

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.60960>

## Percepciones profesoriales sobre la enseñanza de la filosofía escolar en la ciudad de Barranquilla, Colombia

*Educators' Perceptions on the Teaching of Philosophy in Schools in Barranquilla, Colombia*

Isaac Nieto Mendoza  
Universidad del Atlántico  
Barranquilla, Colombia  
[icnieto@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:icnieto@mail.uniatlantico.edu.co) (Correspondencia)  
<https://orcid.org/0000-0001-5302-6931>

Camilo Morón Castro  
Universidad del Atlántico  
Barranquilla, Colombia  
[camilomoron@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:camilomoron@mail.uniatlantico.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0002-4048-5335>

---

Luis Eugenio Ribón Pérez  
Universidad del Atlántico  
Barranquilla, Colombia  
[luisribon@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:luisribon@mail.uniatlantico.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0002-8654-592X>

Recepción: 22 de julio de 2024  
Aceptado: 8 de octubre de 2024

### ¿Cómo citar este artículo?

Nieto-Mendoza, I., Ribón-Pérez, L. E. y Morón-Castro, C. (2025). Percepciones profesoriales sobre la enseñanza de la filosofía escolar en la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Revista Educación*, 49(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.60960>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



## RESUMEN

Esta investigación exploró las percepciones de 101 docentes de instituciones públicas de la ciudad de Barranquilla sobre la enseñanza de la filosofía en educación media durante el año 2023. Se utilizó una metodología de enfoque cuantitativo y tipo descriptivo-transversal a través de una escala Likert validada con alta confiabilidad ( $\alpha = 0.992$ ). Los resultados muestran que, en cuanto a los métodos de enseñanza, el 61.4% y el 22.8% de las personas docentes reportaron baja y muy baja implementación efectiva, respectivamente (media = 2.03). Los resultados de enseñanza indicaron que el 61.4% percibió bajos resultados generales, con un 22.8% reportando muy bajos (media = 2.03). En relación con los desafíos y barreras en la enseñanza de la filosofía, la mayoría del personal docente (59.4%) indicó una muy baja percepción de obstáculos significativos, con un 31.7% reportando baja percepción (media = 1.51). Los resultados globales mostraron que el 22.8% tenía una percepción muy baja de la enseñanza de la filosofía, mientras que el 61.4% expresó una percepción baja, evidenciando una valoración predominantemente negativa (media = 2.03). Se concluye que, pese a los bajos resultados en la enseñanza de la filosofía, la percepción docente sugiere que los desafíos y barreras no se reconocen como factores críticos, lo que indica una falta de conciencia sobre los obstáculos de la calidad educativa, por lo que se recomienda fomentar la capacitación docente para mejorar la efectividad de los métodos de enseñanza, ajustándolos a las necesidades actuales del contexto educativo<sup>1</sup>.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la filosofía, Pedagogía en filosofía, Desafíos en la enseñanza de la filosofía, Educación media colombiana, Métodos de enseñanza de la filosofía.

## ABSTRACT

This study explored the perceptions of 101 educators from public institutions in Barranquilla, Colombia, regarding the teaching of philosophy in secondary education in 2023. A quantitative, cross-sectional descriptive methodology was applied, utilizing a validated Likert scale with high reliability ( $\alpha = 0.992$ ). Results indicated that in terms of teaching methods, 61.4% and 22.8% of professors reported low and very low effective implementation, respectively (mean = 2.03). Teaching outcomes showed that 61.4% perceived overall results as low, with 22.8% reporting very low outcomes (mean = 2.03). Regarding challenges and barriers to teaching philosophy, the majority of teachers (59.4%) indicated a very low perception of significant obstacles, with 31.7% reporting a low perception (mean = 1.51). Overall, 22.8% of educators held a very low perception of philosophy teaching, while 61.4% expressed a low perception, suggesting a predominantly negative assessment (mean = 2.03). Despite low teaching outcomes, teachers' perceptions suggest that challenges and barriers are not widely recognized as critical factors, indicating a possible lack of awareness regarding obstacles

<sup>1</sup> Este artículo de investigación se deriva del proyecto de investigación titulado: Atrévete a filosofar: Una apuesta urgente para la enseñanza de la filosofía práctica en escuelas barranquilleras, financiado por la Universidad del Atlántico. Código: CH666-CII2023

to educational quality. It is therefore recommended to enhance teacher training to improve the effectiveness of teaching methods and better align them with the current needs of the educational context.

**KEYWORDS:** Philosophy Teaching, Philosophy Pedagogy, Challenges in Philosophy Education, Colombian Secondary Education, Philosophy Teaching Methods.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la filosofía en las escuelas colombianas ha sido considerada una de las disciplinas de menor utilidad durante décadas. Esta percepción genera cambios en el enfoque pedagógico y ha conllevado a considerar la reducción de las horas asignadas a la filosofía, e incluso su posible exclusión del currículo escolar. Esta tendencia, según [Vargas-Guillén \(2014\)](#), ha sido producto de políticas gubernamentales insuficientes y la escasa formación docente respecto a alternativas pedagógicas promotoras del diálogo y la reflexión estudiantil:

La enseñanza de la filosofía se redujo, entonces, a enseñar historia de la filosofía, según el pensamiento predominante en el mundo, y a repetir pensamientos de filósofos sin lograr ir más allá de ellos, ni enseñar el difícil arte de utilizarlos como herramientas de trabajo para cincelar nuestros propios conceptos, nuestras propias ideas, nuestros propios problemas. ([Vargas-Guillén, 2014](#), p. 3)

Por su parte, un análisis reciente de [Prada-Dussán \(2024\)](#), el enfoque educativo centrado en el desarrollo de competencias y la preparación para el mercado laboral ha contribuido a una reducción progresiva del espacio dedicado a la filosofía. Este enfoque “(...) ha tendido a reducir, desconocer o desplazar el asunto mismo de la filosofía (...) abriendo la posibilidad de que se prescindiera de la filosofía en su carácter amplio de saber reflexivo y crítico” (p. 194). La priorización de competencias técnicas ha impactado negativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que ha llevado a un marcado desinterés por parte del estudiantado hacia la filosofía, considerándola irrelevante o carente de aplicación práctica.

Ante este panorama, la enseñanza de la filosofía ha sido reconocida por organismos internacionales como la [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico \(OCDE, 2018\)](#) y la [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(Unesco, 2022\)](#) como una disciplina relevante en el currículo escolar para el desarrollo de habilidades críticas en el estudiantado. Así, la [OCDE \(2018\)](#) ha señalado que el pensamiento crítico y la reflexión filosófica promueven la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. La integración de la filosofía en el currículo enriquece el conocimiento académico y fomenta habilidades de análisis profundo y reflexión necesarias ante los problemas sociales imperantes a nivel global.

Por otro lado, la [Unesco \(2022\)](#) ha destacado la importancia de la filosofía para promover el entendimiento intercultural y la paz. Según sus recomendaciones, la filosofía ayuda a los y las estudiantes

a desarrollar una comprensión de sí mismos y del mundo, lo que permite el diálogo intercultural y la resolución de conflictos.

Aunado a lo anterior, la preocupación respecto a la reducción o exclusión de la filosofía en el contexto escolar requiere reflexionar sobre las formas de este saber y si los alcances y metas formativas previstas son consecuentes con la pedagogía y didáctica filosófica. Es entonces el objetivo de esta investigación conocer las percepciones profesoras sobre los procesos de enseñanza de la filosofía en el suroccidente de la ciudad de Barranquilla (Colombia). Esto implica indagar cómo las personas docentes abordan la enseñanza filosófica, qué metodologías emplean y cómo evalúan la eficacia de estas prácticas en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el estudiantado. Además, se busca entender qué obstáculos y desafíos enfrentan en la implementación de la enseñanza filosófica. Por tanto, se espera responder al siguiente interrogante: ¿De qué manera la formación filosófica actual en Barranquilla responde a las necesidades y expectativas educativas contemporáneas?

### **Antecedentes**

La enseñanza de la filosofía enfrenta desafíos significativos a nivel global. En Canadá, los programas públicos a menudo carecen de la adaptabilidad necesaria para ajustarse a las diversas necesidades educativas y estudiantiles, según lo señala [Murphy \(2023\)](#). En Turquía, la formación limitada del profesorado restringe el diálogo auténtico sobre conceptos filosóficos con el estudiantado, como documentan [Boyras y Tükcan \(2021\)](#). En Malasia, el desinterés estudiantil hacia la filosofía plantea interrogantes sobre cómo las personas docentes pueden fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, tal como destacan [Zulkifli y Hashim \(2020\)](#). Además, en Pakistán, el currículo filosófico adopta a menudo un enfoque dogmático y teórico que limita el espacio para el cuestionamiento y el debate en el aula, según [Khan et al. \(2020\)](#).

