REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE DIDÁCTICA EN EL ENCUENTRO ENTRE CINE DISTÓPICO Y ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA, A NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA

Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Autor: Félix Artémo Pérez Reyes

Tutora del curso: Dra. Gladys Yolanda Becerra

San Cristóbal, 25 de abril de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día sábado 09 de mayo de dos mil veintiséis, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, los Ciudadanos Doctores: **Gladys Yolanda Becerra** (Tutora), Camilo Ernesto Mora Vizcaya, Johana Lourdes Flórez, Josefa Inés Molina y Ángela Esther Torres Ruiz, cédulas de identidad 9188161, 11263740, 17877072, 9149468 y 9216406, Jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: "Aproximación teórica sobre didáctica en el encuentro entre cine distópico y enseñanza de filosofía a nivel de educación media en la ciudad de Duitama", presentada por el ciudadano: **Félix Artemo Pérez Reyes** titular del Pasaporte BD388064 como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **Aprobado**, por la diversidad de enfoques que demuestra pueden ser incorporados a través del cine distópico, destacando la mediación pedagógica del docente en la enseñanza de la filosofía en educación media.

Gladys Yolanda Becerra
C.I 9188161

Camilo Ernesto Mora Vizcaya
C.I 11263740

Johana Lourdes Flórez
C.I 17877072

Josefa Inés Molina
C.I 9149468

Angela Esther Torres Ruiz
C.I 9216406

Agradecimiento

Al finalizar este proceso formativo tan importante, expreso mi agradecimiento:

Inicialmente al Absoluto, también infinitamente a las personas que creyeron, acompañaron, apoyaron, asesoraron y permitieron desde la incondicionalidad, el desarrollo de esta tesis.

A mi familia por ser el motivo más valioso y la fuente inagotable de amor.

A mi tutora por su confianza, sus correcciones y orientaciones tan precisas y oportunas.

Reconocimiento

A las comunidades educativas, a los docentes y estudiantes participantes por abrir la posibilidad de estudiar este fenómeno educativo tan importante.

A todos, eterna gratitud…

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ..... **viii**

INTRODUCCIÓN **1**

CAPÍTULO I **5**

CONTEXTO EMPÍRICO **5**

Caracterización del objeto de estudio 5

Propósitos de la investigación 9

Propósito general 9

Propósitos específicos 9

Justificación de la investigación 10

CAPÍTULO II **14**

CONTEXTO TEÓRICO **14**

Antecedentes 15

El Pensamiento filosófico y su relación con lo educativo 20

El cine y su relación con la filosofía 25

El cine distópico y sus posibilidades de reflexión educativa 29

Enseñanza de la filosofía en educación media 34

CAPÍTULO III **38**

PERSPECTIVA METODOLÓGICA **38**

Enfoque y paradigma investigativo 38

Método 39

Participantes clave 41

Criterios de selección 41

Contexto Investigativo 42

Técnicas e Instrumentos: Observación, entrevista y análisis documental 43

Validación de los instrumentos 45

Procedimiento de análisis 45

Criterios de rigor científico 48

CAPÍTULO IV **50**

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 50
Resultados del Análisis Documental 50
Resultados de la Observación de Clase 54
Resultados de las Entrevistas a Estudiantes 58
Resultados de las Entrevistas a Docentes 62
Resultados de la Entrevista al Funcionario de Secretaría de Educación 66
Integración Interpretativa de los Hallazgos 70
PROCESOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EN ATLAS.TI 72
Organización del Corpus y Criterios de Codificación 72
Codificación del Análisis Documental 75
Codificación de la Observación de Clase 80
Codificación de las Entrevistas a Estudiantes 83
Codificación de las Entrevistas a Docentes 86
Codificación de la Entrevista al Funcionario de Secretaría de Educación 90
Redes de Relación y Familias de Códigos 93
Triangulación de Hallazgos a partir del Análisis en Atlas.ti 95
Aportes del Análisis en Atlas.ti a la Sistematización Didáctica del Estudio 97
CAPÍTULO V 100
APROXIMACIÓN TEÓRICA 100
Aproximación Teórica de Carácter Didáctico 100
Proyecciones Didácticas 103
Criterios Didácticos para la Selección del Cine Distópico en la Enseñanza de la Filosofía 106
Orientaciones para la Planeación de Clase a partir del Cine en Filosofía 109
La Mediación Docente como Condición de la Experiencia Filosófica con Cine 112
Alcances Formativos del Cine Distópico en la Educación Media 118
Condiciones Institucionales para una Didáctica del Cine en la Enseñanza de la Filosofía 120
CAPÍTULO VI 123
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 123
Conclusiones 123
Recomendaciones 126

Referencias 129

LISTA DE TABLAS

Tabla N°. 1. Informantes ……. 42
Tabla N°. 2. Síntesis del análisis documental ……. 52
Tabla N°. 3. Síntesis de la observación de clase ……... 57
Tabla N°. 4. Síntesis de las percepciones estudiantiles …… 61
Tabla N°. 5. Síntesis de las percepciones docentes ……. 65
Tabla N°. 6. Síntesis de la entrevista a F1 ……. 69
Tabla N°. 7. Síntesis de la codificación del análisis documental …… 78
Tabla N°. 8. Síntesis de la codificación de la observación de clase …… 82
Tabla N°. 9. Síntesis de la codificación de entrevistas a estudiantes …… 85
Tabla N°. 10. Síntesis de la codificación de entrevistas a docentes …… 88
Tabla N°. 11. Síntesis de la codificación de la entrevista F1 …… 91
Tabla N°. 12. Síntesis de las proyecciones didácticas ……. 104
Tabla N°. 13. Síntesis de la evaluación formativa del aprendizaje filosófico …… 116

LISTA DE FIGURAS

Figura N°. 1. Procedimiento de análisis …… 48
Figura N°. 2. Aproximación teórica …… 101
Figura N°. 3. Proyecciones didácticas …… 104
Figura N°. 4. Criterios didácticos para la selección del cine distópico ……. 108
Figura N°. 5. Orientaciones para planeación de clase …… 111
Figura N°. 6. Mediación Docente como Condición de la Experiencia Filosófica … 113
Figura N°. 7. Evaluación formativa del aprendizaje filosófico mediado por cine… 116
Figura N°. 8. Alcances Formativos del Cine Distópico en la Educación Media … 119
Figura N°. 9. Condiciones Institucionales para una Didáctica del Cine ……. 121

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
Doctorado en Ciencias de la Educación

Línea de Investigación-Pedagogía

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE DIDÁCTICA EN EL ENCUENTRO ENTRE CINE DISTÓPICO Y ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA, A NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA EN LA CIUDAD DE DUITAMA

Autor: Félix Artemo Pérez Reyes
Tutor: Dra. Gladys Yolanda Becerra
Fecha: 25 de abril de 2026

RESUMEN

Este trabajo se propuso analizar la aportación didáctica del cine en clases de filosofía en tres instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Duitama, para determinar su sustento en cuanto a teoría didáctica, coherencia con las orientaciones pedagógicas generales del Ministerio de Educación Nacional (MEN); también apreciar su planeación y desarrollo en el aula, haciendo énfasis en la percepción de docentes, estudiantes y agentes de la Secretaría de Educación (SED). Su fundamentación teórica está propuesta en cuatro apartados: el pensamiento filosófico y su relación con lo educativo, el cine y su relación con la filosofía, el cine distópico y sus posibilidades educativas y finalmente la enseñanza de la filosofía en educación media. Este trabajo se encuentra relacionado con la Línea de Investigación: *Investigación Pedagógica*, de la Universidad Pedagógica Libertador de Venezuela en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Esta investigación es de carácter *cualitativo* enmarcado en un *paradigma interpretativo* y con método *fenomenológico* pues, los datos a analizar no son cuantitativos ni estadísticos. Se trata de una descripción del fenómeno educativo, y a partir del respectivo análisis de la información recabada, se elaboró una teoría didáctica con tres componentes definidos: planeación pedagógica intencionada, construcción dialógica y evaluación formativa. Para su realización fue necesario incluir técnicas como *observación directa* de clase, *análisis documental* de diversos textos oficiales tanto de políticas educativas globales y nacionales, documentos regionales e institucionales como orientaciones, planes de área, etc. Así como *entrevistas semiestructuradas* a docentes y estudiantes.

Descriptores: Cine distópico, didáctica, educación y enseñanza de la filosofía.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se inscribe dentro de una postura crítica de la pedagogía contemporánea y se ubica en el horizonte de la problematización donde se encuentran algunas crisis epistemológicas, transformaciones socioculturales y cambios en las formas de subjetivación. Su núcleo problemático reside en la desarticulación del deber ser y didáctica de la enseñanza de la filosofía en la educación media, en el marco de una modernidad marcada por la desintegración de los grandes relatos, la hegemonía de la inmediatez y la configuración de lo que se ha denominado una “sociedad del cansancio”.

En este contexto, la práctica docente se encuentra atravesada por una tensión estructural: por un lado, el propósito de la filosofía como formación de un sujeto ético-político con capacidad de juicio autónomo; por otro, la persistencia de pedagogías ancladas en una racionalidad técnica, que reduce la filosofía a un inventario de doctrinas, desprovisto de significados para los dicentes. El conflicto se eleva en un contexto de hipermediación, donde los estudiantes, tal y como sucede en el contexto de la ciudad de Duitama, construyen sentido a partir de flujos incesantes de imágenes, contenidos, que configuran nuevas formas de percepción, de atención y de comprensión del mundo.

A este respecto, se hace necesario replantear la mediación didáctica, no como un recurso complementario, sino como una práctica pedagógica capaz de conectar los lenguajes contemporáneos con la tradición filosófica. En este horizonte la investigación plantea una aproximación teórica sobre la didáctica del encuentro entre cine distópico y enseñanza de filosofía en la educación media, reconociendo al cine como lenguaje autónomo productor de pensamiento en imágenes y que posibilita nuevas formas de experiencia educativa.

Desde este punto de vista, el cine distópico adquiere un papel destacado a la hora de plantear cuestiones, ya que proyecta escenarios de crisis, control, desigualdad y deshumanización que actúan como espejos críticos del presente. No está en la

ilustración de contenidos donde reside su potencia pedagógica, sino en su capacidad de generar afectación, interrogación y diálogo, que facilita el tránsito de una lógica representacional hacia una pedagogía de la experiencia y la imagen.

El objetivo general de la investigación fue generar una aproximación teórico-didáctica que relacione el cine distópico como lenguaje autónomo con la enseñanza de la filosofía, desde la experiencia docente en educación media. Para esto se asumió una postura cualitativa, dentro del paradigma interpretativo y orientada por el método fenomenológico, lo que permitió comprender los significados construidos por los actores educativos acerca del uso del cine en la clase.

Metodológicamente el estudio se basó en técnicas tales como la observación de clase, el análisis documental y la entrevista semiestructurada, permitiendo una triangulación de la información orientada a la comprensión profunda del fenómeno educativo. En este sentido, la investigación no busca la generalización de resultados, sino la construcción de una teoría situada, anclada en la experiencia y abierta a la reflexión crítica.

El trabajo está organizado en seis capítulos, que no se conciben como compartimentos aislados, sino como momentos de un proceso investigador que avanza desde la problematización, se completa con la teorización y finaliza en conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I, empírico, constituye el punto de partida de la investigación y se configura como una lectura crítica de la realidad educativa en que se inscribe el estudio. En este apartado no sólo se describen las condiciones de la enseñanza de la filosofía en la educación media, sino que se problematizan las tensiones que la atraviesan: el cansancio pedagógico, la desmotivación estudiantil, la presión institucional y la influencia de una cultura mediática que privilegia lo inmediato sobre lo reflexivo. En este capítulo se realiza una delimitación situada del objeto de estudio, articulando dimensiones sociales, culturales y educativas, y se formulan los propósitos de la investigación como respuesta a una necesidad concreta de transformación pedagógica.

Capítulo II, el contexto teórico desarrolla el entramado conceptual que soporta la investigación, conformando un espacio de diálogo entre la filosofía, la pedagogía crítica y la teoría del cine. No sólo se trata de exponer autores en este capítulo, sino que se construye una red de sentido en la que el pensamiento filosófico es comprendido como ejercicio crítico, la pedagogía como práctica emancipadora y el cine como forma de pensamiento. En este marco, se analiza el cine distópico como un género que, más allá de su carácter narrativo, se constituye como un dispositivo epistemológico capaz de interpelar la realidad y suscitar procesos de reflexión profunda. De igual manera, los antecedentes de investigación hacen posible ubicar el estudio en un campo en construcción, evidenciando tanto avances como vacíos teóricos.

Capítulo III, perspectiva metodológica, expone las decisiones epistemológicas y metodológicas que orientan el estudio, fundamentando la elección del paradigma interpretativo y del método fenomenológico como vías de comprensión de la experiencia educativa. Este capítulo resulta importante porque establece la congruencia interna del estudio al relacionar el problema, los propósitos y los planteamientos metodológicos. La descripción del contexto de investigación, los participantes y las técnicas de recolección de datos permiten entender el alcance del estudio, al tiempo que los criterios de rigor científico aseguran la validez y fiabilidad del proceso de investigación.

Capítulo IV, el análisis e interpretación de los resultados constituye una fase fundamental de la investigación, momento en el que los datos recogidos se organizan, se interpretan y se articulan en categorías de sentido. Mediante procesos de codificación, triangulación y análisis interpretativo se develan las prácticas pedagógicas, las percepciones de docentes y estudiantes, así como las formas en que el cine se incorpora, o no, a la enseñanza de la filosofía. Este capítulo no se limita a describir los resultados, sino que los interpreta desde la perspectiva del marco teórico, estableciendo un vínculo entre la experiencia empírica y la construcción conceptual.

Capítulo V, finalmente, la aproximación teórica es el resultado del trabajo investigativo y el aporte principal de este estudio. En este capítulo se plantea una

propuesta didáctica que articula el cine distópico con la enseñanza de la filosofía desde una perspectiva crítica y formativa. Esta propuesta se organiza alrededor de tres ejes fundamentales: la planeación pedagógica intencionada, que da sentido al proceso educativo; la construcción dialógica, que reconoce el diálogo como un espacio para la producción de conocimiento; y la evaluación formativa, entendida como un proceso reflexivo y continuo. Asimismo, se plantean orientaciones concretas para la mediación docente, la selección de materiales cinematográficos y la organización de experiencias de aprendizaje significativas, conformando una didáctica de la imagen que resignifica el acto educativo.

Finalmente, en el capítulo VI, el estudio revela que esta interacción entre cine y filosofía ya ocurre en las aulas, aunque carece de fundamentación teórica robusta. Se evidencia un marco documental favorable, pero sin una didáctica que considere el cine como un lenguaje autónomo. Las observaciones en clases mostraron que el cine se utiliza efectivamente como mediación filosófica, facilitando la comprensión de dilemas complejos, aunque su potencial didáctico requiere una mediación crítica. Se destaca que el cine debe ser visto no solo como un recurso motivacional, sino como un lenguaje cultural que provoca reflexión y abre discusiones filosóficas relevantes. Las recomendaciones incluyen conceptualizar el cine como un lenguaje autónomo en la didáctica, profundizar en la mediación docente, establecer criterios para la selección de materiales, y fortalecer el vínculo entre cine y vida cotidiana, promoviendo una formación filosófica integral.

En conjunto, esta investigación busca aportar a la reconfiguración de la enseñanza de la filosofía en los contextos contemporáneos, proponiendo una didáctica que reconozca al cine como espacio de pensamiento, de afectación y de construcción de subjetividades críticas. No se trata sólo de introducir una herramienta sino de cambiar la lógica de la enseñanza, dejando abierta la posibilidad de una educación filosófica que dialogue con el presente y contribuya a la formación de sujetos capaces de comprender, cuestionar y transformar la realidad.

CAPÍTULO I

CONTEXTO EMPÍRICO

Caracterización del objeto de estudio

En el ámbito de educación media al revisar planteamientos de problemas generales en la enseñanza de la filosofía, se encuentran ciertas coincidencias en que se habla del cansancio pedagógico sufrido en docentes, por la relación de cantidad de estudiantes en aula y actividades extracurriculares. Según Lindarte (2021) Esto lleva a que el docente intente cumplir lo básico de sus funciones asignadas, no se interiorice el modelo pedagógico de la institución y que sus clases respondan generalmente a prácticas pedagógicas tradicionales (p.17). Por otro lado, las familias sienten mayor preocupación por el trabajo, sus obligaciones laborales y su supervivencia, que por el proceso educativo de sus hijos. Es decir, ven la educación básica y media como una forma de desentenderse de sus hijos mientras pueden trabajar.

Esa visión de la educación media es generalizada en el contexto de esta investigación, inmersa en la sociedad de producción y consumo en que el mundo se encuentra. Por ello, también los estudiantes en este contexto local y global, cada vez más virtual y menos real, donde se viraliza lo superficial y se idolatra al influenciador que no tiene formación académica sino únicamente dinero, o donde se asume que conseguir reacciones y vistas en redes sociales es sinónimo de éxito y felicidad, se sienten menos motivados a pensar, esforzar su capacidad de análisis y llevar esta capacidad a reflexionar sobre asuntos cotidianos de su propia existencia.

Se evidencia un cansancio generalizado, bien descrito por Han (2022) en “la sociedad del cansancio” donde explica la transformación de la sociedad disciplinaria hacia una sociedad del rendimiento, que privilegia los saberes prácticos que llevan a producir mercancías, pero no los saberes en sí mismos que explican el porqué de las cosas. Esto dificulta el proceso educativo en general y la formación filosófica que promueve pensamiento crítico en particular.

Las prácticas pedagógicas, generalmente continúan sumergidas en la tradición y ello dificulta la mejora de los procesos educativos, en cuya problemática la Filosofía pudiese aportar, porque contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Los docentes se muestran agotados, pues sus estudiantes tienen poco aprecio por sus clases y el rendimiento no es bueno.

El bajo rendimiento escolar se ve reflejado a su vez en los bajos resultados en pruebas estandarizadas tanto nacionales (Saber), como internacionales estilo (Pisa) según la OCDE (2016) que registran un análisis de la realidad educativa del país. De esta forma, sumado a algunos problemas de conducta, identificados mediante observación directa en el contexto de esta investigación, como violencias en la escuela, climas tensos en el aula y problemas socio económicos que afectan a las familias; se pueden reconocer a manera de radiografía, algunas vicisitudes internas de la situación de educación media en Colombia.

Por eso el abordaje de la *didáctica, o la enseñanza de la filosofía* como objeto de estudio del presente trabajo, inmerso en el contexto abordado anteriormente, requiere el ejercicio de una investigación cualitativa, que hoy resulta escasa en los ambientes escolares públicos de la ciudad de Duitama. Esta investigación debe responder a las exigencias de globalización como fenómeno mundial, que tiende a homogenizar la cultura, a fragmentar la existencia social del ser humano y de la misma educación. Cuestión que puede ser abordada desde la dimensión filosófica mediante la reflexión. De esta manera, el ejercicio educativo puede promover la transformación progresiva de la sociedad, como es expresado por Delors (1996) cuando afirma que “la educación constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar futuro” (p.7)

El fin que se busca con la *enseñanza de la filosofía* es la emancipación del estudiante respecto a un mundo donde prima el pragmatismo utilitario, del cual es víctima también la misma investigación pedagógica, hasta en su lenguaje y en la reducción de los fenómenos a causas y efectos; aspecto propio del positivismo empirista. Por esto, se acompaña lo expresado en la Ley General de Educación 115 (1994) en todo su desarrollo documental pero especialmente en los artículos 5, 22 y

30 donde se establecen los fines de la educación en Colombia, los objetivos de la educación básica y lo específico de educación media; especialmente este artículo 30, literal (g) donde se habla de “la capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad” (p.16) la cual debe potenciarse mediante los procesos de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, la pedagogía como ciencia se plantea el estudio de la formación humana, asumida como proceso mediante el cual las personas alcanzan niveles superiores de pensamiento y se apropian de las herramientas que les permiten desenvolverse en el mundo, tal como lo plantea Becerra (2024). Desde esta postura, forman entonces parte del objeto pedagógico los aspectos atinentes a: la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización educativa.

Como se puede apreciar, desde esta concepción tiene pertinencia abordar la enseñanza de la filosofía y sus posibilidades didácticas desde el cine. Resultan procedentes, entonces, los aportes de Gómez (2003) cuando precisa que la didáctica de la filosofía es el “estudio de la enseñanza de la filosofía”. En sí, no se trata de definir este saber, como una manera “correcta” de enseñar filosofía, sino la idea es hacer del ejercicio educativo de la filosofía objeto de estudio, donde el cine se presenta como una posibilidad didáctica importante. Emprender una reflexión sobre las maneras en que se enseña y precisar la relación entre el docente, los recursos, los estudiantes y el saber propio de la filosofía, atravesado por las finalidades y orientaciones generales que se han dado desde organismos internacionales, nacionales y locales, que rigen el trabajo formal de la educación filosófica.

El cine desde su independencia como lenguaje autónomo, al entrar en relación con la educación, constituye una posibilidad didáctica importante que fortalece múltiples aspectos de la formación filosófica. Al respecto, conviene referir lo señalado por Ojeda (2020) cuando expresa: “el cine es un medio donde se puede explorar el análisis de las propiedades de los sistemas de signos que funcionaría como un aprendizaje para hacer una interpretación semántica de las actividades humanas” (p.310). Al respecto, incluso, acota este autor, que el cine funciona también como un recurso didáctico, porque puede permitir espacios de discusión pensada. Y es

precisamente a través de este tipo de actividades y del contacto con el otro que se forma el pensamiento, se construyen conocimientos, se desarrollan capacidades de: argumentación, escucha, expresión oral e incluso, producción textual, a partir de los elementos identificados en el filme.

El cine en la enseñanza de la filosofía no se encuentra reducido en sus posibilidades, sino que al contrario se trata de “un elemento de masas de gran impacto y su valor tecnológico y didáctico como generación de conocimiento ya no se cuestiona.” (Pereira, 2009, p.35). Por tanto, el cine en el aula, fortalece el proceso educativo y representa un elemento fundamental a dinamizar con los estudiantes. La formación filosófica, al promover también el desarrollo de pensamiento crítico, permite una lectura más consciente de la realidad que rodea a los estudiantes y les da elementos de análisis del entorno en el que viven para, en consecuencia, poder transformarlo de modo consiente, democrático y responsable.

Esta inquietud por investigar tal temática y diseñar aproximaciones teórico-didácticas, surge ante la necesidad latente de mejorar las prácticas educativas, fortalecer los procesos de enseñanza de la filosofía que conllevan desarrollo de pensamiento crítico y habilidades de convivencia ciudadana. En este sentido, se identifica una posibilidad importante en su abordaje, ya que los jóvenes encuentran en lo audiovisual una motivación de reflexión; de manera que no son únicamente consumidores pasivos de contenido digital, sino que interactúan permanentemente con lo audiovisual.

De ahí, surge un conjunto de interrogantes atinentes a la relación entre filosofía, cine y educación. Ello implica, establecer, de la manera más adecuada, los vínculos del aprendizaje de la filosofía con los intereses, aspiraciones y capacidades propias de los estudiantes de las escuelas públicas de Duitama. Dicho en otros términos se trata de la inclusión de este lenguaje audiovisual en el aula y la experiencia de enseñanza de la filosofía, a partir del cine en su implementación didáctica.

Estas interrogantes, que de cierta forma problematizan la enseñanza de la filosofía y pueden orientar todo el sentido investigativo en su relación con los objetivos

y fases son: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes y los estudiantes, frente a los lineamientos institucionales, respecto a la inclusión del cine en la enseñanza de la filosofía, y cómo pueden estas percepciones informar el diseño de una propuesta didáctica efectiva?, ¿Qué prácticas actuales se presentan en la enseñanza de la filosofía en Duitama y cómo se percibe el cine como complemento didáctico en estas prácticas para mejorar el aprendizaje?, ¿Qué enfoques teóricos sobre la enseñanza de la filosofía pueden ser enriquecidos o desafiados por la incorporación del cine distópico, y cómo se pueden desarrollar nuevas teorías didácticas a partir de esta integración?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar una aproximación teórico-didáctica que permita vincular el cine distópico como lenguaje autónomo, en la enseñanza de la filosofía, a partir de la experiencia docente, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama, Boyacá – Colombia.

Propósitos específicos

1. Explorar la realidad didáctica documental, sobre el papel del cine distópico dentro del aula, para la enseñanza de la filosofía.
2. Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales, en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula, a partir de la experiencia educativa.
3. Interpretar la percepción didáctica de la clase de filosofía, en el encuentro con el cine distópico, a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.
4. Construir una aproximación teórica de carácter didáctico, sobre la enseñanza de la filosofía y su encuentro con el cine distópico, en la práctica educativa, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama.

Justificación de la investigación

Por lo general, la enseñanza de la Filosofía se ha dado de forma tradicional, catedrática e histórica, en donde el estudiante aprende datos sobre pensadores y escuelas filosóficas, pero no a pensar críticamente ni a hacer uso de la capacidad de asombro y curiosidad, lo cual debe constituirse en el eje fundamental del saber filosófico (Gómez, 2007, p.5). La enseñanza de la filosofía permite el ejercicio reflexivo que forma ciudadanos más conscientes de su entorno y su papel en la sociedad; de esta manera la incidencia educativa logra transformar y mejorar la sociedad desde el individuo, pues tal como lo plantea Pineda (2017) “Más que enseñar filosofía, hoy se trata de promover una *educación filosófica”* (p.8).

Por esto fortalecer esta práctica educativa, incluyendo de manera didáctica el cine, dinamiza el proceso de enseñanza aprendizaje y aporta al desarrollo de pensamiento crítico en los discentes. Al respecto es procedente referir el planteamiento de Morales (2014) quien explica que la percepción sobre el cine es comparable a la percepción y las posibilidades de reflexión sobre la realidad. De igual manera sucede con Bazin (1990) quien compara la percepción del mundo a través del cerebro con la forma en que se capta este a través de un cinematógrafo.

Desde el espacio educativo en clase de filosofía se debe construir una sociedad en la cual cada uno pueda pensar distinto sin agredir al otro, en la que se interprete toda la información sin polarizarse o radicalizarse, y se pueda discutir sobre todos los temas sin juzgar a quienes piensan distinto. La idea es formar estudiantes con la intención de participar activa y constructivamente en los procesos sociales de su entorno, de manera democrática; sensibles ante las necesidades de los demás y los problemas de la vida que se presentan cada día.

