


Didáctica de la Filosofía en Colombia: Plurivocidad, Tensiones y Porosidad de un Concepto

Óscar Javier Linares Londoño ¹ 

Resumen

En este artículo de reflexión se presentan algunos de los resultados del proyecto de investigación Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia en el periodo 2010-2021. Allí nos propusimos elaborar un estado de la cuestión en torno a lo que se dice cuando se habla de didáctica de la filosofía en Colombia. El concepto didáctica de la filosofía fue reconstruido utilizando los insumos de la historia conceptual alemana, metodología que nos permitió eludir limitaciones puntuales de abordajes como la bibliometría y las categorías predefinidas y condensadas. Como resultado, destacamos la polisemia del concepto didáctica de la filosofía, descollando en el análisis tres de sus dimensiones: didáctica artefacto (sentido estrecho), didáctica no instrumental (sentido problematizador) y didáctica disciplinar (sentido amplio). Esta plurivocidad trae consigo cierta porosidad en las fronteras semánticas del concepto, por lo que subrayamos que se trata de un concepto móvil que hilvana diversas urdimbres con otros términos del campo. Nuestra hipótesis es que cada posible frontera semántica del concepto es dislocada por las tensiones intrínsecas a un campo o problema en emergencia en Colombia.

Palabras clave: didáctica de la filosofía, enseñanza de la filosofía, concepto, crítica, análisis

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Cundinamarca), Colombia
ojlinaresl@pedagogica.edu.co 

Recibido: 23/Septiembre/2023
Revisado: 09/Mayo/2024
Aprobado: 19/Julio/2024
Publicado: 23/Septiembre/2024



Didactics of Philosophy in Colombia: Plurivocity, Tensions, and Porosity of a Concept

Abstract

This reflective article presents some of the results from the research project “State of the Art on the Didactics of Philosophy in Colombia during the period 2010-2021.” We aimed to develop a state of the question regarding what is said when talking about the didactics of philosophy in Colombia. The concept of didactics of philosophy was reconstructed using inputs from German conceptual history, a methodology that allowed us to avoid specific limitations of approaches such as bibliometrics and predefined, condensed categories. As a result, we highlight the polysemy of the concept of didactics of philosophy, emphasizing three of its dimensions in the analysis: didactic artifact (narrow sense), non-instrumental didactics (problematizing sense), and disciplinary didactics (broad sense). This plurivocity brings with it a certain porosity in the semantic boundaries of the concept, so we emphasize that it is a mobile concept that weaves various threads with other terms in the field. Our hypothesis is that each possible semantic boundary of the concept is displaced by the intrinsic tensions of an emerging field or problem in Colombia.

Keywords: didactics of philosophy, philosophy teaching, concept, critique, analysis

Didática da Filosofia na Colômbia: Plurivocidade, Tensões e Porosidade de um Conceito

Resumo

Este artigo de reflexão apresenta alguns dos resultados do projeto de pesquisa sobre o Estado da Arte do ensino de filosofia na Colômbia, no período de 2010 a 2021. O objetivo foi realizar uma análise do discurso em torno do ensino de filosofia no país. O conceito de didática da filosofia foi reconstruído com base nas contribuições da história conceitual alemã, uma metodologia que permitiu superar as limitações de abordagens mais restritivas, como a bibliometria e o uso de categorias predefinidas e fixas. Como resultado, destacamos a polissemia do conceito de didática da filosofia, evidenciando três dimensões principais: a didática artefactual (em seu sentido estrito), a didática não instrumental (com uma abordagem problematizadora) e a didática disciplinar (em seu sentido mais amplo). Essa plurivocidade resulta em uma porosidade nas fronteiras semânticas do conceito, tornando-o dinâmico e interconectado com outros termos da área. Nossa hipótese sugere que as fronteiras semânticas desse conceito são constantemente deslocadas pelas tensões inerentes aos campos ou problemas emergentes no contexto colombiano.

Palavras-chave: didática da filosofia, ensino de filosofia, conceito, crítica, análise

Introducción

El proyecto *Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia en el periodo 2010-2021*, desarrollado por el grupo de investigación *Prácticas Filosóficas* de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se propuso reconstruir, como su título lo indica, el estado de la cuestión sobre la *didáctica de la filosofía* en el país en la última década. Para tal efecto, se revisó un corpus que incluyó 9 libros, 19 artículos especializados, 25 tesis de posgrado y 7 fuentes multimedia publicadas en Colombia entre los años 2010 y 2021 (Salcedo, 2023). Guiados por la pregunta ¿qué se dice cuando se dice *didáctica de la filosofía* en Colombia?, corroboramos una sospecha: *didáctica de la filosofía* es un concepto polisémico, esto es, se dice de muchas maneras. La hipótesis de este artículo es que una posible explicación de esta pluralidad semántica se encuentra en las tensiones intrínsecas al campo de reflexión, tensiones que manan del divorcio incausado entre la filosofía, su enseñanza y su aprendizaje. Dicha polivocidad vincula, de diversas maneras, *didáctica de la filosofía* con otras categorías del campo (como *enseñanza de la filosofía*), constituyéndose así variadas redes semánticas en las que la jerarquía de los conceptos es fluctuante.

Defendemos, además, que el uso medular, en publicaciones recientes, de los términos *didáctica de la filosofía* y *enseñanza de la filosofía* podría dar cuenta de la emergente constitución de un campo, área o problema de discusión e investigación aún incipiente y, en cierta medida, inédito en Colombia. Para llegar a estos resultados, acudimos a algunos insumos de la caja de herramientas de la historia conceptual de linaje koselleckiano, metodología que permitió aquilatar lo que se dice cuando se dice *didáctica de la filosofía*, evitando, de paso, caer en los puntos ciegos de enfoques como la bibliometría y la construcción de definiciones preestablecidas.

Pluralidad de un concepto y emergencia de un campo

Uno de los hallazgos del proyecto fue que *didáctica de la filosofía* se dice (o se insinúa) de muchas maneras, esto es, a esta categoría se asocian, explícita o implícitamente, distintas (y en algunas ocasiones opuestas) caracterizaciones. De manera preliminar, puede afirmarse que estos son algunos de los ropajes de *didáctica de la filosofía* en Colombia:

1. *Didáctica artefacto*: la *didáctica de la filosofía* se confina a la reflexión y/o aplicación de estrategias metodológicas, que dan respuesta al cómo enseñar a partir de herramientas, instrumentos, técnicas y recursos. Por ejemplo, atiende “a los mecanismos y estrategias de la enseñanza [...] responde en esencia al cómo de la enseñanza” (Prada et al., 2021, p. 36). Este es el sentido *estrecho* de la *didáctica de la filosofía*.

