácticas de la educación bancaria y autoritaria. Mientras los aportes (3) y (4) reclaman el sinsentido de la educación enciclopédica.

En clima escolar, infraestructura y actividades recreativas, llamaron mi atención los siguientes comentarios: (1) “a veces los tutores no apoyan nuestras iniciativas” (Estudiante 2022, entrevista personal; ver Anexo 1); (2) “en los eventos como día de la madre, navidad, mañana deportiva, solo hacemos lo que dice el profesor” (Estudiante 2022, entrevista personal; ver Anexo 1). Ambos comentarios reclaman participación y capacidad de agencia (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022).

Cada afiche de los arriba expuestos fue complementado con entrevistas, fotos, grabaciones de voz y de video. Para desarrollar este trabajo las y los estudiantes utilizaron sus celulares, para esto obtuvieron un permiso especial ya que está prohibido ingresar celulares al colegio. Trabajaron al aire libre.

La primera jornada algunos estudiantes se distrajeron con el celular, la tutora de ese curso me dijo que les iban a quitar el celular si no están trabajando. Comenté esto con los estudiantes y fue un buen pretexto para identificar juntos qué mecanismos de control usan (amenazar, cambiar de puestos, sacar de la clase, llamar a los representantes, etc.). Reconocieron cómo cambia su comportamiento cuando están vigilados.

La siguiente semana me sorprendió lo autorregulados que estaban. En uno de los videos comentan que al aire libre y con otro tipo de actividades sí se motivan a trabajar. En el momento para compartir salió a la luz cómo la centralidad en el libro de texto, la monotonía de los ejercicios que realizan y la imposición de reglas arbitrarias (como solo usar esferos rojo y azul) perjudican su creatividad. Se valoró que en su institución educativa tengan libertad de expresión mediante su vestimenta y cuerpo y se reconoció que esto es un privilegio dentro del sistema educativo nacional.

Cuando dialogamos sobre el clima escolar reconocieron a su institución como un espacio de afecto para relacionarse de manera horizontal. Sobre todo, luego de que un compañero compartiera su experiencia en una institución educativa más convencional. Muchos estudiantes expresaron que no existen espacios de participación dentro de la institución educativa. Que no tienen acceso a la biblioteca. Que sienten que no se escuchan sus propuestas para los eventos extraescolares. Que en la primaria sí había cabida para explorar otras actividades mediante talleres y las clases eran lúdicas, pero que en la secundaria se sentían abrumados con tantos contenidos, que todas las clases son lo mismo: escuchar al docente y llenar el libro. Que los temas que abordan no responden a sus intereses ni saben para qué les van a servir. Hubo un rechazo generalizado por los libros de texto que utilizan, y la falta de involucramiento de los recursos digitales disponibles.

En suma, las y los estudiantes perciben que la relación pedagógica docente-estudiantes es transmisionista y el abordaje de las disciplinas es enciclopédico y mecanicista, y en filosofía particularmente historicista. Es decir, su experiencia escolarizada tiene las características de la pedagogía católica (Prieto 2022).

Mediante preguntas generadoras emergieron reflexiones sobre cómo es la subjetividad que se forma en este tipo de institucionalidad y cómo ésta es funcional al ejercicio del poder dominante.

Esta actividad de aproximación crítica al currículo oficial y oculto (Giroux y Penna 1990) fue un ejercicio de práctica filosófica en tanto se preguntaron conceptualmente desde un estremecimiento afectivo (Han, Byung-Chul 2021), experimentaron un modo de hacer filosofía existencial (Prada Dussán, Acevedo Zapata, y Prieto 2019) y generaron un pensamiento de segundo orden sobre su experiencia educativa, un pensamiento crítico (Lipman 2016).

### **3. Fase de ideación**

Esta fase tuvo el objetivo de girar la pregunta, de cómo somos educados — atendido en la fase precedente— a cómo queremos ser educados. Para comenzar partimos de la reflexión de las funciones macroeconómicas del currículo oficial y oculto (Giroux y Penna 1990) con las que se cerró la sesión precedente, para a partir de ahí pensar cómo queremos vivir y qué hábitos y valores debería aportar la educación para ese tipo de mundo. Pensamos que el colegio es el microcosmos del mundo que queremos vivir, como

una iniciativa para estimular la capacidad de agencia (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022). En esas reflexiones se destacó el respeto a los seres humanos y la naturaleza, la libertad, la creatividad (Diario de campo de la autora 2022).

Luego formaron grupos de trabajo para, colaborativamente, identificar: la dosificación y caracterización de los temas que les interpelan, las actividades de aprendizaje que quisieran explorar, los recursos de aprendizaje que les resultan atractivos, los ambientes de aprendizaje que podrían utilizar en el colegio, el diseño del aula, las posibilidades de vincular a la clase de filosofía con las actividades del colegio, la evaluación, los acuerdos de comportamiento deseado. El resultado fue el siguiente:



Figura 8. Elementos señalados por el estudiantado sobre cómo quisieran ser educados. Elaboración propia a partir de las tareas del estudiantado.