Por su parte, la exclusión de la filosofía del currículo educativo en Ucrania ha llevado a propuestas de reintegración mediante plataformas de e-learning, buscando promover habilidades de aprendizaje continuo entre el estudiantado, según [Abdula et al. \(2020\)](#). En Australia, la escasez de profesores y profesoras capacitadas en facilitar el diálogo argumentativo entre el estudiantado impacta negativamente la calidad de la enseñanza filosófica en las aulas, como resaltan [Anne et al. \(2022\)](#). Estos desafíos subrayan la urgente necesidad de apoyar y capacitar a las personas docentes de filosofía, no solo para mejorar la calidad de la enseñanza de esta disciplina, sino también para asegurar que el estudiantado desarrolle habilidades críticas y reflexivas fundamentales para su desarrollo intelectual y social.

Respecto al panorama latinoamericano, [Ruiz-Rincón \(2022\)](#) propone replantear la docencia y la didáctica filosófica desde una perspectiva bioética en México. [Anaya \(2020\)](#) indica que la exclusión de la filosofía en México se debe en parte a su mitificación, distorsionando su percepción y relevancia para la población estudiantil. En Argentina, [Morales y Bedetti \(2022\)](#) advierten sobre el riesgo de reducir la capacidad del estudiantado para abordar desafíos contemporáneos al eliminar la filosofía

del currículo educativo. [Santamarina \(2021\)](#) destaca la influencia de las condiciones socioeconómicas y la segregación residencial en las oportunidades educativas, exigiendo adaptaciones en métodos y contenidos por parte de las personas docentes. En Brasil, investigaciones como las de [Barbosa-Da Silva \(2023\)](#) anticipan la exclusión de la filosofía escolar por falta de recursos didácticos adecuados, subrayando la importancia de reevaluar su posición en la Educación Básica. [Fávero et al. \(2020\)](#) argumentan que las políticas curriculares han reducido la presencia de la filosofía, afectando la formación en pensamiento crítico estudiantil. [Valentim \(2022\)](#) destaca el cuestionamiento de la relevancia de la filosofía en las escuelas por parte de un sector estudiantil en Brasil, generando reflexiones sobre la presentación y significado de los contenidos. [Pereira y Ferreira \(2020\)](#) señalan que las reformas curriculares en Brasil han oscilado entre valorar la Filosofía como obligatoria u optativa, afectando el trabajo de las y los profesores en el nivel medio. Finalmente, en Perú, [Sosa \(2021\)](#) expresa preocupación por la eliminación de la enseñanza de la filosofía en colegios públicos, vinculándola con políticas educativas recientes que niegan al estudiantado el derecho a pensar de manera reflexiva y crítica.

Con relación al contexto colombiano, las investigaciones cuantitativas sobre la enseñanza de la filosofía escolar son escasas. Como antecedente, se cuenta el estudio de [Angulo-Menco \(1999\)](#) quien encontró que el 70% de 100 participantes de educación media en Barranquilla consideraban que la filosofía no era útil para desarrollar habilidades críticas y argumentativas, lo cual influyó en su percepción sobre la exclusión de esta materia del currículo escolar, incluyendo su insatisfacción con las formas de enseñanza. [Torres \(2022\)](#) reconoce que, pese a los avances normativos, persiste una visión fragmentada de la filosofía en el currículo, donde se enseñan aspectos históricos y conceptuales, pero se descuida la formación de una conciencia crítica y reflexiva frente a problemas contemporáneos y éticos.

[Figueroa \(2021\)](#) añade que los problemas de la filosofía escolar en Colombia van desde la fluctuación en las políticas educativas hasta la necesidad de revalorizar su importancia en el desarrollo integral del estudiantado. [Berrío \(2022\)](#) argumenta que la enseñanza de la filosofía se ha limitado a procesos básicos de lectoescritura, reduciendo así su impacto en la formación del pensamiento crítico. [Prada y Nossa \(2020\)](#) indican que la disminución de la presencia de la filosofía en las Pruebas Saber 11° ha contribuido a su invisibilización, disminuyendo la importancia percibida tanto por el estudiantado como por las instituciones educativas ([Cárdenas y Rodríguez, 2020](#); [Rosero, 2020](#)).

[Frutos \(2020\)](#) señala que la inclusión de la filosofía exclusivamente en los grados 10° y 11° impide un desarrollo continuo y profundo de habilidades críticas y reflexivas. [Molina \(2021\)](#) destaca que, aunque la filosofía no ha sido eliminada del currículo, se ha restringido su reflexión a la lectura crítica, la formación ciudadana o la educación religiosa. [Díaz \(2020\)](#) corrobora esta visión al analizar contenidos teóricos que sesgan los espacios de diálogo y reflexión sobre problemas sociales en una institución educativa pública de Santander.

Gutiérrez-Rojas y Morón-Castro (2021) encontraron que el estudiantado de Barranquilla tiene una perspectiva negativa sobre la filosofía debido a su enfoque teórico y dogmático y a las formas didácticas convencionales. Nieto, Ribón et al. (2023) revelan que la población estudiantil considera la filosofía inútil debido a metodologías tradicionalistas basadas en el aprendizaje memorístico y la falta de espacios de reflexión. Sin embargo, Salazar et al. (2023) encontraron que, aunque en una institución se reconocen las limitaciones de la enseñanza de la filosofía, en otra se considera útil para fortalecer las habilidades argumentativas.

Con todo esto, en la [Tabla 1](#) se detallan los aspectos relacionados con la enseñanza de la filosofía y sus principales problemáticas.

**Tabla 1.**

Análisis de los principales problemas de la enseñanza de la filosofía a nivel global

Problema	Autores y Año	Propuestas o conclusiones
Falta de adaptabilidad en los programas educativos	<a href="#">Murphy (2023)</a>	Reformar los programas para ajustarse a diversas necesidades educativas.
Formación docente insuficiente	<a href="#">Boyraz y Tükcan (2021)</a> , <a href="#">Anne et al. (2022)</a>	Mejorar la formación docente para facilitar diálogos filosóficos profundos y argumentativos en el aula.
Desinterés estudiantil	<a href="#">Zulkifli y Hashim (2020)</a> , <a href="#">Valentim (2022)</a>	Fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, y revalorar la relevancia de la filosofía.
Enfoque dogmático y teórico	<a href="#">Khan et al. (2020)</a> , <a href="#">Berrío (2022)</a> , <a href="#">Díaz (2020)</a> , <a href="#">Gutiérrez-Rojas y Morón-Castro (2021)</a>	Cambiar los métodos didácticos tradicionales para integrar espacios de diálogo y cuestionamiento.
Exclusión de la filosofía del currículo	<a href="#">Abdula et al. (2020)</a> , <a href="#">Sosa (2021)</a> , <a href="#">Morales y Bedetti (2022)</a> , <a href="#">Frutos (2020)</a>	Reintegrar la filosofía mediante enfoques innovadores, como plataformas e-learning, y expandir su presencia curricular.
Políticas curriculares fluctuantes	<a href="#">Pereira y Ferreira (2020)</a> , <a href="#">Prada y Nossa (2020)</a> , <a href="#">Figuerola (2021)</a>	Revisar las políticas curriculares para asegurar una presencia continua y efectiva de la filosofía.
Reducción de la presencia de la filosofía	<a href="#">Fávero et al. (2020)</a> , <a href="#">Prada y Nossa (2020)</a> , <a href="#">Torres (2022)</a> , <a href="#">Molina (2021)</a>	Aumentar la presencia de la filosofía y enfocarla en desarrollar habilidades críticas y reflexivas.

Fuente: Elaboración propia.

### Marco teórico

La enseñanza de la filosofía ha sido un tema de gran interés en la pedagogía y la educación, especialmente cuando se centra en el rol del profesorado. Diversos teóricos y teóricas han contribuido significativamente a la comprensión y el desarrollo de estrategias pedagógicas en esta disciplina. Por ejemplo, Dewey (1938) abogó por un enfoque de enseñanza filosófica que fomente la experiencia y la reflexión crítica. En su perspectiva, el profesor o profesora actúa como guía para aprender con experiencias significativas, promoviendo una educación que va más allá de la transmisión de conocimientos.