2. *Didáctica no instrumental*: la *didáctica de la filosofía* no debe entenderse como la aplicación de un recetario, no se limita a los dispositivos técnicos ni a un taller o manual para manejar artilugios. Por ejemplo, no es “un destornillador que usamos en cualquier momento y que luego guardamos en una caja de herramientas” (Osorio, 2011, p. 87). Este es el sentido *problematizador* de la *didáctica de la filosofía*.

3. *Didáctica disciplinar*: dimensión teórica y práctica, campo de reflexión y acción sobre

las condiciones de posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Por ejemplo, la *didáctica de la filosofía* “orienta la reflexión en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, los factores que favorecen o no su aprendizaje, los métodos que llevarían a mejores aprendizajes en relación con las diferentes formas de filosofía, etc.” (Prieto, 2022, pp. 180-181). Este es el sentido *amplio* de la *didáctica de la filosofía*.

Estas caracterizaciones no buscan ser camisas de fuerza a las que necesariamente se tenga que ahorrar la diversidad semántica encontrada en las fuentes. No pretenden reducir a blanco o negro lo que en principio es polícromo; por ello, solo se usarán como guías para organizar la polivocidad del término *didáctica de la filosofía*.¹ En realidad, como mostraremos más adelante, se trata de una triple frontera conceptual en la que los límites son porosos y el intercambio es la forma de vida. En ese sentido, es necesario enfatizar que al interior de esas comprensiones se hallan profusos matices. Al diseccionar las caracterizaciones, nos topamos con una plétora de usos de difícil taxonomía. Esta dificultad se puede explicar, en parte, por la fisonomía de algunos de los usos del término. A grandes rasgos, se pueden identificar cuatro usos de la palabra *didáctica de la filosofía*: *uso-irreflexivo*, cuando la categoría se da por sobreentendida, no se determina con precisión su sentido o su contenido está vacío; *uso-equívoco*, cuando en una misma comprensión se funde la simplificación metódica con la elucubración teórica; *uso-normativo*, cuando una delimitación conceptual específica aspira a convertirse en la manera adecuada de comprender la categoría; y *uso-reflejo*, cuando la definición de la categoría se limita a ser eco de elaboraciones extranjeras (de Klafki o de Tozzi).² Por si ello fuera poco, en algunas ocasiones, estos usos se suceden unos a otros en un mismo autor o en un mismo texto. De esta manera, cuando se habla de *didáctica de la filosofía*, fácilmente *didáctica* se disfraza de adjetivo, de campo de saber, de caja de herramientas o de truco de magia. En consecuencia, no estamos ingresando a un campo desbrozado en el que impere la nitidez conceptual, se trata más bien de un bosque enmarañado en el que puede ser fácil extraviarse. En Colombia, apenas se están acordando las reglas del juego, por tanto las categorías, más que edificios conceptuales sólidos, tienen el ribete de *zona de obras*.

Esta peculiaridad del debate nos lleva a otra de nuestras hipótesis: la reflexión sobre la enseñanza y la didáctica de la filosofía hace parte de un campo, problema o área de estudios en emergencia en Colombia.³ Hay que advertir que esta idea no es nueva. Por ejemplo, Laura Galazzi (2021) identificó algunas evidencias de la “autonomización del campo” en las “líneas temáticas en los congresos más importantes, simposios y jornadas propias, grupos de investigación, publicaciones de libros, revistas especializadas en el tema, tesis de pregrado y

1 Hay que advertir que, para el caso argentino, Agratti (2008) había llegado a una polivocidad semejante al caracterizar la relación entre la filosofía y su enseñanza desde una *orientación didactista*, una *orientación filosófico-didáctica* y una *orientación de fundamento*.

2 Los pedagogos Wolfgang Klafki (1917-2016) y Michel Tozzi (1945-) se han convertido en dos referencias ineludibles en algunas de las propuestas sobre didáctica de la filosofía en Colombia (Gómez, 2015; Paredes, 2009).

3 Aunque aquí se usará la categoría *campo* para hacer mención a la especificidad del cúmulo de problemas asociados a la enseñanza y la didáctica de la filosofía, es importante resaltar que, en la literatura revisada, también se usa *área de estudios*, *problema filosófico*, *subdisciplina de la filosofía*, entre otras. La elección de aquello que nombra lo que aquí se discute no es un asunto menor, y tendrá consecuencias muy importantes en la manera de comprender lo mentado; pero profundizar en ello nos desviaría del objetivo propuesto. Así que, aunque mayoritariamente aquí se use *campo*, no se pretende con ello soslayar la cuestión que hay de fondo. Si bien en Colombia el debate está abierto, en países como Brasil hay investigaciones que buscan certificar como *campo autónomo de conocimiento* a este cúmulo de problemas. Sobre este punto véase, Velasco (2022a) y Rodrigues y Gelamo (2021).

posgrado, así como profesionales de la filosofía con dedicación exclusiva” (pp. 13-14). Muy probablemente, la autora está pensando en el caso argentino, en donde, gracias a impulsores como Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi, la enseñanza de la filosofía acumula, como campo autónomo de reflexión, un número importante de investigaciones desde finales de la década de 1980 (Colella, 2020; Velasco, 2022b).

Según se afirma, en Colombia, “nos topamos con un esfuerzo semejante por configurar el campo de la enseñanza de la filosofía” (Tovar, 2022, p. 17). Una clave para entender el reciente interés en estos problemas es la reacción de la comunidad filosófica del país a la fusión de las pruebas de Filosofía y Lenguaje en la Prueba de Lectura Crítica Saber 11 (Herrera, 2022), este es uno de los factores que han llevado a plantear que, en Colombia, la enseñanza de la filosofía es un “campo teórico en construcción” (Pulido et al., 2018, p. 30). Aquí queremos aportar un argumento adicional: los cuatro usos de *didáctica de la filosofía* pueden ser tomados como un indicador y un factor de esta construcción. Un indicador, pues dan cuenta de la inestabilidad conceptual del presente del campo (*uso-irreflexivo* y *uso-equívoco*). Un factor, pues revelan una tarea inaplazable que han asumido distintos grupos de investigación: dotar al campo de las categorías, los referentes y los problemas hacia donde debe transitar en el futuro inmediato la discusión (*uso-normativo* y *uso-reflejo*).