A partir de los aportes y reflexiones del estudiantado, realicé un primer prototipo que organice los elementos. El resultado fue el siguiente:

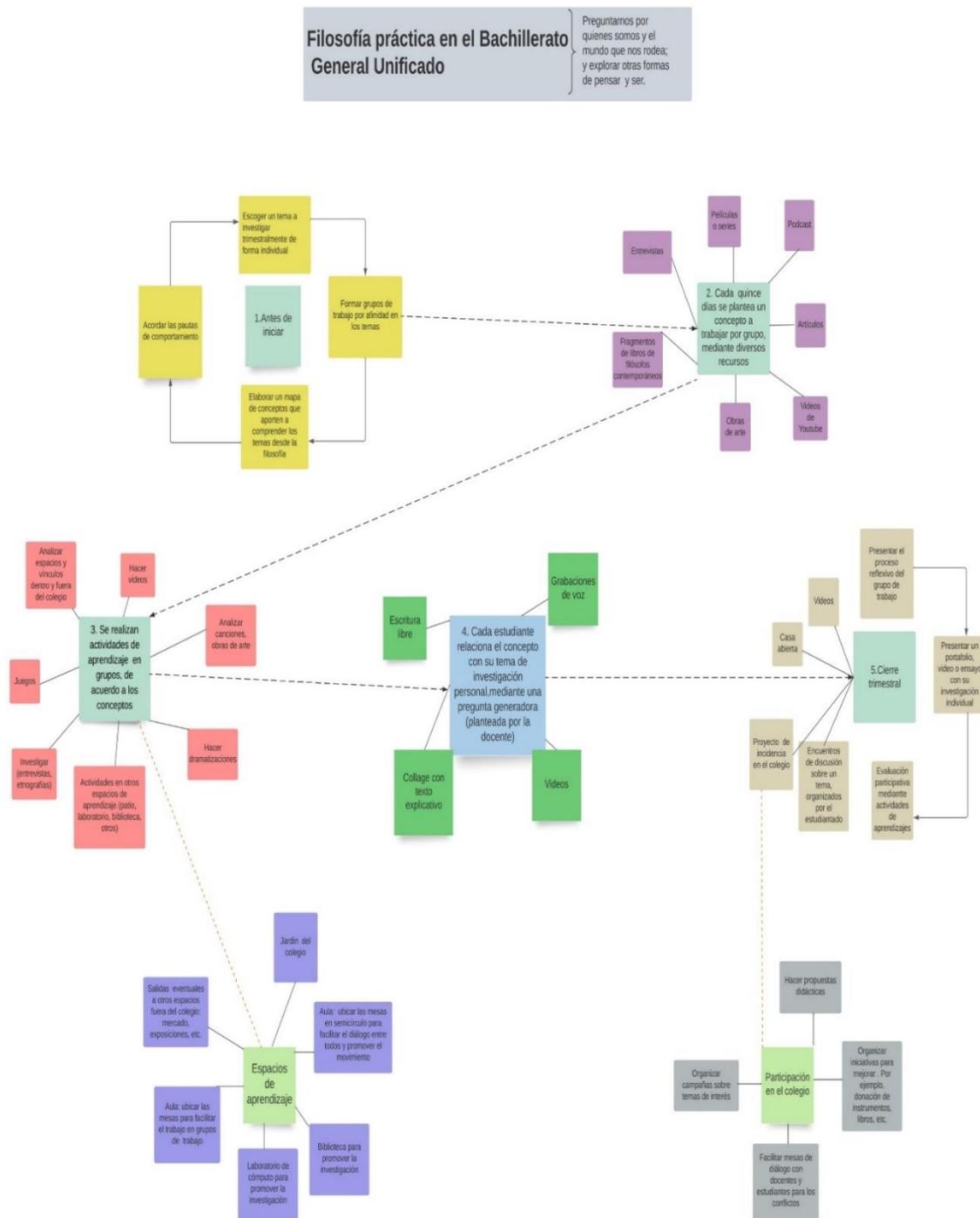


Figura 9. Propuesta de prototipado para el abordaje de filosofía práctica para el bachillerato. Elaboración propia a partir de los elementos señalados por el estudiantado.

La propuesta presentada mediante el prototipo tiene el objetivo de generar una continuidad narrativa que cree significado y contexto (Han, Byung-Chul 2021) para facilitar la aproximación a los conceptos que trabaja la filosofía forjando aprendizajes significativos (Coll y Solé, Isabel 2007) desde sus intereses o estremecimientos afectivos

(Han, Byung-Chul 2021), y contribuya a su apropiación del conocimiento para transformar su subjetividad.

Para el efecto, cada estudiante elegiría trimestralmente un tema que le interese investigar y la docente generaría un mapa de conceptos que contribuyan a la reflexión de los temas planteados. Se formarían grupos de trabajo como comunidades de indagación (Lipman 2016) por afinidad en los temas y quincenalmente trabajarían un concepto por grupo, mediante recursos como películas, entrevistas, podcast, artículos, material de difusión de la filosofía, entre otros; y realizarían actividades de aprendizaje como analizar espacios y vínculos dentro y fuera del colegio, hacer videos o grabaciones de voz con sus reflexiones, hacer dramatizaciones, etc. Luego cada estudiante pondría en relación el concepto trabajado con su tema de investigación personal mediante una pregunta generadora planteada por la docente que le remita a pensar sobre sí mismo, sus experiencias, representaciones y/o deseos en relación a dicho tema, y registraría su reflexión mediante la escritura, grabaciones de voz, videos, etc.<sup>11</sup> Al final de cada trimestre el estudiantado presentaría su proceso reflexivo como grupo o comunidad de indagación mediante videos, casas abiertas, proyectos de incidencia en el colegio, encuentros de discusión u otros; e, individualmente se presentaría un portafolio, video o ensayo con la investigación propia.

Los recursos de aprendizaje diversos y no especializados tienen el objetivo de estimular la apertura a otros registros epistemológicos (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022) y romper las jerarquías de poder/ saber mediante la multidireccionalidad de la atención y valoración epistémica de la palabra sin jerarquizarla, para reivindicar las alteridades históricas que también producen conocimientos, sentidos y experiencias relevantes para pensar en clase (Acevedo-Zapata y Cortés Alfonso 2022).