Por su parte, Freire (2005) enfatizó la importancia de la educación liberadora y dialogante en su obra *Pedagogía del oprimido*. Según él, la educación debe ser un acto de liberación y no de opresión. Esto implica que la persona docente de filosofía debe fomentar un ambiente donde el diálogo y la crítica sean elementos centrales del proceso educativo, facilitando un espacio donde el estudiantado pueda desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo. Vygotsky (1998), con su teoría sociocultural, permite comprender la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje. El autor considera que el conocimiento se construye a través de la interacción social y que el lenguaje juega un papel determinante en este proceso. Desde esta perspectiva, el rol de la persona docente de filosofía debe pensarse desde el entorno social del aula para estimular el aprendizaje colaborativo, utilizando el diálogo como herramienta para el desarrollo cognitivo.

Algunos teóricos de la filosofía introducen la idea de la enseñanza como un proceso de descubrimiento. Para Bruner (1966), los profesores y las profesoras deben estructurar la enseñanza de manera que el estudiantado pueda descubrir los principios subyacentes por sí mismos. En consonancia, Lipman et al. (1992) reconocen que, en el contexto de la enseñanza de la filosofía, la persona docente debe diseñar actividades que permitan al estudiantado explorar conceptos filosóficos y desarrollar su capacidad de razonamiento lógico. Desde esta línea, Habermas (1999) argumenta que la enseñanza de la filosofía debe promover la competencia comunicativa y la racionalidad crítica. Él sostiene que el objetivo de la educación debe ser desarrollar en la población estudiantil la capacidad de participar en discursos racionales y críticos. Por lo tanto, el profesor o la profesora de filosofía debe fomentar un ambiente donde quien se educa pueda cuestionar, debatir y reflexionar sobre diversas cuestiones filosóficas de manera abierta y crítica.

Con lo anterior, Kant (2012) considera que la educación debe orientar al estudiantado hacia la autonomía y el uso crítico de la razón. Esto implica que la persona docente de filosofía tiene la responsabilidad de ayudar a quien se educa a desarrollar su capacidad de pensar por sí mismos y a tomar decisiones basadas en principios racionales y éticos. En consecuencia, se requiere una enseñanza que no se limite a la transmisión de conocimientos, sino que fomente el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas.

En la tradición de la educación humanista, [Rogers \(1969\)](#) destaca la importancia de la relación entre la persona docente y el estudiantado. Rogers considera que el aprendizaje significativo ocurre en un ambiente de respeto mutuo y comprensión empática. Por lo tanto, el profesorado debe crear un entorno donde el estudiantado se sienta valorado y apoyado en su proceso de aprendizaje. Este enfoque humanista enfatiza la importancia de la autoexploración y el desarrollo personal en la educación filosófica.

Desde una perspectiva pragmática, [Rorty \(1991\)](#) argumenta que la filosofía debe ser relevante para la vida cotidiana. Según él, la enseñanza de la filosofía debe reflejar esta relevancia, conectando los conceptos filosóficos con las experiencias y preocupaciones prácticas estudiantiles. Esto implica que la persona docente de filosofía debe hacer que esta asignatura sea accesible y aplicable a sus vidas, facilitando un aprendizaje más significativo y relevante.

[Foucault \(2019\)](#), desde su enfoque del poder y el conocimiento, sostiene que estos están intrínsecamente relacionados y que la educación es un medio a través del cual se ejerce el poder. Esto lleva a que el profesor o la profesora de filosofía debe ser consciente de las dinámicas de poder en el aula y esforzarse por empoderar a la población estudiantil.

Desde la perspectiva de la educación crítica, [Giroux \(1990\)](#) considera que la educación debe ser un acto de transformación social y política. En este sentido, el profesor o profesora de filosofía debe fomentar un pensamiento crítico que desafíe las injusticias sociales y promueva una ciudadanía activa y comprometida. Esto implica una enseñanza que no solo transmita conocimientos filosóficos, sino que también inspire al estudiantado a cuestionar y transformar la realidad social.

[Nussbaum \(2005, 2014\)](#), a través de su enfoque en las capacidades humanas y la justicia social, ha realizado importantes contribuciones a la enseñanza de la filosofía. La autora sostiene que la educación debe centrarse en el desarrollo de las capacidades necesarias para una vida plena y significativa. En este sentido, la enseñanza de la filosofía debe promover habilidades críticas y reflexivas que permitan a quienes se educan, comprender y abordar las cuestiones fundamentales de la existencia humana. En la misma línea, [Peters \(1996\)](#) sostiene que la persona docente de filosofía debe facilitar discusiones y actividades que fomenten la reflexión ética y el compromiso con los valores morales fundamentales. Este enfoque destaca la necesidad de una enseñanza filosófica que prepare al estudiantado para tomar decisiones éticamente informadas en su vida personal y profesional. Además, desde [Arendt \(2009\)](#) es posible comprender que la o el profesor de filosofía debe fomentar un entorno donde el estudiantado puedan desarrollar su capacidad de juicio crítico y reflexionar sobre los principios de la acción política y la responsabilidad cívica. Este enfoque subraya la importancia de una educación que capacite a la comunidad estudiantil para ser personas ciudadanas comprometidas y responsables.

[Zuleta \(2010\)](#), desde Colombia, dedicó su obra a reflexionar sobre la cultura y la educación, enfatizando la importancia del pensamiento crítico y la autonomía intelectual como fundamentos esenciales



para una educación liberadora. Según el autor, el rol del profesor trasciende la mera transmisión de conocimientos para convertirse en un facilitador activo del cuestionamiento constante, el análisis profundo y la reinterpretación del entorno social y cultural de la población estudiantil.

En contraste, [Pineda \(2017\)](#), adopta una perspectiva multidisciplinaria y crítica hacia la filosofía, interesándose por explorar cómo esta disciplina puede contribuir a entender y transformar las realidades contemporáneas, especialmente en contextos educativos y sociales complejos como los de América Latina. Su enfoque pedagógico busca integrar diversas corrientes filosóficas y metodologías innovadoras para estimular el pensamiento crítico y la reflexión ética entre los y las estudiantes, promoviendo un diálogo interdisciplinario que enriquece tanto la experiencia educativa como el desarrollo personal de los individuos.

Con estos postulados, en la [Tabla 2](#) se detallan las propuestas de los autores relacionadas con la enseñanza de la filosofía.

**Tabla 2.**

Propuestas de autores respecto a la enseñanza de la filosofía

Enfoques	Autores y Año
Enfoque metodológico	<p><a href="#">Dewey (1938)</a>: Fomentar la enseñanza a través de experiencias significativas y la reflexión crítica. El profesor debe actuar como guía para facilitar el aprendizaje.</p> <p><a href="#">Bruner (1966)</a>: Estructurar la enseñanza para que el estudiantado pueda descubrir principios filosóficos por sí mismos, promoviendo la autoexploración.</p> <p><a href="#">Lipman et al. (1992)</a>: Diseñar actividades que permitan a los y las estudiantes explorar conceptos filosóficos y desarrollar su razonamiento lógico.</p>
Diálogo y crítica	<p><a href="#">Freire (2005)</a>: Promover un entorno educativo liberador y dialogante donde el diálogo y la crítica sean elementos centrales, facilitando el desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p><a href="#">Habermas (1999)</a>: Fomentar la competencia comunicativa y la racionalidad crítica, creando un espacio para cuestionar y debatir.</p> <p><a href="#">Foucault (2019)</a>: Ser consciente de las dinámicas de poder en el aula, promoviendo una enseñanza que cuestione las estructuras de poder y empodere al estudiantado.</p>
Autonomía y pensamiento crítico	<p><a href="#">Kant (2012)</a>: Orientar la enseñanza hacia el desarrollo de la autonomía y el uso crítico de la razón. El objetivo es ayudar a los y las estudiantes a pensar por sí mismos y tomar decisiones basadas en principios racionales y éticos.</p> <p><a href="#">Giroux (1990)</a>: Fomentar un pensamiento crítico que desafíe las injusticias sociales y promueva la ciudadanía activa.</p> <p><a href="#">Zuleta (2010)</a>: Enfatizar el pensamiento crítico y la autonomía intelectual, facilitando el cuestionamiento y análisis profundo.</p>

Contexto social y relevancia	<p><b>Vygotsky (1998):</b> Integrar el contexto social y cultural en el aprendizaje, utilizando el diálogo y la interacción social para estimular el desarrollo cognitivo.</p> <p><b>Rorty (1991):</b> Conectar los conceptos filosóficos con las experiencias y preocupaciones cotidianas del estudiantado para hacer la filosofía más relevante y accesible.</p> <p><b>Pineda (2017):</b> Integrar diversas corrientes filosóficas y metodologías innovadoras para abordar realidades contemporáneas en contextos educativos y sociales.</p>
Desarrollo personal y ética	<p><b>Rogers (1969):</b> Crear un entorno de respeto mutuo y comprensión empática para facilitar un aprendizaje significativo.</p> <p><b>Nussbaum (2005, 2014):</b> Enfocar la enseñanza en el desarrollo de capacidades humanas y justicia social, promoviendo habilidades críticas y reflexivas para una vida plena.</p> <p><b>Peters (1996):</b> Facilitar discusiones y actividades que fomenten la reflexión ética y el compromiso con valores morales.</p>
Juicio crítico y responsabilidad cívica	<p><b>Arendt (2009):</b> Fomentar el desarrollo del juicio crítico y la reflexión sobre la acción política y la responsabilidad cívica, preparando a los y las estudiantes para ser ciudadanos comprometidos.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## METODOLOGÍA