No obstante, cabe precisar, la polisemia semántica del término no se debe solo al estado imberbe del campo. Si bien hay muchas líneas en las que es posible avanzar para aclimatar estos debates en Colombia, creemos que la plurivocidad del concepto descansa, como profundizaremos más adelante, en las tensiones que constituyen el campo, tensiones sin las cuales, llanamente, no habría problema de reflexión e investigación. La *enseñanza* y la *filosofía*, como dos fuerzas en tensión, componen un área en la que es posible hallar felices acuerdos, así como feroces choques. En el fondo, el problema está en cómo poner a dialogar dos ámbitos que se necesitan, pero que a la vez se distinguen.

¿Qué se ha hecho con lo que se ha dicho? Abordajes metodológicos

Antes de profundizar en lo que se dice cuando se dice *didáctica de la filosofía* en Colombia, es importante señalar que la novedad de nuestro proyecto está relacionada con el método elegido para analizar la información: la historia conceptual alemana (Koselleck, 1993). No obstante, antes de señalar cuáles fueron los elementos que retomamos de esta corriente historiográfica y cómo los adaptamos a nuestro problema de investigación, es necesario identificar cómo se ha abordado, en las investigaciones recientes, eso que se dice sobre la *didáctica de la filosofía* en el país. Profundizar en los enfoques y metodologías recientemente empleados permitirá, por un lado, comprender qué sabemos hoy sobre *didáctica de la filosofía* como categoría en Colombia; por otro lado, ayudará a valorar, de manera crítica, los alcances y límites de esos abordajes metodológicos, así, quedarán en evidencia los méritos de la historia conceptual como estrategia metodológica de nuestra investigación. Por ello, en este apartado nos concentraremos en lo que se ha hecho con lo que se ha dicho sobre el concepto *didáctica de la filosofía*.

Después de haber analizado, en el marco temporal elegido, la literatura sobre el campo, podemos afirmar que, entre las diversas metodologías propuestas, destacan, por una parte, los *balances bibliométricos* (Gómez, 2015; Cruz et al., 2018; Patiño & Cruz, 2021), y, por otra, lo que llamaremos *categorías predefinidas* (Giraldo et al., 2021) o *condensadas* (Espinel et al., 2021). Se trata de metodologías con cierta fertilidad, aunque, como mostraremos, sus acentos también pueden provocar esterilidad en las investigaciones.

Empecemos por el enfoque bibliométrico. Este puede entenderse como “un tipo de análisis documental de carácter cuantitativo, en el cual se recurre a procesos matemáticos y estadísticos para caracterizar, describir y analizar la producción bibliográfica” (Pulido et al., 2021, pp. 29-30). Al centrarse en la aparición de categorías en las fuentes, este enfoque puede mostrar cómo ha evolucionado cuantitativamente el uso de una palabra, dónde se concentra la productividad sobre un campo, qué autores tienen mayor citación o en qué revistas tiene mayor circulación cierto tema. El ejercicio estadístico queda oportunamente recogido en gráficos, tablas, cifras y porcentajes que permiten tener un rico mapa sobre el conocimiento circulado.

Ese es el caso de los análisis bibliométricos publicados recientemente y que hicieron parte de un proyecto impulsado por distintas universidades colombianas.⁴ En un primer análisis (Cruz et al., 2018), a partir de 64 artículos publicados en revistas especializadas, se muestra un balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre sus resultados vale la pena destacar algunos puntos: hasta el año 2003 la producción relacionada con la enseñanza de la filosofía es escasa, el autor colombiano con mayor productividad sobre el tema es Miguel Ángel Gómez y el uso de *didáctica de la filosofía* solo emerge después del año 2004. En un análisis complementario, Patiño y Cruz (2021) amplían el espacio geográfico de investigación a las revistas de Centro y Suramérica, y el número de documentos a 182 artículos. Como dato relevante, esta indagación revela que en la concentración de la producción por países Colombia ocupa el lugar más destacado.

A partir de esta información, el análisis bibliométrico puede apoyar importantes posibilidades de interpretación. No obstante, se trata de un enfoque que, para el asunto en cuestión, presenta serias limitaciones, pues, una cosa es establecer cuántas veces aparece la palabra *didáctica de la filosofía* como categoría central en un corpus, y otra cosa es analizar, desde una perspectiva cualitativa, qué se entiende por esa categoría o en qué consiste ese campo o problema. De esta manera, usando una imagen, no es desacertado afirmar que el enfoque bibliométrico nos muestra las particularidades morfológicas del terreno, pero no nos permite acceder al análisis geológico que posibilita explicar esas singularidades. En consecuencia, este enfoque prioriza un *uso-irreflexivo*, insuficiente para responder a los problemas que de allí emanan: ¿Qué se está entendiendo por *enseñanza y didáctica de la filosofía*? ¿Qué explica que estas, y otras categorías relacionadas, sean hoy centrales en las investigaciones de ciertas universidades? ¿Por qué estos problemas fueron insustanciales entre la comunidad filosófica colombiana en el siglo XX? ¿Cómo comprender que sea hoy Colombia el país con mayor productividad sobre el tema en la región?

4 Proyecto adelantado por los grupos de investigación *Filosofía, Sociedad y Educación* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), *Pensamiento, Filosofía y Sociedad* de la UNIMINUTO, y la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). Los resultados fueron publicados en Pulido et al. (2018) y Espinel et al. (2021).