La influencia educativa (Coll y Solé, Isabel 2007) consistiría en la selección de los recursos de aprendizaje, el diseño de actividades de aprendizaje y preguntas generadoras que contribuyan a la elaboración de significados más ricos y complejos, y

---

<sup>11</sup> Este componente individual es de particular importancia porque invita a dirigir los ojos hacia sí mismo y a reconstruirse allí donde se está. Esto se da especialmente en la escritura, porque constituye una experiencia de alteridad donde uno es capaz de transformarse y de experimentar. Es una oportunidad para jugar: para socavar a través del lenguaje en la propia cultura y abrir un espacio para la creatividad. (Schmid, 2002). La escritura exige dislocar la mirada con un impulso pragmático; pensar la relación entre vivir y pensar. Entonces se escribe y se cuestiona el modo en que se experimenta el mundo, querer conocer el mundo es estar en el mundo de una determinada manera; cuando se escribe-cuestiona-teoriza se está en el acto intencional de unirse al mundo, de habitarlo de una manera más plena. Es un acto de cuidado (Manen 2003).

promuevan una apropiación del conocimiento capaz de transformar la subjetividad del estudiantado.<sup>12</sup>

Los proyectos de incidencia en el colegio que son parte del cierre trimestral se orientan a despertar la capacidad de agencia (Giroux y Penna 1990), pueden ser campañas sobre temas de interés, mesas de diálogo para la solución de conflictos, iniciativas para mejorar los espacios, propuestas didácticas, entre otros. La capacidad de agencia es una forma de cultivar el cuidado de sí (Foucault 1994), porque pensar y actuar sobre cómo y para qué aprender provoca reflexiones políticas y poéticas porque nos dirigen a imaginar futuros posibles (Garcés 2020) y orientarnos en función de ellos.

La diversificación de espacios de aprendizaje como el jardín del colegio, las salidas a otros espacios fuera del colegio, el uso de la biblioteca y el laboratorio de cómputo o la adecuación de las mesas de trabajo, promueve el movimiento, abandona la disciplina del cuerpo y fomenta el pensamiento creativo (Lipman 2016).

Este prototipo fue presentado a la docente y los estudiantes para que, de manera colaborativa, jerarquicen los elementos que consideren más relevantes, planten otras posibles relaciones de los elementos y reflexionen sobre los efectos formativos de la propuesta. Todos los grupos priorizaron diversas actividades y recursos de aprendizaje. Ningún curso planteó otra posible relación entre los elementos, y todos, por unanimidad, incluyendo a la docente, optaron por eliminar el componente de trabajo individual. La docente sugirió que la periodicidad sea bimensual, que de manera colaborativa con el estudiantado se enriquezca el banco de recursos de aprendizaje, y que la evaluación incluya autoevaluación, coevaluación y evaluación docente.

---

<sup>12</sup> Para lograr transformar la subjetividad se precisa llevar a lenguaje los supuestos y las experiencias prerreflexivas. El lenguaje —como aparato cognitivo que es— intelectualiza la propia conciencia; y a su vez con las palabras se crea algo: conceptos, intuiciones, sentimientos. Sin embargo, hay un conocimiento tácito que no está disponible para nuestras competencias lingüísticas. Éste puede ser verbalizado por otra persona y tomado prestado por nosotros, como también puede ser expresado mediante otros lenguajes como el lenguaje del arte o la poesía. Dota de cierto sentido universal a los relatos particulares (Manen 2003). De ahí la importancia de seleccionar recursos de aprendizaje capaces de conectar con el conocimiento tácito del estudiantado y reflexionar desde ahí.

En lo que se refiere a las preguntas generadoras que contribuyan a elaborar significados más ricos y complejos, se sugiere incentivar el ejercicio de generar explicaciones sobre las relaciones desiguales, visibilizar las jerarquías culturales, de género, raza, etnia, clase, generación, capacidad; para desarticular los sobreentendidos y desnaturalizarlos, y así analizar significativamente la realidad, cuestionando las relaciones de poder imperantes, el sistema económico dominante, la ciencia y la tecnología. El rol de la docente será poner en diálogo otras miradas, herramientas e interpretaciones de los seres humanos, sus culturas y su realidad, para comprenderlas como como construcciones sociales, no como verdades universales (López 2015).



Figura 10. Retroalimentación al prototipo.  
Elaboración propia a partir de las tareas del estudiantado.

## Reflexiones sobre la propuesta



Figura 11. Reflexiones del estudiantado sobre la propuesta de filosofía práctica para el bachillerato.

Elaboración propia a partir de la actividad realizada por el estudiantado.

Cuando presenté el prototipo todo el estudiantado se entusiasmó. Había una sensación de pertenencia y participación importante, por iniciativa propia pegaron el prototipo en la pared de la clase. Además, el material llamó su atención, todos los grupos trabajaron con esmero y discutían la temática con interés.



#### 4. Fase de experimentación

En esta fase se testeó una unidad de análisis del prototipo. Para el efecto, el estudiantado formó grupos de trabajo que escogieron un tema de investigación; y la investigadora seleccionó recursos y diseñó actividades de aprendizaje. El resultado se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2  
Unidad de análisis de acuerdo a los temas planteados por el estudiantado