El fortalecimiento del pensamiento filosófico, es uno de los grandes retos de la educación actual, en cuyo cometido los docentes juegan un papel muy importante. En consecuencia, mediante la enseñanza de la filosofía, se pretende desarrollar en los estudiantes una estructura cognitiva analítica y reflexiva, de tal forma que adquieran capacidad para utilizar la información disponible y construir conocimiento que los

conduzca a adoptar posturas más razonables y justificadas sobre la realidad que viven. Surge la necesidad de formar dicentes que adquieran elementos necesarios para enfrentarse al entorno en que se encuentran. Generalmente se culpa a los jóvenes de la falta de interés por todos los temas que los adultos creen importantes; sin embargo, al evidenciar el privilegio que tiene la estupidez en la sociedad actual, producto de la creciente distracción mediática que se promueve por televisión, radio, prensa y especialmente internet, se demuestra que, aunque se genera la sensación de saber cosas, en realidad sólo se está "informado".

Lo cierto es que los jóvenes son asediados con cantidades de desinformación que los hipnotiza y los hace espectadores de los cambios sociohistóricos que los rodea. Esto genera otro síntoma del mal estado de salud del "cuerpo social" como lo plantearía Hobbes (1992); pues la inmediatez y el prejuicio, reinan en las expresiones cotidianas y generan tensiones en las relaciones sociales.

La sociedad sufre un marcado sesgo de confirmación; se privilegia información que refuerza posturas personales frente a todos los temas y los ciudadanos no se permiten reconocer la posibilidad de encontrar la verdad en las ideas de otra persona. Se cree tener la razón y no se escucha a nadie que dé la sensación de pensar distinto; eso sí, se generaliza una actitud de rechazo e indiferencia frente a quienes piensan diferente, se ataca a los demás con el único propósito de desprestigiarlos, pues se cree que, al desprestigiar al otro, se destruye su argumento.

En este sentido, Paul y Elder (2003) hablan de pensamiento crítico como resultado de un ejercicio riguroso. "El proceso intelectualmente disciplinado que hace a una persona experta en ello, conceptualizando, aplicando, analizando, sistematizado y/o evaluando información procedente de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía para opinar y actuar" (p.17) De manera que se adquiere un criterio estructurado para evaluar información, analizar situaciones y tomar decisiones más acertadas.

Además, se debe tener en cuenta que para hacer filosofía se debe plantear un fortalecimiento de la disposición, deseo de conocer o capacidad de asombro, pues en

ella, “está la interrupción en el cotidiano de lo familiar y conocido, la perplejidad y la pregunta que de dicha interrupción despierta” (Gómez, 2007, p.4). Esta interrupción de la cotidianidad que supone el asombro, lleva a la actitud de constante búsqueda que implicaría en sí misma una evolución en la estructura de pensamiento, pues permite el examen continuo de posturas, convicciones propias, la revaloración de conceptos, la búsqueda de nuevas respuestas y explicaciones ante las circunstancias cotidianas. Al respecto, el mismo Gómez (2007) precisa: “el asombro que da origen de la filosofía tiene, también y sobre todo entre los grandes filósofos, un alcance y un significado que articula con más profundidad la actividad filosófica” (p.5)

En los procesos educativos de filosofía se necesita un cambio de la trasmisión de datos e informaciones hacia espacios donde prime la argumentación, donde los estudiantes vean la posibilidad de expresarse libremente y cada situación sea una oportunidad para aprender. Para esto se necesitan jóvenes y maestros que vean en cada problema la posibilidad de plantear soluciones, y no al contrario (a cada solución, un problema), una intención activa de discutir, privilegiando el argumento y promoviendo el respeto por la diferencia. Se debe entender que la discusión filosófica no es simplemente un intercambio de opiniones, ni la manipulación sofística de la información que busca convencer, sino que se trata de la construcción de conocimiento.

El pensamiento crítico en la actualidad busca formar la capacidad de contrastar información, juzgar, evaluar, tomar decisiones y modificar actitudes a partir de los análisis realizados. Por tal razón, es necesario reconocer la competencia de pensamiento crítico y la manera como esta habilidad puede ser desarrollada en el aula, partiendo de un análisis documental que determine cómo se puede evidenciar su progreso. Por otro lado, se aborda el cine de forma general y el género distópico particularmente, como herramienta didáctica teniéndolo en cuenta como lenguaje autónomo que puede ser resignificado. La resignificación de una pieza cinematográfica, se puede trabajar desde una mirada crítica sobre los contextos, personajes y valores que estos trasmiten en las diferentes situaciones que se les

presentan y sobre las diversas decisiones y posturas que los personajes deben tomar frente a dichas situaciones de la trama.

Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia se encuentran unas orientaciones generales para la enseñanza de la filosofía (MEN, 2010), que de manera muy superficial toca la inclusión de recursos audiovisuales pues las generaciones actuales de estudiantes y la población en general se encuentran inmersos en estos avances, pero tanto en el MEN como en las planeaciones regionales e institucionales se queda esta herramienta en lo mismo.

Este trabajo se encuentra relacionado con la *Línea de Investigación-Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Libertador de Venezuela en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, pues aborda el ejercicio de enseñanza de la filosofía desde la reflexión didáctica a partir del cine como lenguaje audiovisual que dinamiza. Lo cual, aunque se ha trabajado con acercamientos reflexivos, no tiene aún un abordaje teórico que permita su implementación adecuada; es decir, el cine siempre ha hecho parte del trabajo de aula especialmente en clases de ciencias sociales y filosofía, pero generalmente se ha quedado en apoyo o complemento pedagógico, muchas veces sin el suficiente sustento teórico.

De esta manera al describir su implementación, su planeación y su inclusión en el aula, sumado a las diferentes teorías didácticas de la enseñanza de la filosofía, el desarrollo de pensamiento crítico y toda la reflexión filosófica presentada por Deleuze (1987) sobre el cine y André Bazin (1990) sobre cine en el aula, se pretende entender este fenómeno encaminado al desarrollo de teoría didáctica.

CAPÍTULO II
CONTEXTO TEÓRICO

En las últimas tres décadas, los diferentes modelos educativos han integrado planes de aula y currículos que incluyen diversos recursos provenientes de las artes gráficas, plásticas, escénicas y audiovisuales, destacándose el cine como un elemento crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el caso de Sánchez, Uribe y Restrepo (2019), quienes proponen la integración de recursos audiovisuales que no son necesariamente una innovación en los planes de área o la didáctica empleada por los maestros. En ese sentido “Investigaciones previas demuestran que se tiene confianza en estas herramientas por parte del docente y del estudiante” (p.40)

Sánchez, Uribe y Restrepo (2019) plantean que, se debe respetar la independencia del cine sin considerarlo como “una herramienta didáctica para reforzar contenidos académicos” (p.40), pues el cine constituye un elemento fundamental en el proceso educativo, ya que permite generar un entramado o madeja semántica al estilo de Wittgenstein (2009) que define toda la realidad a partir del lenguaje, pues este da forma incluso al pensamiento (p.251). Desde el lenguaje se expresan las ideas que han surgido del filme y el sinnúmero de sensaciones que este suscita.

La implementación del cine en el aula, según Sánchez et al (2019) no debe caer en la simple intención de “cambiar la dinámica de la clase” (p.40) o procurar la complementación o ejemplificación temática de lo planteado en el currículo, pues esto ha derivado precisamente en la trivialización de la clase misma, cuando se considera el cine más como distractor que como complemento. En ese sentido, es fundamental resaltar que, el cine como partícipe de los avances tecnológicos dentro de la educación, está llamado a fortalecer los diversos modelos de enseñanza y configurar un aporte significativo en la formación de ciudadanos reflexivos, y participativos.

La relación entre el cine y la filosofía ofrece una dinámica enriquecedora para abordar aspectos fundamentales como la diferencia, la libertad, la ética, la dignidad, los dilemas morales, entre otros dentro del aula, así como fortalecer procesos

educativos transversales orientados a la formación ciudadana. Tanto el cine como la filosofía ofrecen realidades propicias para la discusión educativa y la formación de pensamiento crítico; en el caso del cine aparecen géneros y subgéneros que se abordarán más adelante. En el caso de la filosofía, se fundamenta todo lo relacionado con el debate filosófico y el pensamiento.

En relación con lo expuesto, además de los antecedentes, se presentan cuatro apartados que permitirán tejer una reflexión teórica: inicialmente se establece una conceptualización teórica del pensamiento filosófico y su relación con lo educativo, teniendo en cuenta un rastreo de diferentes autores, así como los estándares de competencias propuestos por Paul y Elder (2005). Luego una presentación sobre el cine y su relación con la filosofía, donde se exponen ciertos planteamientos de Deleuze (1987) que permiten entender la independencia de los dos lenguajes y su complementariedad.

En seguida se hace una presentación específica del cine distópico como género propicio para la clase de filosofía, y sus posibilidades de reflexión en el ámbito educativo. Finalmente, se llega a una reflexión didáctica sobre la enseñanza de la filosofía en educación media.

Antecedentes

La revisión de antecedentes permitió identificar un conjunto de tesis, artículos de investigación, trabajos de maestría y estudios documentales que abordan, desde diferentes perspectivas, la relación entre cine, filosofía, didáctica y formación crítica. En términos generales, el rastreo mostró que aunque existen pocas investigaciones de nivel doctoral, sí se encuentran algunas de nivel de maestría y suficientes aportes desde artículos de investigación para sostener la pertinencia del tema; aunque la mayoría de los trabajos se concentran en el uso del cine como recurso pedagógico amplio, en revisiones bibliográficas o en propuestas didácticas puntuales, mientras que sigue siendo menos frecuente la producción centrada específicamente en el cine distópico como lenguaje autónomo en la enseñanza de la filosofía en educación media.

En esta revisión se presentan antecedentes de alcance internacional y nacional, priorizando aquellos que ofrecen una relación más directa con el objeto de estudio.

Morales (2021), en la tesis doctoral *Cinesofía en el aula. Enseñar a pensar a través del cine*, desarrollada en la Universidad Autónoma de Madrid dentro del programa de Filosofía y Ciencias del Lenguaje, tuvo como objetivo fundamentar la posibilidad de enseñar a pensar a través del cine, articulando lenguaje audiovisual, filosofía y diálogo pedagógico. Por su naturaleza, se trata de una investigación de nivel doctoral, de carácter teórico-práctico y enfoque didáctico. En la información revisada, el trabajo no se presenta como un estudio centrado en una muestra empírica delimitada, por lo que no se reportan personas informantes ni instrumentos de recolección en sentido clásico, sino una construcción académica apoyada en reflexión filosófica y propuesta metodológica. Sus resultados muestran que el cine puede actuar como mediación válida para el desarrollo de competencias filosóficas, éticas, críticas y creativas. La conclusión más importante, en coherencia con el planteamiento del estudio, es que el cine no debe entenderse como simple apoyo ilustrativo, sino como una vía para enseñar a pensar, abrir espacios de diálogo y favorecer una lectura más profunda de la realidad.

Nieto y Cabezas (2024), en el artículo *El uso del cine en la educación: una revisión sistemática desde una perspectiva didáctica*, se propusieron analizar el lugar del cine en la educación desde una perspectiva pedagógica. El método utilizado fue la revisión sistemática, de modo que se trata de una investigación documental y analítica. Las fuentes de información fueron estudios previos seleccionados según criterios de revisión, por lo que no se trabajó con participantes directos, sino con literatura especializada; en consecuencia, el instrumento principal fue la matriz de análisis propia de la revisión sistemática. El estudio se ubica en el campo de la investigación educativa, no en nivel doctoral. Entre sus resultados se destaca que el cine posee capacidad para promover pensamiento crítico, educación emocional y reflexión contextualizada, siempre que se integre con finalidad didáctica clara. Su principal conclusión señala que el cine trasciende el entretenimiento y puede constituirse en un recurso educativo integral.

Vázquez (2021), en el artículo de reflexión *Enseñar filosofía con el cine*, elaborado desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, tuvo como objetivo mostrar la relación entre cine, concepto-imagen y diálogo filosófico en el aula. Se trata de un trabajo de naturaleza reflexiva y teórica, no empírica, por lo que no corresponde identificar participantes ni instrumentos de recolección de información. El contexto del trabajo es universitario y académico, aunque no doctoral.

El autor plantea que el cine puede entenderse como un "texto en movimiento" capaz de suscitar asombro, preguntas genuinas y cuestionamientos contextualizados, todos ellos fundamentales para el ejercicio filosófico. Entre sus resultados se resalta la articulación entre cine, diálogo y experiencia reflexiva. La conclusión más relevante es que el cine puede hacer de la filosofía una experiencia vivencial y no solo discursiva, favoreciendo la construcción colectiva del pensamiento.

Osorio (2019), en el Trabajo Fin de Máster *El uso del cine en la enseñanza de la filosofía: una propuesta didáctica*, presentado en la Universidad de Valladolid, tuvo como objetivo diseñar una unidad didáctica que integrara el cine en la enseñanza de la filosofía. El estudio corresponde al nivel de maestría, con naturaleza aplicada y carácter didáctico-propositivo. No se plantea como investigación empírica apoyada en una muestra de participantes, sino como una propuesta de intervención pedagógica; por ello, el instrumento central es la propia unidad didáctica construida en torno a la película Tiempo después (2018), de José Luis Cuerda.

El trabajo se sitúa en el contexto de la formación de profesorado de secundaria y bachillerato. Sus resultados muestran que el cine facilita la comprensión de conceptos abstractos y puede despertar interés por contenidos filosóficos y sociopolíticos cuando se vincula a actividades organizadas. La conclusión más importante es que el cine constituye un medio eficaz para aproximar la filosofía al alumnado siempre que su incorporación esté sustentada en propósitos pedagógicos y secuencias didácticas definidas.

Muñoz (2022), en el artículo *El cine en la escuela: propuesta didáctica*, se planteó presentar una propuesta que incorpora el cine en la escuela a partir del análisis de películas. El trabajo tiene naturaleza documental y didáctica, no doctoral, y se apoya en revisión bibliográfica y en el diseño de una propuesta educativa, por lo que no reporta participantes directos ni instrumentos empíricos de investigación. El contexto corresponde al campo de la didáctica y la innovación educativa. Entre los resultados se destaca que el cine ha sido reducido muchas veces a función complementaria o recreativa, pero que posee un potencial formativo más amplio, asociado a la construcción de sentido, la sensibilidad y la interpretación crítica. La conclusión principal sostiene que el cine debe ser incorporado desde criterios pedagógicos y secuenciación didáctica, y no como simple variación superficial de la dinámica de clase.

Zavala (2021), en el artículo *Enseñar filosofía a través del cine: un panorama bibliográfico*, tuvo como objetivo examinar el vínculo entre cine y filosofía desde una revisión panorámica de la literatura. El método empleado fue la revisión bibliográfica, de modo que se trata de un trabajo documental, sin participantes ni instrumentos empíricos. El estudio se ubica en el campo de la reflexión académica sobre enseñanza de la filosofía. Sus resultados muestran dos líneas principales: una tradición continental, más interesada en pensar filosóficamente el cine, y una tradición analítica, más orientada a utilizar películas, directores y géneros como mediaciones para la enseñanza de lógica, ética, política o estética. La conclusión más importante para esta investigación es que el cine puede ser una herramienta pedagógica eficaz en filosofía cuando se articula con problemas y categorías de análisis claramente delimitadas.

Meneses (2024), en la tesis de maestría *El cine como herramienta didáctica para el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes de comunicación social de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña*, tuvo como objetivo fortalecer el pensamiento crítico mediante la incorporación del cine en procesos formativos universitarios. El método utilizado fue la investigación-acción, por lo que se trata de una investigación aplicada, de naturaleza cualitativa e interventiva. Las personas que aportaron la información fueron estudiantes de Comunicación Social de la Universidad

Francisco de Paula Santander Ocaña. El estudio se desarrolló en el contexto de una maestría en educación y empleó como instrumento principal una prueba piloto articulada con estrategias pedagógicas y análisis del trabajo desarrollado en torno al cine. Los resultados muestran que el recurso cinematográfico favorece habilidades analíticas, reflexivas y críticas, al tiempo que permite explorar diversidad cultural e ideológica. La conclusión principal sostiene que el cine, al ser cercano y accesible para los estudiantes, puede convertirse en herramienta efectiva para promover pensamiento crítico en contextos educativos.

Aulestía y Páez (2017), en el artículo *El discurso distópico en los relatos del cine, la televisión y la literatura: cuando el futuro nos alcanza*, tuvieron como objetivo analizar el modo en que la narrativa distópica configura universos críticos frente a sistemas políticos y económicos dominantes. El método utilizado fue el análisis textual comparado, aplicado a un corpus de diez obras representativas del género. Se trata de una investigación documental y hermenéutica, sin participantes directos, ya que las fuentes de información fueron las obras seleccionadas. El contexto del estudio corresponde a la reflexión académica sobre literatura, cine y televisión, y no al nivel doctoral. Entre sus resultados se destaca que la distopía funciona como crítica anticipatoria de regímenes autoritarios y de tendencias sociales contemporáneas. La conclusión más relevante para esta investigación es que la lectura adecuada del discurso distópico permite problematizar el presente a partir de futuros posibles, lo cual refuerza el valor pedagógico de este subgénero en la enseñanza de la filosofía.

En conjunto, los antecedentes revisados permiten afirmar que existe una base académica importante para justificar la incorporación del cine en procesos educativos y, de manera particular, en la enseñanza de la filosofía. No obstante, también evidencian que buena parte de la literatura se ha orientado hacia propuestas generales, revisiones panorámicas o diseños didácticos puntuales, mientras que sigue siendo menos frecuente una sistematización específica sobre el cine distópico como lenguaje autónomo dentro de la didáctica filosófica en educación media. Ese vacío delimita con mayor precisión el espacio de aporte de la presente investigación.

El Pensamiento filosófico y su relación con lo educativo

El desarrollo de una construcción teórica sobre el pensamiento filosófico debe abordar las contribuciones de varios autores que, desde diversas perspectivas, enfoques y contextos, han ofrecido reflexiones y teorías que ayudan a comprender la naturaleza del pensamiento, su fortalecimiento y la identificación de una estructura cognitiva más avanzada. En esta línea, no necesariamente cronológica, la elaboración del concepto de pensamiento filosófico puede partir de los aportes de Kant (1998), quien proporcionó reflexiones fundamentales sobre el análisis meticuloso de los juicios y promovió un tipo de conocimiento complejo a través de su llamado a *Sapere aude* (atrévete a saber) (p.7). Esta invitación implica una actitud crítica hacia el conocimiento establecido y la disposición a cuestionar las bases de nuestro entendimiento.

Al adoptar la perspectiva kantiana, se abre la posibilidad de explorar la importancia de la reflexión crítica en el desarrollo del pensamiento. Ello permite una comprensión más profunda de cómo el pensamiento filosófico no solo implica la capacidad de cuestionar, sino también la disposición para analizar, sintetizar y evaluar información de manera objetiva y rigurosa. Incorporar estos principios en la construcción teórica del pensamiento filosófico contribuye a un enfoque más amplio y fundamentado sobre la capacidad humana de discernimiento y análisis, fundamentales para el desarrollo intelectual y la comprensión del mundo que nos rodea. En ese sentido, Kant (1998) propone el cumplimiento del deber, a partir del entendimiento de las normas, basado en la buena voluntad; es decir, el desarrollo de autonomía que permite alcanzar la mayoría de edad, lo cual se traduce en asumir una posición crítica y consciente frente al entorno y la información que este nos presenta.

En el análisis de los juicios, Kant (1998) muestra las posibilidades de conocer un objeto y elaborar juicios complejos utilizando precisamente la crítica, en la emisión de dichos juicios. Estas estructuras de pensamiento desarrolladas por el autor referido, que, a su vez, han sido elaboradas desde el empirismo y el racionalismo anteriores, son puntos de partida para el estudio del pensamiento filosófico, que fortalece la capacidad de análisis de situaciones. Kant (1998) desde sus críticas habla del proceso de conocimiento que une componentes empíricos, racionales e ideales y permite emitir

juicios más completos y objetivos sobre cualquier cosa. Esto coincide con el planteamiento de Freire (2004) cuando señala que es menester superar la curiosidad natural hasta llegar a la “inquietud indagadora” (p.15)

La mayéutica socrática, reconocida como un método que se basa en el diálogo reflexivo y constructivo, emplea preguntas orientadoras para dirigir la evolución del conocimiento desde un nivel inicial de opinión o doxa hacia un nivel más profundo de entendimiento genuino o episteme. Este enfoque, atribuido a Sócrates, destaca por su capacidad para fomentar la reflexión crítica y la indagación profunda dentro del individuo (Platón, 2020, p.79). La esencia de la mayéutica reside en la premisa de que el conocimiento no se transmite desde fuentes externas al individuo, sino que yace intrínsecamente dentro de la mente del sujeto. El método mayéutico se asemeja a un arte de dar a luz ideas, donde el papel del maestro, en este caso Sócrates, es el de una partera, asistiendo en la revelación del conocimiento que ya está presente en la mente del individuo.

Como ejemplo del método se puede tomar un resumen de la conversación entre Trasímaco y Sócrates sobre el concepto de la justicia presente en *La República*, texto emblemático de Platón (2019, p.60) donde Trasímaco como filósofo experto en el tema, propone inicialmente la idea del hombre justo, como aquel que vive siempre de acuerdo a la ley. A partir de esta afirmación, Sócrates inicia el proceso mayéutico, presentando preguntas que parten de las inferencias sobre las respuestas de su interlocutor. Sócrates infiere que si un hombre justo es quien siempre cumple las leyes, ¿quién hace las leyes?; ante esta pregunta Trasímaco contesta que las leyes son hechas por los gobernantes; y ¿los gobernantes pueden cometer errores? pregunta Sócrates. Naturalmente, los gobernantes se pueden equivocar así que pueden crear leyes que no son justas. Y si esto es así, ¿entonces quien cumple siempre la ley y siguiendo esta norma, obedece leyes que no son convenientes, se puede llamar justo?, Trasímaco reconoce su error y propone una conclusión diferente (2019, p.62) Lo importante en esa conversación entre Sócrates y Trasímaco es que al emplearse la mayéutica y dirigir una conversación desde preguntas orientadoras en un ejercicio

educativo, se ve la manera de fortalecer el uso de la lógica, la argumentación y la reflexión en discusiones sobre los temas identificados en el aula.

La mayéutica permite redirigir o contextualizar preguntas, sobre todo al inicio, cuando los estudiantes se presentan apáticos a la participación. La idea es proponer una secuencia de preguntas que lleven a la reflexión general partiendo de aspectos, temas, intereses, problemas que surgen generalmente en el aula en medio de una conversación, que parte de una lectura o la visualización de un filme a la manera de las comunidades de indagación propuestas por Lipman (1998)

En cuanto al pensamiento en general, sustrato necesario en los postulados de Heidegger (2005), quien afirma que “lo que más merece pensarse en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos” (p.17). Aporta la idea de que es necesario aprender a pensar y reconocer que solamente se piensa, cuando se piensan cosas que merecen ser pensadas. Lo que indica que no todo lo que se piensa es considerado un verdadero pensamiento o un pensamiento estructurado y filosófico; pues la sociedad y la escuela están acostumbradas a hacer valer todos los pensamientos ante los demás, como verdades irrefutables; es decir, se auto perciben como válidos. Sin embargo, no todo lo que se piensa es válido y no todo pensamiento, aunque sea válido, puede ser considerado filosófico o crítico.

Lo que permite reconocer a un pensamiento como filosófico, crítico o estructurado es el objeto de dicho pensamiento; pensar sobre el pensamiento es evaluar constantemente lo que se piensa. Solo así se pueden evaluar las convicciones, aprender a pensar mejor, a formar conceptos, dialogar de forma cuidadosa respetando el derecho por la diferencia y reconociendo, si es necesario, alguna equivocación que permita el avance en el conocimiento.

El pensamiento acertado, ofrece un acceso al poder; por ello es fundamental abordar los planteamientos de Foucault (2002) acerca de cómo se construye la verdad en la sociedad, a través de los medios de comunicación y los mecanismos de control, con el fin de cuestionar lo que se acepta socialmente como verdadero. Foucault (2002) realiza un análisis histórico del poder y examina cómo este se ejerce en la sociedad;

describe mecanismos de control, como el “panóptico” (p.199), diseñado para objetivar, vigilar, controlar y castigar a aquellos individuos que se desvían de las normas de la sociedad controlada racionalmente.

Como se puede apreciar, Foucault (2002) ha propuesto desafiar esta sociedad de control, lo cual se logra a través de la contraposición a la razón, es decir, la locura. También explica que una manera efectiva de obtener poder es ejerciéndolo de manera “pastoral” (p.180). Si bien el conocimiento conlleva poder, este no necesariamente representa la verdad absoluta; aquellos capaces de crear información y difundirla constantemente a través de todos los medios establecen una verdad aceptada por la mayoría, lo que les otorga poder sobre los demás. En última instancia, son las personas quienes validan esa verdad, dándoles legitimidad y aceptando su punto de vista como correcto.

En ese sentido, Nietzsche (2004) también había presentado un estudio sobre la verdad, afirmando que la mentira es la verdad más eficiente, pues se trata de un “ejercito móvil de metáforas” (p.16) ya que esta resulta la versión aceptada por la mayoría. De igual manera reconoce la inexistencia de la verdad, pues sólo existen hechos e interpretaciones.

Esta forma de análisis del poder y, lo que ahora se conoce como post verdad, muestran una función necesaria del pensamiento filosófico, pues el estudiante crítico debe analizar toda información proveniente de los medios, presentada como verdadera, tener la capacidad de evaluar y contrastar esa información. Un estudiante con pensamiento filosófico o crítico puede tornarse incómodo para los docentes y padres de familia acostumbrados a sociedades de control. Este estudiante no cree fácilmente cualquier cosa, se cuestiona sobre el sentido de todo, no se deja engañar, pues evalúa constantemente la información que recibe y genera controversia. La sociedad de control le teme a lo diferente y a la locura.