### Diseño y muestra

La investigación se desarrolló en Barranquilla, Colombia, en el año 2023. Utilizó el enfoque cuantitativo y descriptivo-transversal. El estudio se centró en personas docentes de instituciones públicas que enseñan Filosofía en educación media. La muestra de 101 docentes fue seleccionada mediante muestreo aleatorio simple, lo que permitió incluir a 60 instituciones educativas del suroccidente de la ciudad. Para determinar el tamaño de la muestra, se consideró que hay de media dos profesores de Filosofía por sede escolar, estimando una población total de 120. Con un nivel de confianza del 95% ( $Z = 1.96$ ) y una proporción esperada de 0.5, el tamaño de la muestra de 101 participantes asegura un margen de error aceptable para los resultados obtenidos, proporcionando una visión representativa de las personas docentes de Filosofía en Barranquilla. Este proceso se realizó utilizando la fórmula adecuada para determinar el margen de error, garantizando la precisión y la fiabilidad de los datos recopilados (Figura 1).

**Figura 1.**

Fórmula para el cálculo de la muestra

$$E = Z \cdot \sqrt{\frac{p \cdot (1-p)}{n} \cdot \frac{N-n}{N-1}}$$

Fuente: Elaboración propia.

Los datos son los siguientes:

- Población total de profesores y profesoras de filosofía ( $N$ ): se asume que hay un promedio de 2 personas docentes de filosofía por sede escolar, entonces la población total sería  $60 \times 2 = 120$ .
  - Nivel de confianza ( $Z$ ): 95% ( $Z=1.96$ ).
  - Proporción esperada ( $p$ ): 0.5.
  - Tamaño de la muestra ( $n$ ): 101
- Luego, se trasladaron los datos a la fórmula (Figura 2).

### Figura 2.

Aplicación de la fórmula para el cálculo de la muestra

$$E = 1.96 \cdot \sqrt{\frac{0.5 \cdot 0.5}{101} \cdot \frac{120-101}{120-1}}$$

$$E = 1.96 \cdot \sqrt{\frac{0.25}{101} \cdot \frac{19}{119}}$$

$$E = 1.96 \cdot \sqrt{\frac{0.25}{101} \cdot 0.1597}$$

$$E = 1.96 \cdot \sqrt{0.000395}$$

$$E = 1.96 \cdot 0.01987$$

$$E \approx 0.039 \text{ o } 3.9\%$$

Fuente: Elaboración propia.

El margen de error del 3.9% se considera aceptable para esta investigación porque proporciona un nivel adecuado de precisión estadística. Con un 95 % de confianza, este margen indica que los resultados de la muestra de 101 personas docentes de filosofía en 60 colegios son generalizables a unos 120 docentes con un grado de exactitud razonable.

### Instrumento

Se utilizó la escala tipo Likert sobre la enseñanza de la filosofía escolar (20 preguntas), la cual fue validada previamente por expertos en filosofía de la educación (3 magísteres y 2 doctores en filosofía de la región Caribe colombiana), para luego proceder a su validación estadística. La validación estadística se realizó a través de prueba de confiabilidad o Alfa de Cronbach, por lo que se obtuvo un coeficiente de 0.992, demostrando una consistencia interna aceptable para la recolección de datos.

La escala se compone de cuatro dimensiones: Utilidad y relevancia de la filosofía, Métodos de enseñanza, Resultados de enseñanza, y Desafíos y barreras, contando cada una con sus distintas puntuaciones, definidas en la Tabla 3. Cada dimensión incluye cinco preguntas, con puntuaciones que varían desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), con una puntuación total de 100. Utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, se determinó que los ítems presentan una alta consistencia interna, obteniendo un valor de 0.966.

**Tabla 3.**

## Dimensiones del cuestionario y sus preguntas

Dimensión	Definición general	Preguntas
Utilidad y relevancia de la filosofía	Evalúa cómo la filosofía contribuye al desarrollo integral del estudiante y su impacto en habilidades críticas, analíticas y éticas, así como la aplicabilidad de los contenidos filosóficos.	P1, P2, P3, P4, P5
Métodos de enseñanza	Se refiere a las estrategias y técnicas pedagógicas empleadas para enseñar filosofía y cómo facilitan la comprensión de los conceptos y fomentan el pensamiento crítico.	P6, P7, P8, P9, P10
Resultados de enseñanza	Mide los efectos de la enseñanza de la filosofía en los y las estudiantes, incluyendo su interés, capacidad argumentativa, resolución de dilemas éticos, reflexión crítica, y desempeño académico.	P11, P12, P13, P14, P15
Desafíos y barreras	Identifica los obstáculos que afectan la enseñanza de la filosofía, incluyendo la falta de recursos, formación docente, tiempo en el currículo, comprensión de conceptos complejos, y apoyo institucional.	P16, P17, P18, P19, P20

Fuente: Elaboración propia.

En la [Tabla 4](#) se muestra la prueba de confiabilidad de cada pregunta del instrumento sobre la enseñanza de la filosofía escolar. Las estadísticas incluyen la media de escala si el elemento se ha suprimido, la varianza de escala si el elemento se ha suprimido, la correlación total de elementos corregida, la correlación múltiple al cuadrado y el Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido. Las medias de escala si el elemento se ha suprimido oscilan entre 37.75 y 38.64, las varianzas de escala si el elemento se ha suprimido varían entre 220.88 y 246.17, y las correlaciones totales de elementos corregidas van de 0.040 a 0.997. Las correlaciones múltiples al cuadrado son consistentemente altas y el Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido muestra valores que van desde 0.991 hasta 0.996, lo que indica una alta consistencia interna de los ítems. Estos resultados permiten afirmar que el instrumento del estudio es confiable y consistente, lo que garantiza que las preguntas miden las dimensiones de la enseñanza de la filosofía escolar, permitiendo además la valoración mediante resultados globales.

**Tabla 4.**

## Prueba de confiabilidad de los ítems del instrumento

Preguntas	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido

P1. La enseñanza de la filosofía es relevante para el desarrollo integral de los estudiantes	37.8317	220.881	.997	.991
P2. La filosofía ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y analíticas.	37.8317	220.881	.997	.991
P3. La filosofía fomenta el pensamiento independiente en los estudiantes	37.8317	220.881	.997	.991
P4. Los contenidos de la filosofía son aplicables a la vida cotidiana de los estudiantes.	37.7525	226.768	.701	.994
P5. La filosofía contribuye a la formación ética y moral de los estudiantes.	37.8317	220.881	.997	.991
P6. Utilizo debates y discusiones en clase para enseñar filosofía	37.8317	220.881	.997	.991
P7. Implemento estudios de casos para ilustrar conceptos filosóficos	37.8317	220.881	.997	.991
P8. Fomento la escritura reflexiva en las clases de filosofía	37.8317	220.881	.997	.991
P9. Utilizo el método socrático para estimular el análisis profundo en los estudiantes.	37.8317	220.881	.997	.991
P10. Integro actividades lúdicas para facilitar la comprensión de temas filosóficos.	37.8317	220.881	.997	.991
P11. Los estudiantes muestran un mayor interés en los temas tratados en las clases de filosofía.	37.8317	220.881	.997	.991
P12. Los estudiantes son más capaces de argumentar y justificar sus puntos de vista después de las clases de filosofía.	37.8317	220.881	.997	.991
P13. La filosofía ha mejorado la capacidad de los estudiantes para resolver dilemas éticos.	37.8317	220.881	.997	.991
P14. Los estudiantes han desarrollado una mayor capacidad de reflexión crítica gracias a la enseñanza de la filosofía.	37.8317	220.881	.997	.991

P15. La filosofía ha contribuido positivamente al desempeño académico general de los estudiantes.	37.8317	220.881	.997	.991
P16. La falta de recursos didácticos dificulta la enseñanza de la filosofía.	38.6436	246.172	.040	.996
P17. Existe una carencia de formación específica en filosofía para los docentes.	37.8317	220.881	.997	.991
P18. El tiempo asignado a la filosofía en el currículo escolar es insuficiente.	37.8317	220.881	.997	.991
P19. Los estudiantes tienen dificultades para entender conceptos filosóficos complejos.	37.8317	220.881	.997	.991
P20. Existe poco apoyo institucional para la enseñanza de la filosofía.	37.8317	230.801	.593	.994

Fuente: Elaboración propia.