Experimentación			
Temas de investigación elegidos	Nomofobia	Trastorno de identidad disiciativa	Sexo y drogas
<p>Concepto a trabajar para reflexionar sobre el tema</p> <p>*Esta es una unidad de análisis, la idea es que cada tema se analice desde diferentes conceptos.</p>	Control	Normalidad	Prohibición
<p>Actividades y recursos de aprendizaje</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar un video sobre la Filosofía como deconstrucción, de Darío Sztajnszrajber y tomar nota sobre qué significa deconstruir.</li> <li>2. Investigar cuál es la relación con las redes sociales, su uso común, en ti y tu entorno. Pueden hacer entrevistas, registrar con fotos o grabaciones, observar a detalle. ¿En qué contexto se usan? ¿Con qué frecuencia? ¿De qué manera?</li> <li>3. Ver el video sobre la psicopolítica de Byung Chul Han</li> <li>4. Leer el apartado smartphone de "Las No cosas" de Byung Chul Han (opcional).</li> <li>5. Durante una semana, identificar los mecanismos para robarnos datos y moldear nuestra subjetividad que encontramos en nuestras redes sociales y hacer capturas de pantalla cada vez que identificamos uno.</li> <li>5. Hacer un collage de estos mecanismos y un audio o video explicativo del collage.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar un video sobre la Filosofía como deconstrucción, de Darío Sztajnszrajber y tomar nota sobre qué significa deconstruir.</li> <li>2. Investigar cuál es la idea de normalidad instaurada en el sentido común de su entorno. Pueden hacer entrevistas, registrar con fotos o grabaciones qué ideas circulan en nuestros espacios sobre la normalidad. ¿En qué contexto se dicen? ¿Con qué intenciones se dicen? ¿A qué se refieren?</li> <li>3. Ver el video de la Radio la Colifata filosa.</li> <li>2. Observar el siguiente video sobre el concepto de normalidad en Foucault de Juan Denis</li> <li>4. Dialogar y reflexionar sobre lo observado. ¿Cuáles son y como se generan las fronteras con lo normalidad? ¿Por qué nos resulta tan obvia la diferencia entre lo normal y lo anormal? ¿Cómo somos con lo que consideramos anormal? ¿Cuáles son nuestras anomalías? ¿Por qué se identifican los trastornos con "anormalidades"?</li> <li>5. Hacer un video, poster, podcast, u otro, donde se plasmé esta discusión, en diálogo con la investigación sobre el sentido común y la normalidad.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar un video sobre la Filosofía como deconstrucción, de Darío Sztajnszrajber y tomar nota sobre qué significa deconstruir.</li> <li>2. Investigar cuál es la idea de las drogas instaurada en el sentido común de su entorno. Pueden hacer entrevistas, registrar con fotos o grabaciones qué ideas circulan en nuestros espacios sobre las drogas ¿por qué están prohibidas? ¿Cuál es la diferencia entre las drogas y el alcohol?</li> <li>3. Escuchar el podcast de Darío Sztajnszrajber en "Humano, demasiado Humano" sobre las drogas, a partir del minuto 20.</li> <li>4. Identificar los diferentes argumentos que se puede tener para discutir sobre el consumo y legalización: Placer de las otras experiencias, prohibición, problemas sociales y económicos de su consumo y producción.</li> <li>6. Observar el video del Tribunal popular sobre la despenalización de las drogas e identificar las diferentes posturas.</li> <li>5. Organizar un Tribunal popular como el observado, para discutir sobre la legalización de las drogas a la luz de la realidad de 40 años después. y grabar en video del juicio.</li> </ol>

Fuente y elaboración propias.

Todas las actividades partieron de la observación del video de Darío Sztajnszrajber sobre la filosofía como deconstrucción, con el objetivo de comprender en qué consisten los ejercicios de deconstruir las ideas que asimilamos como sentido común. El ciclo de actividades consistía en eso: deconstruir las ideas sobre el tema elegido que circulan como sentido común, generar un juicio crítico (Lipman 2016) y hacer emerger un pensamiento renovado sobre dicho tema (Prada Dussán, Acevedo Zapata, y Prieto 2019).

El material elegido fueron principalmente videos de YouTube, realizados por filósofos que hacen difusión, como Darío Sztajnszrajber, Emiliano Garriga, Juan Denis; y un video de la Radio la Colifata Filosa, que es un programa radial que se produce al interior de un hospital psiquiátrico en Argentina donde participan los pacientes y un filósofo o filósofa invitada.

Si bien estaba prevista la ejecución de actividades de aprendizaje por parte del estudiantado, no se pudo realizar debido (1) al paro nacional (julio 2022), (2) retorno a las actividades de manera virtual y (3) fin del año electivo. Estas circunstancias afectaron la disposición estudiantil que se había generado durante el proceso. Sin embargo, las y los estudiantes apreciaron el diseño de actividades y observaron el material; aspectos sobre los que versó la retroalimentación que fue grabada en video en una reunión de zoom.

## 5. Fase de evolución

Una vez experimentada la propuesta, en una reunión vía la plataforma *Zoom*, el estudiantado y la docente retroalimentaron la propuesta, los recursos de aprendizaje, actividades y el proceso de manera integral. El resultado sobre su percepción de las actividades y recursos de aprendizaje se expone en la figura 14.

# Retroalimentación



Figura 13. Retroalimentación al testeo.

Elaboración propia a partir de la actividad de retroalimentación con el estudiantado y la docente.

Se destacaron estos testimonios de los estudiantes sobre el proceso de diseño:

A mí me parecieron muy entretenido para aplicar la filosofía de otra manera y no tener ese precepto de que simplemente son libros e historia, sino que también es cuestionarnos a nosotros mismos y analizar nuestro mundo día a día (Estudiante 2022, entrevista personal; ver Anexo 1)

Me pareció muy bueno el proyecto que ha estado haciendo con nosotros porque de cierta manera adaptó a la filosofía a la actualidad para que sea de mucho más interés para nosotros, haciéndonos trabajar en equipo, usando videos y todo para que sea más atractivo, fácil y divertido de estudiar esta materia (Estudiante 2022, entrevista personal; ver Anexo 1).