Otro autor relevante en el análisis del pensamiento específicamente crítico como resultado del trabajo filosófico es Facione (2007), quien identifica habilidades fundamentales inherentes a este tipo de pensamiento: "interpretación, análisis,

evaluación, inferencia, explicación y autorregulación" (p.4). Estas capacidades promueven una postura crítica frente a dilemas y situaciones cotidianas, ya que el pensamiento crítico se manifiesta principalmente a través de acciones y habilidades concretas.

Asimismo, los aportes de Morales (2014) en relación con los desarrollos epistemológicos del pensamiento crítico y su interacción con la teoría educativa contemporánea son relevantes, puesto que realiza un seguimiento histórico del concepto de pensamiento crítico y ofrece perspectivas acerca de su función en el ámbito educativo. Este autor señala que el pensamiento crítico, tiene que ver con la capacidad de formar un juicio frente a la realidad. Además, este tipo de pensamiento permite "evaluar las condiciones que validan el conocimiento que se construye" a la vez que establece las condiciones necesarias para su desarrollo (p.5). Así, el pensamiento crítico no solo interpreta los hechos, sino que también los comprende y posibilita la adopción de diversas posturas frente a ellos. En otras palabras, posibilita la acción, lo cual implica una función social del pensamiento al tener la capacidad de influir y modificar el entorno en lugar de simplemente observarlo.

En cuanto al ámbito educativo, Morales (2014) hace una precisión sobre los conceptos de teoría crítica educativa y pedagogía crítica, pues, aunque tienen relación, también se debe establecer la diferencia que se da, en la continuación de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, en la teoría crítica educativa; pues es de carácter teórico y reflexivo, mientras que la pedagogía crítica es mucho más práctica, pues su fundamentación se da en Karl Marx quien utiliza la crítica para proponer un cambio social. Por eso, en este sentido, la pedagogía crítica permite realizar un trabajo educativo basado en el diálogo.

Paulo Freire (1969), quien es considerado por muchos como el padre de esta corriente, ve la pedagogía crítica como proceso para la igualdad, el diálogo y la libertad; impulsa la educación como “superación de la función bancaria” a la relación de igualdad frente al proceso educativo de maestro y alumno (p.46), en la que los dos aprenden a partir del diálogo y pueden liberarse desde la acción y la reflexión, desde la necesidad de pensar acertadamente, lo cual es sinónimo de pensar críticamente y,

evolucionar de la curiosidad natural a la curiosidad epistemológica, respetando y promoviendo el aprendizaje autónomo que tiene una función emancipadora.

El fomento del pensamiento filosófico en el entorno educativo es viable, siempre y cuando los educadores estén dispuestos a reexaminar sus prácticas educativas y adopten un rol de "intelectuales reflexivos, agentes transformadores y sensibles a las problemáticas educativas" (Morales, 2014, p.12). Esto implica permitir una participación democrática de los estudiantes en los procesos educativos, fomentando el diálogo, la construcción de consensos y la evaluación del fortalecimiento discursivo. Estos elementos no solo promueven el desarrollo del pensamiento filosófico, sino que también representan un avance hacia su consolidación dentro del contexto educativo.

El cine y su relación con la filosofía

Deleuze (1987) plantea al cine como una especie de maquinaria del pensamiento, en dos textos clave, considerados pilares esenciales para abordar el cine desde una perspectiva filosófica. La imagen movimiento, estudios sobre cine I y La imagen tiempo, estudios sobre cine II. Este autor entiende la dinámica del cine como similar a la dinámica de la Filosofía. En estos textos, analiza minuciosamente la capacidad creadora tanto del cine como de la Filosofía. Mientras la Filosofía interpreta lo que llamamos realidad y establece conceptos a partir de ella, el cine de forma similar construye su propia realidad mediante imágenes, sonidos, y múltiples recursos propios de la técnica de cine, como saltos temporales, espaciales, y que de cierta forma revisten de realidad al filme.

Al entrar en el universo cinematográfico, se tiene la oportunidad de interpretar esa realidad de manera análoga, a como se harían con nuestra propia realidad. Deleuze (1987) sostiene que tanto el cine como la Filosofía, son lenguajes autónomos, que se nutren de la creatividad. En esta perspectiva, no justifica uno sobre el otro, ni usa uno como pretexto para referirse al otro.

De manera similar, en el enfoque del cine en el aula, no se usa el cine como medio o recurso para explicar conceptos filosóficos mediante películas. Se trata de

disfrutar una película en el entorno escolar y fomentar discusiones y actividades abiertas basadas en las impresiones que la película genere en los estudiantes.

Los aspectos teóricos que Deleuze (1987) presenta sobre la imagen y el tiempo en el cine, probablemente comprometen al espectador de forma más activa, en la reflexión que la película puede suscitar. La imagen cumple una función representativa que permite al espectador, elaborar una secuencia mental que lo puede llevar a anticipar situaciones, comprender causas y efectos de los eventos en la trama y sentir una necesidad de entrar en relación con la discusión posterior a la visualización del filme.

A través del manejo de la imagen, el productor transmite secuencias y situaciones, pero también evoca, crea cambios en el espacio y tiempo, como los recuerdos o las anticipaciones y, provoca diversas emociones en el espectador, tales como tensión, vértigo o éxtasis, buscando establecer una conexión entre la experiencia humana del espectador y la película.

Un productor de cine, contempla el mundo y lo recrea en imágenes, procurando ir más allá de la experiencia cotidiana. En ese sentido, la labor del filósofo es similar, ya que observa, interpreta y elabora teorías sobre el mundo; construye conceptos que representan la realidad y reflexiona a partir de los mismos. Ello implica que esas dos realidades, tanto del cine como de la filosofía, permiten un ejercicio reflexivo que se puede complementar sin subordinar una a la otra.

En el ámbito cinematográfico, el tiempo no sigue una línea continua y en secuencia, sino que se presenta giros, rupturas y fragmentaciones; esto permite una apreciación más compleja al organizar el tiempo para comprender la historia narrada. La búsqueda del tiempo presente de la historia en una película, por ejemplo, que presenta sugerencias o anticipaciones al futuro, previsiones y recuerdos, evocaciones o imágenes incompletas que generan expectativa, realidades paralelas etc., se convierte en un ejercicio intrigante de pensamiento.

Sobre este aspecto Hume (1988), aporta que el hábito permite hacer consciente el presente y la anticipación de hechos futuros. Es decir, percibir la idea de tiempo en una película permite, medir, determinar, prever, incluso interpretar hechos a partir de la forma como se percibe. El pasado en una película hace parte de las circunstancias que influyen en el presente de los personajes; algo que, si se piensa mejor, coincide con la realidad.

Las imágenes en el cine muestran estos saltos de tiempo que conectan al espectador con la realidad, ayudan a entender que de la misma forma como se analizan estas circunstancias en la película, se podría hacer en la propia vida. Sin embargo, este análisis no se hace aplicando conceptos filosóficos, sino partiendo de las posibilidades que los espectadores generan desde la película.

En otras palabras, el análisis del cine debe centrarse en sus propios elementos, sin aplicar discursos predefinidos o impuestos desde la filosofía. Es fundamental buscar los elementos reflexivos que surgen de las imágenes en la película, ya que los productores de cine resultan ser pensadores al crear realidades a través del medio visual, y permiten la reflexión a partir de la relación que establecemos entre nuestra vida diaria y el filme.

A través del cine, se puede obtener una comprensión de la filosofía que no se apoya necesariamente en una perspectiva filosófica directa; es decir, no solo se acerca la filosofía al contexto diario del estudiante, sino que fomenta la reflexión filosófica a través de discusiones sobre situaciones presentes en la película.

Estos lenguajes, sin perder su autonomía, pueden complementarse de manera que promuevan la enseñanza de la filosofía. Por eso Deleuze (1987) reconoce que “ya no cabe preguntarse qué es el cine sino qué es la filosofía” (p.56), pues busca en cada lenguaje, su esencia.

Por otro lado, Bazin (1990), quien llevó a cabo una crítica rigurosa del cine y presenta un análisis fenomenológico de las imágenes cinematográficas, destaca cómo el cine es capaz de capturar la realidad a través de la imagen. Al contemplar las

imágenes cinematográficas, se realiza un ejercicio similar al de percibir la realidad misma y en este sentido este autor acota:

> Tomamos vistas casi instantáneas de la realidad que pasa y como son características de esa realidad, nos basta para exaltarlo a lo largo de un devenir abstracto uniforme e invisible situado en el fondo del aparato del conocimiento para imitar lo característico del devenir mismo, en general, percepción, intelección y lenguaje proceden así; tanto si se trata de pensar el devenir como de expresarlo o incluso de percibirlo. No hacemos más que accionar una especie de cinematógrafo interior. Todo lo que precede podría resumirse diciendo que el mecanismo de nuestro conocimiento usual es de naturaleza cinematográfica (p 93)

Así, según Bazin (1990) se percibe el mundo de la misma manera que se observa una película y pareciera que el conocimiento mismo adquirido o desarrollado a partir del intelecto o la relación con el mundo, requiriese del propio mecanismo natural que, según él, resulta similar al cinematográfico.

Estas reflexiones y aportaciones filosóficas desde el cine, son complementadas por Bergson (1927), quien explica la forma en que la mente humana percibe el exterior y plantea una similitud con la experiencia cinematográfica. Según esto, el ser humano percibe la realidad y de ella, extrae conceptos que, de manera similar a los fotogramas en una película, pasan rápidamente y se integran en lo que reconocemos como realidad.

Bergson (1927) sostiene que el lenguaje está conformado por imágenes, pues cada concepto es visualizado de esa manera, y al construir frases o párrafos, lo que realizamos es combinar conceptos de manera que formamos oraciones con significados completos. Es decir, lo que compone la frase es una colección de imágenes y esto que ocurre en la realidad es similar a lo que ocurre en la experiencia como espectador de cine.

En esta analogía de la realidad y el cine, el segundo se compone de imágenes estáticas que, al ser proyectadas rápidamente, producen la ilusión de movimiento. Por tanto, la naturaleza como el cine, serían dos realidades percibidas a partir de imágenes; lo que implica que quien contempla una película se encuentra en una disposición similar a la de aquel que observa la naturaleza, y genera conceptos a partir de dicha observación. En resumen, tanto las imágenes presentes en el cine como las

imágenes de la realidad tienen la capacidad de transmitir conceptos, y al discutir sobre ellos, junto con los saltos temporales y espaciales, así como los dilemas morales de los personajes en su vida cotidiana, podemos hacer filosofía.

El cine distópico y sus posibilidades de reflexión educativa

El cine en general, permite acercarse al análisis de múltiples situaciones que aportarían a la enseñanza de la filosofía; sin embargo, existe un género específico de cine, que de alguna manera atrapa al espectador y lo lleva a experimentar múltiples posibilidades reflexivas. Este es el cine distópico, que se distingue por presentar escenarios futuristas, frecuentemente oscuros, donde la sociedad se enfrenta a dilemas extremos y desafíos éticos, políticos o tecnológicos. Estas narrativas distópicas brindan a los estudiantes la oportunidad de sumergirse en reflexiones filosóficas sobre la naturaleza humana, el poder, la ética y el control social.

Por ejemplo, películas basadas en novelas como *1984* (2020) de George Orwell, o *La rebelión de la granja* (2020) también de Orwell, ofrecen visiones distópicas que plantean cuestionamientos sobre la autoridad, la libertad individual y la ética en contextos futuros distópicos, generando debates y análisis filosóficos de gran profundidad. Se hace referencia a las utopías y distopías dentro de la literatura y el cine como proyecciones de realidades futuras basadas en contextos contemporáneos.

En el caso específico de la utopía, se encuentran ejemplos clásicos como la concepción del Estado ideal propuesta por Platón (2019) en su obra *La República*. En este texto, el filósofo presenta un esquema social que se organiza en tres facciones o grupos sociales, los cuales están asociados con tres partes distintas del cuerpo humano. Argumenta que, al igual que el funcionamiento perfecto del cuerpo, cada nivel de la sociedad desarrolla una virtud específica que permite que el estado funcione en armonía. (2019)

También en obras literarias como *Un mundo feliz* de Aldous Huxley (2021), *La máquina del tiempo* de H. G. Wells (2016) y *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (2020), entre otras, se exploran sociedades distópicas que aparentan ser perfectas, es decir

utopías, pero que encierran algún caos. Estas realidades, revestidas de utopía, se perciben como inalcanzables. Por el contrario, las realidades distópicas proyectan un futuro caótico y, a diferencia de las utopías, parecen más tangibles, ya que se basan en la extrapolación de los defectos presentes en la sociedad contemporánea. Es decir, muestran un posible destino negativo si persisten los problemas actuales, sirviendo como una advertencia sobre las consecuencias que podrían surgir si se continúa por el mismo camino.

Como ejemplo de ello se encuentra en *Fahrenheit 451*, una sociedad de control que se asemeja a los estudios de Foucault (2002) sobre el tema. Este mundo está altamente influenciado por la tecnología y se prohíbe cuestionar el orden establecido por el gobierno. La manipulación y regulación de los ciudadanos se lleva a cabo a través de enormes pantallas de televisión, presentes tanto en espacios públicos como privados, generando una fuerte dependencia de este medio. Las ocupaciones y profesiones de los habitantes están estrictamente controladas por las autoridades.

A pesar de que la apariencia general de esta sociedad se percibe como pulcra y tranquila debido a los filtros pastel de las imágenes y el estilo futurista de los vestuarios, el protagonista, un bombero llamado Guy Montag, desafía su función oficial de perseguir lectores y quemar libros, lo cual resulta sugerente pues se trata de una función contraria a lo que se conoce de los bomberos. Además, los lectores como acto de rebelión deciden memorizar libros y construir una especie de biblioteca humana; una sociedad donde se comparte el conocimiento. Montag al ver esto decide guardar y leer un libro. Esto lo lleva a cuestionar su realidad y a pensar de manera independiente. Posiblemente una referencia directa al pensamiento crítico.

La obra de Bradbury, publicada en 1953 y adaptada al cine en 1966, guarda una estrecha relación temática con otras series, obras literarias y películas que exploran la idea distópica de una sociedad controlada donde la búsqueda por satisfacer necesidades básicas en los ciudadanos, conduce a la creación de dependencias, abusos de poder, dominación y, en última instancia, caos.

El ser humano parece estar impulsado con mayor fuerza por la angustia generada en una situación que se aleja del ideal. Según Barraycoa (2012) si se reconoce el ideal como algo deseable, al mismo tiempo comprendemos su naturaleza inalcanzable. La utopía se percibe como ese ideal anhelado, como un escenario perfecto donde la sociedad persigue y posibilita la felicidad y la plenitud humana, pero se reconoce como algo inalcanzable. Esto apoyado desde la concepción del mismo término utopía por Moro (2003), quien se refiere a una isla no situada específicamente, una sociedad perfecta, donde se presentan muchas características de organización social que son replicadas desde diferentes imaginarios, en la literatura universal.

En contraste, la distopía es lo opuesto: aunque nadie desearía un futuro caótico y desalentador, se percibe como una posibilidad alcanzable, ya que depende de la continuación del caos que se experimenta en el presente. En resumen, la utopía se reconoce como perfecta pero imposible, mientras que la distopía se reconoce como imperfecta pero posible. Tal vez, la visión de la posibilidad de una distopía impacta de manera más profunda en el ser humano. El reconocimiento de una distopía incita a tomar medidas para detener o prevenir las consecuencias derivadas de esa situación negativa. A esto Barraycoa (2012) lo llama “la función del terror distópico” (p. 9), pues las personas tienden a sentir un mayor compromiso con un proyecto cuando entiende que su participación ayudará a evitar el caos.

Motivar a alguien mostrando las posibles consecuencias utópicas de un proyecto es como intentar persuadir a través de un discurso lleno de esperanza. En cambio, involucrar a alguien en un proyecto mediante la presentación de las consecuencias distópicas puede resultar más efectivo.

La distopía, a diferencia de la utopía, se sustenta en el miedo en lugar de la esperanza, y parece que el miedo tiene un mayor impacto reflexivo en el ser humano que la esperanza. Por esta razón, es esencial destacar que la distopía ofrece más oportunidades para el debate que la utopía. La distopía resulta provocativa ya que confronta la realidad de manera directa y busca provocar una reacción en el espectador (Barraycoa, 2012, p. 10). Cuestiona la vida diaria de una forma que nos obliga a reflexionar sobre las posibilidades de enfrentar una situación caótica, las

estrategias para evitarla y cómo estas situaciones distópicas se relacionan con nuestra propia experiencia.

El cine abarca una amplia gama de simbolismos, representaciones y situaciones que facilitan la discusión, el análisis y la adopción de posturas; por ello se puede integrar la apreciación intrínseca del cine en el aula, fomentar discusiones sin un enfoque predefinido y valorar las contribuciones aportadas por los estudiantes. En el ámbito educativo, el cine ha tenido una relevancia significativa; sin embargo, es crucial reconsiderar su valor, ya que ofrece a los estudiantes la posibilidad de leer, estudiar e interpretar películas. Además, les permite enfrentarse a situaciones que desafían, contradicen o fortalecen convicciones; lo que lleva a adoptar posturas que requieren el uso del pensamiento crítico.

Cuando se enfrenta situaciones contradictorias o se identifican elementos distópicos, se pueden capitalizar estas situaciones de manera educativa y generar reflexiones en forma de diálogo; orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de un pensamiento más estructurado y profundo.

Bazin (1990) considera el cine como “el arte de lo real”, pues permite al espectador centrarse en personajes, situaciones y dilemas que se manifiestan en su realidad; estos elementos, aunque se presentan de manera fantástica en la película, ofrecen la oportunidad de analizar y juzgar (p. 11). Estos juicios pueden ser guiados por la necesidad de discutir, solucionar o controvertir lo que se encuentra en el filme, especialmente si esas situaciones se relacionan con aspectos que los estudiantes están experimentando.

Este concepto del arte de lo real, permite abrir un mundo de posibilidades didácticas en el aula, si es interpretado de forma paralela con la alegoría de la caverna de Platón (2019), pues en ella se presenta la oportunidad de interpretar el mundo desde el proceso de conocimiento a través de los sentidos, luego con el uso de la razón y finalmente con el ascenso desde el interior de la caverna hasta el exterior donde se encuentran los objetos reales. La caverna puede ser el aula de clase en la que se proyectan filmes que representan la realidad a partir de sombras, que

configuran también una realidad y conducen de cierta forma al conocimiento. No se debe confundir la proyección con los objetos reales, pero sí se puede hacer filosofía desde la realidad proyectada.

Dentro del cine distópico aparece, como ejemplo potente de posibilidad reflexiva, un subgénero conocido como biopunk, que engloba las propuestas audiovisuales de un futuro distópico relacionado con la tecnología y la biología, como lo explica Sampedro (2021) hablando de los "biopiratas" (p.11). Este subgénero es una posibilidad interesante dentro de la gama de películas que se pueden incluir en clase de filosofía; se caracteriza por presentar distopías que van más allá de la ejemplificación y crítica de la posmodernidad, y se convierte en referente de dilemas que afectan a la humanidad hoy día, según Pérez y Zufiaur (2021)

El biopunk abre una línea distópica en el cine, en la que se presenta la idea de no futuro para la humanidad. Muestra sociedades donde los desarrollos científicos y tecnológicos ponen en riesgo la naturaleza, la sostenibilidad, la supervivencia y donde a partir de las superioridades biológicas o genéticas se generan dinámicas de segregación y discriminación por causa de la diferencia entre los humanos. Es el caso del filme, *Gattaca: experimento genético*, escrita y dirigida por Andrew Niccol y analizada por Bohórquez (2016), en una reseña que aborda las diferentes temáticas que se pueden tratar en clase de filosofía.

En este cine distópico, según Pérez y Zufiaur (2021), se advierte sobre consecuencias para la humanidad, si se sigue el abuso de la manera como se relaciona con el entorno. En ese sentido, la relación hombre-naturaleza, resulta importante en la reflexión que se puede suscitar de las películas, ya que en la misma es que se plantea la idea caótica de no futuro para la humanidad. Al respecto estos autores precisan:

> Todo cambio convulso de tiempo produce inevitablemente una reformulación sensible que se traduce en el ámbito de la estética. (…) la "realidad" se ha disuelto en la imagen hiperreal y el simulacro, tal vez sea, precisamente a la ficción y el arte donde haya que recurrir para poder entender nuestro propio tiempo. (p 18)

Es decir, el cine en general y el género distópico, son lenguajes artísticos que anuncian y denuncian a manera de profeta, las problemáticas actuales y las consecuencias posibles para la humanidad y la naturaleza; de manera que, constituyen una posibilidad importante de formación filosófica en educación media. Justo en el nivel educativo en que los estudiantes se encuentran sumergidos en realidades cada vez más tecnológicas y virtuales, en las cuales, se da la posibilidad de pensar y construir una mejor sociedad.

La escuela es el espacio donde el cine puede impactar y aportar significativamente en el fortalecimiento de la capacidad de asombro de los estudiantes. Por eso Gómez (2007) habla de esta capacidad como “la maravilla, el estupor atónito también frente a lo horrendo y lo monstruoso. La interrupción en el continuo de lo familiar, el golpe de sombra con el que se empieza a pensar” (p. 6). Pues, a partir del asombro que genera este tipo de cine, es que surge una serie de opiniones, participaciones, intervenciones, que parten de las indignaciones que suscita el filme y que van escalando hacia la elaboración de argumentos, interpretaciones, proposiciones, juicios elaborados y posiciones personales que denotan un pensamiento filosófico.

Enseñanza de la filosofía en educación media

Según Gómez (2003), quien ha realizado un rastreo a manera de estado del arte sobre didáctica de la filosofía, esta didáctica “puede y debe ser ella misma un problema filosófico para ser “admitida” en la república de los filósofos profesionales” (p 11), pues, generalmente desde la filosofía se rechaza todo intento por definir una manera “correcta” de enseñar filosofía.

Sin embargo, aparecen aportes importantes sobre la enseñanza de la filosofía que se complementan, no con la intención de ser la única forma de enseñar, sino como ejercicios didácticos que permiten complementar dicha enseñanza. Es el caso de Lipman y las comunidades de indagación, o los ejemplos clásicos de la mayéutica Socrática, la Dialéctica Hegeliana o la elaboración de juicios Kantianos.

La experiencia de Gómez (2003), sobre el rastreo de referentes didácticos de filosofía, denota la existencia de un campo de la educación, en el que se puede incursionar de manera propositiva. Aunque se encuentran suficientes reflexiones didácticas de la filosofía, aproximaciones y aportes que reflejan la manera en que se enseña filosofía, la complejidad de la filosofía misma lleva a que incluso en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, sólo defina en el documento 14, las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (2010), pero no construya estándares, competencias, derechos básicos de aprendizaje o lineamientos más específicos.

En realidad, esto puede resultar conveniente para la posibilidad amplia de la enseñanza, el desarrollo de la autonomía docente, la libertad de cátedra, etc. y posibilita que las reflexiones didácticas, al menos en este país, se den sobre las maneras en que se enseña filosofía. Por otro lado, también abre un campo de estudio interesante sobre la propuesta didáctica de la enseñanza de la filosofía y, en ese sentido, es que se suscribe esta investigación.

Cuando se habla de la enseñanza de la filosofía, generalmente se marca una diferencia entre enseñar historia de filosofía y hacer filosofía; sin embargo, Gómez (2003) afirma que no se puede abordar problemas filosóficos y esperar que se logre un desarrollo filosófico importante sin tener en cuenta como referencia precisamente a los filósofos; en otras palabras, que el estudio sobre la historia de la filosofía es necesario, y a partir de dicho estudio se puede hacer filosofía en el aula.

En diversas fuentes donde se aborda la enseñanza de la filosofía, se hace de manera reiterada la advertencia sobre la necesidad de superar la enseñanza bancaria de la que habla Freire (1969) y promover una enseñanza que permita el desarrollo de habilidades de pensamiento, que procure la emancipación del discente y el fortalecimiento de actitudes democráticas. Sin embargo, a pesar de que se hable tanto del desarrollo de pensamiento crítico en todos los niveles de educación, también sobre este aspecto surgen prevenciones desde la filosofía, pues al definir competencias, habilidades, estándares, y la posibilidad de “medir” el alcance de este tipo de pensamiento, resulta un contrasentido para la educación filosófica.

Sobre lo anterior, como prácticamente sobre cualquier aspecto, la filosofía asume una postura crítica que resulta necesaria para defender tanto la autonomía natural de la filosofía, como su pertinencia y transversalidad en todos los saberes.

Enseñar filosofía implica hablar desde el contexto donde se identifican temas y problemas, como todo el entramado del mundo virtual, los problemas de salud mental, la superficialidad de la cultura, la defensa de lo efímero y banal, la búsqueda de dinero sin esfuerzo, la sociedad del cansancio de Han (2022), la sociedad líquida de Bauman (2004), el problema del cambio de lo real por la simulación explicado por Baudrillard (1978) donde se pierde lo auténtico; el consumismo desmedido, la decadencia en general y la urgencia de abordar asuntos ambientales, éticos, políticos, etc.

Todo ello, podría llevar a la necesidad de rescatar la filosofía, que también se ha difuminado entre saberes técnicos, al menos en los procesos de educación media en Colombia.

Esto último, dicho por la inexistencia de la filosofía como asignatura, en la evaluación estandarizada de educación media en Colombia, prueba saber 11° o ICFES (2010) ya que se encuentra inmersa en la prueba de lectura crítica, y de cierta forma reducida al ejercicio de competencias lectoras.

Es importante entender la estructura de la educación en Colombia, desde la ley 115 (1994) o ley general de educación, que en su artículo 11 define los niveles de formación como preescolar, básica primaria, básica secundaria, educación media y educación superior. De tal manera que, la educación media, hace parte de los procesos formativos de grado 10° y 11°, o los dos últimos grados del bachillerato, en los que generalmente se hacen especialidades que ayudan de manera vocacional a proyectar los estudiantes hacia la educación superior, técnica o de pregrado en las universidades.

En este nivel educativo se encuentra la clase de filosofía, y resulta crucial precisamente por el momento etario de los estudiantes, que se fortalezca

didácticamente la asignatura que puede aportar significativamente a la formación de ciudadanos democráticos conscientes de su papel en la sociedad.