### Procedimiento

Se solicitaron los respectivos permisos en las instituciones educativas para obtener la información del profesorado, informando detalladamente los pormenores de la investigación relacionados con los objetivos, la intención del análisis y la protección de la confidencialidad de los datos recopilados. Las instituciones fueron notificadas acerca de los beneficios potenciales de la investigación, como la mejora en la enseñanza de la filosofía y el desarrollo profesional de las personas docentes. Se destacó la importancia de la participación de las y los profesores en proporcionar una visión precisa y representativa de la situación actual de la enseñanza de la filosofía en Barranquilla, asegurando que los resultados serían utilizados exclusivamente para fines académicos y de mejora educativa. Se garantizó que los datos se manejarían según las normativas éticas y legales vigentes, manteniendo el anonimato de las personas participantes y las instituciones involucradas, según la Ley 1581 ([Congreso de la República, 2012](#)) que garantiza la protección y uso ético de los datos.

### Análisis de la información

Después, se hicieron análisis estadísticos descriptivos con el software SPSS V.21 para resumir y organizar los datos de forma precisa y sistemática. Estos análisis incluyeron el cálculo de frecuencias ( $f$ ), porcentajes (%), medias ( $M$ ), desviaciones estándar ( $DE$ ), varianzas ( $Var.$ ), rangos, valores mínimos ( $Mín.$ ) y máximos ( $Máx.$ ) para cada una de las categorías evaluadas. Específicamente, se calculó la frecuencia y el porcentaje para identificar la distribución de las respuestas en cada categoría, proporcionando una visión clara de la prevalencia de cada percepción entre las personas encuestadas. Las medias

se utilizaron para determinar el nivel promedio de percepción, mientras que las desviaciones estándar y las varianzas permitieron evaluar la dispersión y la consistencia de las respuestas dentro de cada categoría. Además, se determinaron los rangos, los valores mínimos y máximos para identificar la amplitud y el alcance de las percepciones de las personas docentes sobre la enseñanza de la filosofía escolar.

## RESULTADOS

### Utilidad y relevancia de la filosofía

En el análisis de las percepciones de las personas docentes sobre la utilidad y relevancia de la enseñanza de la filosofía escolar (Tabla 5), se observa una distribución diversa entre los y las participantes del estudio. La categoría con la mayor proporción es la de Baja percepción de la utilidad y relevancia, abarcando al 52.5% de los docentes encuestados, seguida por una significativa minoría que reporta una Muy baja percepción de la utilidad y relevancia, constituyendo el 31.7% de la muestra. Estos resultados reflejan una tendencia general hacia percepciones menos favorables, indicada por una media de 1.91 en la escala de 1 a 5, con una desviación estándar de 0.838 y una varianza de 0.702. Las categorías restantes, como Percepción moderada, Alta percepción y Muy alta percepción, muestran porcentajes menores, sugiriendo una notable discrepancia en las actitudes hacia la filosofía escolar entre las personas docentes participantes.

**Tabla 5.**

Resultados de la dimensión Utilidad y relevancia de la filosofía

Criterios	Valores							
	<i>f</i>	%	<i>M</i>	<i>DE</i>	Var.	Rango	Mín.	Max.
Muy baja percepción de la utilidad y relevancia	32	31.7						
Baja percepción de la utilidad y relevancia	53	52.5						
Percepción moderada de la utilidad y relevancia	10	9.9	1.91	.838	.702	4	1	5
Alta percepción de la utilidad y relevancia	5	5.0						
Muy alta percepción de la utilidad y relevancia	1	1.0						
Total	101	100						

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, los resultados evidencian una percepción predominantemente negativa entre las personas docentes sobre la utilidad y relevancia de la enseñanza de la filosofía escolar. La mayoría de las personas encuestadas muestra una percepción baja o muy baja, lo que sugiere que la filosofía no está siendo valorada positivamente en el contexto educativo. Esta tendencia podría señalar un problema en la forma en que se percibe el impacto de la filosofía en el desarrollo académico y personal de los y las estudiantes. La presencia de una minoría con percepciones más positivas indica que, aunque algunos

docentes reconocen su valor, son una excepción en comparación con la mayoría. Este contraste en las opiniones resalta la necesidad de revisar y, en lo posible, reformar la manera en que se enseña y se comunica la importancia de la filosofía en las escuelas para mejorar su percepción y efectividad.

### Métodos de enseñanza

En el análisis de la implementación de métodos efectivos en la enseñanza de la filosofía escolar (Tabla 6), se observa una distribución variada entre las personas docentes participantes. La mayoría de las personas encuestadas reportan una Baja implementación de métodos efectivos, abarcando el 61.4% de la muestra, seguida por un considerable grupo que indica una Muy baja implementación de métodos efectivos, con el 22.8%. Estos resultados sugieren una tendencia hacia prácticas menos efectivas en la enseñanza de la filosofía, reflejada en una media de 2.03 en una escala del 1 al 5, con una desviación estándar de 0.854 y una varianza de 0.729. Las categorías de Implementación moderada, Alta implementación y Muy alta implementación muestran porcentajes menores, indicando una necesidad de mejorar y diversificar los métodos pedagógicos empleados por los docentes en este campo educativo.

**Tabla 6.**

Resultados de la dimensión métodos de enseñanza

Criterios	Valores							
	<i>f</i>	%	<i>M</i>	<i>DE</i>	Var.	Rango	Mín.	Max.
Muy baja implementación de métodos efectivos	23	22.8						
Baja implementación de métodos efectivos	62	61.4						
Implementación moderada de métodos efectivos	8	7.9	2.03	.854	.729	4	1	5
Alta implementación de métodos efectivos	6	5.9						
Muy alta implementación de métodos efectivos	2	2.0						
Total	101	100						

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican que la mayoría de las personas docentes perciben una implementación insuficiente de métodos efectivos en la enseñanza de la filosofía escolar. La alta proporción de respuestas que indican baja o muy baja implementación sugiere que los métodos pedagógicos actuales no están cumpliendo con su potencial para mejorar la enseñanza. Esto refleja una necesidad de revisar y actualizar las estrategias utilizadas en el aula para asegurar que sean más eficaces y adaptadas a las necesidades del estudiantado. La menor representación de métodos moderados, altos y muy altos en las respuestas también sugiere que hay un potencial no explotado para elevar la calidad de la enseñanza, lo que indica la importancia de introducir prácticas innovadoras y formativas para mejorar los resultados educativos en filosofía.



### Resultados de la enseñanza

Con relación a la percepción de los resultados de la enseñanza de la filosofía escolar (Tabla 7), se destaca que la mayoría de las personas docentes encuestadas (61.4%) reportan percibir Bajos resultados en términos generales. Un porcentaje significativo, el 22.8%, indica una percepción de Muy bajos resultados. Estos resultados se reflejan en una media de percepción de 2.03 en una escala del 1 al 5, con una desviación estándar de 0.854 y una varianza de 0.729. Por otro lado, los porcentajes de Resultados moderados, Altos resultados y Muy altos resultados son menores, lo que sugiere áreas de mejora en las prácticas pedagógicas y en la percepción de los logros educativos en la enseñanza de la filosofía.

**Tabla 7.**

Resultados de la dimensión resultados de la enseñanza

Criterios	Valores							
	<i>f</i>	%	<i>M</i>	<i>DE</i>	Var.	Rango	Mín.	Max.
Muy bajos resultados percibidos de la enseñanza	23	22,8						
Bajos resultados percibidos de la enseñanza	62	61.4						
Resultados moderados percibidos de la enseñanza	8	7.9	2.03	.854	.729	4	1	5
Altos resultados percibidos de la enseñanza	6	5.9						
Muy altos resultados percibidos de la enseñanza	2	2.0						
Total	101	100						

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos reflejan una percepción mayoritariamente negativa en cuanto a los logros de la enseñanza evaluada. La mayoría de los encuestados reportan una baja satisfacción con los resultados, lo que sugiere que los objetivos educativos no se están alcanzando de manera efectiva. Esta tendencia destaca la necesidad de una revisión profunda de las estrategias pedagógicas empleadas, indicando posibles deficiencias en la implementación de los contenidos, las metodologías o la evaluación de los y las estudiantes. Además, la escasa proporción de resultados moderados o altos sugiere que los esfuerzos actuales no están generando un impacto en la formación estudiantil, y que es necesario introducir cambios que promuevan una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Desafíos y barreras

En cuanto a la percepción de desafíos y barreras (Tabla 8) en la enseñanza de la filosofía escolar, la mayoría de las personas docentes (59.4%) indican una Muy baja percepción de estos obstáculos, seguida por un 31.7% que reporta una Baja percepción. La media de percepción se sitúa en 1.51 en una escala del 1 al 4, con una desviación estándar de 0.716 y una varianza de 0.512. Este hallazgo indica que la mayoría de las personas encuestadas no consideran que existan grandes obstáculos significativos en la enseñanza de la filosofía, aunque una proporción menor reconoce la presencia de desafíos que podrían influir en la práctica educativa.