Una estrategia metodológica que podríamos considerar alterna es la de buscar una definición o delimitación conceptual, en unos casos, como punto de partida de la investigación (*categoría predefinida*), en otros, como una síntesis de llegada (*condensación categorial*). Regularmente, la cristalización de esta definición, ya se trate del preludio o de la cumbre del proceso, suele ser concebida como la comprensión ideal o adecuada del concepto (*uso-normativo*). Una definición así, más prescriptiva que descriptiva, es adecuada si el objetivo es que la categoría suministre el fundamento de la investigación; también es útil si lo que se busca es proponer una categoría de análisis o un paradigma sustentado en un marco teórico o una idea filosófica. Sin embargo, aquí, su limitación descansa en que, en unos casos, estas estrategias impiden ver la diversidad de los usos conceptuales: en lugar de describir la polisemia semántica, encumbran preliminarmente un uso como el óptimo (*categoría reificada*); o, en otros, sin desconocer la multiplicidad de usos, se concentran en teorizar sobre posibles puntos de encuentro (*síntesis categorial*). En esta condensación del contenido del concepto, dicha definición funge como el molde de lo que puede o no entrar en la palabra, encorsetando los conceptos en un lecho de Procusto. En ese sentido, en una suerte de cierre conceptual, solo será asumido como *didáctica de la filosofía* aquello que entre en la categoría de partida o de llegada.

Consideramos que este es el caso de la investigación de Giraldo et al. (2021), quienes se propusieron identificar las concepciones de la *didáctica de la filosofía* en los programas de las universidades acreditadas en alta calidad hasta el año 2018. En esa búsqueda, los autores detectaron que la tendencia es reducir este concepto a elementos instrumentales o técnicos (*didáctica artefacto*), “desconociendo los avances registrados a lo largo de los últimos años en los que se han constituido comunidades académicas que han discutido su estatus epistemológico como área disciplinar” (p. 201) (*didáctica disciplinar*). Este hallazgo los lleva a remarcar el “desarrollo conceptual” de un campo que ha evolucionado desde esos pretéritos elementos técnicos hasta el momento actual, pues hoy se ha incorporado la lozanía de componentes como “el aprendizaje, los contenidos, el contexto y el pensamiento crítico” (p. 202). De esta manera, esa investigación partió de la confrontación entre una “perspectiva clásica de la didáctica” (p. 209) (*sentido estrecho*), asociada a la tradición, y una “perspectiva contemporánea de la didáctica” (p. 207) (*sentido amplio*), asociada a la innovación: dos mundos leídos como el antes y el después de la didáctica de la filosofía que no tendrían por qué rozarse. Desde estas categorías predefinidas se determinó dónde se ubican los documentos institucionales analizados y se ponderó qué elementos son necesarios incluir para llegar a una “caracterización más contemporánea de la didáctica” (p. 212). En síntesis, se trata de un ejercicio con una perspectiva prescriptiva sobre lo que debe entenderse por *didáctica de la filosofía* (*uso-normativo*), en donde se lee en clave de pasado o futuro lo que podría comprenderse como una tensión del presente del campo. Al final, si lo que interesa es comprender por qué prima la *didáctica artefacto* en las licenciaturas en filosofía del país, esta metodología no nos llevaría muy lejos. En este caso, la clave de análisis tradición/innovación tendría que ser ella misma tematizada.

Otro caso, con algunas similitudes, es el de los análisis cualitativos que complementaron los estudios bibliométricos citados más arriba. La bibliometría, que ocupó allí un lugar central, hizo parte de un proyecto más amplio que apuntaba, en un caso, a estrategias cualitativas de “investigación documental con un enfoque analítico y crítico” (Pulido et al., 2018, p. 30),

y, en otro, al balance como “desarrollo teórico-metodológico que permite leer cúmulos de información” (Pulido et al., 2021, p. 26). Y, en efecto, en ese proyecto se halla cierta diversidad metodológica en la que se gestan “diálogos e intercambios” entre el “tratamiento bibliométrico [cuantitativo] y [el] cualitativo” (Pulido et al., 2021, p. 33). En este diálogo, un punto de llegada pareciera ser la organización de “los hallazgos investigativos en bloques temáticos” (Pulido et al., 2018, p. 30), una suerte de *condensación categorial* en la que desemboca la afluencia conceptual de la investigación. No obstante, simultáneamente, los autores afirman que esos bloques temáticos (*enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, educación filosófica y aprender filosofía*) fungieron como criterio de “conceptualización previa” (Pulido et al., 2018, p. 31), como “carta de navegación” (Espinel, 2021, p. 18), como “marcos categoriales” (Pérez, 2018, p. 175) y como “perspectiva teórica” de análisis (Pulido et al., 2018, p. 21). En ese sentido, se podría sostener que, como en un proceso ontogenético, la meta estaba ya incubada en el punto de partida. Los bloques temáticos fueron en realidad la “rosa de los vientos que marca un horizonte de lectura” (Pérez, 2018, p. 175), y, por tanto, las categorías sirvieron tanto para diseñar como para leer el mapa del debate. Aquí, el elemento descriptivo se funde con el prescriptivo (*uso-normativo*), por lo que, a partir del diagnóstico categorial, este proyecto formula el brebaje para una filosofía afiebrada. Así las cosas, no sería arriesgado afirmar que estas categorías sirvieron de mojones de una apuesta filosófica y pedagógica que apunta a poner los cimientos del campo y a iluminar el camino por el que debe transitar la reflexión. Por algo, uno de los objetivos del balance fue convertir los estudios de los grupos de investigación involucrados “en punto de referencia y posibilidad para apuntar hacia nuevas estrategias de la enseñanza de la filosofía” (Pulido et al., 2021, p. 26).

En conclusión, las *categorías predefinidas* y las *condensaciones conceptuales* pueden ser útiles (en muchos casos indispensables) como categorías de interpretación científica, por lo que su uso en la investigación social es abundante; no obstante, su vocación por la teorización hace que se descuiden los empleos puntuales, muchas veces plurales, que hay en el lenguaje de las fuentes. Allí radica, para la historia conceptual, la diferencia entre un concepto (siempre abierto e indefinible) y una categoría (siempre cerrada y preestablecida). Para Ortega,

Aunque concepto y categoría compartan la misma pretensión de teorización, el investigador declina el *concepto* como localizado y la *categoría* como expresión de una racionalidad que se quiere técnica y universal y se supone movilizada por el desinterés propio del saber científico (2021, p. 318).

Esto nos lleva a la historia conceptual como apuesta metodológica de nuestra investigación.