Por todo lo anterior, la didáctica en general, según Gómez (2003):

> Designa entonces el trabajo reflexivo que un saber hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites. La didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. La didáctica no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía. (p 19)

En este sentido, hablar de didacta de la filosofía, no es reemplazar a la filosofía como tal, sino establecer precisamente esa relación entre la filosofía y su enseñanza; entre lo teórico reflexivo y sus posibilidades de materialización en el aula. Se trata de pensar justamente en la secuencia temática, el desarrollo epistemológico de la clase, la intención del abordaje del currículo definido, las maneras en que se puede abordar ese currículo y resolver preguntas como las abordadas por Gómez (2003), ¿Qué enseñar en filosofía?, ¿Cómo enseñar?, ¿para qué enseñar filosofía?, y en el ejercicio teórico de la resolución de estas preguntas, lograr una aproximación didáctica coherente con las necesidades del contexto educativo.

CAPÍTULO III
PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A partir del propósito general de la presente investigación, que procura diseñar una propuesta teórico-didáctica que permita vincular el cine como lenguaje autónomo en la enseñanza de la filosofía a partir de la experiencia docente en educación media de la ciudad de Duitama, Boyacá, Colombia; a continuación se exponen los aspectos metodológicos que posibilitan de manera más correcta el alcance de dicho propósito teniendo en cuenta las características propias de la investigación con enfoque cualitativo en educación, presentando la descripción de población y el paradigma interpretativo a partir del método hermenéutico con sus respectivas técnicas e instrumentos integrados dentro del proceso.

Enfoque y paradigma investigativo

Esta investigación es de *tipo cualitativo*, pues no se basa en datos estadísticos ni en la cuantificación de información; sino en la observación y análisis de un fenómeno educativo en la enseñanza de la filosofía. Según Hernández, et al. (2024), este "enfoque o ruta cualitativa ha demostrado su valía y se centra en el análisis de narrativas de diferentes clases: verbales u orales, escritas" (p.6), de manera que se respeta el entorno, pues "la realidad y los participantes son considerados como un todo y en este también se agrega al investigador" (p.6). Además, el objeto de estudio es abordado en su propio ambiente, incluyendo todas las perspectivas posibles. También habla del carácter flexible de este enfoque "ya que parte de una idea y planteamiento inicial pero conforme se desarrolla el estudio se adapta a las circunstancias y al entorno regularmente cambiante y de acuerdo con la evolución de los hechos" (P.7)

En cuanto al *paradigma* de investigación, se aborda lo *interpretativo* ya que a la luz de las teorías se puede entender la manera en que se enseña filosofía y se desarrolla pensamiento crítico, implementando el cine como herramienta didáctica. Este paradigma relacionado con lo cualitativo da la posibilidad de entender todo el ejercicio educativo desde su concepción general y teórica, pasando por el aula y su

impacto tanto en estudiantes como docentes; incluso su proyección en el entorno ya que entiende el fenómeno desde las vivencias de los sujetos que participan en la investigación. González (1996) considera que esta perspectiva tiene en cuenta las vivencias, las apreciaciones lejos de prejuicios; igual analiza e interpreta la realidad educativa dando la posibilidad de teorizar. “Además, el interpretativismo influye en la práctica al ofrecer a los sujetos la posibilidad de reconsiderar sus actitudes, creencias y maneras típicas de razonamiento que están en la base de la práctica” (P. 243)

También Taylor y Bogdan (1986), hablan sobre una sistematización coherente de la información y una fidedigna elaboración de la teoría correspondiente, pues según Quecedo, R y Castaño, C. (2002) La investigación cualitativa genera datos descriptivos que incluyen las palabras expresadas por las personas, ya sea de forma oral o escrita, así como su comportamiento observable. Se caracteriza por ser un enfoque inductivo, en el que el investigador aborda el contexto y a las personas de manera integral. Es decir, se tiene en cuenta desde el acercamiento a las instituciones, la realización de entrevistas y observación de clase en el contexto natural y cotidiano.

Método

Al estudiar la enseñanza de la filosofía teniendo en cuenta la experiencia de los sujetos se aborda el método *Fenomenológico,* pues permite describir un fenómeno educativo a la luz de la implementación didáctica del cine en el aula. La fenomenología tomando distancia de los juicios apriori y las influencias externas sobre los sujetos, permite el entendimiento más completo del fenómeno pues según Roberto Katayama (2014) supone la suspensión del juicio para luego ir inventariando el conjunto de intenciones relacionadas con la representación de lo representado. Una vez inventariadas estas intenciones y determinados sus sentidos, hemos logrado captar la esencia del objeto. Es decir, aborda el fenómeno desde la vivencia de los sujetos y avanza en la teorización descriptiva del mismo. Los sujetos en la investigación cualitativa con método fenomenológico tienen la posibilidad de plantear sus apreciaciones desde su contexto, su realidad incluyendo experiencias y vivencias relacionadas con el objeto de estudio de manera que, según Katayama (2014)

> Estas representaciones no son gratuitas, sino que suponen el 'mundo de la vida' al que pertenece el sujeto, de ahí que en el método fenomenológico son importantes tanto lo social como el imaginario o representación que tiene el sujeto de la propia realidad. (Katayama, P. 34.)

Para un estudio fenomenológico efectivo es necesario despojarse de los juicios personales, el estudiante es el principal agente de representación y respuesta al uso u aplicación de herramientas didácticas ligadas a su experiencia vivencial considerando el abordaje desde el campo filosófico. En otras palabras, es importante comprender la experiencia del sujeto y sus reflexiones propias sin influir en ellas, es así como se comprende un verdadero estudio del fenómeno.

Por ello Katayama (2014), afirma que La Fenomenología “busca describir la experiencia del sujeto en sí y por sí, renunciando a cualquier tipo de explicación causal. El objetivo es desentrañar la 'estructura del mundo de la vida' propio de cada sujeto” (P. 33)

Según Brito-Garcías (2024), “La fenomenología tiene como propósito hacer un regreso a las experiencias vividas y sentidas de los sujetos de estudio” (p.154), de manera que, se entienda el fenómeno de forma holística. La fenomenología, además, permite construir una interpretación del ejercicio educativo como fenómeno, pues, “al reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o fenómenos, se pueden obtener distintas visiones: la del investigador, la de los participantes, la de agentes externos.

Se trata de obtener toda la información posible desde diferentes perspectivas y fuentes” (Gregorio, et al. 1996, p 19) de manera que se logre comprender en su complejidad todo el objeto de estudio; y a partir de las subjetividades de los participantes, se construya una reflexión que posibilita el análisis y posterior teorización. Esta descripción fenomenológica apartada de la lucha positivista y objetivista de la ciencia, logra de manera incluso científica construir sentido humano según Doris Fuster (2019) quien valora lo subjetivo, pues es el sujeto quien, a partir de su comprensión, establece teorías al tratarse de un sujeto que constituye y da forma a la realidad.

Participantes clave

Para esta investigación se seleccionaron, un docente y un estudiante por cada institución educativa (colegio) teniendo en cuenta que de las 14 instituciones educativas se trabajará con 3 que comparten características similares explicadas con mayor detalle en el apartado de contexto investigativo. También un funcionario de Secretaría de Educación enterado y relacionado con el área. Además, fueron revisados diversos documentos oficiales contentivos de orientaciones pedagógicas generales para la enseñanza de la filosofía en Colombia emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), directrices de Secretaría de Educación de Duitama (SED), Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada institución educativa seleccionada, planes de área y secuencias o unidades didácticas de cada docente.

Estas fuentes de información resultaron pertinentes por considerarse que participan directamente en el ejercicio educativo de la filosofía, en educación media en el contexto abordado, pues se trata de los docentes y estudiantes que de manera directa están inmersos en dicho proceso educativo. De igual manera, en cuanto a la secretaría de educación se contó con la participación del funcionario que direcciona los programas y directrices desde el orden nacional hasta local. Es decir, el director de calidad educativa que es la persona encargada de asuntos pedagógicos.

Por otro lado, los documentos seleccionados para la obtención de información pertenecen a la línea de direccionamientos pedagógicos y didácticos que permiten una linealidad desde las políticas educativas de orden nacional, hasta las orientaciones locales y concretamente el trabajo de aula en cada institución dado que el objeto de estudio se encuentra centrado en la didáctica de la enseñanza de la filosofía y la posibilidad de teorizar sobre la inclusión del cine en dicho proceso didáctico.

Criterios de selección

Estos participantes o informantes clave, recibieron un código que permite identificarlos de manera que existe la Institución 1 (i1), Institución 2 (i2) e Institución 3

(i3); de igual manera el docente de la institución 1 tiene el código (D1), el docente de la institución 2 tiene el código (D2), el docente de la institución 3 tiene el código (D3) y los respectivos estudiantes de cada institución tienen los códigos E1, E2 y E3. También un funcionario de secretaría de educación de Duitama (F1)

Tabla 1

Informantes

No.	INFORMANTE	CÓDIGO
1	Docente asignado al área de filosofía de la primera institución educativa	D1
2	Docente asignado al área de filosofía de la segunda institución educativa	D2
3	Docente asignado al área de filosofía de la tercera institución educativa	D3
4	Funcionario de oficina de Calidad Educativa y Asuntos Pedagógicos de Secretaría de Educación	F1
5	Estudiante de la primera institución educativa	E1
6	Estudiante de la segunda institución educativa	E2
7	Estudiante de la tercera institución educativa	E3

Nota. *Elaboración propia.* En el caso de los docentes se trata de licenciados en filosofía con asignación y nombramiento específicos en el área. Para el caso de los estudiantes se realizó una selección al azar y en el caso del funcionario de secretaría de educación, se tuvo en cuenta al funcionario que se encuentra con mayor afinidad al área de filosofía y sus procesos didácticos.

Contexto Investigativo

La secretaría de educación de Duitama es una institución certificada, lo que significa que tiene independencia administrativa y recibe lineamientos y financiación directa de la nación; depende directamente de la alcaldía de la ciudad que nombra secretario de educación. Esta secretaría en diversas ocasiones ha ocupado los más altos puestos a nivel nacional en resultados de pruebas estandarizadas de educación media Saber11°, cuenta con catorce instituciones de educación media de las cuales para esta investigación se seleccionó un grupo de tres instituciones que presentan cierta similitud en sus características por ser urbanas, cantidad de población y niveles socioeconómicos similares, además de contar con infraestructura adecuada para la

inclusión del cine en el aula y la asignación de docente específico de filosofía con formación en el área. La ciudad de Duitama se caracteriza por ser una de las principales del departamento de Boyacá, ubicada a 3 horas de la ciudad capital del país, Bogotá, con una población de 118.539 habitantes en cabecera municipal según la oficina asesora de planeación municipal. Esta población mantiene una actividad económica en su mayoría independiente, relacionada con el transporte y con una condición socioeconómica entre el estrato o nivel 1 y 4, del sistema de identificación de potenciales beneficiarios de programas sociales (sisben) en Colombia.

Técnicas e Instrumentos: Observación, entrevista y análisis documental

En cuanto a la *observación*, se hace un reconocimiento de la realidad al menos en dos momentos de la investigación (Hernández, S. Collado, C. y Lucio, P. 2024). Este ejercicio de observación directa se desarrolló dentro de clase mientras se llevan a cabo actividades educativas que incluyan el cine para la enseñanza de la filosofía, como fuera de clase en espacios y momentos comunes como el descanso donde se pueden encontrar otras apreciaciones críticas por parte tanto de estudiantes como docentes sobre la estrategia empleada en clase.

Esto ya que, según Hernández, S. Collado, C. y Lucio, P. (2024) La observación "No es mera contemplación ("Sentarse a ver el mundo y tomar nota"), implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones" (p.411). Y permite identificar actitudes, comportamientos, argumentos en las conversaciones, formas de preguntar y responder entre otras, y que permiten construir una imagen más acertada del fenómeno a la luz de la identificación sobre la inclusión del cine en el aula de filosofía lo cual aporta al cumplimiento del primer propósito específico de la presente investigación.

Esta observación se evidenció en formato de matriz de observación donde de manera directa se llevó un riguroso proceso de registro abierto; se incluyen tanto actitudes como diálogos y procesos de interacción de docentes y estudiantes, de

manera que posteriormente se pudo ordenar la información en una siguiente matriz de análisis que permitió establecer categorías.

En cuanto a la revisión y análisis documental que también permite develar la realidad sobre la inclusión del cine en el aula para la enseñanza de la filosofía, por el cual constituye el primer propósito de la investigación. Se trata de identificar tanto en documentos de carácter nacional, como orientaciones pedagógicas generales, directrices de Ministerio de Educación Nacional (MEN), como en orientaciones más locales por parte de secretaría de educación municipal de la ciudad de Duitama, y a nivel particular dentro de las instituciones de educación media para la clase de filosofía, en proyectos educativos institucionales (PEI), planes de área, unidades didácticas o secuencias didácticas específicas, si en ellas se encuentra un componente didáctico que incluye al cine en la enseñanza de la filosofía.

Este ejercicio de revisión y análisis también se realizó en matriz de análisis que permitió el registro e identificación de categorías relacionadas con la práctica educativa.

Por otro lado, la entrevista según Steinar, (2011) en *Colección de Investigación Cualitativa*, es una construcción que se desarrolla desde el ejercicio humano de la conversación, que, además de hacer parte de la comunicación natural entre sujetos, también ha sido empleada en procesos terapéuticos, de indagación y profundización en fenómenos. Esta por su amplitud de posibilidades no se ha vinculado estrictamente con una teoría o paradigma epistemológico, sin embargo, desde su característica semiestructurada sí permitió construir un diálogo más fluido y profundo que posibilitó entender a profundidad un fenómeno partiendo de la vida y experiencias de los sujetos.

En este sentido el trabajo de análisis de los resultados de esta entrevista tuvo una estrecha relación con lo fenomenológico por lo cual se relaciona con el cumplimiento tanto del primero como el segundo propósitos específicos de la presente investigación ya que se alcanza el nivel de caracterización del fenómeno a partir de las experiencias didácticas tanto de docentes como estudiantes y los correspondientes respaldos en los documentos institucionales analizados.

Validación de los instrumentos

La validación de expertos se realizó a través de la socialización de los instrumentos de recolección de la información. Por ende, se hizo una valoración de contenidos mediante el juicio de expertos, con conocimiento en el área. Todo ello en la idea planteada por Brito y García (2024) quienes señalan que estos procedimientos de recolección de datos deben estar en concordancia con “la pertinencia del método.” (p.159)

Procedimiento de análisis

Para la realización del proceso de análisis es necesario describir “pasos claros y diversos para aprehender una realidad de estudio bajo el método fenomenológico” (Brito-García, 2024, p.160). Estos pasos presentados en fases, incluyen el ejercicio reflexivo, investigativo, de diseño de instrumentos, validación e implementación, así como la transcripción de datos a matrices de análisis y su posterior proceso de categorización. Todo ello permitió el análisis a la luz de los antecedentes y referentes que llevaron a la fase final y permitieron cumplir el propósito de teorizar sobre el abordaje del cine dentro de la secuencia didáctica en la enseñanza de la filosofía.

Es así que se planteó la *Fase 1.* Como *preparatoria*, en la que se realizó una indagación preliminar de antecedentes investigativos, referentes teóricos que permitan definir el objeto de estudio, así como su posibilidad real de investigación en el contexto con la participación de los participantes clave. También en esta fase fue necesario iniciar el diseño de instrumentos de recolección de información y su respectiva validación por expertos teniendo en cuenta su pertinencia con el enfoque, paradigma y método adoptados.

Luego en la *Fase 2. Trabajo de campo*, el investigador se acercó a las diferentes instituciones educativas, así como a secretaría de educación con la finalidad de recabar información. Empleando tanto los instrumentos previamente diseñados y validados (matrices de observación, formato de entrevistas semiestructuradas, matrices de registro documental) como todas sus capacidades y cualidades

investigativas y éticas. Así, se procuró evitar prejuicios en el registro de la información, intentando conservar al máximo la objetividad investigativa y, de esa forma, resaltar de manera fenomenológica, el aporte informativo de los participantes, que permitió entender la situación problemática planteada.

En la *Fase 3. Análisis*, el investigador tuvo la posibilidad constante, es decir, durante todo el proceso investigativo de registrar, reducir, disponer y transformar datos. De esa forma, logró identificas las categorías que permitieron la caracterización del fenómeno investigado, mediante el ejercicio reflexivo permanente, que condujo a la posibilidad de teorizar. Este ejercicio de análisis implicó procesos internos de categorización, estructuración, contrastación, triangulación y teorización de manera que en las siguientes fases se pudo construir realmente un aporte significativo a nivel de teoría sobre la enseñanza de la filosofía.

Este procedimiento de análisis general pertinente y relacionado con el método seleccionado permitió establecer categorías a partir de los datos encontrados en cada parte del proceso. Al revisar documentos oficiales e institucionales como orientaciones del MEN, directrices de la SED o lo propuesto específicamente en cada institución en su PEI, así como los ejercicios de planeación de cada docente o lo registrado y producido por los discentes, fue posible establecer categorías en una matriz de análisis documental relacionada con el ejercicio didáctico de la clase de filosofía.

En la observación directa de las clases se llevó registro descriptivo de la manera como se aborda el cine en el aula, su implementación didáctica, aceptación por parte de los discentes, foro, debate o abordaje temático desarrollado, participación de estudiantes, identificación de habilidades de pensamiento crítico propuestas por Peter Facione (2007) y su proceso de fortalecimiento. Además, en entrevista semiestructurada se pudo identificar la percepción e impacto del cine en clase de filosofía, tanto en estudiantes como en docentes, su pertinencia, coherencia didáctica, sustento teórico, efectividad, relación con lineamientos y directrices analizados en la fase anterior y la consecuente identificación de categorías que permitieron un análisis más profundo y riguroso.

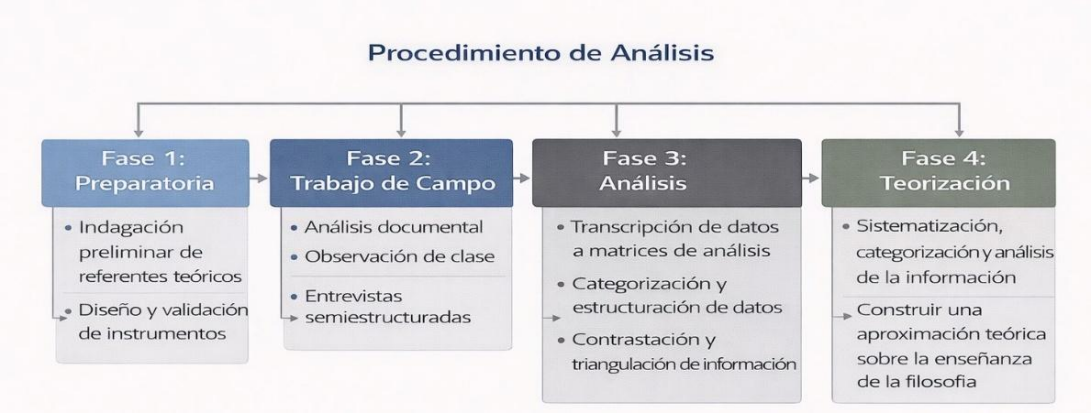
Finalmente, en la *Fase 4.* O de *Teorización*, que se concretó a la luz de los autores y teorías de base, del proceso continuo de sistematización, categorización y análisis de la información recabada en cada fase anterior. A partir de la misma, fue posible establecer los alcances de formación filosófica en el contexto, así como la manera didáctica para concretar el encuentro entre cine y filosofía, en el aula. Todo esto en función de alcanzar la aproximación teórica de carácter didáctico del cine, en la enseñanza de la filosofía en educación media.

Este alcance permitió fortalecer, entre otras cosas: la reflexión sobre la necesidad del desarrollo de pensamiento crítico en la clase de filosofía, la formación filosófica para el alcance de niveles de análisis de situaciones, cotidianidades y redundan en la formación de mejores ciudadanos democráticos. Al final, la idea que inspiró el encuentro del cine y la filosofía en el aula, fue en función de propiciar la construcción de aprendizajes significativos, que superen el mero desarrollo de contenidos temáticos, a la vez que dieran paso a la generación de una teoría que sustente la didáctica de la filosofía desde el cine.

Por otro lado, al tener en cuenta las experiencias de los participantes sobre el uso didáctico del cine y cómo este permite la educación filosófica, se fortalecieron los procesos educativos tanto de los participantes como de las instituciones involucradas. Esto redundó en beneficio a la región en que se realizó la investigación pues queda un aporte teórico que trasciende fronteras geográficas y epistemológicas. Además, se abrió la posibilidad para que, en futuras investigaciones, se pueda profundizar en aplicaciones concretas a partir de experiencias educativas, tales como: cine-foros, cineclubes filosóficos y otras maneras en que se encuentra el cine y la educación media en Colombia.

Figura 1

Procedimiento de análisis



Nota. Elaboración propia

Criterios de rigor científico

Teniendo en cuenta los procederes éticos en la investigación, el investigador no hizo parte de las clases investigadas y mantuvo una posición de observador, lector y acompañante del proceso investigativo, manteniendo siempre una postura de respeto por los espacios, documentos y personas con quienes se trabajó. De igual manera, se buscó una postura, lo más objetiva posible, entendiendo que la investigación educativa especialmente de carácter cualitativo sobre un fenómeno, de cierta forma compromete al investigador en el abordaje de la población, la observación de clase, el análisis de información y la descripción de los hallazgos. En cuanto a la triangulación, según Izcara (2014) se entiende que se trata de un trabajo importante dentro de todo el proceso de investigación pues,

> Durante las fases iniciales es conveniente utilizar las triangulaciones: teórica e interdisciplinaria. Al llegar a la fase del diseño metodológico puede ser enriquecedor utilizar las triangulaciones: metodológica y de técnicas cualitativas. En la fase de análisis de resultados es muy recomendable utilizar las triangulaciones: observacional, de datos y de métodos de análisis. Finalmente, siempre es deseable utilizar la triangulación de investigadores para obtener un informe final pactado y contrastado con la aportación de diferentes especialistas (Izcara, 2014, p125)

Es necesario aclarar que, se realizó la respectiva lectura, análisis y descripción de los elementos presentes en las políticas educativas y lineamientos generales, así como en los documentos institucionales de cada colegio. Ello permitió la triangulación y el análisis respectivo derivado de la misma, que devino el proceso de categorización

y análisis respectivo.

El rigor científico en investigación cualitativa deriva de la credibilidad que se da a la información suministrada tanto por los informantes en los diferentes momentos del proceso como a la manera en que se aborde la información encontrada en los diferentes documentos institucionales.

Sobre este aspecto Patton (1982) propone creer en dicha información pues esta surge en el “marco del mundo real donde el investigador no intenta manipular el fenómeno de interés” (p. 39) sino que adquiere la información y esta es registrada sin alteraciones para su posterior análisis.

Al final, todo el conjunto de acciones realizadas permitió cumplir con el cometido planteado desde el inicio, como es la generación de una aproximación teórica de carácter didáctico, que aporte significativamente al estudio de la didáctica, teniendo en cuenta los hallazgos sobre el encuentro entre el cine distópico y la enseñanza de la filosofía en tres instituciones públicas de educación media de la ciudad de Duitama.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Resultados del Análisis Documental

El inicio de los resultados se orienta al primer propósito específico de la investigación, dirigido a explorar la realidad didáctica documental sobre el papel del cine distópico dentro del aula para la enseñanza de la filosofía. Esta apertura no cumple una función meramente descriptiva. Busca mostrar qué dicen los documentos que regulan, orientan o estructuran la enseñanza de la filosofía en las instituciones observadas y, al mismo tiempo, establecer hasta qué punto el cine aparece reconocido, nombrado o articulado como mediación pedagógica.

El interés de este primer resultado se justifica en la propia lógica metodológica del estudio, ya que el instrumento de análisis documental fue diseñado para identificar orientaciones sobre didáctica de la filosofía, referencias al cine, aproximaciones teóricas y sugerencias sobre planeación y trabajo en aula, con el fin de precisar si existe o no una base documental que sostenga la integración del lenguaje cinematográfico en la formación filosófica de la educación media. A su vez, este recorrido guarda coherencia con el planteamiento general de la investigación, cuyo interés central consiste en generar una aproximación teórico-didáctica que vincule el cine distópico como lenguaje autónomo en la enseñanza de la filosofía en Duitama (UNESCO, 2011; Ministerio de Educación Nacional, 2010)

La revisión comparada de los documentos permitió reconocer una regularidad que atraviesa los distintos niveles de análisis. En el plano normativo y orientador existe una fundamentación sólida para una enseñanza de la filosofía centrada en la crítica, el diálogo, la creatividad, la interpretación y la comprensión situada de la cultura; sin embargo, esa apertura no se traduce en una incorporación explícita del cine como categoría didáctica. El análisis documental del nivel nacional muestra con claridad que el documento rector ofrece un marco fuerte en torno a competencias, formación y análisis cultural, pero no desarrolla educación audiovisual ni conceptualiza el cine

como recurso o lenguaje propio para la clase de filosofía. Este hallazgo resulta relevante porque no señala una contradicción entre filosofía y cine, sino un vacío. Las categorías pedagógicas presentes en las orientaciones oficiales admiten una relación fecunda con el análisis de narrativas audiovisuales, pero esa posibilidad queda abierta y no desarrollada, lo que deja a las instituciones y a los docentes un margen amplio de interpretación.

Cuando el análisis desciende al nivel institucional, el patrón se mantiene, aunque con matices. En los PEI correspondientes a i2 e i3 se identifican principios centrados en la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico, la formulación de problemas, la pedagogía activa, la innovación pedagógica y la apertura a la tecnología, lo que configura un marco compatible con estrategias de lectura cultural y discusión filosófica de obras audiovisuales. No obstante, el examen de estos documentos muestra que allí no aparece una referencia explícita al cine, al lenguaje cinematográfico ni a la educación mediática como componente estructurado del proyecto institucional. Lo que emerge de esta lectura no es una ausencia de condiciones pedagógicas, sino una ausencia de formalización. Los PEI ofrecen un terreno fértil para la integración del cine, pero no lo nombran ni lo ordenan dentro de su arquitectura didáctica (Proyecto Educativo Institucional de i2, 2019; Proyecto Educativo Institucional de i3, 2025)

El reconocimiento más significativo aparece en los planes y registros curriculares analizados, donde el cine deja de ser una posibilidad implícita y comienza a figurar como recurso efectivo. En i2 se registran de manera expresa el cine, los videos, los documentales, las películas y la sala de proyección como parte de los recursos disponibles para el trabajo pedagógico. En el caso de i1, el análisis documental recoge actividades como video foros, guiones cinematográficos y cine club, integradas a una metodología activa, dialógica y orientada al desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas; las cuales están relacionadas con las habilidades propuestas por Facione (2007) y que se pueden fortalecer a partir de la mediación del cine en el aula según Morales (2021).