**Tabla 8.**

Resultados de la dimensión desafíos y barreras

Criterios	Valores							
	<i>f</i>	%	<i>M</i>	<i>DE</i>	Var.	Rango	Mín.	Max.
Muy baja percepción de desafíos y barreras	60	59.4						
Baja percepción de desafíos y barreras	32	31.7						
Percepción moderada de desafíos y barreras	7	6.9	1.51	.716	.512	3	1	4
Alta percepción de desafíos y barreras	2	2.0						
Muy alta percepción de desafíos y barreras	-	-						
Total	101	100						

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos reflejan una percepción generalizada de que no existen grandes obstáculos en la enseñanza de la filosofía escolar. La mayoría de las personas docentes considera que los desafíos que enfrentan son mínimos, lo que sugiere que se sienten capacitadas y con las herramientas adecuadas para llevar a cabo su labor educativa. Esta percepción positiva podría estar relacionada con un entorno escolar favorable, acceso adecuado a recursos o una preparación docente sólida que les permite superar posibles dificultades. No obstante, una minoría de personas docentes que reconoce desafíos indica que, aunque las barreras no se perciben como significativas, pueden existir áreas específicas que requieran atención.

### Resultados globales

Según los resultados globales (Tabla 9, Figura 3), los datos revelan que un 22,8% de las personas encuestadas perciben muy baja la enseñanza de la filosofía en las escuelas, mientras que el 61,4% expresa una percepción baja, lo que sugiere una valoración negativa. Solo un 7.9% muestra una percepción moderada, y un 5.9% y un 2.0% tienen percepciones alta y muy alta, respectivamente. La media de las respuestas es de 2.03, que se encuentra en el rango de en desacuerdo, apoyando esta tendencia hacia la insatisfacción. La desviación estándar de 0.854 y la varianza de 0.729 indican una moderada dispersión de las opiniones. El rango de 4, con un mínimo de 1 y un máximo de 5, muestra la diversidad de percepciones entre las personas encuestadas.

Los resultados indican una valoración mayoritariamente negativa de la enseñanza de la filosofía en las escuelas. La mayoría de las personas encuestadas expresa una percepción baja o muy baja, lo que sugiere que la enseñanza de esta disciplina no está cumpliendo con las expectativas de las personas docentes. Esta tendencia podría señalar deficiencias en las metodologías empleadas, en los recursos disponibles o en el enfoque pedagógico en general.

Que solo un pequeño porcentaje de docentes tenga una percepción moderada o alta refuerza la idea de que los resultados actuales no son satisfactorios para la mayoría. La dispersión moderada en

las respuestas indica que, si bien la opinión predominante es crítica, hay cierta variabilidad en las percepciones, lo que podría estar relacionado con diferencias en los contextos educativos, el nivel de preparación docente o las características de los y las estudiantes.

**Tabla 9.**

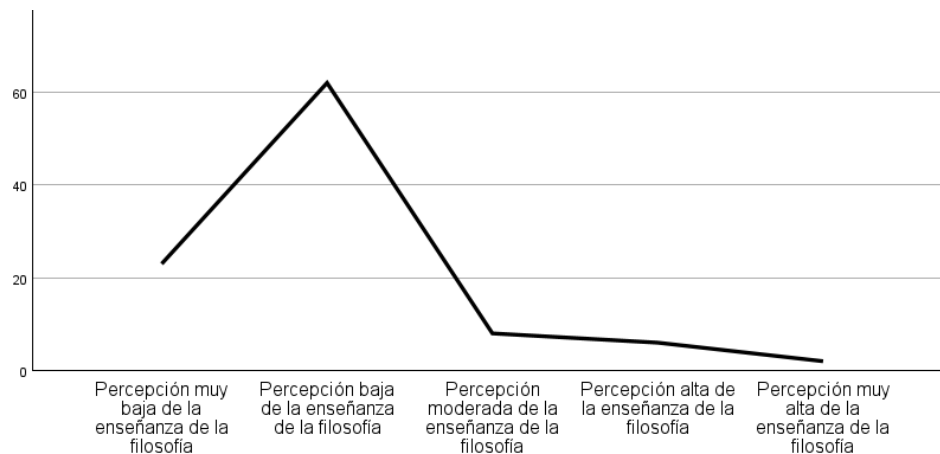
Resultados de la dimensión desafíos y barreras

Criterios	Valores							
	<i>f</i>	%	<i>M</i>	<i>DE</i>	Var.	Rango	Mín.	Max.
Percepción muy baja de la enseñanza de la filosofía	23	22.8						
Percepción baja de la enseñanza de la filosofía	62	61.4						
Percepción moderada de la enseñanza de la filosofía	8	7.9	1.51	.716	.512	3	1	4
Percepción alta de la enseñanza de la filosofía	6	5.9						
Percepción muy alta de la enseñanza de la filosofía	2	2.0						
Total	101	100						

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 3.**

Representación gráfica de los resultados globales de la escala



Fuente: Elaboración propia.

## DISCUSIÓN

La investigación realizada sobre la enseñanza de la filosofía en las escuelas de Barranquilla evidencia una tendencia persistente hacia el uso de metodologías tradicionales, centradas en la transmisión de conocimientos teóricos y dogmáticos. Este hallazgo no resulta sorprendente, dado que refleja una práctica educativa profundamente arraigada en el sistema colombiano, en el que la enseñanza se concibe como un acto de impartir información preestablecida, sin mucho espacio para la reflexión crítica o la

participación activa de la población estudiantil (Gutiérrez-Rojas y Morón-Castro, 2021; Nieto, Ribón et al., 2023; Vargas-Guillén, 2014). Este enfoque didáctico, históricamente consolidado, contrasta con las corrientes pedagógicas contemporáneas que promueven el desarrollo de habilidades críticas y el cuestionamiento constante de la realidad, como lo propusieron teóricos como Dewey (1938) y Freire (2005).

En este sentido, Dewey (1938) abogaba por una educación experiencial, en la que el aprendizaje emergiera de la interacción activa entre el individuo y su entorno. Según su perspectiva, el conocimiento no debía considerarse como una verdad fija y estática, sino como algo dinámico que los y las estudiantes construyen a través de su experiencia cotidiana. Dewey (1938) veía el aula como un espacio donde el estudiantado pudiera involucrarse en actividades que simulen las condiciones del mundo real, para conllevar a un aprendizaje significativo. En contraste, la enseñanza observada en Barranquilla se caracteriza por un enfoque más pasivo, donde el estudiantado recibe información de manera unidireccional, limitando sus oportunidades para aplicar de manera crítica y reflexiva los conceptos filosóficos que se les presentan.

Por otro lado, Freire (2005) destacó la importancia del diálogo y la concientización en el proceso educativo. De esta manera, la educación debía ser un acto liberador, donde tanto cuerpo estudiantil como docente participara en un diálogo horizontal, explorando juntos las complejidades del conocimiento y cuestionando las estructuras de poder y opresión que los rodean. La investigación indica que en las escuelas de Barranquilla este tipo de diálogo crítico es escaso, ya que las metodologías tradicionales predominan en el aula, perpetuando un modelo de enseñanza bancaria en el que las personas estudiantes son vistos como recipientes vacíos que deben llenarse con información preestablecida.

El impacto de estas metodologías tradicionales se hace evidente en los resultados obtenidos sobre la percepción de las personas docentes respecto a la enseñanza de la filosofía. La mayoría de las personas encuestadas indicaron que el sistema actual no está cumpliendo con éxito su objetivo de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en la población estudiantil. Esta evaluación se ve influenciada, en gran medida, por los métodos de evaluación que priorizan la memorización de conceptos filosóficos sobre la comprensión profunda y la aplicación práctica de los mismos. De acuerdo con estudios previos sobre la educación filosófica en Colombia, como el de Prada y Nossa (2020), la verdadera medida del éxito en la enseñanza de la filosofía no radica en la capacidad de los y las estudiantes para recitar conceptos o autores, sino en su habilidad para formular preguntas significativas, analizar argumentos desde diversas perspectivas y aplicar principios filosóficos en situaciones reales de su vida.