Didáctica de la filosofía como concepto: la historia conceptual

Para evitar las categorías vacías de contenido conceptual y las definiciones anticipadas, optamos por revisar estrategias metodológicas alternativas. En esa búsqueda, decidimos que el carácter abierto (vaguedad operativa) de algunas de las herramientas de la historia conceptual, podría resultar útil en nuestro objetivo. Vale aclarar que en ningún sentido estamos proponiendo una historia conceptual de la *didáctica de la filosofía*. No es posible extrapolar los

fundamentos y estrategias de la historia conceptual a otros ámbitos sin una previa revisión de pertinencia. En otra dirección, lo que queremos señalar es que acoplamos algunos elementos del método koselleckiano que juzgamos eficaces para revelar la pluralidad semántica y las tensiones y disputas que se vislumbran en los diversos usos del término *didáctica de la filosofía*. Lo que hay aquí es un feliz maridaje entre un método que prioriza visibilizar “los concentrados de muchos contenidos significativos” (Koselleck, 2009, p. 102) agavillados en las palabras y un término, *didáctica de la filosofía*, mendigo de un análisis que descorra el velo de la armonía semántica. Así las cosas, nuestra hipótesis es que el uso de algunos de los artilugios de la historia conceptual nos permite dar luz a una cara oculta del problema, una que no aparece en su esplendor en los abordajes bibliométricos ni en las definiciones preestablecidas. En otras palabras, nos proponemos alumbrar lo que tiene de *concepto* el término *didáctica de la filosofía*, después de haber mostrado los cotos de su abordaje como *categoría*.

No es el lugar para desarrollar a profundidad la propuesta de la historia conceptual, ese paquete todo incluido se encuentra en la bibliografía especializada (Linares, 2024). De manera más modesta, aquí nos ceñimos a un plan básico, uno en el que ajustamos unos pocos avíos de la historia conceptual a nuestra pregunta por lo que se dice cuando se dice *didáctica de la filosofía*. Entre las provisiones koselleckianas utilizadas en nuestra investigación, es menester destacar las diferencias entre palabras, conceptos y categorías, las vías metodológicas semasiológicas y onomasiológicas, y la constitución de redes conceptuales.

Empecemos por las palabras, los conceptos y las categorías. Para Koselleck (1993), los conceptos no tienen un núcleo invariable o sustrato definicional inmutable, en un concepto se concentra la “totalidad de un contexto de experiencia y significado” (p. 117), ello es lo que permite entender que, a diferencia de una palabra y de una categoría, un concepto tenga que “seguir siendo polívoco para poder ser concepto” (p. 117). Esto es, un concepto reúne la pluralidad de la experiencia: no debe ser entendido como un glacial inalterable, sino como una avalancha que se va modificando al arrasar todo a su paso. A diferencia de la categoría, que unifica con una pretensión científica la diversidad semántica, el concepto nos permite comprender la *didáctica de la filosofía* en su plurivocidad. En esta apuesta, un concepto no acepta una definición unívoca, ni es una abstracción quintaesenciada de lo que, desde una mirada normativa, debería entenderse por un término. Tras esta renuncia, se abraza la descripción plural y polisémica, dando prelación al complejo y abigarrado entramado de experiencias, concepciones y proyecciones que forman parte constitutiva de la palabra. En un concepto siempre habrá márgenes de indeterminación conceptual expresadas en su uso polémico y en las tensiones intrínsecas a su constitución semántica.

Por otra parte, para dar cuenta de la descripción polisémica de la palabra *didáctica de la filosofía*, así como de la red que la misma teje con otras categorías y conceptos del campo, son útiles las vías metodológicas de la semasiología y la onomasiología. En la ruta semasiológica se toman en cuenta todos los significados posibles de un término particular para poder llegar a describir el concepto, es decir, partimos de la palabra (*didáctica de la filosofía*) y nos dirigimos a los distintos significados que constituyen el concepto. Esta estrategia nos permite consolidar una amplia paleta de comprensiones que, al ser disímiles, no se constriñen en una definición

sino que se agrupan en una descripción, regularmente con tensiones y controversias a su interior.

En la ruta onomasiológica realizamos un procedimiento diferente. Según Koselleck (2009), esta perspectiva considera todas las “designaciones referidas a un estado de cosas determinado” (p. 101), esto es, considera la variedad de calificaciones (palabras, conceptos o categorías) que pueden usarse para dar cuenta de un estado de cosas (lingüístico o no). En otras palabras, la vía onomasiológica escruta los posibles y disímiles vocablos que se usan para denotar una realidad determinada. En este caso, no partimos de la palabra, sino de las descripciones que la han constituido conceptualmente para así hallar los vocablos con los que podría haber sinonimia. Por tanto, la onomasiología permite identificar cuáles son los otros conceptos con los que se podría mentar *didáctica de la filosofía*. Aunque el enfoque semasiológico es regularmente el punto de partida, es fundamental que se complemente con el onomasiológico, solo así puede emerger el campo semántico en el que está inserto el concepto, esto es, la red conceptual que hace comprensible la articulación de los conceptos.

En este orden de ideas, para Koselleck (2012), “los conceptos siempre están integrados en redes conceptuales” (p. 47), esto es, de cierta manera, los conceptos extraen su sentido de las interconexiones que trenzan con otros conceptos. Por tanto, ningún concepto aparece y se desarrolla de manera aislada, por el contrario, es la trama histórica y filosófica la condición de posibilidad de su emergencia. La historia conceptual ilumina esa red mostrando las maneras en que los distintos hilos se entrelazan para formar el tejido. Esto lo advirtió de manera muy interesante Freedén (2013) al escrutar la dimensión morfológica de las ideologías. Freedén identifica *Cuatro Pes* en la composición de una red conceptual: la *proximidad* advierte que los conceptos carecen de sentido de manera aislada; la *prioridad* visibiliza la jerarquía que tienen los términos al posicionarlos en conceptos centrales, adyacentes o periféricos; la *permeabilidad* desvela la porosidad que hace posibles las intersecciones entre conceptos; y la *proporcionalidad* alude a los énfasis conceptuales de cada red semántica. Estos presupuestos teóricos y metodológicos permiten entender en qué sentido *didáctica de la filosofía* es un concepto; y por qué, al constituirse en concepto móvil, aparece atado a otras categorías. Así llegamos a la *didáctica de la filosofía* como concepto que camina.