Aun así, la presencia del cine en estos documentos mantiene un carácter instrumental. Se lo reconoce como recurso, pero no se lo articula de manera consistente con competencias filosóficas específicas, metas de comprensión, criterios evaluativos o métodos de análisis fílmico. La lectura comparada precisa, entonces, que el cine está institucionalmente reconocido en algunos niveles curriculares, aunque todavía no estructurado como categoría didáctica ni vinculado de manera sistemática a una evaluación formativa o a una teoría explícita de enseñanza filosófica (Matriz de Análisis Documental de i2, s. f.; Matriz de Análisis Documental de i1, s. f.)

A partir de este conjunto de hallazgos puede afirmarse que la realidad documental examinada presenta una desarticulación entre los niveles macro y los niveles más cercanos a la práctica. En los documentos rectores y en los PEI no aparece una teorización del cine; en los niveles curriculares más próximos al aula, en cambio, lo audiovisual, visto como recurso, ya está presente y empieza a ocupar un lugar reconocible dentro de la planeación. Esa secuencia confirma que la inclusión del cine en la enseñanza de la filosofía no es ajena al contexto estudiado, pero sí carece de una sistematización que lo comprenda como lenguaje autónomo y no solo como apoyo ocasional. Desde esa tensión se abre el resto del capítulo, porque lo hallado en los documentos exige mirar cómo esta presencia parcial del cine se concreta en el aula y cómo es interpretada por docentes, estudiantes y actores institucionales dentro de la experiencia educativa tal como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2

Síntesis del Análisis Documental

Nivel de Análisis	Documento o Registro Analizado	Hallazgo Principal	Presencia del Cine	Interpretación Didáctica
Internacional	Documento de la UNESCO sobre filosofía	Se reconoce la enseñanza de la filosofía como espacio para el pensamiento crítico, la reflexión, la autonomía intelectual y la comprensión de la realidad	No aparece de forma explícita	Existe una base formativa compatible con el uso del cine, pero no una formulación directa del lenguaje cinematográfico como mediación didáctica

Nacional	Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía del MEN	Se priorizan competencias críticas, dialógicas y creativas, junto con una comprensión problematizadora de la filosofía escolar	No aparece de forma explícita	El marco nacional abre posibilidades para trabajar narrativas audiovisuales, aunque no sistematiza el cine como recurso propio de la didáctica filosófica
Institucional	PEI de i2	Se promueven autonomía, pensamiento crítico, creatividad y pedagogía activa	No aparece de forma explícita	El enfoque institucional resulta compatible con estrategias audiovisuales, pero no incorpora el cine como componente estructurado
Institucional	PEI de i3	Se destaca la innovación pedagógica, el enfoque por competencias y el uso de tecnologías	No aparece de forma explícita	Hay apertura a recursos contemporáneos, pero sin conceptualización del audiovisual como dispositivo autónomo en filosofía
Curricular	Análisis documental de i1	Se registran actividades como video foros, guiones cinematográficos y cine club	Sí, de forma parcial	El cine aparece como recurso pedagógico concreto, aunque todavía ligado a una función instrumental
Curricular	Análisis documental de i2	Se reconocen películas, documentales, videos y sala de proyección como recursos de aula	Sí, de forma parcial	El cine está incorporado a la práctica curricular, pero sin articulación sistemática con evaluación, competencias o métodos de análisis fílmico
Curricular	Análisis documental de i3	Se identifican referencias a recursos audiovisuales y documentales en la práctica pedagógica	Sí, de forma implícita	El uso del audiovisual existe, aunque sin diferenciación clara del cine como lenguaje didáctico específico

Síntesis Interpretativa	Conjunto del Corpus Documental	Los niveles macro e institucional no teorizan el cine, mientras los niveles curriculares muestran una presencia parcial del recurso	Parcial y desigual	La enseñanza de la filosofía presenta condiciones para integrar el cine, pero aún carece de una sistematización teórico-didáctica que lo asuma como lenguaje autónomo

Nota. Elaboración propia con base en el documento de la UNESCO sobre filosofía, las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía del MEN, los Proyectos Educativos Institucionales analizados y las matrices de análisis documental de las instituciones seleccionadas.

Resultados de la Observación de Clase

La observación de clase permitió pasar del plano documental al terreno concreto de la práctica pedagógica y, con ello, identificar de qué manera el cine entra realmente en la enseñanza de la filosofía cuando deja de ser una posibilidad curricular y se convierte en experiencia de aula o una vivencia que supera lo discursivo según Vázquez (2021). El corpus observado reúne tres experiencias diferenciadas, correspondientes a i1, i2 e i3, cada una con una forma particular de articulación entre recurso audiovisual, problema filosófico y mediación docente.

Esta ampliación del análisis resulta decisiva porque evita que la observación se lea como caso aislado y permite reconocer una regularidad más consistente: en las tres instituciones el cine aparece ya integrado a la práctica educativa, aunque no bajo una única modalidad ni con los mismos énfasis temáticos (Observación de Clase de i1, 2025; Observación de Clase de i2, 2025; Observación de Clase de i3, 2025).

En i1, la clase observada se estructuró en torno a la película Ágora, utilizada para trabajar la figura de Hipatía de Alejandría y, a partir de ella, discutir ciencia, dogma, intolerancia religiosa, poder y condición femenina en la historia del conocimiento. La sesión articuló contextualización histórica, proyección segmentada y pausas interpretativas, de modo que la película no operó como simple apoyo visual, sino como un texto filosófico en movimiento., tal como lo plantea Morales (2014) quien asegura que la realidad presente en el filme permite reflexión desde el contexto, en

este caso, histórico. El docente fue deteniendo la proyección para pedir observaciones, reconstruir el contexto de Alejandría y abrir preguntas sobre las creencias, la persecución religiosa y el lugar de la mujer en la producción del saber, de manera que se permite y promueve una reflexión contextualizada como afirma Nieto y Cabezas (2024). Desde esta experiencia se identificó una modalidad hermenéutica e histórico-crítica de mediación cinematográfica, en la que la imagen funciona como puerta de entrada a problemas de larga duración cultural y filosófica. La participación estudiantil estuvo orientada menos al debate espontáneo que a la descripción y a la interpretación guiada, lo cual muestra una clase conducida con fuerte encuadre docente, pero intelectualmente consistente (Observación de Clase de i1, 2025; Transcripción Completa clase I1 Col Presentación, 2025).

En i2, la observación se organizó alrededor de La sociedad de la nieve, en articulación con un texto de Michel Onfray y con referencias a Montaigne para discutir barbarie, canibalismo, relatividad cultural y juicio moral. Aquí el cine fue integrado como detonante ético y cultural de la sesión. La clase inició recuperando un trabajo previo de los estudiantes, incluido un performance sobre la película, y a partir de allí el docente condujo preguntas que obligaban a examinar convicciones aparentemente estables sobre civilización, humanidad y prejuicio, muy al estilo de Kant (1998).

La dinámica combinó exposición magistral contextualizada, lectura compartida e intervenciones estudiantiles breves, produciendo una clase magistral-dialogada donde la mediación audiovisual permitió descentramiento cultural y problematización moral, siguiendo un modelo de mayéutica cercano al propuesto por Sócrates, según Platón (2020). A diferencia de i1, el eje no estuvo en la reconstrucción histórica, sino en la puesta a prueba de categorías morales contemporáneas frente a una situación límite. La observación muestra, además, que la presencia del cine adquiere fuerza didáctica cuando se vincula con continuidad pedagógica, lectura filosófica y evaluación creativa, y no cuando se limita a la proyección aislada del material (Observación de Clase de i2, 2025; Transcripción Completa clase i2, 2025).

En i3, la observación permitió reconocer una tercera modalidad de acercamiento del cine en clase de filosofía; más relacionada con el análisis político e

ideológico. La clase articuló filosofía y ciencias políticas mediante fragmentos de La dictadura perfecta, con el objetivo de trabajar democracia, dictadura, corrupción, medios de comunicación y poder. Desde el inicio el docente planteó que la película debía leerse como crítica a las estructuras políticas y mediáticas, y no solo como relato cinematográfico. A partir de esa orientación, la sesión se organizó con conceptualización inicial, contextualización del caso mexicano, proyección de fragmentos y discusión guiada. Lo que permite identificar una clase sustentada en propósitos pedagógicos como propone Osorio (2019).

En este caso, los estudiantes identificaron elementos como mal uso del poder, influencia de los medios y manipulación de la información, mientras el docente complejizó esas observaciones en clave filosófico-política. Lo relevante en este caso es que el cine permitió abrir una lectura crítica del presente desde un producto cultural cercano, mostrando que la mediación audiovisual también puede operar como dispositivo para pensar democracia, legitimidad y construcción mediática de la realidad (Observación de Clase de i3, 2025; Transcripción Completa clase i3, 2025).

Leídas en conjunto, las tres observaciones permiten afirmar que no existe una única forma de integrar cine y filosofía en el aula, así como tampoco se puede hablar de una sola verdad como propone Nietzsche (2004), ni una didáctica específica de la filosofía según Gómez (2003). En i1 predominó una mediación histórico-hermenéutica; en i2, una problematización ética y cultural; en i3, una lectura político-ideológica del audiovisual.

Sin embargo, en los tres casos se repite un núcleo común: el cine no aparece como pausa recreativa ni como recurso decorativo, sino como punto de partida del trabajo filosófico. La diferencia no la produce solamente la película seleccionada, sino la manera en que el docente la inserta en una secuencia de contextualización, pregunta, interpretación y discusión.

La observación de clase mostró, por tanto, que la práctica educativa ya contiene formas consistentes de articulación entre cine y enseñanza de la filosofía, aunque esas formas todavía no estén plenamente sistematizadas en el plano institucional o teórico.

Ese hallazgo fortalece uno de los ejes centrales de esta investigación: el problema no es la inexistencia del recurso en el aula, sino la necesidad de comprender mejor las condiciones didácticas que permiten que el cine funcione como lenguaje autónomo de formación filosófica (Observación de Clase de i1, 2025; Observación de Clase de i2, 2025; Observación de Clase de i3, 2025; Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Tabla 3

Síntesis de la Observación de Clase

Elemento observado	Descripción de la evidencia	Interpretación didáctica
Recurso central de la sesión	En i1 la clase se articuló en torno a *Ágora* para trabajar Hipatía, ciencia, dogma e intolerancia. En i2 se estructuró alrededor de *La sociedad de la nieve*, vinculada con Onfray y Montaigne para discutir barbarie, canibalismo y relatividad cultural. En i3 se desarrolló a partir de *La dictadura perfecta* para abordar democracia, dictadura, corrupción, medios y poder.	El cine operó en los tres casos como mediación de entrada al problema filosófico, no como apoyo decorativo, ya que permitió abrir la discusión desde experiencias narrativas diferenciadas.
Tipo de problema trabajado	Las sesiones abordaron problemas histórico-filosóficos, ético-culturales y político-ideológicos. En i1 predominó la relación ciencia-religión y la condición femenina; en i2, la moral en situaciones límite; en i3, la crítica de las estructuras de poder y la democracia.	La observación muestra que el cine permite diversificar los problemas filosóficos sin perder densidad conceptual, facilitando el paso de lo abstracto a lo discutible.
Rol del docente	En las tres clases hubo conducción fuerte del docente mediante contextualización, pausas analíticas, preguntas orientadoras y ampliación conceptual. En i1 predominó una mediación histórico-hermenéutica; en i2, una problematización ética y cultural; en i3, una lectura político-ideológica del audiovisual.	La mediación docente resultó decisiva para transformar la imagen en experiencia filosófica y evitar que la película quedara reducida a comentario superficial.
Participación estudiantil	La participación fue guiada y variable: en i1 predominó la observación interpretativa, en i2 la intervención breve y el contraste moral, y en i3 la lectura crítica de situaciones políticas y mediáticas.	El cine favoreció la intervención estudiantil, aunque la profundidad del intercambio dependió del encuadre dado por el docente.
Relación entre imagen y concepto	En i1 la imagen permitió pensar históricamente la intolerancia; en i2 abrió la reflexión sobre barbarie y juicio moral; en i3 facilitó la comprensión crítica de democracia, manipulación y medios.	La clase mostró una articulación efectiva entre lenguaje audiovisual y elaboración conceptual, lo que permitió pasar de la experiencia visual a la reflexión filosófica.
Forma de evaluación identificada	Se reconocieron actividades de interpretación, discusión guiada y, en i2, producción creativa previa como	La evaluación observada se orientó más hacia apropiación crítica,

	performance derivado del trabajo con la película.	interpretación y argumentación que hacía memorización de contenidos.
Hallazgo general	En las tres instituciones el cine ya está incorporado a la práctica de aula con fines filosóficos, aunque mediante formas distintas de mediación: hermenéutica-histórica en i1, ético-cultural en i2 y político-ideológica en i3.	La observación confirma que el valor didáctico del cine depende menos de su sola presencia que de la forma en que el docente lo integra a una secuencia de contextualización, problema, diálogo e interpretación.

Nota. Elaboración propia con base en el registro de observación de clase realizado en el Colegio i2

Resultados de las Entrevistas a Estudiantes

Las entrevistas estudiantiles permitieron acceder a un nivel de comprensión distinto al que habían ofrecido el análisis documental y la observación de clase. Mientras los documentos mostraban condiciones institucionales y curriculares, y la observación hacía visible la mediación pedagógica en acto, las voces de E1, E2 y E3 dejaron ver cómo se experimenta desde dentro la relación entre filosofía y cine. Lo primero que aparece con claridad es que los estudiantes no perciben esa relación como algo forzado ni artificial.

Para ellos, el cine no entra a la clase como un añadido externo, sino como una forma concreta de hacer visible lo que la filosofía ya interroga, los dilemas humanos, las decisiones difíciles, las ideas sobre el mundo, las tensiones morales y los distintos modos de interpretar la realidad. Esta percepción tiene peso analítico porque rompe con la idea de que la imagen simplifica el pensamiento. En las respuestas analizadas ocurre lo contrario. El recurso audiovisual es entendido como una vía que activa la reflexión, amplía la mirada y facilita el paso desde la experiencia cotidiana hacia preguntas más complejas, sin que por ello desaparezca la exigencia de interpretar o argumentar (E1, 2025; E2, 2025; E3, 2025)

En la entrevista a E1 se reconocen varios núcleos de sentido que ayudan a precisar ese hallazgo. La estudiante asocia el trabajo filosófico con cuestionarse, pensar mejor y mirar desde otra perspectiva. Al hablar del cine, no lo reduce a entretenimiento, sino que lo interpreta como una forma de análisis cercana a la

actividad filosófica misma. En su relato, la película funciona como una escena condensada de la vida, capaz de mostrar conflictos, decisiones, contradicciones y sentidos que después pueden examinarse con mayor detenimiento en clase como lo propone Bazin (1990). Ese punto tiene relevancia didáctica porque sugiere que la estudiante no solo recibe el contenido, sino que lo reorganiza en términos de interpretación como sostiene Bergson (1927), pues la experiencia del cine se asemeja a la experiencia de lo considerado como realidad. También afirma que el cine ayuda a comprender textos y conceptos que antes le resultaban más lejanos, lo que permite pensar que la mediación audiovisual no sustituye la lectura ni el trabajo conceptual, sino que les ofrece un soporte previo de comprensión.

El informante E1 añade un matiz especialmente valioso al señalar que casi cualquier película puede abrir una reflexión si se trabaja con intención y si existe diálogo entre docente y estudiantes sobre qué ver y cómo analizarlo. Esa insistencia en la selección compartida revela que, desde la experiencia estudiantil, la fuerza didáctica del cine aumenta cuando no se impone de manera vertical, sino cuando incorpora escucha, pertinencia y cierta negociación respecto a los intereses del grupo (E1, 2025)

La entrevista al informante E2 confirma varias de esas percepciones, aunque introduce matices que enriquecen la lectura del instrumento. También reconoce que el cine ayuda a entender mejor las teorías filosóficas y que la imagen facilita la comprensión de contenidos que, en formato exclusivamente textual, pueden resultar más densos o menos accesibles. Esto ayuda a resolver algunas de las preguntas planteadas por Gómez (2003) sobre los propósitos medios y fines de la enseñanza de la filosofía. Sin embargo, su lectura no es ingenua. La estudiante advierte que algunas películas modifican elementos históricos o filosóficos y, por eso, no deberían asumirse sin análisis.

Esta observación tiene valor interpretativo porque muestra que el cine no solo motiva, también obliga a desarrollar vigilancia conceptual. No basta con proyectar una obra y esperar comprensión automática. La experiencia estudiantil deja ver que la película necesita mediación, contraste y discusión para no convertirse en una versión

simplificada o distorsionada del problema trabajado. E2 también amplía el horizonte de géneros que podrían dialogar con la filosofía. No restringe el potencial reflexivo al cine histórico o dramático, sino que encuentra posibilidades en la comedia, precisamente porque el humor puede alojar críticas profundas sobre la vida, la sociedad y el comportamiento humano. Junto a ello, señala una dificultad práctica que no conviene minimizar, el tiempo escolar. Su propuesta de trabajar con fragmentos antes que con películas completas no responde a una reducción del análisis, sino a una búsqueda de mayor concentración y mejor aprovechamiento pedagógico del recurso (E2, 2025)

La incorporación de E3 amplía de manera importante el alcance del análisis, porque introduce ejemplos concretos de cómo el estudiante percibe la relación entre teorías filosóficas y películas. En su testimonio aparece con claridad que el cine sirve para reflejar ideas, principios y conflictos éticos, como ocurre cuando vincula el maquiavelismo con El Padrino y Scarface, o la tensión entre bien y mal con Batman y el Joker. Esta respuesta resulta significativa porque muestra una apropiación activa del vínculo entre filosofía y cultura audiovisual, pues como propone Deleuze (1987), el cine no sólo representa, sino que establece realidades que forman filosóficamente.

E3 no se limita a afirmar que las películas ayudan; expone de qué manera permiten visualizar y recordar mejor los contenidos, comprender la dimensión ética de la filosofía y relacionar los ideales de los autores con situaciones cotidianas. También destaca que el cine ofrece una forma más clara y cercana de entender la teoría filosófica, precisamente porque la vuelve visible y memorable. Su preferencia por películas históricas, de acción o basadas en libros muestra que, desde su experiencia, el valor del recurso no depende de un único género, sino de su capacidad para suscitar interpretación, comprensión y aplicación reflexiva a la propia vida (E3, 2025).

En conjunto, las entrevistas estudiantiles revisadas permiten reconocer que el cine es valorado, sobre todo, porque vuelve más comprensibles los conceptos filosóficos al conectarlos con situaciones visibles y narrativas cercanas, porque favorece la participación y el intercambio de opiniones, y porque acerca la clase a problemas humanos concretos, la saca del lugar de mera repetición de autores, teorías

o consignación de contenidos y permite que se supere la función bancaria de la educación como afirma Freire (1969).

Lo más significativo es que esta valoración no aparece formulada en términos técnicos, sino desde la experiencia real de aprendizaje. Los informantes E1, E2 y E3 no hablan de mediación didáctica ni de hermenéutica audiovisual, pero sí describen con claridad sus efectos, mayor disposición, más profundidad interpretativa, mejor comprensión, recuerdo más duradero y una relación más directa entre filosofía y vida cotidiana. Esto permite comprender que, en el plano estudiantil, la presencia del cine ya no se justifica solo por resultar atractiva, sino porque produce condiciones efectivas para pensar, debatir y revisar críticamente la propia mirada sobre el mundo (E1, 2025; E2, 2025)

Tabla 4

Síntesis de las Percepciones Estudiantiles

Participante	Percepción Principal	Aporte al Análisis Didáctico
E1	Reconoce que el cine facilita la comprensión de temas filosóficos, amplía la perspectiva sobre los problemas humanos y favorece la reflexión sobre la realidad	El cine es percibido como una mediación que acerca la filosofía a la experiencia estudiantil y permite una comprensión más viva de conceptos y dilemas
E1	Considera que las películas ayudan a salir de la rutina de la clase y hacen más memorable el aprendizaje	La experiencia audiovisual fortalece la disposición hacia el aprendizaje y genera mayor permanencia de los contenidos trabajados
E1	Señala que cualquier película puede ser útil si existe una orientación adecuada y una selección dialogada con el grupo	La eficacia del recurso no depende solo del material proyectado, sino de la mediación docente y de la pertinencia frente al contexto del aula
E2	Afirma que el cine permite entender mejor las teorías filosóficas al mostrarlas en situaciones concretas y visuales	La imagen funciona como puente entre abstracción conceptual y experiencia comprensible para el estudiante
E2	Advierte que las películas no deben asumirse sin análisis, ya que pueden modificar hechos o simplificar problemas complejos	El uso pedagógico del cine exige lectura crítica y contraste, lo que refuerza la necesidad de una mediación filosófica rigurosa

E2	Propone trabajar con fragmentos de películas cuando el tiempo escolar no permite desarrollar obras completas	La selección didáctica del material audiovisual debe responder a criterios pedagógicos y temporales, no solo al interés temático
Síntesis Interpretativa	Las entrevistas estudiantiles revisadas muestran que el cine facilita comprensión, reflexión, participación y conexión entre filosofía y vida cotidiana	La percepción estudiantil confirma que el cine posee potencial didáctico real, aunque su aprovechamiento depende de selección pertinente, análisis guiado y articulación con los objetivos formativos

Nota. Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas a las estudiantes participantes de la investigación.

Resultados de las Entrevistas a Docentes

Las entrevistas a D1, D2 y D3 permitieron profundizar en una dimensión que no podía agotarse ni en el análisis documental ni en la observación de clase, la racionalidad pedagógica que sostiene la presencia del cine dentro de la enseñanza de la filosofía. Mientras los documentos institucionales muestran condiciones de posibilidad y la observación evidencia una práctica concreta, las voces docentes dejan ver el modo en que esa práctica es pensada, justificada y adaptada a la realidad escolar. En los tres casos apareció una coincidencia central.

El cine no es asumido como un recurso ornamental ni como una estrategia para hacer más ligera la clase, sino como una mediación con capacidad de activar preguntas filosóficas, favorecer la interpretación y aproximar al estudiante a problemas que, en una enseñanza exclusivamente expositiva, podrían mantenerse en un nivel demasiado abstracto. Esta coincidencia tiene relevancia porque sitúa la presencia del cine, en una decisión pedagógica consciente y no en una improvisación metodológica, lo que permite comprender que el lugar del cine en la clase depende menos de su presencia física que del horizonte formativo desde el cual el docente lo incorpora (D1, 2025; D2, 2025; D3, 2025)

En la entrevista a D1 se reconoce una concepción de la enseñanza filosófica estrechamente vinculada con la contextualización, el trabajo por proyectos y la necesidad de conectar la reflexión con los lenguajes contemporáneos de los estudiantes. Su discurso no se organiza alrededor de una teoría rígida enunciada de

manera escolarizada, sino alrededor de una lógica pedagógica práctica, enseñar filosofía exige traducir problemas complejos a escenarios que el estudiante pueda habitar intelectualmente.

Esa elección responde a una comprensión de la clase como espacio de construcción o comunidad de indagación a la manera de Lipman (1998), y no de mera transmisión. El cine entra allí porque ofrece situaciones humanas, conflictos éticos, dilemas políticos y tensiones existenciales que pueden ser leídos filosóficamente sin renunciar al rigor. Lo más significativo es que, en su perspectiva, la película no reemplaza al texto ni a la explicación docente. Funciona, más bien, como un punto de acceso que prepara la discusión, amplía el horizonte de comprensión y permite que el estudiante llegue al concepto después de haber atravesado una experiencia narrativa. Esta mirada refuerza una idea ya sugerida en la observación de clase, la potencia didáctica del cine no reside en simplificar la filosofía, sino en darle una forma de entrada más situada y más cercana a la sensibilidad juvenil (D1, 2025)

La entrevista a D2 añade una capa distinta al análisis. Su posición muestra una pedagogía más flexible, menos preocupada por adscribirse a una corriente formal y más orientada a leer el grupo, el momento del curso y los intereses concretos de los estudiantes. Este matiz no significa ausencia de criterio, sino una forma de racionalidad docente que se ajusta al contexto y reconoce que la filosofía escolar no puede enseñarse del mismo modo en todos los grupos. Dentro de esa lógica, el cine aparece como una herramienta fértil porque permite trabajar con materiales culturalmente reconocibles para los jóvenes y, desde ahí, llevarlos a preguntas sobre realidad, identidad, poder, libertad, técnica, control o alienación.

Es decir, llevarlos como dice Freire (2004) de la curiosidad natural a una inquietud que permite ascenso en el pensamiento. El valor de su entrevista radica también en la explicitación de obras y productos audiovisuales concretos, entre ellos Matrix, Black Mirror, The Truman Show, Tiempos modernos y Merlí. Esa enumeración no debe leerse como una simple lista de preferencias personales. Lo que pone en evidencia es un criterio de selección basado en el potencial problematizador del material, en su capacidad para interpelar la experiencia contemporánea del estudiante

y en su utilidad para abrir una discusión filosófica que no se reduzca a la narración de la trama. Desde esa mirada, el cine y la serialidad no son solo soportes visuales, sino formas culturales capaces de condensar preguntas filosóficas de gran densidad (D2, 2025)

La incorporación de D3 amplía de manera importante el alcance del análisis, porque introduce una mediación más explícitamente dialógica y una comprensión del trabajo filosófico ligada al diálogo socrático, al constructivismo y a experiencias como el café filosófico. En su discurso, la enseñanza de la filosofía debe permitir que el conocimiento se construya en la conversación entre pares, de nuevo como lo propone platón (2020), de manera incluso mayéutica, y con mayor autonomía frente a currículos rígidos. Por eso valora la libertad que ofrece el área para explorar propuestas de aula más abiertas.