Nos pareció súper chévere porque nos enseñaste lo que verdaderamente es la filosofía porque en un inicio sí nos decían la filosofía es esto, esto y esto y nos daban los libros y todo eso. Sin embargo, nosotros no entendíamos el concepto de filosofar realmente porque teníamos que ponerlo en práctica. Gracias a los videos y a sentarnos a discutir de una manera que podemos considerar divertida y así, pero ya cuando lo analizamos realmente nos damos cuenta de que son bastante interesantes y nos ayuda a mejorar nuestro sistema educativo, que a nosotros se nos hace más interesante, nos da más diversión. Incluso siento que nos unió como curso porque nos pusimos a debatir de cosas que nos van a servir a fin de cuentas con nosotros (Estudiante 2022, entrevista personal; ver Anexo 1).

El testimonio de la docente fue el siguiente:

Me gusta como proyecto me gusta ver la filosofía como mucho más practica que teórica. Pero creo que tiene que haber compromiso de ambas partes para poder implementar este proyecto. Que no es copiar y pegar o buscar en internet sino hacer un análisis crítico de verdad. Y si se comprometen, el año que viene yo no tengo ningún problema de implementar este proyecto y esta estructura, pero teniendo esta capacidad de comprometernos frente a esto (Docente 2022, entrevista personal; ver Anexo 1).

De los testimonios presentados se destaca la comprensión de que la práctica filosófica invita a construir narrativas sobre quienes somos y el mundo que nos rodea (Acevedo y Prada 2017) y la valoración de la dimensión colaborativa en la propuesta implementada.

Una vez expuestos los resultados de cada fase de investigación y planteada su discusión en relación con las categorías propuestas en el marco teórico, en la siguiente sección del documento se sistematizarán los aspectos más relevantes del proceso, los resultados y el ensamblaje teórico metodológico.

## **6. Contribuciones sobre el enfoque de enseñanza de la filosofía en el bachillerato planteado**

Si bien la propuesta metodológica presentada mediante el prototipo en el tercer apartado de este capítulo fue diseñada en y para un contexto particular, en ella subyace un enfoque para la enseñanza de la filosofía que se presenta a continuación.

La filosofía sirve para vivir mejor. Esta dimensión de la disciplina es dejada de lado en el tratamiento enciclopédico, historicista y mecanicista que se le da en el bachillerato (Prieto 2022). El desafío en la enseñanza de la filosofía en la educación media debería ser ilustrar y experimentar cómo la filosofía puede existir en otros lugares — más allá de los libros de historia de la filosofía— y de otras formas, por ejemplo para pensar la propia existencia (Onfray 2008).

Para que esto ocurra, la alternativa que se propone en esta investigación es crear una continuidad narrativa que de significado y contexto (Chul Han 2021) al conocimiento de la filosofía académica, para forjar una relación inédita con estos saberes disponibles y apropiarse de ellos (Cerletti 2008) como lo que son: herramientas de interpretación. En suma, se trata de cambiar la relación con los saberes para transformarse a sí mismos. Trabajar en la relación que se establece con los saberes es una forma de estimular la responsabilidad cognitiva porque es una suerte de epistemología regular. Justifica los aprendizajes, capta intereses y teje coherencia entre los saberes (Onfray 2008); invita a preguntarse por el sentido que se da a los saberes y así relaciona la sabiduría con la constitución de sí mismo (Prada Dussán, et al 2019).

Para el efecto se parte de aquello que a los educandos les importa, aflige, o afecta — de su vida cotidiana y experiencia vital— para reflexionar sobre ello sirviéndose de los conceptos, métodos y estrategias racionales que aporta la filosofía. No se trata de saberlo todo —no es un saber enciclopédico sino episódico— se trata de elegir y buscar saber cosas que son importantes para cada uno y su propia vida, lo necesario para las relaciones y situaciones concretas (Schmid 2002). Se rescata el carácter terrenal del pensamiento: los afectos; para preguntarse conceptualmente a partir de ellos, es decir, para filosofar (Chul Han 2021). Este tipo de trabajo versa sobre subjetividad, estimula la capacidad de autoobservación, la sensibilidad y el estado de apertura a las experiencias para dejarse transformar en ellas de una forma reflexiva; no solo para vivir la situación presente sino para relacionarla con el horizonte a donde se desea orientar la propia vida y modo de ser (Schimid 2002). Se pone atención a los propios pensamientos y actitudes desde las cuales

uno se enfrenta al mundo, se comporta y se relaciona con los otros, para modificarse, transformarse, hacerse cargo de sí mismo. Se trata de pensar la vida y vivir el propio pensamiento para salvaguardarse la tranquilidad y serenidad ante cualquier suceso que a uno le acontezca; en decir, se trata de cuidarse a sí mismo (Foucault 1994).

La filosofía en esta empresa es una herramienta para interpretar la realidad, trabajar la conciencia y el conocimiento de sí mismo para construir una subjetividad soberana (Onfray 2008); una herramienta para alejarse de la “toda maquinaria del poder y la dominación de los otros”, rechazar “todo conocimiento pro-positivo, sujeto a reglas universales” y promover la autoformación como un viaje a la interioridad (Lanz 2012, p.43). Es decir, la filosofía es una herramienta para rescatar el papel de uno respecto de sí mismo como ejercicio de resistencia al tipo de subjetivación en el que el Estado, la cultura y las instituciones, le inscriben a uno como individuo determinado en función de su rol de género, clase, estamento, que se asimila irreflexivamente.

Para que esto ocurra se precisa insertar a los educandos en las disputas actuales y desafiarlos a actuar y decidir, a tomar postura (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022) mediante el análisis significativo de la realidad, el cuestionamiento de las relaciones de poder imperantes (Onfray 2008), la interrogación al sistema económico dominante, la ciencia y la tecnología; y la generación de explicaciones sobre las desigualdades sociales, culturales, de género, etc. Es una forma de deconstruir el presente para desnaturalizar el orden y construir narrativas para imaginar y actuar sobre el entorno biográfico y social (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022).