Los resultados: las tensiones del campo y el concepto que camina

A partir de estos pertrechos, el abordaje de la literatura especializada se ciñó a reclutarlos diversos usos de *didáctica de la filosofía* poniendo especial atención a las caracterizaciones o descripciones tanto explícitas como implícitas del concepto. Como resultado, hallamos que *didáctica de la filosofía* es un concepto plurívoco, destacando, *grosso modo*, tres de sus instrumentarias o dimensiones: *didáctica artefacto* (Posada, 2011; González, 2018; Espinel, 2021), *didáctica no instrumental* (Díaz, 2019; Mora, 2019; Pulido et al., 2018) y *didáctica disciplinar* (Vargas Guillén & Gamboa, 2012; Gómez, 2015; González et al., 2021). Desde nuestra metodología, esta pluralidad no requiere una *limpieza semántica* en aras de, por ejemplo, encopetar un uso correcto del término. Esa diversidad, en lugar de confluir en una síntesis

armónica, prolifera en un campo de disensiones difícil de sistematizar. Por tanto, entendiendo *didáctica de la filosofía* como concepto, podemos afirmar que, a lo largo de los últimos años, este término ha apiñado un sinnúmero de experiencias, teorizaciones, concepciones, y demás, cada una de las cuales parece responder a maneras particulares de entender y articular la filosofía, su enseñanza y su aprendizaje. Esta idea puede ejemplificarse a partir de la distinción entre un sentido *estrecho*, uno *problematizador* y uno *amplio* de la *didáctica de la filosofía*.

Didáctica artefacto refiere a un ejercicio netamente instrumental, metódico, que responde estrictamente a la pregunta procedimental por el cómo enseñar filosofía. Este sería el sentido *estrecho* de *didáctica de la filosofía*, el que se usa coloquialmente cuando se afirma que a una clase o profesor le falta didáctica o que debe innovar sus estrategias didácticas. En ese sentido *estrecho*, *didáctica de la filosofía* se relaciona con un saber-hacer práctico o técnico, limitado a la elaboración de estrategias de enseñanza. Al parecer, se trata de un sentido anclado al origen etimológico del término: *didaktiké* es una palabra griega que “supone una referencia tácita a la palabra *téchne*” (Posada, 2011, p. 11). Aquí, el diseño de estrategias satura el significado del concepto. Los artefactos no alcanzan a rozar la construcción disciplinar, por lo que la *filosofía* se da por sobreentendida. Al estar dada la disciplina, solo resta pensar en las estrategias de su enseñanza. Así, la *didáctica artefacto* distingue a la *enseñanza de la filosofía*.

Esta comprensión es puesta en cuestión por el sentido *problematizador* de la *didáctica no instrumental*. Aquí se desenvuelve la convicción, precisamente, de que esa faceta técnica del artefacto, aplicada a la filosofía, “es, en lo fundamental, equivocada por su carácter reducido e ilusorio” (Osorio, 2011, pp. 71-72). Pero, si la didáctica no se debe reducir a un instrumento, ¿cómo hay que entenderla? El sentido *problematizador* no responde esta pregunta, pero, al enfatizar que la “didáctica se resiste al tecnicismo que asume la enseñanza de la filosofía como una receta” (González, 2018, p. 105), sí pone sobre la agenda la necesidad de proponer otros sentidos del término. Así, la *didáctica no instrumental* problematiza la relación entre *filosofía* y *enseñanza*.

El sentido *amplio* es el de la *didáctica disciplinar*, para el que, más que un saber técnico, *didáctica de la filosofía* refiere a una disciplina o campo epistemológico mucho menos parcial. Aquí, “didáctica de la filosofía se configura en una compleja intersección” (Osorio, 2011, p. 75), esto es, el cómo enseñar filosofía, cara procedimental de todo el proceso, solo cobra sentido en su ineludible imbricación con el qué, para qué, a quién, en dónde y cuándo se enseña y aprende filosofía. Al ampliar el espectro, *didáctica de la filosofía* configura un cúmulo de problemas a la vez filosóficos y pedagógicos. Esta reflexión, teórica y práctica, busca “resignificar el pensamiento didáctico” (Mora, 2019, p. 251) permitiendo des-ocultar “los supuestos pedagógicos y filosóficos de toda enseñanza” (Cerletti, 2008, p. 73). Así, la *didáctica disciplinar* desposa a la *filosofía* con la *enseñanza* y el *aprendizaje*.

En esa dirección, la triple frontera conceptual no solo permitió comprobar que, como señala Galazzi (2012, p. 12), “didáctica de la filosofía se dice de varias maneras”, sino que a la par nos impulsó a proponer una hipótesis que permitiera explicar esa polivalencia conceptual. Aquí sostenemos que los intentos de univocidad semántica se encuentran bloqueados por las tensiones intrínsecas al campo. Dichas tensiones se desenvuelven en el marco de dos

fuerzas que, aunque “se constituyen y complementan” (Cifuentes & Gutiérrez, 2010, p. 5), paralelamente suponen el “reconocimiento de ámbitos separados en la formación” (Cerletti, 2009, p. 81): por un lado, la *enseñanza*, y, por otro, la *filosofía*. Esta tensión constituye el campo, es decir, los problemas emergen y se nutren de esta lid. Son estas fuerzas, que se atraen y resisten mutuamente, las que moldean las distintas comprensiones de las categorías en debate: de allí surgen las agendas, los problemas, los temas y los referentes del área. Este careo revela la puja de una negociación que fluctúa en un columpio que va de una *filosofía-autosuficiente* (los problemas de la *enseñanza de la filosofía* se resuelven filosóficamente) a una *filosofía-ausente* (estos problemas se resuelven didáctica o pedagógicamente), pasando por una *filosofía-carente* (estos problemas se resuelven interdisciplinariamente). La tensión no es una imposición que viene de fuera, ni es un problema interno a disolver. En otra dirección, es la llama que aviva el campo de la *enseñanza de la filosofía*. Como en una balanza de contrapesos, hay aquí un juego equilibrista en el que se agregan desde pizcas hasta porciones profusas de *filosofía* y de *enseñanza*.