El cine y, en un sentido más amplio, el lenguaje audiovisual, aparecen en su práctica como un primer paso para activar la reflexión, al lado de materiales como Filosofía a martillazos o recursos de Canal Encuentro, y luego como entrada a películas cuyo contenido permite interpretar dilemas éticos, políticos e históricos. Lo relevante en este caso es que D3 no separa el audiovisual del filosofar, sino que lo integra a una secuencia más amplia donde la imagen, el diálogo y la pregunta construyen conocimiento, lo cual corrobora las afirmaciones de Zavala (2021) sobre el vínculo entre cine y filosofía. De ese modo, la mediación cinematográfica se entiende no solo como apoyo de comprensión, sino como detonante de discusión filosófica en torno a temas complejos que el estudiante puede abordar desde su propia experiencia (D3, 2025)

Al cruzar las tres entrevistas se observa una convergencia fuerte en tres planos. El primero es la convicción de que la enseñanza de la filosofía necesita mediaciones distintas al discurso magistral tradicional si quiere producir comprensión real en los estudiantes. El segundo es la idea de que el cine permite conectar el contenido filosófico con experiencias, lenguajes y sensibilidades contemporáneas sin degradar la complejidad del pensamiento. El tercero es el reconocimiento implícito de que la eficacia del recurso depende por completo de la mediación docente. Los profesores

informantes no atribuyen al cine un valor automático. Dejan ver, con tonos diferentes, que el material audiovisual necesita selección, encuadre, problematización y articulación con preguntas filosóficas para convertirse en experiencia formativa.

Esto permite comprender que la innovación no está en proyectar una película, sino en construir una lectura filosófica de ella. También deja ver una tensión de fondo, aunque los docentes ya desarrollan prácticas pedagógicas ricas y contextualizadas, esa experiencia sigue descansando más en el saber práctico del profesor que en una formalización didáctica institucionalmente consolidada. Ahí se ubica uno de los aportes más claros de estas entrevistas, porque muestran que la relación entre cine y filosofía ya existe como saber docente en ejercicio, aun cuando todavía no haya sido plenamente sistematizada como propuesta didáctica explícita dentro del marco escolar (D1, 2025; D2, 2025; D3, 2025)

Tabla 5

Síntesis de las Percepciones Docentes

Participante	Percepción principal	Aporte al análisis didáctico
D1	Concibe la enseñanza de la filosofía como una práctica que debe vincular los contenidos con los lenguajes y experiencias cercanas al estudiantado.	El cine aparece como una mediación que facilita el acceso a problemas filosóficos complejos sin reducir su densidad conceptual.
D1	Considera que la película no reemplaza el texto ni la explicación, sino que prepara el terreno para la discusión, la interpretación y el trabajo conceptual.	La eficacia del recurso audiovisual depende de una articulación pedagógica que conecte experiencia narrativa y elaboración filosófica.
D1	Relaciona el uso del cine con una enseñanza más contextualizada, activa y vinculada al trabajo por proyectos.	El valor didáctico del cine aumenta cuando se inserta en una secuencia formativa con continuidad y propósito claro.
D2	Afirma que la enseñanza filosófica debe ajustarse a las características del grupo, al momento del curso y a los intereses concretos del estudiantado.	El cine se integra como recurso flexible, capaz de adaptarse a contextos diversos y de activar preguntas significativas para cada grupo.
D2	Utiliza películas y series como *Matrix*, *Black Mirror*, *The Truman Show*, *Tiempos modernos* y *Merlí* por su capacidad para plantear problemas sobre realidad, libertad, técnica, poder e identidad.	La selección del material audiovisual responde a un criterio problematizador, no decorativo, lo que refuerza su valor filosófico dentro del aula.
D2	Sostiene que el cine y la serialidad	La mediación audiovisual

	permiten acercar la filosofía a lenguajes culturales reconocibles por los jóvenes.	favorece un vínculo más directo entre pensamiento filosófico y experiencia contemporánea del estudiante.
D3	Concibe la enseñanza de la filosofía desde el diálogo socrático, la dialógica y experiencias como el café filosófico, donde el conocimiento se construye entre pares.	El cine puede integrarse a una mediación más dialógica, donde la imagen no solo ilustra, sino que activa conversación, interpretación y construcción colectiva de sentido.
D3	Valora la mayor autonomía del área de filosofía y la posibilidad de diseñar propuestas de aula abiertas, no rígidamente sujetas a lineamientos cerrados.	El uso del cine se fortalece en contextos donde la filosofía puede explorar materiales y preguntas con mayor libertad pedagógica.
D3	Integra recursos audiovisuales y materiales como *Filosofía a martillazos* o producciones de Canal Encuentro como puerta de entrada a preguntas filosóficas y luego a películas con mayor densidad interpretativa.	El audiovisual aparece como detonante de reflexión filosófica, no solo como apoyo de comprensión, sino como parte de una secuencia didáctica más amplia.
Síntesis interpretativa	Las entrevistas muestran que el valor pedagógico del cine no es automático, sino que depende de selección, orientación, problematización y articulación con preguntas filosóficas.	La percepción docente confirma que la relación entre cine y filosofía ya funciona como saber pedagógico en ejercicio, aunque todavía no esté plenamente sistematizada como propuesta didáctica institucional.

Nota. Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas a los docentes participantes de la investigación.

Resultados de la Entrevista al Funcionario de Secretaría de Educación

La entrevista a F1 aportó una escala de lectura distinta a la que ofrecieron estudiantes y docentes, porque situó el problema ya no en la experiencia inmediata de aula, sino en el nivel de orientación pedagógica desde el cual se comprende la enseñanza de la filosofía dentro del sistema educativo local. Lo primero que se advierte en su testimonio es que la filosofía no se encuentra regulada por un estándar cerrado, sino por orientaciones amplias que dejan un margen considerable de definición a las instituciones y a los docentes. Esta afirmación permite entender que la clase de filosofía, a diferencia de otras áreas con secuencias más definidas, se configura en buena medida desde la autonomía curricular, el perfil profesional del docente y el modelo pedagógico definido por cada PEI. En esa perspectiva, la Secretaría no aparece como un órgano que impone un libreto metodológico único, sino como una

instancia que reconoce marcos generales y deja abierta la concreción didáctica según el contexto escolar.

Esa apertura coincide con el carácter problematizador, dialógico y no estandarizado que ya se reconoce en las orientaciones nacionales para la enseñanza de la filosofía, aunque F1 la expresa desde una experiencia de gestión mucho más situada y práctica (F1, 2025; Ministerio de Educación Nacional, 2010)

A partir de esa base, la entrevista deja ver un segundo hallazgo de gran interés; la centralidad de la planeación docente. F1 insiste en que la planeación no es un trámite administrativo, sino un elemento decisivo del proceso pedagógico. Sin embargo, esa planeación tampoco se entiende como un formato rígido. En su relato aparece una tensión reconocible entre dos modos de trabajo. De un lado, recuerda momentos en que algunos profesores dependían casi por completo de textos editoriales y seguían secuencias ya construidas. De otro, describe una evolución hacia prácticas más abiertas, apoyadas en internet, materiales digitales y recursos diversos, exigidas también por cambios recientes en la cultura escolar y por contextos como el de la educación remota.

Lo interesante aquí es que F1 no presenta la innovación como moda tecnológica, sino como respuesta a una necesidad pedagógica, si la filosofía quiere sostener su potencia formativa, el docente no puede quedar reducido a repetir contenidos; necesita interpretar el presente, seleccionar materiales y construir mediaciones pertinentes. Esa lectura acerca la función docente a una tarea de curaduría intelectual y didáctica, algo que encaja con la naturaleza del área y con la libertad metodológica que el propio sistema le reconoce (F1, 2025)

Cuando la entrevista se desplaza hacia la relación entre cine y filosofía, F1 introduce un matiz especialmente útil para la investigación. Reconoce que no existen orientaciones expresas, institucionalmente consolidadas, que articulen de manera directa filosofía y cine como propuesta formal de enseñanza. Esa ausencia no se formula como rechazo. Más bien señala que la presencia del cine en el aula, ha dependido de la iniciativa, la recursividad y la formación particular del docente. Desde

su perspectiva, lo audiovisual no debe verse como distractor, sino como una posibilidad pedagógica cuya eficacia depende del propósito con que se integre; lo cual coincide con Sánchez et al (2019).

Esta idea rompe dos simplificaciones frecuentes, la de considerar que cualquier película produce por sí misma reflexión filosófica, y la de pensar que el recurso visual debilita el rigor del área. Para F1, una película puede ser recreativa, pero también puede volverse intencional si entra en una secuencia pedagógica con ritmo, propósito y orientación clara. El valor no está en el soporte, sino en la intencionalidad didáctica que lo convierte en experiencia formativa. De ahí que su testimonio funcione como puente entre la autonomía curricular y la responsabilidad pedagógica, hay libertad para integrar el cine, pero esa libertad exige criterio, selección y conducción docente (F1, 2025; PEI de i2, 2019)

Otro elemento relevante del discurso institucional es la relación que establece entre filosofía, cotidianidad y formación integral del estudiante. F1 no reduce el área a historia de autores ni a transmisión de doctrinas. La vincula con la vida misma, con la familia, la cultura, la escuela y los procesos de construcción personal del joven. Esa formulación amplía el problema del cine, porque su inclusión ya no se evalúa solo por si ayuda a entender un tema, sino por su capacidad de poner en contacto la clase con la experiencia vital del estudiante, tal como lo propone el mismo Deleuze (1987), al presentar el cine como una representación de la realidad. Bajo esa lógica, el cine adquiere valor cuando permite leer conflictos humanos, sociales y culturales que el alumno puede reconocer, discutir y reelaborar.

El aporte de esta entrevista no radica únicamente en confirmar la autonomía curricular o la ausencia de lineamientos específicos sobre cine. Su aporte mayor consiste en mostrar que, desde la mirada institucional, la enseñanza de la filosofía conserva un margen legítimo para construir mediaciones contextualizadas, siempre que estas mantengan densidad formativa y no se agoten en el consumo superficial de recursos.

Ahí se perfila con mayor claridad una de las condiciones de posibilidad de la propuesta investigativa, la incorporación del cine no requiere romper el marco institucional existente, sino aprovechar críticamente la apertura que ese mismo marco ya contiene (F1, 2025)

Tabla 6

Síntesis de la Entrevista a F1

Eje de Análisis	Hallazgo Principal	Aporte al Análisis Didáctico
Orientación Curricular	La enseñanza de la filosofía no se rige por estándares cerrados, sino por orientaciones amplias que permiten a cada institución concretar su propuesta pedagógica	El área dispone de un margen de autonomía que hace viable la incorporación de mediaciones didácticas contextualizadas, entre ellas el cine
Papel del PEI	El modelo pedagógico y la organización institucional inciden directamente en la forma en que se enseña filosofía en cada establecimiento	La integración del cine no depende solo de lineamientos externos, sino también de la coherencia con el enfoque institucional y con las decisiones pedagógicas internas
Valor de la Planeación Docente	La planeación es entendida como un componente esencial del proceso pedagógico, aunque no como un formato rígido o puramente administrativo	El uso del cine requiere intencionalidad didáctica, selección de materiales y articulación con los objetivos de formación, no simple improvisación
Relación entre Filosofía y Vida Cotidiana	La filosofía es comprendida como un área vinculada con la experiencia, la cultura, la familia, la escuela y la formación integral del estudiante	El cine adquiere valor cuando permite conectar la reflexión filosófica con conflictos humanos y sociales cercanos a la experiencia juvenil
Uso del Cine en el Aula	No existen lineamientos específicos que formalicen el vínculo entre cine y filosofía, pero su inclusión es posible a partir de la autonomía docente y de la apertura metodológica del área	La mediación cinematográfica no aparece prohibida ni limitada institucionalmente, sino dependiente del criterio pedagógico del profesor
Condición de Eficacia del Recurso	El valor del cine no reside en el soporte visual por sí mismo, sino en la intencionalidad con que se incorpora a la secuencia de enseñanza	El recurso audiovisual solo se convierte en experiencia formativa cuando entra en una estructura de análisis, orientación y problematización filosófica
Síntesis Interpretativa	La mirada institucional reconoce libertad metodológica, centralidad de la planeación y posibilidad de integrar recursos contemporáneos sin perder densidad formativa	La entrevista confirma que el marco institucional ofrece condiciones para incluir el cine en filosofía, siempre que se preserve su propósito pedagógico y su articulación con la formación crítica

Nota. Elaboración propia con base en la entrevista realizada a F1.

Integración Interpretativa de los Hallazgos

La integración de los hallazgos permite leer el estudio como una secuencia coherente en la que cada instrumento ilumina un plano distinto del mismo problema. El análisis documental mostró que la enseñanza de la filosofía dispone de un marco suficientemente abierto para incorporar mediaciones contemporáneas, aunque ese marco no formula de manera explícita una didáctica del cine. Las orientaciones revisadas y los documentos institucionales analizados sostienen principios como pensamiento crítico, creatividad, autonomía, reflexión cultural y formación integral; sin embargo, el cine no aparece desarrollado como lenguaje pedagógico autónomo, sino apenas insinuado o desplazado hacia usos más instrumentales. Esta primera capa del análisis deja ver una posibilidad admitida, incluso fértil, pero todavía débilmente formalizada en el plano institucional y curricular (UNESCO, 2011; Ministerio de Educación Nacional, 2010; Proyecto Educativo Institucional de i1, 2018; Proyecto Educativo Institucional de i2, 2019; Proyecto Educativo Institucional de i3, 2025).

Cuando esta lectura se contrasta con las observaciones de clase, el problema adquiere una forma más concreta. Las tres experiencias observadas mostraron que el cine ya opera como mediación filosófica efectiva en el aula, aunque bajo modalidades distintas. En i1, Ágora fue utilizada para problematizar ciencia, dogma, intolerancia religiosa y condición femenina a partir de una mediación histórico-hermenéutica; en i2, La sociedad de la nieve permitió abrir una discusión ética y cultural sobre barbarie, canibalismo y relatividad moral; en i3, La dictadura perfecta funcionó como dispositivo de lectura político-ideológica para pensar democracia, corrupción, poder y medios de comunicación. Aquí aparece una clave interpretativa del capítulo: la distancia entre documento y práctica no debe entenderse como contradicción, sino como desfase.

Mientras los documentos aún no sistematizan la función del cine, en el aula ya se lo convierte en experiencia de problematización porque se reconoce en él una capacidad particular para vincular percepción, conflicto humano y elaboración conceptual. La observación mostró también que esa potencia no surge por la sola proyección del material, sino por la mediación que lo vuelve filosóficamente legible y

formativamente pertinente (Observación de Clase de i1, 2025; Observación de Clase de i2, 2025; Observación de Clase de i3, 2025).

Las entrevistas revisadas profundizan esa lectura porque confirman que la presencia del cine no es un hallazgo aislado de unas sesiones concretas, sino una práctica sostenida por racionalidades pedagógicas y por percepciones de aprendizaje convergentes. D1, D2 y D3 coinciden en que el recurso audiovisual permite acercar problemas filosóficos a la sensibilidad juvenil, activar debate y conectar los contenidos con lenguajes culturales contemporáneos; al mismo tiempo, muestran que su eficacia depende de selección, encuadre y mediación docente.

Desde el lado estudiantil, E1, E2 y E3 señalan que el cine facilita la comprensión de teorías y dilemas, favorece la participación, vuelve más memorables los contenidos y acerca la filosofía a la vida cotidiana. No obstante, también aparece una advertencia relevante: las películas pueden simplificar, alterar o reinterpretar sentidos, de modo que exigen lectura crítica, contraste y orientación docente. Este punto resulta decisivo porque desplaza la discusión desde el recurso en sí mismo hacia las condiciones pedagógicas que permiten convertirlo en experiencia formativa (D1, 2025; D2, 2025; D3, 2025; E1, 2025; E2, 2025; E3, 2025).

La entrevista a F1 completa la triangulación al señalar que la filosofía se mueve dentro de orientaciones amplias y que la autonomía metodológica del docente hace posible la integración de recursos como el cine. Vista en conjunto, la evidencia analizada permite sostener que el encuentro entre cine y filosofía ya existe en la práctica, posee legitimidad pedagógica y encuentra condiciones de posibilidad en la flexibilidad institucional, en la apertura curricular del área y en el saber práctico del profesorado, aunque todavía carece de una elaboración didáctica suficientemente sistematizada.

El problema central ya no consiste en justificar si el cine puede ingresar o no a la clase de filosofía, sino en precisar bajo qué criterios de selección, mediación, lectura crítica y articulación formativa puede asumirse como lenguaje con valor didáctico propio dentro de la educación media. Desde esa perspectiva, los hallazgos convergen

en una idea central: el cine no vale didácticamente por su sola presencia, sino cuando se integra a una secuencia de contextualización, problema, interpretación y diálogo que permita convertir la experiencia audiovisual en experiencia filosófica (F1, 2025; Ministerio de Educación Nacional, 2010).

PROCESOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EN ATLAS.TI

Organización del Corpus y Criterios de Codificación

La organización del corpus se realizó a partir de una lógica de diferenciación por tipos de fuente, buscando que cada bloque de información permitiera iluminar una dimensión específica del problema investigado sin perder la posibilidad de diálogo entre ellas. En consecuencia, el material se estructuró en tres grandes conjuntos.

El primero correspondió al corpus documental, integrado por referentes internacionales y nacionales sobre enseñanza de la filosofía, Proyectos Educativos Institucionales y planes de área de las instituciones observadas.

El segundo reunió las transcripciones completas y registros analíticos de observación de clase, dado que allí se hacía visible el paso desde las orientaciones y formulaciones curriculares hacia la práctica pedagógica concreta.

El tercero estuvo conformado por las entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y funcionario de la secretaría de educación, cuyo valor residía en ofrecer una lectura situada de la experiencia educativa y de las racionalidades pedagógicas que sostienen o limitan el encuentro entre cine y filosofía. Esta organización no respondió a una simple clasificación administrativa de archivos, sino a una decisión analítica. El corpus se dispuso de ese modo porque el fenómeno estudiado exigía ser leído desde la norma, desde el aula y desde la percepción de los actores. Solo así era posible evitar una comprensión parcial del problema y avanzar hacia una interpretación que relacionara discursos institucionales, secuencias

didácticas reales y valoraciones pedagógicas emergentes. El propio documento nacional de orientaciones para filosofía aporta una clave de lectura útil para este ordenamiento, porque presenta la enseñanza filosófica como una práctica que articula formación, propuesta curricular, didáctica e implementación, lo que confirma que el análisis no debía quedar restringido a un solo nivel de evidencia, sino moverse entre ellos con criterio relacional (Ministerio de Educación Nacional, 2010)

Dentro del corpus documental, los materiales no fueron tratados como equivalentes entre sí. Los documentos internacionales y nacionales se leyeron como marcos de referencia que delimitan el horizonte de lo pedagógicamente posible en la enseñanza de la filosofía. Los PEI y planes de área, en cambio, fueron asumidos como mediaciones institucionales y curriculares donde ese horizonte se concreta, se adapta o se restringe.

Desde esa diferencia se estableció un primer criterio de codificación: distinguir entre presencia explícita, presencia implícita y ausencia del cine dentro de los documentos analizados. Esta decisión no era menor, porque permitía identificar si el cine aparecía como lenguaje autónomo, como recurso didáctico puntual o si, sencillamente, no estaba nombrado, aunque existieran condiciones pedagógicas compatibles con su integración.

A ello se sumó un segundo criterio: registrar las orientaciones de didáctica de la filosofía presentes en cada fuente, especialmente aquellas relacionadas con pensamiento crítico, diálogo, interpretación, competencias y planeación de aula. En documentos como el Plan de Área de Filosofía de i1, esta doble lectura resultó especialmente productiva, ya que allí el cine sí aparece de forma expresa en actividades como video foros, guiones cinematográficos y cine club, aunque sin articularse de manera sistemática a competencias específicas, ejes temáticos o criterios evaluativos. Ese tipo de hallazgo obligó a codificar no solo la presencia del recurso, sino también su nivel de integración pedagógica, porque una cosa es que el cine esté nombrado y otra muy distinta que sea comprendido como estructura didáctica de la clase de filosofía (Plan de Área de Filosofía 2023, i1)

En el caso de las observaciones de clase, la codificación partió de un criterio distinto. Allí el interés no fue determinar qué dicen los documentos sobre la enseñanza, sino cómo se despliega efectivamente la experiencia educativa cuando el cine entra en contacto con el trabajo filosófico. Por esa razón, la lectura de los registros se concentró en categorías como secuencia de la clase, justificación del recurso cinematográfico, relación entre imagen y concepto, formas de problematización, mediación docente, participación estudiantil y modos de evaluación implícitos o explícitos.

La transcripción de la clase en torno a La sociedad de la nieve permitió reconocer una organización interna muy clara: recuperación de actividades previas, lectura de Michel Onfray, referencia a Montaigne, preguntas sobre barbarie y relativismo moral, y una discusión guiada que convertía el cine en disparador de reflexión filosófica. A partir de ello, la codificación no se limitó a señalar que había una película en clase, sino que distinguió núcleos analíticos como contextualización histórica, problematización cultural, lectura hermenéutica, dirección socrática de la discusión y continuidad pedagógica entre sesiones.

Este modo de codificar fue necesario porque el valor del material no residía solo en constatar la presencia del cine en la clase, sino en precisar bajo qué condiciones esa presencia adquiría densidad filosófica y dejaba de funcionar como apoyo decorativo (Transcripción y análisis de observación de clase, i2). En las entrevistas, los criterios de codificación se organizaron alrededor de las diferencias entre tipos de informante, aunque manteniendo algunos ejes transversales. En estudiantes interesaba rastrear comprensión, motivación, pertinencia y relación entre película, teoría y vida cotidiana. En docentes, la atención se concentró en planeación, selección del material, sentido pedagógico del cine y modelos de clase. En el funcionario institucional, en cambio, la codificación debía captar el nivel de apertura o restricción que ofrecía el marco educativo para este tipo de mediaciones.

Esta última dimensión resultó particularmente relevante, porque la entrevista a F1 confirmó que para filosofía no existen estándares cerrados, sino orientaciones generales, y que las instituciones conservan un margen amplio de autonomía curricular

y metodológica según el enfoque del PEI y la libertad de cátedra del docente. A partir de ello, el proceso de codificación incorporó categorías como autonomía institucional, flexibilidad curricular, planeación pedagógica, uso intencional del cine y dependencia del criterio docente. En conjunto, la organización del corpus y los criterios de codificación permitieron leer el fenómeno desde una estructura analítica coherente: documentos para reconocer el marco, observaciones para examinar la práctica y entrevistas para interpretar sentidos, tensiones y posibilidades. Esa disposición fue la que hizo posible pasar de la información dispersa a una lectura sistemática del encuentro entre cine y enseñanza de la filosofía en la educación media de Duitama (Entrevista a F1)

Figura 2

Red semántica / red de análisis



Nota: Elaboración propia en Atlas Ti

Codificación del Análisis Documental

La codificación del análisis documental se orientó a identificar regularidades de sentido en un corpus compuesto por documentos rectores, institucionales y curriculares relacionados con la enseñanza de la filosofía en Duitama. En lugar de leer cada texto como una unidad cerrada, el proceso se organizó a partir de núcleos analíticos comunes que permitieran establecer comparaciones entre niveles de formulación pedagógica distintos. Los primeros códigos surgieron de cuatro focos constantes: orientaciones sobre didáctica de la filosofía, referencias al cine, aproximaciones a autores o teorías didácticas y sugerencias sobre planeación y trabajo de aula. Esta decisión permitió distinguir con claridad qué elementos pertenecían al horizonte general de la enseñanza filosófica y cuáles apuntaban específicamente al lugar del cine dentro de esa estructura.

En los documentos de alcance amplio apareció de manera reiterada una didáctica centrada en formación crítica, diálogo, creatividad, problematización y competencias, lo que obligó a consolidar códigos como pensamiento crítico, enfoque competencial, didáctica dialógica y enseñanza basada en problemas. Sin embargo, en ese mismo nivel se hizo visible otra constante: la ausencia explícita del cine como lenguaje o categoría autónoma de mediación pedagógica. De ahí que también se estabilizaran códigos de ausencia del cine, vacío audiovisual y compatibilidad no formalizada, ya que los documentos ofrecen un marco pedagógico sólido para una enseñanza filosófica abierta, pero no desarrollan de manera directa la incorporación del recurso cinematográfico a la práctica del área (Ministerio de Educación Nacional, 2010)

Cuando la codificación descendió al nivel institucional, el patrón se volvió más complejo. Los PEI no ofrecían referencias directas al cine como componente estructurado de la formación filosófica, pero sí acumulaban categorías compatibles con su futura integración. En el caso del Colegio Nacionalizado La Presentación, la lectura permitió fijar códigos vinculados con formación integral, competencias interpretativas, argumentativas, propositivas y críticas, así como estrategias de solución de problemas, simulación, estudios de caso, ensayo, exposición y portafolio. A esto se sumaban

referencias a TIC, mediación cultural de los recursos y apertura a la expresión creativa, elementos que justificaron la creación de códigos como mediación cultural, dimensión estética, apertura tecnológica y estructura pedagógica robusta. No obstante, la codificación también mostró que tales posibilidades no estaban acompañadas por educación mediática, hermenéutica audiovisual ni didáctica del cine, lo que dio lugar a categorías como ausencia de formalización, potencial pedagógico latente y vacío en cultura visual.

Esta doble operación fue decisiva, porque permitió evitar una lectura simplista del corpus. Lo que emergió no fue una falta absoluta de condiciones institucionales, sino una brecha entre el potencial pedagógico declarado y su formulación específica en torno al cine. En ese sentido, la codificación institucional dejó ver que los PEI crean un terreno favorable para integrar narrativas audiovisuales, aunque todavía no las convierten en parte explícita de su arquitectura didáctica (Matriz de Análisis Documental _(i1) Colegio La Presentación)

El desarrollo más significativo apareció en la codificación de los planes de área y registros curriculares, porque allí el cine dejó de ser una posibilidad implícita para convertirse en recurso efectivamente reconocido. En el Colegio Guillermo León Valencia (i2), el plan de área registra de manera expresa el cine, los videos, los documentales, las películas y la sala de proyección, dentro de un enfoque metodológico apoyado en enseñanza para la comprensión, pedagogía activa y desarrollo de pensamiento crítico, comunicación y creatividad.