Implica también romper las jerarquías de poder/saber y generar formas de producir sentidos en comunidad y de cara a la particularidad de los contextos (Acevedo-Zapata y Cortés Alfonso 2022). En este sentido se apuesta por comenzar por el reconocimiento del fenómeno educativo en relación con las estructuras de poder. Desnaturalizar la relación jerárquica entre los conocimientos poniendo sobre la mesa el carácter selectivo del conocimiento oficial —de la historiografía dominante de la filosofía— que muestre lo que ésta oculta y reflexione sobre los procesos históricos que colocaron la filosofía europea en un lugar de preminencia con respecto a otras (Onfray 2008); y estimule la apertura a otros registros epistemológicos o políticos (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022). Esto requiere la reivindicación y exaltación de las alteridades históricas que, desde su carácter situado, también producen conocimientos, sentidos y experiencias relevantes; incluyendo las propias del estudiantado, las cuales

requieren ser escucharlas con atención y en condición de igualdad epistémica (Acevedo-Zapata y Cortés Alfonso 2022).

Es una forma de hacer filosofía para transfigurar la propia vida y operar una conversión de sí mismo identificable netamente en lo cotidiano. Esto no significa depreciar el esfuerzo ni desechar la historias de las ideas y los conceptos ni considerar a la filosofía como inmanente en el sentido común (Onfray 2008). Por el contrario, se promueve una aproximación filosófica a esta historia de las ideas para cuestionarla y ponerla en diálogo con los dilemas actuales y personales de los educandos. Pensar la vida, la muerte, el conocimiento, la verdad, etc. no pierde vigencia; lo que cambia son los contextos de interpretación. Se trata de usar los saberes y la información disponibles — independientemente de donde provengan— para apropiarse de ellos y reinterpretarlos, utilizarlos para fines diferentes a los ya dados; y así, constituirse como artífice de la belleza de la propia vida: buscar la estética de la existencia (Schmid 2002).

Esta aproximación a la filosofía como ejercicio recupera en ella la simpleza, la sensualidad y el juego, haciéndola accesible mediante el lenguaje claro. Trasciende el sentido común, problematiza y reflexiona el propio pensamiento para entender hasta dónde sería posible pensar distintito (Foucault 2008); y así provocar una ascesis intelectual con gozo, esfuerzo y rigurosidad (Onfray 2008).

## Conclusiones

Durante el proceso de esta investigación las y los estudiantes experimentaron lo que significa filosofar: preguntarse conceptualmente desde un estremecimiento afectivo (Han, Byung-Chul 2021); y la función social de la filosofía: evitar que las relaciones de dominio se solidifiquen mediante la adopción de una postura crítica frente a lo establecido (Horkheimer, Max 2003). Como investigadora esta fue mi mayor satisfacción.

En la etnografía inversa que realizó el estudiantado para estudiar el fenómeno educativo de la práctica filosófica asociada a la ética desde una visión práctica y orientada al cambio, las y los estudiantes manifestaron sus percepciones e interpretaron que la relación pedagógica docentes-estudiantes es transmisionista y que el abordaje de las disciplinas es enciclopédico y mecanicista, y en filosofía particularmente historicista. Esta escolaridad que comparte las características de la pedagogía católica (Prieto 2022) obstaculiza el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo y ético. Por lo contrario, en un entorno educativo así se forman subjetividades disciplinarias, es decir, que se construyen desde afuera, desde la vigilancia y el castigo que las instituciones ejercen sobre ellas para adecuarlas en función de la cultura, el rol de género, la clase, el estamento y mantener el orden social dominante (Díaz 2008).

La propuesta metodológica codiseñada participativamente para la práctica filosófica en el Bachillerato General Unificado se caracteriza por generar una continuidad narrativa que de significado y contexto (Han, Byung-Chul 2021) al conocimiento de la filosofía académica, forjando aprendizajes significativos (Coll y Solé, Isabel 2007) desde los intereses o estremecimientos afectivos del estudiantado (Han, Byung-Chul 2021), y contribuye a su apropiación del conocimiento para transformar su subjetividad.

Para el efecto, incentiva la toma de la palabra para dirigir la mirada hacia sí mismo y reconstruirse allí donde se está. Busca llevar a lenguaje los supuestos y las experiencias prerreflexivas. O, en su defecto, genera el encuentro con la palabra verbalizada por otra persona para tomarla prestada y dotar de cierto sentido universal a los relatos particulares para observarlos y pensar sobre ellos (Manen 2003). Luego, promueve la elaboración de significados más ricos y complejos, generando explicaciones sobre las relaciones desiguales y visibilizando las jerarquías culturales, de género, raza, etnia, clase, generación, capacidad; para desarticular los sobreentendidos y desnaturalizarlos; y desde

ahí reelaborar las narrativas sobre quiénes son y el mundo que les rodea desde el pensamiento autónomo y el autoconocimiento (Acevedo y Prada 2017)..

El enfoque de enseñanza de la filosofía en el bachillerato planteado se orienta a ilustrar y experimentar cómo la filosofía puede ser una herramienta para interpretar la realidad, reflexionar e incidir en el entorno biográfico y social. Se trabaja la relación que se establece con el conocimiento; estimula la responsabilidad cognitiva porque se pregunta por el sentido que se da a los saberes (Onfray 2008) y relaciona la sabiduría con la constitución de sí mismo (Prada Dussán, et al 2019).

Del ensamblaje teórico- metodológico de esta investigación se destaca que reflexionar sobre el sistema educativo con el estudiantado es una forma de hacer filosofía existencial porque parte de sus vidas y experiencias (Prada Dussán, Acevedo Zapata, y Prieto 2019). Al adoptar una actitud crítica frente al currículo oficial y currículo oculto, las y los estudiantes estimularon su pensamiento multidimensional: (1) cuidadoso porque enfocaron el pensamiento en algo que les importa; (2) crítico porque desarrollaron la capacidad de juicio con criterios; y (3) creativo porque sacaron su voz, la singularidad de su pensamiento. Adicionalmente, las comunidades de indagación o grupos de trabajo que se formaron potenciaron el diálogo, la deliberación y reforzaron el sentido de comunidad (Lipman 2016).