Esta tensión, o algunas de sus variantes, está esparcida por toda la literatura especializada, de ahí que es común encontrar la contraposición entre un maestro-filósofo y un filósofo-maestro (Tovar, 2022), entre lo filosófico y lo pedagógico (Cerletti, 2008), entre una filosofía mayor y una filosofía menor (José & Ortín, 2009), entre la lógica de la verdad y la lógica de la experiencia (Kohan, 2008), entre la filosofía sobre la enseñanza de la filosofía y la reflexión en didáctica de la filosofía (Prieto, 2022), entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar (Obiols, 2008), entre una didáctica estrecha y una didáctica amplia (Paredes, 2009), entre la enseñanza tradicional y la enseñanza innovadora (Gómez, 2015), etcétera. En muchos de estos casos, la “alternativa maniquea a que queda generalmente reducida la cuestión es: o un filósofo (o un investigador) que enseña o un profesor que da clases de filosofía” (Cerletti, 2009, p. 81). Pero el problema no es la tensión, aquí no hay que eliminar el contrapeso de la balanza. Lo importante es advertir cómo está constituido el campo y asumir el reto que nos lanza: hermanar la *enseñanza* y la *filosofía* (Cerletti, 2008) o sentenciar su divorcio, así sea temporal (Tovar, 2022). Ese es el desafío de las licenciaturas en filosofía del país, cuya columna vertebral es, justamente, el problema de la *enseñanza de la filosofía* (Valderrama et al., 2019).

Estas tensiones dan cuenta de desacuerdos de fondo en torno a la *filosofía* y su *enseñanza*. Cada intento por constituir una única comprensión del término, implosiona al tensarse las paredes que deben ser incluidas en la empresa: cómo se entiende la filosofía, cómo se entiende su enseñanza y cómo se entiende su aprendizaje. Aunque los sentidos *estrecho* y *amplio* se presenten como dos extremos, no se trata, necesariamente, de comprensiones opuestas o contradictorias. Los que limitan la *didáctica de la filosofía* a la metódica (*didáctica artefacto*), no siempre niegan la importancia de ese sentido *amplio* (*didáctica disciplinar*), solo que a esa reflexión teórica le dan otros nombres (por ejemplo, *enseñanza de la filosofía*); y los que defienden el sentido *amplio* no niegan la importancia del *artefacto*, solo que no le atribuyen sentido en sí mismo. Por ello, afirmamos que se trata de una triple frontera en la que los límites son porosos y el intercambio es la forma de vida.

Esta polivalencia tiene como consecuencia que las fronteras semánticas de los conceptos

sean *permeables*, y que, al relacionar *didáctica de la filosofía* con otros términos como *enseñanza de la filosofía*, se constituyan distintas relaciones de *prioridad*, *proximidad* y *proporcionalidad* conceptual. El siguiente puede ser un ejemplo interesante. En esa variedad de significados, si *didáctica de la filosofía* es comprendida como un recetario o caja de herramientas (*sentido estrecho*), su relación será de subordinación con los problemas más generales de la *enseñanza de la filosofía* (¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿por qué enseñar?). Aquí, la *prioridad* la tendrá *enseñanza de la filosofía*, mientras *didáctica de la filosofía* será un concepto periférico o adyacente de ese núcleo conceptual. Pero, si *didáctica de la filosofía* es entendida como la disciplina que analiza las condiciones de posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía (*didáctica disciplinar*), esto es, si aglutina todas las anteriores preguntas, inquiriendo además por quién aprende, dónde aprende, cuándo aprende, etc. (*sentido amplio*), la *prioridad* parece invertirse, en este caso, “didáctica es mucho más amplia que la mera enseñanza” (Prieto, 2022, p. 168). En este segundo tipo de *proximidad* conceptual, será la *didáctica de la filosofía* la que construya la agenda, y por tanto la *proporcionalidad* de la discusión, articulando de manera adyacente términos como *enseñanza de la filosofía* y *aprender filosofía*.

En consecuencia, la red conceptual que tejen los conceptos presentes en el campo dependerá de las delimitaciones semánticas de partida o de llegada de cada uno de ellos. Por tanto, es necesario destacar que los conceptos del campo son móviles, esto es, como si fueran un tipo de *Socratea exorrhiza* son conceptos que caminan y, al desplazarse conceptualmente, hilvanan diversas urdimbres con otros términos, dejando, de paso, abierto el litigio por la nominación y los bordes conceptuales de un campo o problema emergente en Colombia: que no es solo el de *didáctica de la filosofía*, pues el *sentido estrecho* la ha convertido en el familiar indeseado, y que no es solo el de *enseñanza de la filosofía*, pues su inmodestia le ha impedido tener en cuenta el *aprendizaje*. Nuestra esperanza es que esta reflexión ayude a reconfigurar esta área emergente como el problema de la *enseñanza* y el *aprendizaje* de la *filosofía*, esto es, como un campo que incorpora los elementos *estrechos*, *problematizadores* y *amplios* de la *didáctica de la filosofía*, de tal forma que, ensanchando la fórmula de Cerletti (2008), la *filosofía*, su *enseñanza* y su *aprendizaje* sean, a la vez, un problema filosófico y pedagógico.

Declaraciones finales

Este artículo forma parte de los resultados del proyecto de investigación *Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia en el periodo 2010-2021*. Este proyecto fue financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) durante la vigencia 2022 (código del proyecto DCS-594-22). El equipo estuvo conformado por los profesores Eduardo Salcedo, Pablo Vargas y Óscar Javier Linares; el investigador externo Fredy Prieto Galindo; y los monitores Juan Pablo Acosta, Melanny Arango Aldana, Manuel Muñoz Sarmiento, Camila Murillo Jaimes, Diego Rodríguez Méndez, Cristian Sabi Galindo y Germán Vargas Arias. En esta investigación se trabajó sobre fuentes documentales, razón por la cual no fue necesario utilizar consentimientos informados.