Esa combinación obligó a consolidar códigos como presencia explícita del cine, recurso tecnológico reconocido, infraestructura audiovisual y compatibilidad metodológica con el análisis de medios. Sin embargo, la misma lectura mostró que el recurso no se articulaba a tópicos generativos, metas de comprensión, competencias específicas ni evaluación formativa, por lo que también surgieron códigos como recurso no estructurado, inclusión instrumental y ausencia de articulación curricular. De este modo, la codificación del nivel curricular permitió refinar el análisis más allá de la presencia o ausencia del cine. Lo que quedó establecido fue una diferencia clave entre reconocimiento material del recurso y conceptualización didáctica del mismo. El

cine aparece, sí, pero todavía como herramienta disponible o complementaria, no como dispositivo epistemológico de la clase de filosofía (Matriz de Análisis Documental _(i2) Colegio Integrado)

El caso del Instituto Técnico Industrial Rafael Reyes (i3) confirmó y, al mismo tiempo, profundizó esa lógica. Allí la codificación recogió referencias no al cine en sentido estricto, sino al uso de audiovisuales, documentales, videos, páginas web de filosofía y escritos posteriores sobre esos materiales. Esto permitió fijar categorías como uso de audiovisuales, apoyo ilustrativo, continuidad escrita del recurso y complementariedad didáctica. A la vez, el análisis mostró que ese uso no incluía fundamentación teórica del lenguaje cinematográfico, metodología de análisis fílmico ni diferenciación entre video explicativo, documental o película.

Por esa razón, las categorías finales más consistentes del análisis documental fueron vacío normativo en cultura audiovisual, instrumentalización del recurso y desarticulación entre niveles macro e implementación curricular. La codificación permitió reconocer una secuencia bastante clara: en los documentos rectores predominaba la ausencia explícita del cine; en los PEI aparecía una apertura pedagógica general, pero sin formalización; y en los planes de área el recurso audiovisual ya estaba presente, aunque sin convertirse todavía en lenguaje autónomo de la didáctica filosófica.

Ese recorrido no solo organizó el corpus, también ofreció uno de los hallazgos más firmes del capítulo: la incorporación del cine en la enseñanza de la filosofía existe en el contexto estudiado, pero su presencia sigue siendo parcial, desigual y teóricamente insuficientemente sistematizada (Matriz de Análisis Documental (i3) Colegio Rafael Reyes)

Tabla 7

Síntesis de la Codificación del Análisis Documental

Documento Analizado	Tipo de Documento	Código(s) Identificado(s)	Hallazgo Principal	Nivel de Inclusión del Cine
Documento de la UNESCO sobre enseñanza de la filosofía	Referente internacional	Pensamiento crítico; formación filosófica; autonomía; interdisciplinariedad; ausencia explícita del cine	Se reconoce la filosofía como formación para la libertad, la crítica y la autonomía, pero no se desarrolla el cine como mediación didáctica específica	Nivel 0
Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media del MEN	Referente nacional	Competencia crítica; competencia dialógica; competencia creativa; enseñanza basada en problemas; ausencia explícita del cine	El marco nacional ofrece una didáctica sólida y problematizadora, compatible con narrativas audiovisuales, aunque no incorpora el cine como recurso estructurado	Nivel 0
PEI de i1	Documento institucional	Formación integral; competencias; pensamiento crítico; apertura pedagógica; ausencia de formalización audiovisual	El documento institucional ofrece condiciones pedagógicas favorables, pero no conceptualiza el cine ni la cultura audiovisual como parte del proyecto educativo	Nivel 0
PEI de i2	Documento institucional	Pedagogía activa; enseñanza para la comprensión; pensamiento crítico; creatividad; ausencia de formalización audiovisual	El PEI promueve una estructura pedagógica compatible con recursos contemporáneos, aunque el cine no aparece como componente didáctico organizado	Nivel 0
PEI de i3	Documento institucional	Enfoque por competencias; innovación pedagógica; inclusión; apertura tecnológica; vacío en cultura audiovisual	El PEI reconoce innovación, tecnología y formación integral, pero no formula estrategias de didáctica audiovisual ni integra el cine como lenguaje pedagógico	Nivel 0

Plan de Área de Filosofía de i1	Documento curricular	Presencia del cine; video foros; cine club; recurso didáctico; falta de fundamentación audiovisual	El cine está institucionalizado como práctica y aparece en varias unidades, aunque sin análisis narrativo ni articulación evaluativa específica	Nivel 2
Plan de Área de Filosofía de i2	Documento curricular	Presencia explícita del cine; videos; documentales; películas; sala de proyección; recurso no estructurado	El cine es reconocido formalmente como recurso audiovisual y tecnológico, pero no se integra a metas de comprensión, competencias ni evaluación	Nivel 2
Plan de Área de Filosofía de i3	Documento curricular	Uso de audiovisuales; documentales; videos; apoyo ilustrativo; ausencia de conceptualización cinematográfica	El audiovisual está presente en la práctica curricular, aunque sin diferenciación clara entre cine, video y documental ni fundamentación metodológica	Nivel 2
Síntesis Interpretativa del Corpus Documental	Resultado analítico	Desarticulación entre niveles; vacío normativo; presencia instrumental del cine; potencial pedagógico no sistematizado	Los niveles internacional, nacional e institucional no teorizan el cine, mientras el nivel curricular sí lo incorpora, aunque todavía de forma parcial e instrumental	Parcial y desigual

Nota. Elaboración propia con base en los documentos del corpus analizado para el estudio, correspondientes a referentes internacionales, orientaciones nacionales, PEI y planes de área de las instituciones seleccionadas.

Codificación de la Observación de Clase

La codificación de la observación de clase se organizó a partir de los registros correspondientes a tres escenarios pedagógicos distintos, i1, i2 e i3, con el propósito de identificar cómo se concretaba en aula el encuentro entre cine y enseñanza de la filosofía. A diferencia del análisis documental, aquí la atención no se concentró en lo que los textos institucionales declaraban, sino en lo que efectivamente ocurría durante la experiencia pedagógica. Por ello, la codificación se orientó hacia unidades de sentido vinculadas con estructura de la sesión, función del recurso cinematográfico, problema filosófico trabajado, mediación docente, tipo de interacción con el

estudiantado, formas de participación y modalidades de evaluación implícitas en la secuencia observada. Esta decisión permitió pasar de una lectura meramente descriptiva de las clases a una identificación más precisa de patrones pedagógicos.

El primer hallazgo que emergió de forma transversal fue que el cine no aparecía como elemento decorativo ni como pausa recreativa, sino como eje organizador de la sesión. En los tres casos observados, la película o los fragmentos seleccionados no se integraban al final de la clase como apoyo ilustrativo, sino que constituían el punto de partida desde el cual se activaba el trabajo filosófico. A partir de esa regularidad se consolidaron códigos como mediación cinematográfica, secuencia problematizadora y cine como dispositivo de acceso al problema, categorías que terminaron siendo centrales para comprender el papel del recurso dentro de la práctica educativa.

En el caso de i2, la codificación mostró una clase claramente estructurada alrededor de la problematización ética y cultural. La sesión combinó la película La sociedad de la nieve, la lectura de Michel Onfray y la referencia a Montaigne para trabajar la relatividad del concepto de barbarie, el canibalismo y los límites morales del juicio humano. Al codificar esta observación, se hicieron visibles tres núcleos dominantes. El primero fue el carácter socrático-problemático de la conducción docente, expresado en preguntas abiertas que desplazaban a los estudiantes fuera de sus marcos inmediatos de interpretación.

El segundo fue una orientación hermenéutica, ya que la clase insistía en leer las prácticas humanas como hechos culturales antes que como datos naturalmente condenables. El tercero fue la continuidad pedagógica, visible en la recuperación de un performance previo elaborado por los estudiantes, lo que impidió que la película quedara reducida a un evento aislado. De ahí surgieron códigos como descentramiento cultural, lectura filosófica de la imagen, continuidad entre sesiones y evaluación a través de producción creativa. La observación de i2 dejó ver, entonces, una configuración donde el cine opera como mediación de una filosofía que no se limita a transmitir contenidos, sino que busca interrogar prejuicios morales y producir lectura crítica de la experiencia humana.

La observación de i1 permitió consolidar otra línea de codificación, más asociada con historia, género, ciencia y dogma. Allí la película Ágora fue utilizada para trabajar la figura de Hipatía de Alejandría y, con ella, tensiones sobre intolerancia religiosa, poder patriarcal, autoridad del saber y lugar de la mujer en la historia del conocimiento. La clase se organizó mediante pausas estratégicas en la película, preguntas interpretativas y reconstrucción del contexto histórico de Alejandría. Eso llevó a fijar códigos como contextualización histórica, análisis cinematográfico segmentado, filosofía crítica de las creencias y mediación docente hermenéutica.

Lo más relevante de esta codificación fue que mostró una modalidad de clase distinta a la de i2, aunque igualmente sólida. En lugar de centrarse en un dilema moral extremo, aquí el cine permitió pensar problemas de larga duración histórica, y lo hizo mediante una dinámica donde la imagen funcionaba como texto filosófico en movimiento. La participación estudiantil se orientó menos al debate espontáneo y más a la descripción, interpretación y conexión entre escena, contexto y problema filosófico, lo que revela otra forma posible de mediación didáctica del recurso audiovisual.

En i3, la codificación de la observación reforzó todavía otra variante del mismo fenómeno. La clase articuló filosofía y ciencias políticas mediante fragmentos de La dictadura perfecta, con el fin de discutir democracia, dictadura, medios de comunicación, corrupción y poder. Aquí se consolidaron códigos como intersección disciplinar, cine político, análisis ideológico, problematización del poder y lectura crítica de medios.

La sesión partía de una conceptualización inicial y luego llevaba a los estudiantes a interpretar las escenas desde categorías políticas y filosóficas, con especial énfasis en la relación entre televisión, manipulación informativa y legitimidad democrática. Esto permitió reconocer que la observación de clase no producía un único modelo de uso del cine, sino una familia de prácticas convergentes. En unas ocasiones, el recurso audiovisual servía para discutir moral y cultura; en otras, historia del pensamiento y creencias; en otras, estructuras de poder y democracia. Sin embargo, en todos los casos la codificación confirmó un punto común: el valor didáctico del cine dependía de la mediación docente, de la selección intencional de la

obra y de su inserción en una secuencia filosófica de interpretación, diálogo y problematización. La observación de clase, leída desde estos códigos, mostró así que la práctica educativa ya contiene formas consistentes de articulación entre cine y filosofía, aunque esas formas no siempre estén plenamente sistematizadas a nivel teórico o institucional.

Tabla 8

Síntesis de la Codificación de la Observación de Clase

Institución / Clase Observada	Código(s) Principal(es)	Hallazgo Central
i1	mediación cinematográfica; contextualización histórica; análisis segmentado; reflexión sobre ciencia, género y dogma	El cine funciona como texto filosófico en movimiento y permite articular historia, pensamiento crítico y discusión sobre creencias
i2	problematización moral; lectura filosófica de la imagen; descentramiento cultural; evaluación creativa	La película se convierte en detonante de una reflexión ética y cultural guiada por lectura filosófica y discusión en aula
i3	cine político; análisis ideológico; intersección disciplinar; problematización del poder	El recurso audiovisual permite vincular filosofía y ciencias políticas para analizar democracia, corrupción y medios de comunicación
Síntesis Interpretativa	mediación docente; selección intencional del recurso; secuencia problematizadora	En los tres casos, el valor del cine no depende de su sola presencia, sino de la forma en que el docente lo convierte en experiencia filosófica

Nota. Elaboración propia con base en los registros de observación de clase analizados en i1, i2 e i3.

Codificación de las Entrevistas a Estudiantes

La codificación de las entrevistas a estudiantes permitió identificar una primera regularidad vinculada con la función comprensiva del cine dentro de la clase de filosofía. En los tres casos analizados, el recurso audiovisual no fue percibido como una actividad secundaria ni como un elemento de entretenimiento separado del trabajo conceptual, sino como una vía que facilita el acceso a teorías, dilemas y problemas filosóficos que, en formato exclusivamente textual, podrían resultar más lejanos. La lectura comparada de E1, E2 y E3 permitió consolidar códigos como comprensión mediada por la imagen, relación entre teoría y experiencia, ejemplificación cinematográfica y filosofía como problema visible. Estos códigos surgieron porque el

discurso estudiantil coincidió en señalar que las películas ayudan a entender mejor la forma de pensar de los filósofos, a visualizar conflictos éticos o políticos y a retener con mayor claridad ciertas ideas. La codificación mostró, por tanto, que el cine aparece para los estudiantes como un puente entre abstracción y experiencia, y no simplemente como un apoyo decorativo de la clase. Esa regularidad tuvo suficiente consistencia como para constituirse en una de las categorías más estables del análisis de este bloque de entrevistas (E1, 2025; E2, 2025; E3, 2025)

Un segundo núcleo de codificación se configuró alrededor del pensamiento crítico, la ampliación de perspectiva y la relación entre filosofía y vida cotidiana. En E1 aparecen con fuerza ideas asociadas a cuestionarse, mirar desde otra perspectiva y salir de una comprensión superficial de los textos y de la realidad. En E2 se refuerza una línea semejante cuando insiste en que la filosofía ayuda a abrir la mente, a entender que existe algo más allá de lo que cada persona cree y a contrastar visiones sobre el pasado y el presente. En E3, aunque el énfasis se desplaza un poco hacia la ética, la empatía y el razonamiento, también se reconoce que el trabajo filosófico contribuye a relacionar ideales, posturas y formas de pensar con la vida cotidiana.

De esta lectura emergieron códigos como apertura mental, formación ética, reflexión sobre la realidad, razonamiento y ampliación del juicio. Lo relevante aquí es que la codificación no mostró únicamente una valoración del cine como recurso útil para “entender mejor”, sino como un medio que favorece una experiencia de reflexión más amplia y cercana a los procesos de autocomprensión del estudiante. El aprendizaje filosófico, en este plano, aparece ligado tanto al contenido como a la transformación del modo de mirar lo real (E1, 2025; E2, 2025)

El tercer eje de codificación se relacionó con las actividades de clase y con las condiciones pedagógicas que hacen más efectiva la presencia del cine. En las entrevistas se reiteran referencias a debates, socialización, preguntas iniciales, talleres, lecturas parciales y uso de fragmentos de películas como estrategias que facilitan la comprensión y sostienen el interés del grupo. A partir de ello se consolidaron códigos como participación estudiantil, diálogo argumentativo, aprendizaje visual, dinamización de la clase, fragmentación del recurso y articulación entre película y

discusión guiada. Esta dimensión es importante porque muestra que, para los estudiantes, el valor del cine no depende solo del material proyectado, sino de la manera en que se trabaja pedagógicamente.

E1 resalta la disposición y el recuerdo que generan las películas; E2 valora especialmente los debates y el intercambio de opiniones; E3 considera útil ampliar el uso del cine, pero insiste en que debe trabajarse por fracciones y socializarse para que cumpla un papel más claro en el aprendizaje. En consecuencia, la codificación permitió reconocer que el cine se vuelve más significativo cuando entra en una secuencia de diálogo, pausa, análisis e interpretación, no cuando queda reducido a una experiencia de visualización pasiva (E1, 2025; E2, 2025; E3, 2025)

El cuarto y último bloque de codificación reunió las advertencias críticas formuladas por los propios estudiantes frente al uso del cine. Esta dimensión resultó clave porque impidió que el análisis quedara en una valoración idealizada del recurso.

E2 señala con claridad que algunas películas modifican hechos o simplifican ideas, de modo que no deberían asumirse sin contraste ni análisis. También advierte que el tiempo escolar limita la proyección completa de obras y propone trabajar con fragmentos que concentren mejor la enseñanza.

E3 coincide con esta última idea y sugiere una implementación más extensa, pero organizada por partes y acompañada de socialización. A partir de estas respuestas se consolidaron códigos como necesidad de mediación docente, riesgo de distorsión, tiempo escolar limitado, selección pertinente del material y lectura crítica del audiovisual. La codificación de las entrevistas estudiantiles permite afirmar, entonces, que el cine es percibido como una mediación potente para comprender, participar y reflexionar, aunque su eficacia no es automática. Depende de orientación, selección cuidadosa y articulación con la intención filosófica de la clase, lo cual refuerza su valor pedagógico, pero también delimita sus condiciones de uso (E2, 2025; E3, 2025).

Tabla 9

Síntesis de la Codificación de Entrevistas a Estudiantes

Código Principal	Hallazgo Identificado	Sentido Analítico
Comprensión Mediada por la Imagen	Las estudiantes y el estudiante consideran que las películas ayudan a entender mejor teorías, autores y problemas filosóficos	El cine funciona como puente entre abstracción conceptual y experiencia comprensible
Apertura Mental y Reflexión	La filosofía mediada por cine favorece cuestionamiento, ampliación de perspectiva y reflexión sobre la realidad	El recurso audiovisual fortalece la dimensión crítica y formativa del aprendizaje filosófico
Participación y Diálogo	Se valoran positivamente debates, socialización de ideas, preguntas iniciales y análisis compartido de películas	El cine adquiere mayor potencia cuando se integra a dinámicas dialógicas y no a recepción pasiva
Vinculación con la Vida Cotidiana	Las películas permiten relacionar los contenidos filosóficos con situaciones humanas, históricas y personales	La filosofía se percibe como más cercana cuando el problema se encarna en narrativas visibles
Necesidad de Mediación Docente	Se reconoce que las películas pueden simplificar, modificar o distorsionar ideas si no se orientan adecuadamente	La eficacia del cine depende de selección, guía pedagógica y lectura crítica
Tiempo Escolar y Uso Fragmentado	Se sugiere trabajar películas por escenas o fragmentos para favorecer análisis y adaptación al tiempo de clase	El uso del recurso debe ajustarse a criterios pedagógicos y temporales, no solo temáticos
Síntesis Interpretativa	Las entrevistas muestran que el cine facilita comprensión, participación, memoria y reflexión, pero requiere mediación rigurosa	El estudiantado reconoce un potencial didáctico real del cine, condicionado por la intencionalidad pedagógica

Nota. Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas a E1, E2 y E3.

Codificación de las Entrevistas a Docentes

La codificación de las entrevistas a docentes permitió identificar un conjunto de núcleos analíticos que explican, desde la voz pedagógica de los propios profesores, cómo se configura el encuentro entre cine y enseñanza de la filosofía en las instituciones observadas. El primer grupo de códigos se concentró en la relación entre modelo didáctico, libertad de cátedra y contextualización de la clase. En las tres entrevistas apareció, con matices distintos, una distancia frente a la vinculación rígida a corrientes metodológicas cerradas. En lugar de definir su práctica desde una escuela única, los docentes describen una enseñanza ajustada al grupo, al momento del curso, a los intereses de los estudiantes y a los problemas que consideran más significativos

para el contexto. De ahí surgieron códigos como flexibilidad didáctica, adaptación al grupo, planeación situada y libertad pedagógica.

En D1 esta orientación se enlaza con aprendizaje basado en proyectos, investigación acción, contextualización en la realidad cercana y construcción de secuencias donde la filosofía no quede aislada del entorno del estudiante.

En D2 predomina una planeación variable por periodos, sensible a la adolescencia, a las transformaciones culturales contemporáneas y a problemas como tecnología, redes sociales o narcisismo digital.

En D3, aunque aparece una organización más ligada a la historia de la filosofía, se refuerza la idea de que el área posee una libertad valiosa para construir propuestas autónomas y no quedar encerrada en secuencias temáticas excesivamente rígidas. La codificación mostró, en consecuencia, que la enseñanza filosófica es concebida por los docentes como un campo de maniobra pedagógica amplia, donde el criterio del profesor sigue siendo una pieza central de la práctica (D1, 2025; D2, 2025; D3, 2025)

Un segundo núcleo de codificación se organizó alrededor del uso del cine como mediación pedagógica intencional. En los tres docentes el lenguaje audiovisual no aparece como ornamento ni como sustituto de la clase, sino como una vía de acceso al problema filosófico. De esa recurrencia surgieron códigos como mediación cinematográfica, selección intencionada del file, cine como detonante de reflexión y articulación entre imagen y concepto. D1 explica que el cine entra a la clase porque el contenido multimedia resulta necesario para llegar a los adolescentes, sostener la concentración y abrir posibilidades de discusión, resignificación y traslado del tema a contextos vitales.

D2 insiste en dos formas de inclusión, la proyección concreta de películas o capítulos en clase y la recomendación de series, cortos o contenidos audiovisuales breves que prolongan el trabajo filosófico fuera del aula.

D3 lleva esta idea un paso más allá al afirmar que el cine no funciona para él como complemento, sino como base misma de la discusión, porque ver una película

con intención de análisis filosófico es más potente que usarla como simple accesorio. La codificación permitió establecer así que el cine es comprendido por los docentes como lenguaje con capacidad de abrir interrogantes sobre realidad, poder, técnica, humanidad, moral o conocimiento, siempre que exista una planeación previa que lo vincule con los propósitos de la clase (D1, 2025; D2, 2025; D3, 2025)

Un tercer eje de codificación se centró en los criterios de selección del material y en la lógica con la que los profesores vinculan las obras con los contenidos filosóficos. Aquí emergieron códigos como pertinencia temática, búsqueda de afinidad filosófica, lectura previa del material, recomendaciones académicas y ajuste al contexto estudiantil.

D1 señala que la selección suele apoyarse en recomendaciones, reseñas, rankings y materiales ya trabajados por otros docentes, pero siempre exige una apropiación previa del contenido para poder trasladarlo a la dinámica de clase.

D2 describe un procedimiento semejante, aunque más abierto a búsquedas en internet, trailers, sugerencias de películas para determinados filósofos o problemas, e incluso consulta a los propios estudiantes sobre materiales que ya conocen. D3, por su parte, vincula el cine con una línea más cinematográfica y filosófica a la vez, apoyándose en materiales como Filosofía a martillazos, Matrix, El nombre de la rosa, Taxi Driver o Interestelar, todos entendidos como puntos de partida para pensar el ser, la ciencia, el poder o la condición humana.

Esta zona del análisis mostró que la codificación docente no conduce a la idea de que “cualquier película sirve”, sino a una concepción más exigente: el material debe seleccionarse por su potencia problematizadora y por su capacidad de articularse con preguntas filosóficas reconocibles (D1, 2025; D2, 2025; D3, 2025)

Un último bloque de codificación reunió las percepciones docentes sobre impacto y dificultades. Aquí aparecieron códigos como interés estudiantil, conexión con cultura audiovisual juvenil, riesgo de trivialización, necesidad de coherencia pedagógica y valoración positiva del recurso. D2 enfatiza que el cine genera intriga,

motiva y llama más la atención que un texto plano, pero advierte también el riesgo de que sea percibido como “no hacer clase” si no está orientado con seriedad. D1 y D3 coinciden, desde otros énfasis, en que la potencia del cine depende de la mediación, del diálogo posterior y del trabajo interpretativo que el aula sea capaz de sostener.

La codificación de las entrevistas a docentes permite afirmar, entonces, que el cine es concebido como una estrategia válida, potente y filosóficamente fértil, aunque condicionada por selección rigurosa, planeación consciente y una conducción pedagógica que convierta la experiencia visual en experiencia reflexiva compartida (D2, 2025)

Tabla 10

Síntesis de la Codificación de Entrevistas a Docentes

Código Principal	Hallazgo Identificado	Sentido Analítico
Flexibilidad Didáctica	Los docentes no se adscriben de forma rígida a un solo modelo, sino que ajustan la enseñanza al grupo, al contexto y al momento del curso	La práctica pedagógica se construye desde una lógica situada, con amplio margen de autonomía docente
Planeación Contextualizada	La clase de filosofía se organiza a partir de problemas, intereses juveniles, secuencias didácticas y realidades cercanas al estudiante	La filosofía se concibe como una experiencia conectada con el presente y no solo con la historia de autores
Mediación Cinematográfica	El cine es entendido como recurso de acceso al problema filosófico, no como actividad decorativa o de relleno	La película se convierte en detonante de reflexión, interpretación y debate
Selección Intencionada del Recurso	Las películas se eligen por afinidad temática, potencia problematizadora, recomendaciones académicas y pertinencia para el grupo	El uso del cine exige criterios pedagógicos y no solo preferencias personales
Articulación entre Imagen y Concepto	Los docentes buscan vincular la obra audiovisual con categorías, autores, preguntas o problemas filosóficos concretos	El cine adquiere valor didáctico cuando se integra a una secuencia de lectura conceptual y discusión guiada
Conexión con la Cultura Juvenil	El recurso audiovisual es valorado por su cercanía con los lenguajes, intereses y hábitos culturales del estudiantado	La filosofía se vuelve más accesible y significativa cuando dialoga con formas contemporáneas de representación
Necesidad de Mediación Docente	Los docentes reconocen que el cine puede dispersarse o trivializarse si no existe orientación, análisis y conducción pedagógica	La eficacia del recurso depende de la capacidad del profesor para convertir la imagen en experiencia filosófica

Síntesis Interpretativa	Las entrevistas muestran que el cine ya opera como mediación válida dentro de la enseñanza de la filosofía, aunque todavía no esté plenamente sistematizado como propuesta institucional	La relación entre cine y filosofía se sostiene en el saber práctico del docente y en su intencionalidad didáctica

Nota. Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas a D1, D2 y D3.

Codificación de la Entrevista al Funcionario de Secretaría de Educación

La codificación de la entrevista al funcionario institucional permitió identificar una lógica de lectura distinta a la que emergió en estudiantes y docentes, porque su discurso no se sitúa en la inmediatez de la experiencia de aula, sino en el nivel donde se cruzan autonomía institucional, política educativa y orientación general de la enseñanza. El primer núcleo de codificación que se estabilizó fue el de autonomía curricular y flexibilidad del área.

A lo largo de la entrevista, F1 insiste en que filosofía no trabaja bajo estándares cerrados ni lineamientos tan prescriptivos como los de otras asignaturas, sino bajo orientaciones más amplias, lo cual deja a las instituciones y a los docentes un margen considerable para organizar sus planes de estudio y sus mediaciones pedagógicas.