Sin embargo, en Barranquilla, el enfoque observacional basado en la memorización y la repetición parece limitar seriamente este tipo de habilidades cognitivas y críticas. Al priorizar los exámenes que miden únicamente la capacidad del estudiantado para recordar información, las y los profesores pueden estar subestimando el potencial de la filosofía para desarrollar habilidades de pensamiento profundo que son esenciales en la vida cotidiana. Este enfoque no solo desvirtúa el propósito de la

filosofía como disciplina, sino que también puede estar contribuyendo a una desconexión entre el contenido académico y la realidad vivida por la comunidad estudiantil. Esto es particularmente problemático en el contexto actual, donde la educación debería preparar a los jóvenes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo e interconectado.

El distanciamiento entre la filosofía y su relevancia en la vida de los y las estudiantes puede estar exacerbado por la falta de recursos didácticos adecuados y la rigidez de los programas académicos. Muchos profesores y profesoras de filosofía, en Barranquilla, indicaron que enfrentan una serie de desafíos al intentar implementar prácticas pedagógicas innovadoras. Entre estos desafíos están: la presión por cumplir con los programas establecidos por el currículo oficial, que limitan la flexibilidad y creatividad en el aula, y la carencia de materiales didácticos que puedan enseñar la filosofía más accesible y atractiva para el estudiantado. Estas dificultades no son exclusivas de Barranquilla, sino que reflejan un problema más amplio en el sistema educativo colombiano, donde las reformas curriculares no siempre van acompañadas de los recursos y apoyos necesarios para que las personas docentes puedan aplicarlas de manera efectiva.

Investigaciones previas, como las de [Berrío \(2022\)](#) y [Frutos \(2020\)](#), han argumentado que la enseñanza de la filosofía podría beneficiarse de un enfoque más holístico y participativo, que permita a los y las estudiantes explorar y cuestionar conceptos filosóficos desde múltiples perspectivas. Este tipo de enfoque requiere que las personas docentes actúen no solo como transmisores de conocimiento, sino como facilitadores del aprendizaje, creando un ambiente en el que el estudiantado pueda participar activamente en la construcción de significado. No obstante, los hallazgos de esta investigación sugieren que este tipo de innovación pedagógica aún no se ha implementado de manera generalizada en Barranquilla. Por el contrario, persisten estructuras y expectativas educativas que continúan limitando las oportunidades de la población estudiantil para interactuar de manera crítica con los contenidos filosóficos.

El enfoque tradicional que predomina en la enseñanza de la filosofía en Barranquilla también contrasta con las teorías de pedagogía filosófica propuestas por [Nussbaum \(2005, 2014\)](#). Nussbaum, una filósofa contemporánea cuyo trabajo se ha centrado en la intersección entre la filosofía y la educación, argumenta que la enseñanza de la filosofía debe centrarse en la capacidad de los y las estudiantes para reflexionar sobre su propia vida y aplicar los principios filosóficos a su experiencia personal. Para Nussbaum, el aula filosófica debe ser un espacio de indagación compartida, donde el estudiantado puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje, cuestionando no solo los textos filosóficos, sino también sus propias creencias y valores. En lugar de un enfoque centrado en la transmisión de conocimiento estático, la autora aboga por una educación que fomente la empatía, la imaginación moral y el pensamiento crítico.

Sin embargo, la realidad observada en Barranquilla sugiere que las teorías de Nussbaum aún no se han integrado plenamente en la práctica educativa local. Pese a la importancia de estas teorías en

la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas y reflexivas, las estructuras educativas tradicionales siguen predominando, limitando el potencial de la filosofía para transformar la vida estudiantil. El desafío para las personas educadoras en Barranquilla y en otros contextos similares radica en encontrar formas de integrar estas teorías en sus prácticas pedagógicas, permitiendo que la enseñanza de la filosofía se convierta en una herramienta poderosa para el desarrollo de habilidades críticas, empáticas y éticas en el estudiantado.

En síntesis, los resultados de esta investigación muestran que la enseñanza de la filosofía en las escuelas de Barranquilla sigue dominada por metodologías tradicionales que priorizan la transmisión de conocimiento teórico sobre el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

## CONCLUSIONES

La investigación realizada pone de manifiesto la urgente necesidad de revisar y reformar las prácticas pedagógicas actuales en la enseñanza de la filosofía en Barranquilla. Para lograr una educación filosófica más efectiva y significativa, se recomienda implementar métodos pedagógicos que promuevan un enfoque más dinámico y participativo. En primer lugar, sería beneficioso adoptar estrategias que faciliten el diálogo crítico entre la población estudiantil y docente, donde se fomente la discusión abierta de ideas y se propicie un intercambio constante de perspectivas. Este tipo de interacción podría contribuir a que el estudiantado desarrolle una comprensión profunda de los conceptos filosóficos y les permitiría aplicar estos conocimientos de manera práctica en situaciones cotidianas. Así, el aula filosófica se convertiría en un espacio de exploración conjunta, donde tanto el estudiantado como el equipo docente participaría activamente en la construcción del conocimiento.

Además, se recomienda introducir métodos de evaluación que valoren la reflexión crítica y la aplicación práctica de las ideas filosóficas, en vez de centrarse en la memorización de conceptos. El uso de estudios de caso, debates socráticos y proyectos colaborativos podría proporcionar a la población estudiantil oportunidades para demostrar su capacidad de análisis y su habilidad para relacionar las teorías filosóficas con cuestiones éticas, morales e intelectuales contemporáneas. Este enfoque evaluativo contribuiría a un aprendizaje profundo y significativo, ya que desafiaría al estudiantado a ir más allá de la repetición de conceptos y a participar en su propio proceso educativo.

Por otra parte, es esencial que se promueva una mayor flexibilidad en los programas curriculares y se proporcionen recursos didácticos adecuados para apoyar a las personas docentes en la implementación de enfoques pedagógicos innovadores. Las instituciones educativas y los organismos gubernamentales responsables de la educación en Barranquilla y en el resto de Colombia deberían comprometerse a proporcionar a las y los profesores de filosofía los materiales, el tiempo y el apoyo necesario para que puedan desarrollar su labor de manera más creativa y efectiva. En este sentido, los programas académicos permitieran mayor espacio para la adaptación curricular, para que las personas

docentes ajustaran sus métodos de enseñanza a las necesidades e intereses de la población estudiantil, promoviendo así un aprendizaje más contextualizado y relevante.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, es importante señalar la carencia de evidencia cuantitativa que permita comparar las percepciones docentes no solo en Barranquilla, sino también a nivel nacional. La falta de datos estadísticos sobre las opiniones y experiencias de las personas docentes en otras regiones de Colombia impide un análisis amplio de las similitudes y diferencias en la enseñanza de la filosofía en diversos contextos locales. Para abordar esta limitación, se recomienda desarrollar y validar una nueva escala de medición que permita recolectar información cuantitativa sobre las percepciones de las y los profesores de filosofía en todo el país. Esta herramienta podría ser utilizada para evaluar la eficacia de las políticas educativas y los recursos didácticos proporcionados por los organismos gubernamentales, para identificar las áreas donde se requiere una mayor inversión o un cambio de enfoque.

Se espera que futuras investigaciones profundicen en las limitaciones enfrentadas por las personas docentes por la escasez de recursos y el cumplimiento de programas curriculares estrictos, y cómo estos factores afectan su capacidad de implementar prácticas pedagógicas más innovadoras. A través de encuestas y entrevistas a mayor escala, se podría ver los desafíos estructurales de los docentes de filosofía en Colombia y cómo influyen en la calidad de la enseñanza filosófica y el desarrollo del pensamiento crítico en quienes se educan.

Finalmente, se recomienda un enfoque integrador que permita al estudiantado conectar los conceptos filosóficos con su propia realidad, fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas y el crecimiento personal, y enfrentar a los dilemas morales y éticos de la vida contemporánea. Una educación filosófica relevante y transformadora debe ir más allá de la transmisión de conocimientos teóricos para convertirse en una herramienta de cambio social, preparando a las nuevas generaciones para adentrarse de manera crítica y reflexiva en su contexto.

Así, para tal fin y como sugerencia, se propone a los y las docentes el uso complementario del manual *Descubriendo la filosofía. Manual Educativo*, desarrollado por Nieto et al. (2023a, 2023b, 2023c). Este manual se destaca por su enfoque metodológico dialogal, que busca involucrar a los y las estudiantes en un proceso de reflexión activa y participativa. Su metodología integra diversas temáticas filosóficas, abordando problemáticas sociales prevalentes como el acoso escolar, la violencia y el conflicto armado y cuestiones fundamentales relacionadas con la justicia social, la religión, la política y la ética.