Referencias

- Agratti, L. (2008). Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía. En O. Grau y P. Bonzi (Eds.). *Grañas filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza* (535-541). Universidad de Chile.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2009). “Formar” profesores, “formar” filósofos. En A. Cerletti (Comp). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (79-87). EUDEBA.
- Cifuentes, L. y Gutiérrez, J. (Coords.) (2010). *Didáctica de la filosofía*. GRAO.
- Colella, L. (2020). La enseñanza de la filosofía en Argentina: de la consolidación de un campo especializado a los bordes de la institucionalidad. *Revista Paideia*, 115, 107-118.
- Cruz, I. et al. (2018). Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas en Colombia. En Ó. Pulido et al. (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas desde Iberoamérica* (37-76). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Díaz, J. (2019). ¿Enseñar filosofía? Entrevista con Óscar Pulido Cortés. En J. Díaz y Ó Espinel (Comps.). *Fragmentos. Leer, Traducir, Dialogar* (231-248). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UNIMINUTO.
- Espinel, Ó. (2021). Una encrucijada, múltiples trazados. En Ó. Espinel et al. (Comps.). *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía* (17-22). UNIMINUTO.
- Espinel, Ó. et al. (Comps.) (2021). *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía*. UNIMINUTO.
- Espinel, Ó. y Gámez, Ó. (2021). Aprender filosofía o sobre la “inenseñabilidad” de la filosofía. En Ó. Espinel et al. (Comps.). *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía* (153-180). UNIMINUTO.
- Freeden, M. (2013). *Ideología. Una breve introducción*. Ediciones Universidad de Cantabria.
- Galazzi, L. (2012). *Mirando conceptos. El cine en la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.
- Galazzi, L. (2021). Un balance necesario. En Ó. Espinel et al. (Comps.). *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía* (15-17). UNIMINUTO.
- Gómez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Papiro.
- Gómez, M. (2015). *Enseñar filosofía. Competencia, Disertación, Discusión, Prácticas, Didáctica, Saber*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Giraldo, J. et al. (2021). Perspectivas existentes frente a la didáctica específica de la filosofía. *Folios*, 54, 199-214. <https://doi.org/10.17227/folios.54-12162>
- González, B. (2018). Didáctica de la filosofía en Colombia. En Ó. Pulido et al. (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (103-121). UPTC.
- González, B. et al. (2021). Didáctica de la filosofía: prácticas, ambientes y formación. En Ó. Espinel et al. (Comps.). *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía* (87-114). UNIMINUTO.
- Herrera, W. (Ed.) (2022). *Actualidad y defensa de la filosofía*. Universitaria Agustiniiana, Universidad del Rosario.
- José, E. y Ortín, R. (2009). La praxis filosófica en el marco institucional. En A. Cerletti (Comp). *La*

- enseñanza de la filosofía en perspectiva* (137-148). EUDEBA.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Koselleck, R. (2009). Introducción al *Diccionario* histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana. *Anthropos*, 223, 92-105.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político social*. Trotta.
- Linares, Ó. (2024). Historia conceptual alemana (*Begriffsgeschichte*). En A. Tena et al. (Eds.). *Metodologías y prácticas para la historia intelectual*. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Norte.
- Mora, D. (2019). Cine, enseñanza de la filosofía y pensamiento didáctico. Entrevista con Laura Galazzi. En J. Díaz y Ó Espinel (Comps.). *Fragmentos. Leer, Traducir, Dialogar* (249-256). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UNIMINUTO.
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.
- Ortega, F. (2021). De conceptos y categorías: el caso de colonia. En F. Ortega et al. (Eds.). *Horizontes de la historia conceptual en Iberoamérica. Trayectorias e incursiones* (315-340). G9, Universidad Nacional de Colombia.
- Osorio, A. (2011). Puntos de vista y elementos de configuración de una didáctica de la filosofía. En L. Cárdenas y C. Restrepo (Eds.). *Didácticas de la filosofía. Volumen I* (71-99). San Pablo, Universidad de Antioquia.
- Paredes, D. (2009). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Cuestiones de Filosofía*, 11, 57-67. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.651>
- Patiño, D. y Cruz, I. (2021). Producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en Centro y Suramérica: estudio bibliométrico. En Ó. Espinel et al. (Comps.). *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía* (37-60). UNIMINUTO.
- Pérez, D. (2018). Un mapa, una rosa de los vientos, una localización y un rumbo: a manera de conclusión preliminar. En Ó. Pulido et al. (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (175-180). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Posada, M. (2011). La pregunta y el asombro filosóficos. En L. Cárdenas y C. Restrepo (Eds.). *Didácticas de la filosofía. Volumen I* (11-22). San Pablo, Universidad de Antioquia.
- Prada, M. et al. (2022). Nuevas didácticas de la filosofía en el marco de los 10 años de la Licenciatura en Filosofía. En M. Prada (Comp.) *Didácticas emergentes de la filosofía* (27-38). Universidad Pedagógica Nacional.
- Prada, M. (2021). Interdisciplinariedad en el plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. *Franciscanum*, (175)63, 1-27.
- Prieto, F. (2022). ¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia? En M. Prada (Comp.). *Didácticas emergentes de la filosofía* (167-197). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido, Ó. et al. (2018). Enseñanza de la filosofía: perspectivas conceptuales y fundamentación teórica. En Ó. Pulido et al. (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (19-36). Universidad

Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Pulido, Ó. et al. (Coords.) (2018). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Pulido, Ó. et al. (2021). El balance como apuesta teórica-metodológica. En Ó. Espinel et al. (Comps.). *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía* (23-36). UNIMINUTO.
- Rodrigues, A. & Gelamo, R. (2021). Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. *Educação e Filosofia* 35(74), 1-42. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n74a2021-62439>
- Salcedo, E. (2023). Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia 2010-2021. En CIUP. *Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones desde la pospandemia* (535-545). Universidad Pedagógica Nacional.
- Tovar, L. (2022). Prólogo con coda. En M. Prada (Comp.). *Didácticas emergentes de la filosofía* (7-25). Universidad Pedagógica Nacional.
- Valderrama, M. et al. (2019). Licenciaturas en filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico. En M. Cárdenas et al. (Eds.). *Formación de docentes en universidades latinoamericanas I* (71-112). Uniagustiniana.
- Vargas, G. y Gamboa, S. (2012). Didáctica en la condición posmoderna: de las competencias a la cooperación. En L. Cárdenas y C. Restrepo (Eds.). *Didáctica de la filosofía. Experiencias, instrumentos y métodos* (145-157). San Pablo, Universidad de Antioquia.
- Velasco, P. (2022a). Estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. *Pro-Posições* 33, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0018>
- Velasco, P. (2022b). Sobre a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia: o legado argentino e a problemática do campo. *O que nos faz pensar* 30(51), 336-363. <https://doi.org/10.32334/oqnpf.2022n51a924>