Al preguntarse por cómo y para qué educar se provocaron reflexiones políticas y poéticas sobre los futuros posibles con el estudiantado (Garcés, 2020); y, esto invitó a tomar postura frente a la realidad y estimuló la capacidad de agencia (Giroux, Rivera-Vargas, y Neut 2022) no solo para incidir en el entorno sino para trabajar su modo de ser y dirigir su vida. Es decir, para moldear su subjetividad desde dimensiones éticas y estéticas (Schmid 2002).

El valor de esta investigación basada en diseño está en que (1) mejoró la práctica educativa al generar un espacio para la experimentación del pensamiento filosófico por parte del estudiantado y activar de su capacidad de agencia dentro del proceso de diseño; (2) creó el entorno de aprendizaje que la pedagogía de las posibilidades sugiere mediante las dimensiones de la alfabetización cívica y politización del profesorado; (3) desde la experimentación, enriqueció la comprensión de la pedagogía de las posibilidades y aportó otras derivaciones, en particular la importancia de vincular las reflexiones políticas a la institucionalidad educativa donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje; (4) es una propuesta educativa basada en el contexto.

En esta investigación se contribuye a la teoría de la enseñanza de filosofía desde el enfoque planteado; y se genera conocimiento como una suerte de patronaje, en el sentido que representa una solución parcial conocida para una categoría de problemas (Hoadley y Campos 2022). La característica esencial de esta solución de diseño fue que se hizo partícipe al estudiantado en la reflexión sobre el currículo oficial y oculto, y salir del estado de inmersión prerreflexiva de este aspecto que les interpela despertó su pensamiento crítico y capacidad de agencia. Este fue el rasgo distintivo de esta investigación que puede ser difundido, mejorado y ajustado en otros contextos que se persiga el objetivo de despertar el pensamiento de segundo orden y promover la participación.

Como se expone en el apartado de metodología, las investigaciones basadas en diseño regularmente se llevan a cabo en un solo entorno durante mucho tiempo y la validez de sus hallazgos es resultado de un proceso de iteración en el que - mediante múltiples ciclos de diseño, desarrollo, prueba y revisión- evoluciona alineando cada vez más la teoría, el diseño y la práctica (The Design-Based Research Collective 2003). El carácter empírico de esta investigación ha sido limitado ya que el proceso de iteración prueba-revisión no pudo implementarse por la dificultad de prolongar el tiempo de investigación.

Si bien el prototipado nos da una estructura metodológica y sugerencias del tipo de recursos y actividades de aprendizaje a realizarse, no deja de ser una estructura vacía que en su diálogo con el enfoque de enseñanza propuesto invita a preguntarse en cómo llevar a la práctica el proyecto educativo en los espacios de aprendizaje. Sin embargo, esto no se trata necesariamente de un vacío conceptual sino de una toma de conciencia de que las decisiones sobre el diseño curricular no son neurales ni técnicas, ya que en ellas se juegan aspectos como las relaciones de poder/ saber, la división del trabajo, la profesionalidad que se fomenta, la autonomía, entre otras. Por lo tanto, la flexibilidad y apertura que deja el prototipado puede ser una hendidura para la participación activa del profesorado y el estudiantado, una invitación a profundizar en el conocimiento de los porqués de lo que se pretende y las justificaciones de las acciones; ya que se comprende que la educación no es una técnica derivada de teorías sino un proceso social complejo: una práctica que exige tomar decisiones y emitir juicios prácticos en situaciones concretas (Sacristán 2015).



## Obras citadas

- Acevedo, Diana María, y Maximiliano Prada Dussán. 2017. “Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica”. *Revista Colombiana de Educación* 72 (1): 15–37. <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37>.
- Acevedo-Zapata, Diana María, y Yesica Liliana Cortés Alfonso. 2022. “Aportes para una pedagogía feminista descolonial en filosofía”. En *Didácticas emergentes de la filosofía*, Primera. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Achenbach, Gerd. (1982) 2011. “Breve respuesta a la pregunta: «¿Qué es la práctica filosófica?»”. *El Buzo: Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 2011.
- Alarcón Castillo, Vania. 2020. “Filosofía y niños: ¿para o con?” *childhood & philosophy* 16 (36): 01–29. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.51240>.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2da ed. México: Laia S.A.
- Brenifier, Óscar. 2005. *El diálogo en clase*. IDEA. Santa Cruz de Tenerife.
- Castro Gómez, Santiago. 2022. “La primera Escuela de Frankfurt- Introducción”. Video de YouTube de los seminarios que ofrece el autor en este canal. [https://www.youtube.com/playlist?list=PLdAIcTi5JNBF3azf-\\_jQVtuXctwDo4DRw](https://www.youtube.com/playlist?list=PLdAIcTi5JNBF3azf-_jQVtuXctwDo4DRw).
- Cerletti, Alejandro. 2008. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Coll, César y Solé, Isabel. 2007. “Los profesores y la concepción constructivista”. En *El constructivismo en el aula*, 18ª ed. Barcelona: Graó.
- Díaz, Esther. 2008. “La educación y los modos de subjetivación, dispositivos éticos y dispositivos disciplinarios”. *Esther Díaz* (blog). 2008. [https://www.estherdiaz.com.ar/textos/educacion\\_subjetivacion.htm](https://www.estherdiaz.com.ar/textos/educacion_subjetivacion.htm).
- Dussel, Enrique. 2007. “Imágenes de la Filosofía Iberoamericana. Entrevista con Enrique Dussel”. Video de YouTube del Programa Imágenes de la Filosofía Iberoamericana. <https://www.youtube.com/watch?v=AzIs8Su9cLM>.
- Foucault, Michael. 1994. *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- . (1990) 2008. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Primera. Buenos Aires: Paidós.

- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- . 1990. *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Garcés, Marina. 2020. *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Giroux, Henry. 1990. “Hacia una sociología del curriculum”. En *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, 51–62. Barcelona: Paidós.
- . 1992. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la opresión*. México, D.F.: Siglo XXI: UNAM.
- Giroux, Henry, y Anthony Penna. 1990. “La educación social en el aula: La dinámica del curriculum oculto”. En *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, Henry, Pablo Rivera-Vargas, y Pablo Neut. 2022. “De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia.” Preprint. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/gkdcf>.
- Gros Salvat, Begoña, ed. 2011. *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*. Primera edición en lengua castellana. Barcelona: Editorial UOC.
- Han, Byung-Chul. 2021. *No-cosas: Quiebras del mundo de hoy*. Barcelona: Taurus.
- Heidegger, Martin. (1955) 2013. *¿Qué es la Filosofía?* Segunda. Barcelona: Herder.
- Hernández, Víctor, Sonia Casillas, Marcos Cabezas, y Verónica Basilotta. 2020. “La investigación participativa y colaborativa”. En *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro.
- Hoadley, Christopher, y Fabio C. Campos. 2022. “Design-Based Research: What It Is and Why It Matters to Studying Online Learning”. *Educational Psychologist*, julio, 207–20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2079128>.
- Horkheimer, Max. (1940) 2003. “La función social de la filosofía”. En *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrotu.
- IDEO. 2012. *Design Thinking para Educadores*. Segunda. Nueva York: IDEO.
- Jaspers, Karl. (1953) 2018. *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. EPUBLIBRE.
- Lanz, César, César. 2012. “El cuidado de sí y del otro en lo educativo”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Utopía y Praxis Latinoamericana, 17 (56): 39–46.
- Lipman, Matthew. 2016. *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- López, Alejandra. 2015. “Transversalidad de género: Educación, Formación y empleabilidad”. *Espaço do currículo* 8 (2): 176–94.
- Lucas Sático, María Angélica. 2012. “Pedagogía para una ciudadanía creativa”. Barcelona: Universitat de Barcelona. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43121/4/01.MALS\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43121/4/01.MALS_TESIS.pdf).
- Manen, Max van. 2003. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: IDEA BOOKS.
- McLaren, Peter, y Joe Kincheloe. 2008. “La pedagogía crítica en el siglo XXI”. En *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- MinEduc. 2016. “Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria”. MinEduc. Ecuador.
- Onfray, Michel. 2008. *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad popular*. Barcelona: Gedisa.
- Prada Dussán, Maximiliano, Diana María Acevedo Zapata, y Fredy Hernán Prieto. 2019. *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de Escritura: Estrategia pedagógica*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Prieto, Fredy Hernán. 2022. “¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia?” En *Didácticas emergentes de la filosofía*, Primera. Bogotá.
- Rancière, Jacques. 2003. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Primera. Barcelona: Laertes.
- Rinaudo, María Cristina, y Danilo Donolo. 2010. “Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa”. *Universidad de Educación a Distancia*, 29.
- Sacristán, José Gimeno. 2015. “El currículo como estudio del contenido de la enseñanza”. En *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Schmid, Wilhelm. 2002. *En busca de un nuevo arte de vivir*. Primera. España: PRE-TEXTOS.
- The Design-Based Research Collective. 2003. “Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry”. *Educational Researcher* 32 (1): 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>.
- Tovar González, Leonardo. 2022. “Prólogo con coda”. En *Didácticas Emergentes de la Filosofía*, Primera. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Valverde-Berrocoso, Jesús, Fernández-Sánchez, M. Rosa Garrido-Arroyo, M. del Carmen, Malinverni, Laura y Revuelta Domínguez, Francisco Ignacio. 2020.

“Investigación basada en diseño (DBR)”. En *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, Octaedro. España.

UNESCO. 2011. *La Filosofía: una escuela de la libertad*. Paris: Ed. UNESCO.

## Anexos

### Anexo 1: Entrevistas inéditas

#### Entrevista 1

**Tema: Clima escolar, texto de la asignatura de filosofía, metodología, infraestructura y organización escolar.**

Fecha: 24 de mayo de 2022

Personas entrevistadas: 20 estudiantes participantes activos de la investigación.

Nivel de estudio: Primero de bachillerato.

Unidad educativa: Unidad educativa de la sierra centro ecuatoriana.

Medios de registro de información: Grabaciones de voz y video realizados por el estudiantado como parte de las actividades de la etnografía inversa, a partir de preguntas planteadas por la investigadora.

Nota: Por mutuo acuerdo, se mantiene el anonimato de las y los estudiantes y la unidad educativa.

#### Entrevista 2

**Tema: Retroalimentación del prototipo, recursos de aprendizaje y actividades diseñadas para el testeo; y, reflexión sobre el proceso integral de diseño**

Fecha: 28 de junio de 2022

Personas entrevistadas: 20 estudiantes participantes activos de la investigación y su docente de filosofía.

Nivel de estudio del estudiantado: Primero de bachillerato.

Unidad educativa: Unidad educativa de la sierra centro ecuatoriana.

Entrevistadora: Soledad Campaña

Medios de registro de información: Grabación de video de la sesión de cierre mantenida en la plataforma *Zoom*

Nota: Por mutuo acuerdo, se mantiene el anonimato de las y los estudiantes, la docente y la unidad educativa.