La propuesta pedagógica del manual enfatiza la importancia del diálogo y el pensamiento crítico en la educación filosófica y ubica el rol docente como mediador en los espacios de discusión. El manual fomenta el análisis profundo y el debate sobre temas de relevancia social y ética, que proporciona al estudiantado herramientas para comprender y abordar los desafíos contemporáneos desde una

perspectiva filosófica, que facilitan el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas determinantes para la formación integral y el compromiso cívico.

## REFERENCIAS

- Abdula, A., Baluta, H., Kozachenko, N. y Kassim, D. (2020). Peculiarities of using of the Moodle test tools in philosophy teaching [Peculiaridades del uso de las herramientas del test Moodle en la enseñanza de la filosofía]. *CEUR Workshop Proceedings*, 2643, 306-320. <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper18.pdf>
- Anaya, M. (2020). La divulgación de la filosofía en México: ¿para qué? *Diseminaciones*, 3(5), 111-127. <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/view/241>
- Angulo-Menco, J. (1999). *Rasgos de la filosofía en Colombia*. Editorial Antillas.
- Anne, R., Foster, D., Douglas, S., Nakar, S., Boon, H. y Heath, T. (2022). Philosophy of education in a new key: Exploring new ways of teaching and doing ethics in education in the 21st century [Filosofía de la educación en una nueva clave: Explorando nuevas formas de enseñar y hacer ética en la educación en el siglo XXI]. *Educational Philosophy and Theory*, 54(8), 1178-1197. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880387>
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós
- Barbosa-Da Silva, A. (2023). The Presence of the School Manual in the Teaching of Philosophy: in a Pandemic Time [La presencia del manual escolar en la enseñanza de la filosofía: en tiempos de pandemia]. *Perspectiva Filosófica*, 50(1), 329-347. <https://doi.org/10.51359/2357-9986.2023.250772>
- Berrio, A. (2022). Estado del arte. Formación democrática en Colombia desde la enseñanza de la Filosofía. *Revista Filosofía UIS*, 21(2), 229-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8540330>
- Boyras, C. y Türkcan, B. (2021). Development of a Primary School Teacher on Philosophy with Children: An Action Research [Formación de un docente de primaria en filosofía con niños: una investigación-acción]. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 491-510. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1175/527>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction [Hacia una teoría de la instrucción]*. Harvard University Press
- Cárdenas, L. y Rodríguez, M. (2020). *Elementos didácticos que potencian la enseñanza de la ética en la infancia desde el marco de filosofía para niños* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/52328>
- Congreso de la República. (2012, 17 de octubre). Ley 1581. *Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education [Experiencia y educación]*. Kappa Delta Pi.



- Díaz, E. (2020). *Aporte de la enseñanza de la filosofía al desarrollo del pensamiento crítico en educación media* [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/22153>
- Fávero, A., Bufon, J. y Pereira, A. (2020). Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil [Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil]. *REFilo*, 6, 1-17. <http://dx.doi.org/10.5902/2448065742599>
- Figuroa, A. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Revista Conrado*, 17(82), 249-259. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n82/1990-8644-rc-17-82-249.pdf>
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Frutos, M. (2020). La enseñanza de la filosofía desde una perspectiva de filosofía con niños. HASER. *Revista internacional de filosofía aplicada*, (11), 93-124. <https://doi.org/10.12795/HASER/2020.i11.04>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós
- Gutiérrez-Rojas, E. y Morón-Castro, C. (2021). ¿Es necesaria la filosofía en las escuelas? Percepciones de docentes y estudiantes de escuelas públicas. *Solar*, 17, 47-88. <https://typeset.io/papers/es-necesaria-la-filosofia-en-las-escuelas-percepcion-de-1pt7uhp3>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Taurus.
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza Editorial.
- Khan, M., Khan, Y. y Rathor, A. (2020). Developing an Understanding of Teaching Philosophy of Islamic Education at School Level in Pakistan and Austria: A Comparative Study [Desarrollo de una comprensión de la enseñanza de la filosofía de la educación islámica a nivel escolar en Pakistán y Austria: un estudio comparativo]. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 9(1), 191-196. <https://european-science.com/eojnss/article/view/5907/pdf>
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscayan, S. (1992). *La filosofía en aula*. Ediciones de la Torre.
- Molina, G. (2021). Tensiones entre el enfoque educativo STEM y la filosofía escolar: aproximación al estado del arte. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 54-81. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.54-81>
- Morales, L. y Bedetti, M. (2022). La enseñanza de la filosofía en el nivel secundario en Argentina: contextos sociohistórico-políticos. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126), 1-31. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/7601/7021>
- Murphy, M. (2023). Taking Teaching Philosophies Seriously: Pedagogical Identity, Philosophy of Education, and New Opportunities for Publication [Tomar en serio las filosofías de la enseñanza: identidad pedagógica, filosofía de la educación y nuevas oportunidades de publicación]. En J. Frueh y D. Hornsby (Eds.), *Political Pedagogies* (pp. 13-21). Springer.

- Nieto, I., Morón, C. y Ribón, L. (2023a). *Descubriendo la filosofía. Manual educativo*. Letra Clave.
- Nieto, I., Morón, C. y Ribón, L. (2023b). *Descubriendo la filosofía. Manual educativo 2*. Letra Clave.
- Nieto, I., Morón, C. y Ribón, L. (2023c). *Descubriendo la filosofía. Manual educativo 3*. Letra Clave.
- Nieto, I., Ribón, L., Ortiz, M., Cárdenas, L., Villasmil, M. y Camargo, L. (2023). Cuando el estudiantado habla: percepciones y miradas sobre las metodologías de enseñanza de la filosofía en educación media. *Revista Educación*, 47(2), 538-565. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53838>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Planeta Libros.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Planeta Libros.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022, 21 de noviembre). *Día mundial de la Filosofía*. Unesco. <https://www.unesco.org/es/days/philosophy>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2018). *The future of education and skills: Education 2030 [El futuro de la educación y las habilidades: Educación 2030]*. OECD Publishing.
- Pereira, V. y Ferreira, D. (2020). Trajetória da presença-ausência do ensino de filosofia nas reformas educacionais desde os portugueses aos tempos hodiernos. *PRISMA*, 2(2), 1-23. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/prisma/article/view/8637>
- Peters, R. (1996). *Ethics and Education [Ética y educación]*. Routledge.
- Pineda, D. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas Philosophica*, 34(69), 13-51. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/20260>
- Prada, M. y Nossa, K. (2020). Impacto de las políticas de formación de maestros y evaluativas en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia: 2014-2019. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41(123), 31-49. <https://doi.org/10.15332/25005375/5988>
- Prada-Dussán, M. (2024). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, 69, 177-198. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn [Libertad para aprender]*. Charles Merrill.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Paidós.
- Rosero, J. (2020). Filosofía intercultural: Dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 50-62. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963704005/27963704005.pdf>

- Ruiz-Rincón, D. (2022). Docencia, didáctica y principios bioéticos para la enseñanza de la filosofía. *Sincronía*, 26(82), 145-166. <https://redinvestiga.chiapas.gob.mx/archivos/2022Sincrona20230530T132221.pdf>
- Salazar, I., Ribón, L. y Nieto, I. (2023). Filosofía en educación media desde la perspectiva estudiantil en Barranquilla. En M. Sánchez (Ed.), *Le investigación científica en América Latina* (pp. 149-172). EIDEC.
- Santamarina, M. (2021). Del otro lado de la circunvalación. Prácticas de enseñanza de la filosofía en escuelas periféricas de la ciudad de Córdoba. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 19(9), 1-28. <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/7977/v19n19a06santamarina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sosa, V. (2021). La enseñanza de la filosofía desde el pensamiento de Augusto Salazar Bondy. *Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, AC*, 5, 1-15. <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/515/513>
- Torres, J. (2022). La enseñanza de la filosofía y su contribución al pensamiento crítico. *Revista Boletín REDIPE*, 11(10), 57-68. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1895/1866>
- Valentim, L. (2022). Evasão escolar na educação de jovens e adultos: uma reflexão sócio-filosófica sobre ensino de filosofia na eja [El abandono escolar en la educación de jóvenes y adultos: una reflexión sociofilosófica sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela]. *Revista Paranaense de Filosofia*, 2, 52-55. <https://doi.org/10.33871/27639657.2022.2.esp.7710>
- Vargas-Guillén, J. (2014). *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. UPN. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofc3ada-en-colombia.pdf>
- Vygotsky, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. OMEGALFA.
- Zulkifli, H. y Hashim, R. (2020). Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class [Filosofía para niños (P4C) en la mejora del pensamiento crítico en una clase de educación moral de secundaria]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29-45. <https://ijlter.myres.net/index.php/ijlter/article/view/431/465>