De esta recurrencia surgieron códigos como ausencia de estandarización rígida, libertad de cátedra, autonomía institucional, peso del PEI y amplitud metodológica del área. Este bloque de codificación resulta fundamental porque permite comprender que, desde la mirada institucional, el problema del cine no aparece inicialmente como una cuestión de prohibición o autorización formal, sino como una posibilidad inscrita dentro de la flexibilidad propia de la filosofía escolar. En otras palabras, el área ofrece condiciones estructurales para que el docente innove, seleccione recursos y adapte su práctica, siempre que esa decisión conserve coherencia con el enfoque del colegio y con la naturaleza formativa de la asignatura.

Un segundo eje de codificación se concentró en la centralidad del docente como mediador del proceso. F1 no presenta la enseñanza de la filosofía como una aplicación mecánica de documentos oficiales, sino como una práctica fuertemente marcada por la formación del profesor, su trayectoria, su escuela de pensamiento y su capacidad

para traducir las orientaciones generales a situaciones pedagógicas concretas. De ahí surgieron códigos como perfil profesional del docente, impronta formativa, experiencia como criterio pedagógico, curaduría de materiales y responsabilidad docente en la concreción del área. Este punto fue especialmente relevante porque la entrevista muestra que la diversidad de enfoques con que la filosofía se enseña en los colegios de Duitama depende, en buena medida, del tipo de formación que trae cada profesor y del modo en que esa formación se expresa en la clase.

La codificación permitió advertir, entonces, que la figura docente no aparece subordinada a un manual metodológico fijo, sino como agente que interpreta, selecciona, adapta y resignifica. En el marco de esta investigación, esa constatación adquiere un peso especial, ya que ayuda a explicar por qué el cine puede estar presente de manera rica y productiva en algunas aulas sin que exista todavía una sistematización institucional plenamente consolidada sobre su uso.

Un tercer núcleo de codificación giró en torno a la formación transversal y a la ausencia de lineamientos específicos sobre cine o sobre filosofía como área aislada dentro de las políticas locales. F1 explica que la Secretaría ha promovido procesos de formación docente, pero generalmente vinculados a temas transversales como emociones, TIC, inteligencia artificial, convivencia o necesidades particulares de los colegios, más que a orientaciones específicas para la didáctica de la filosofía. Esta parte de la entrevista dio lugar a códigos como transversalidad institucional, formación no específica por área, actualización docente amplia y apertura a temas contemporáneos.

Lo importante aquí es que la codificación revela una estructura institucional que no bloquea la innovación, pero tampoco la conduce de manera especializada en el terreno filosófico. Esta ambivalencia es analíticamente fértil: por un lado, deja ver un sistema abierto y adaptable; por otro, explica por qué el cine, aunque viable, depende todavía más de la iniciativa pedagógica del docente que de una política sistemática de implementación.

Un cuarto bloque de codificación se articuló específicamente alrededor de la relación entre cine y filosofía. Aunque la entrevista no presenta una teoría formal del recurso audiovisual, sí deja ver con claridad que F1 considera posible su integración siempre que exista una intención pedagógica clara. De ahí surgieron códigos como cine como posibilidad pedagógica, recurso no prohibido, dependencia de la intencionalidad didáctica, necesidad de criterio en la selección y relación entre recurso y formación crítica. Este tramo del análisis es decisivo porque muestra que, desde el nivel institucional, el cine no es percibido como amenaza al rigor filosófico, sino como mediación potencial cuya eficacia depende del propósito con que se use. La entrevista al funcionario permitió codificar, entonces, una idea clave para el conjunto de la investigación: la institución no cierra la puerta al cine, pero tampoco lo define en lugar del docente. Su integración queda sostenida en una combinación de autonomía curricular, libertad pedagógica y responsabilidad formativa, lo que convierte a esta entrevista en una pieza crucial para entender las condiciones de posibilidad del encuentro entre filosofía y lenguaje audiovisual en la educación media de Duitama.

Tabla 11

Síntesis de la Codificación de la Entrevista a F1

Código Principal	Hallazgo Identificado	Sentido Analítico
Autonomía Curricular	La filosofía se desarrolla bajo orientaciones amplias y no bajo estándares cerrados	El área dispone de flexibilidad suficiente para integrar mediaciones como el cine
Centralidad del Docente	La concreción metodológica depende en gran medida de la formación, experiencia y criterio pedagógico del profesor	La práctica filosófica escolar se construye más desde el saber docente que desde prescripciones externas rígidas
Formación Transversal	La Secretaría ha promovido procesos de actualización más asociados a temas generales que a lineamientos específicos para filosofía	La innovación pedagógica se favorece de manera indirecta, aunque sin una política especializada sobre el área
Cine como Posibilidad Pedagógica	El recurso audiovisual no es visto como improcedente, sino como una opción cuya eficacia depende de la intencionalidad didáctica	La inclusión del cine es viable institucionalmente, siempre que conserve propósito formativo y coherencia pedagógica

Síntesis Interpretativa	El marco institucional combina flexibilidad curricular, apertura metodológica y responsabilidad docente	La entrevista confirma que las condiciones para una didáctica del cine existen, pero aún descansan más en la autonomía que en una sistematización formal

***Nota*.** Elaboración propia con base en la entrevista realizada a F1.

Redes de Relación y Familias de Códigos

El análisis relacional del corpus permitió agrupar los códigos emergentes en familias que no funcionaban de manera aislada, sino como nodos de un entramado interpretativo más amplio. La primera familia estuvo asociada a las orientaciones didácticas de la filosofía y reunió códigos como pensamiento crítico, diálogo, creatividad, formación integral, enseñanza basada en problemas y apertura metodológica. Esta familia se consolidó, en primer lugar, a partir de los documentos marco, donde la enseñanza filosófica aparece definida como una práctica orientada a formar competencias críticas, dialógicas y creativas, antes que a transmitir contenidos de forma memorística. La importancia de esta familia radica en que sirvió como base para las demás. No se trató de un grupo descriptivo, sino estructurante, porque desde allí se comprendió que el problema de investigación no giraba simplemente en torno a la presencia o uso del cine, sino a la posibilidad de que este, se insertara en una didáctica ya orientada hacia la interrogación, la lectura crítica y la formación del juicio. En ese sentido, la red mostró que el cine no entra al aula filosófica como un elemento extraño, sino como una mediación potencialmente compatible con un marco pedagógico que ya valora la problematización del mundo y la construcción de sentido (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

La segunda familia correspondió a la presencia y función del cine en la enseñanza, y articuló códigos como mediación cinematográfica, presencia explícita del recurso, uso instrumental, selección intencionada, lectura audiovisual y relación cine-filosofía. Lo relevante de esta red fue que permitió visualizar una tensión constante entre presencia y sistematización. En los materiales documentales, el cine aparece de forma desigual, a veces como ausencia explícita, otras como recurso reconocido, pero no articulado a competencias o evaluación. Sin embargo, cuando la red se cruzó con los registros de aula, esa debilidad documental dejó de ser una simple carencia y pasó

a leerse como un desfase entre niveles. En la observación de i2, la película no funciona como apoyo periférico, sino como núcleo articulador de una secuencia filosófica donde se enlazan imagen, texto, problema moral y debate.

La red de relaciones permitió ver que el código uso instrumental no anulaba la existencia de prácticas más ricas, sino que coexistía con otras formas de mediación donde el cine ya operaba como lenguaje de acceso al pensamiento. Así, la familia del cine quedó conectada simultáneamente con la familia didáctica y con la familia de la práctica pedagógica, revelando que su valor no depende de la simple presencia del recurso, sino del modo en que entra en la estructura de la clase (Transcripción y análisis de observación de clase, i2)

La tercera familia agrupó códigos relativos a la mediación docente y la organización pedagógica, entre ellos planeación situada, contextualización, libertad de cátedra, selección del material, diálogo guiado, articulación entre imagen y concepto y evaluación formativa. Esta familia adquirió especial densidad en las entrevistas a docentes, donde se hizo evidente que el encuentro entre cine y filosofía no se sostiene por automatismo, sino por decisiones conscientes del profesor. D2, por ejemplo, insiste en que el modelo didáctico cambia según el grupo, el momento del año y los intereses de los estudiantes, y que el cine se incluye ya sea en forma de películas, series o materiales audiovisuales breves cuando existe afinidad con los problemas filosóficos trabajados.

A partir de este tipo de respuestas, la red mostró que los códigos de planeación y selección no pueden separarse de los de mediación y contextualización. En otras palabras, la función filosófica del cine no reside en la obra misma, sino en la manera en que el docente la convierte en experiencia de lectura, comparación, pregunta y juicio. Esta familia terminó ocupando un lugar nodal dentro del análisis, porque enlazó los marcos generales de la didáctica con las formas concretas en que la práctica se vuelve posible (Entrevista a D2)

La cuarta familia se configuró alrededor de las condiciones institucionales y de posibilidad del recurso, y reunió códigos como autonomía curricular, peso del PEI,

flexibilidad del área, ausencia de lineamientos específicos, formación transversal y apertura metodológica. Esta red se volvió indispensable para interpretar el lugar institucional del cine, porque mostró que la escuela no lo prohíbe ni lo formaliza plenamente. La entrevista a F1 fue particularmente reveladora en este punto, ya que dejó ver que filosofía se mueve en un terreno de orientaciones amplias, sin estándares cerrados, lo cual abre un margen considerable para que el docente diseñe sus propias mediaciones.

La red resultante unió esta familia con la de mediación docente y con la de presencia del cine, haciendo visible una conclusión importante: el recurso audiovisual encuentra condiciones de viabilidad no porque exista una política explícita sobre cine, sino porque la autonomía del área y de la institución deja un espacio para innovar. Así, las familias de códigos no condujeron a una interpretación fragmentada del corpus, sino a una red donde didáctica, cine, práctica docente e institucionalidad aparecen como dimensiones interdependientes de un mismo fenómeno educativo (Entrevista a F1)

Triangulación de Hallazgos a partir del Análisis en ATLAS.ti

La triangulación de hallazgos permitió reconocer que el fenómeno investigado no se distribuye de manera homogénea en todos los niveles del corpus, pero sí presenta una coherencia estructural que se vuelve visible cuando se cruzan documentos, observaciones de clase y entrevistas. El primer resultado obtenido a partir de esta contrastación fue la existencia de un marco pedagógico favorable, aunque todavía insuficientemente formalizado, para el encuentro entre cine y enseñanza de la filosofía. En los documentos nacionales e institucionales aparece una enseñanza filosófica orientada al pensamiento crítico, al diálogo, a la creatividad, a la interpretación y a la formación integral; sin embargo, el cine no suele desarrollarse allí como lenguaje autónomo ni como categoría didáctica claramente sistematizada. Cuando aparece, lo hace más bien como recurso sugerido, tecnológico o audiovisual, y no como mediación estructurada de la clase.

Esta primera coincidencia permitió triangular dos ideas complementarias: existe un terreno pedagógico compatible con el cine, pero también un vacío en su formalización curricular específica. Lo que los documentos dejan abierto como posibilidad, no termina de consolidarse como formulación didáctica explícita. Ese hallazgo fue constante en las orientaciones del MEN y en los planes de área de las instituciones revisadas, especialmente en el paso desde el nivel normativo hacia el nivel curricular, donde la presencia del recurso se vuelve más visible, aunque todavía instrumental (Ministerio de Educación Nacional, 2010; Plan de Área Filosofía 2025, i2)

El segundo resultado surgió al contrastar esa lectura documental con las observaciones de clase. Allí la triangulación mostró que la práctica va más adelante que el documento. En i1, i2 e i3 el cine no apareció como relleno ni como interrupción recreativa de la sesión, sino como organizador efectivo del trabajo filosófico. En una clase se articuló con el problema de la barbarie y el relativismo moral; en otra, con la figura de Hipatía, la ciencia y el dogma; en otra, con democracia, corrupción, poder y medios de comunicación.

La triangulación permitió establecer, entonces, que la ausencia de sistematización documental no implica ausencia práctica. De hecho, el aula muestra una apropiación más rica del recurso que la que dejan ver PEI y planes de área. Esta diferencia fue uno de los resultados más sólidos del análisis, porque permitió identificar un desfase entre el nivel de formulación institucional y el nivel de realización pedagógica. En otras palabras, la práctica docente ya ha convertido al cine en una mediación filosófica reconocible, aun cuando el documento todavía no lo teorice ni lo integre con la misma profundidad (Observación de clase i2; Transcripción completa clase i1; Transcripción completa clase i3)

El tercer resultado de la triangulación se obtuvo al cruzar observación y entrevistas. Allí emergió una convergencia muy clara entre docentes y estudiantes en torno a tres ideas: el cine facilita la comprensión de conceptos y problemas filosóficos, incrementa la disposición hacia la clase y fortalece la participación cuando se trabaja con preguntas, pausas, debate y análisis compartido. A la vez, ambos grupos coinciden en que su valor no es automático. Los estudiantes advierten que las

películas pueden simplificar o distorsionar sentidos; los docentes insisten en que el recurso necesita selección, encuadre y orientación. La triangulación permitió, así, depurar un hallazgo importante: el cine no se legitima por el atractivo del medio, sino por la mediación pedagógica que lo convierte en experiencia reflexiva. Esto explica por qué las respuestas estudiantiles y docentes no se contradicen, sino que se refuerzan. Lo que unos perciben como ayuda para entender, recordar y relacionar teoría con vida cotidiana, los otros lo describen como resultado de una planeación situada, una selección cuidadosa del material y una conducción intencional de la discusión filosófica (E1; E2; E3; D2; D3).

El cuarto resultado se consolidó al incorporar la entrevista al funcionario institucional dentro del cruce anterior. Su discurso ayudó a explicar por qué los hallazgos documentales y pedagógicos no se oponen, sino que forman parte de una misma estructura. F1 confirma que filosofía opera bajo orientaciones amplias, sin estándares cerrados, y que la autonomía curricular del PEI y la libertad de cátedra del docente abren un margen considerable para construir mediaciones propias. Desde esta perspectiva, la triangulación permitió comprender que la presencia del cine en la práctica no es una anomalía, sino una posibilidad legítima dentro del marco institucional.

El problema central ya no consiste en justificar si el recurso puede o no estar en la clase de filosofía, sino en precisar bajo qué criterios puede dejar de ser un recurso ocasional para convertirse en una mediación didáctica más sistemática. Ese es, en último término, el resultado integrador de la triangulación: el cine ya existe como práctica filosófica de aula, cuenta con aceptación pedagógica y encuentra condiciones de posibilidad en la flexibilidad institucional, aunque todavía no dispone de una formulación suficientemente consolidada en el plano documental e institucional (F1, 2025).

Aportes del Análisis en ATLAS.ti a la Sistematización Didáctica del Estudio

El principal aporte del análisis realizado sobre el corpus consistió en ordenar un conjunto de evidencias que, leídas por separado, podían parecer dispersas, pero que

al ser relacionadas permitieron reconocer una estructura didáctica relativamente consistente en el encuentro entre cine y enseñanza de la filosofía. La sistematización no produjo simplemente una clasificación temática de documentos, clases y entrevistas. Permitió identificar un patrón de fondo: la enseñanza de la filosofía en el contexto estudiado ya cuenta con una base pedagógica compatible con el uso del cine, aunque esa compatibilidad no siempre esté formulada de manera explícita en los documentos rectores. En ese sentido, el análisis aportó una primera clarificación decisiva para la investigación, mostrar que el problema no radica en la inexistencia de condiciones didácticas, sino en la falta de articulación sistemática entre los marcos filosófico-pedagógicos ya disponibles y el lenguaje cinematográfico como mediación autónoma de aula.

Un segundo aporte consistió en hacer visible el desfase entre el plano documental y el plano de la práctica. Mientras los referentes nacionales y varios documentos institucionales reconocen pensamiento crítico, creatividad, diálogo, formación integral y enseñanza basada en problemas, la observación de clase mostró que algunos docentes ya traducen esos principios en experiencias concretas mediadas por cine. La clase de i2, articulada con La sociedad de la nieve, Michel Onfray y Montaigne, evidenció que la película puede funcionar como núcleo problematizador de una sesión filosófica y no como apoyo marginal. Gracias a esta lectura relacional, la sistematización permitió concluir que el saber pedagógico sobre el cine ya existe en la práctica, aunque no haya alcanzado todavía el mismo nivel de explicitación conceptual en la planeación institucional o en los planes de área.

Un tercer aporte fue precisar cuáles componentes sostienen didácticamente esa práctica. El análisis de las entrevistas docentes mostró que el cine adquiere valor filosófico cuando entra en una secuencia donde hay selección intencionada del material, contextualización temática, preguntas orientadoras, vínculo con problemas del presente y apertura al debate. Esto permitió pasar de una formulación general, “el cine ayuda a enseñar filosofía”, a una formulación más rigurosa: el cine aporta a la enseñanza filosófica cuando está mediado por decisiones pedagógicas conscientes que lo convierten en experiencia de interpretación, contraste y juicio. La

sistematización, por tanto, no solo recogió hallazgos; delimitó las condiciones mínimas de funcionamiento didáctico del recurso.

El cuarto aporte consistió en ubicar estas prácticas dentro de sus condiciones institucionales de posibilidad. La entrevista al funcionario institucional confirmó que la filosofía se mueve bajo orientaciones amplias, sin estándares cerrados, y que la autonomía curricular del PEI y la libertad de cátedra abren un margen legítimo para la innovación metodológica. Esto permitió cerrar la sistematización con una idea central para el estudio: el cine no necesita irrumpir contra el marco escolar, sino ser reconocido y organizado con mayor coherencia dentro de un espacio institucional que ya admite, aunque todavía no formaliza del todo, su potencia didáctica en la formación filosófica de la educación media.

CAPÍTULO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Aproximación Teórica de Carácter Didáctico

A la luz de los hallazgos analizados, la aproximación teórica de carácter didáctico puede comprenderse como una formulación que no parte de una defensa abstracta del cine dentro de la escuela, sino del reconocimiento de una práctica ya existente que aún no ha sido suficientemente organizada en términos conceptuales. El análisis documental mostró un marco pedagógico abierto, aunque carente de una sistematización explícita sobre cine; la observación de clase evidenció que la mediación audiovisual ya funciona como vía de acceso a la problematización filosófica; y las entrevistas permitieron identificar que docentes, estudiantes y actor institucional reconocen en el cine una capacidad real para activar comprensión, debate, interpretación y vínculo con la experiencia.

Desde esta convergencia, la propuesta teórica que emerge, no entiende el cine distópico como recurso accesorio, sino como un lenguaje de mediación que puede operar de manera autónoma dentro de la enseñanza de la filosofía cuando se articula con planeación, lectura crítica y evaluación formativa. Esta formulación dialoga con una comprensión de la didáctica de la filosofía centrada no en la repetición doctrinal, sino en la producción de experiencia reflexiva, interrogación y sentido, tal como lo exige una enseñanza filosófica vinculada al asombro, al problema y a la formación del juicio (Gómez, 2003; UNESCO, 2011)

En ese marco, el primer componente de la aproximación teórica corresponde a la planeación pedagógica intencionada. El corpus revisado sugiere que el cine no adquiere valor formativo por su sola presencia, sino por el modo en que el docente lo selecciona, lo encuadra y lo integra a una secuencia intelectual. La obra audiovisual no debe ingresar al aula como ilustración de un contenido previamente clausurado, sino como texto cultural capaz de abrir preguntas que todavía no han sido respondidas;

esta elección responde a una concepción del maestro como mediador que organiza el encuentro entre los saberes filosóficos, la sensibilidad contemporánea del estudiante y los problemas de su contexto. En términos didácticos, esto permite comprender que la autonomía del cine no significa aislamiento frente al currículo, sino capacidad de convertirse en un eje de problematización con densidad conceptual propia.

Desde allí, el cine distópico resulta especialmente fértil porque tensiona categorías como libertad, poder, control, identidad, técnica, exclusión o colapso social, ofreciendo situaciones narrativas que condensan conflictos morales y políticos de alto valor filosófico. No se trata, entonces, de “usar una película” para acompañar un tema, sino de reconocer que ciertas narrativas cinematográficas pueden constituirse en escenario originario del filosofar escolar cuando están vinculadas a una intención formativa clara (Aulestia y Páez, 2017; Ministerio de Educación Nacional, 2010)

El segundo componente es la construcción dialógica del pensamiento filosófico. Lo observado y entrevistado permite sostener que el cine produce su mayor potencia didáctica cuando es sometido a lectura, contraste, pregunta y conversación. La imagen por sí sola no garantiza comprensión; necesita ser interpretada y puesta en relación con conceptos, textos, problemas y experiencias. Aquí la aproximación teórica se acerca a una práctica pedagógica en la cual el conocimiento no se deposita, sino que se elabora en interacción, mediante una relación crítica entre sujeto, cultura y mundo.

En esa dirección, el cine se vuelve valioso porque ofrece una experiencia sensible compartida sobre la cual los estudiantes pueden argumentar, disentir, sospechar y reelaborar sentidos. Esta dinámica es decisiva en filosofía, ya que desplaza el aprendizaje desde la recepción pasiva hacia una práctica de examen de sí, de los otros y de los discursos que organizan la realidad. El aula deja de funcionar únicamente como espacio de transmisión de autores y se convierte en un laboratorio de lectura cultural, ética y política. La aproximación teórica que aquí se perfila no reduce la filosofía al comentario de películas, pero sí afirma que el cine puede convertirse en condición de posibilidad para un filosofar más situado, más dialógico y cercano a las formas en que los jóvenes hoy perciben y narran el mundo (Freire, 2004; Gómez, 2003)

El tercer componente corresponde a la evaluación formativa y al impacto cognitivo y actitudinal. La información recogida muestra que cuando el cine se integra de manera rigurosa, la evaluación se desplaza desde la memorización hacia ejercicios de interpretación, argumentación, representación, escritura y discusión. Esto permite pensar una didáctica en la que comprender una película filosóficamente no equivale a resumirla, sino a leer sus tensiones, discutir sus presupuestos y construir una posición reflexiva frente a lo visto. Desde esta perspectiva, la autonomía del cine como lenguaje didáctico se consolida cuando logra articular emoción, imagen, narración y concepto sin perder exigencia intelectual. Allí radica su especificidad. El cine no sustituye al texto filosófico, pero tampoco queda subordinado a él como apoyo menor. Se constituye, más bien, en una forma de pensamiento visual que amplía los modos de acceso al problema filosófico y permite que el estudiante habite la pregunta antes de traducirla a categoría.

Esa es, la formulación teórica más consistente que emerge del estudio: una didáctica de la filosofía en la que el cine distópico actúa como mediación autónoma, planificada, dialógica y formativamente evaluable, capaz de vincular experiencia, crítica y elaboración conceptual dentro de la educación media (Bazin, 1990; Freire, 2004)

Figura 3

Aproximación teórica



Nota. Elaboración propia

Proyecciones Didácticas

Las proyecciones didácticas que se desprenden de la aproximación teórica formulada en este estudio no deben leerse como una receta metodológica cerrada ni como una secuencia única aplicable a cualquier contexto escolar. Lo que emerge del análisis es otra cosa: un conjunto de orientaciones pedagógicas que permiten pensar cómo podría fortalecerse el encuentro entre cine distópico y enseñanza de la filosofía en la educación media, a partir de condiciones ya visibles en la práctica, aunque todavía insuficientemente sistematizadas. La primera de esas proyecciones se relaciona con la planeación. Si el cine ha de ser asumido como lenguaje con valor didáctico propio, su incorporación no puede depender de la improvisación ni del atractivo superficial del recurso.

La selección de una obra, de una escena o de una secuencia debe responder a un problema filosófico reconocible, a una intención formativa explícita y a un criterio de pertinencia respecto al contexto del grupo. Esto exige pasar de una lógica de uso ocasional del audiovisual a una lógica de integración pedagógica, en la que el material cinematográfico sea elegido no por ilustrar un tema de manera fácil, sino por su capacidad para producir interrogación, tensión conceptual y desplazamiento de la mirada habitual del estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 2010; Aulestia y Páez, 2017)

De ahí se deriva una segunda proyección, vinculada con la mediación docente. Los hallazgos mostraron que el cine no forma por sí mismo. Su potencia depende de la manera en que el profesor construye las preguntas, organiza el diálogo, relaciona la imagen con categorías filosóficas y evita que la experiencia se reduzca al comentario espontáneo o al consumo pasivo de narrativas. En términos didácticos, esto implica que la formación del docente en filosofía no puede desligarse de una alfabetización cultural y audiovisual más amplia.

No se trata de convertir al maestro en especialista técnico del cine, sino de ampliar su capacidad para leer obras cinematográficas como textos culturales complejos, atravesados por presupuestos éticos, políticos, antropológicos y estéticos.

Cuando esa lectura se vuelve parte de la práctica pedagógica, el aula deja de operar únicamente como espacio de transmisión conceptual y se convierte en un lugar donde el pensamiento filosófico se activa desde experiencias sensibles y conflictos reconocibles para los jóvenes. Esta proyección tiene especial relevancia en contextos donde la escuela busca mantener el rigor del área sin romper el vínculo con la cultura contemporánea que habita el estudiantado (Freire, 2004; Gómez, 2003)

Una tercera proyección recae sobre la organización del trabajo en clase. La información recogida permite inferir que el mayor potencial del cine no se alcanza necesariamente proyectando películas completas de manera lineal, sino construyendo secuencias de trabajo más flexibles, acordes con el tiempo escolar y con los objetivos de aprendizaje. En algunos casos, una obra completa puede ser pertinente; en otros, el análisis de fragmentos, contrastes entre escenas, comparaciones entre discursos audiovisuales o diálogos entre imagen y texto filosófico puede resultar más productivo. Esta posibilidad no reduce el valor del cine, sino que lo vuelve más pedagógicamente preciso.

También obliga a reconsiderar la relación entre filosofía y evaluación. Si el cine se integra como mediación de pensamiento, el proceso evaluativo debería desplazarse hacia ejercicios de interpretación, argumentación, escritura reflexiva, conversación guiada, representación simbólica o producción crítica, más que hacia controles centrados únicamente en la retención de contenidos. Esta proyección responde de manera directa a lo observado en el corpus, donde la comprensión filosófica aparece más ligada a la elaboración de sentido que a la repetición de información (UNESCO, 2011; Freire, 2004)

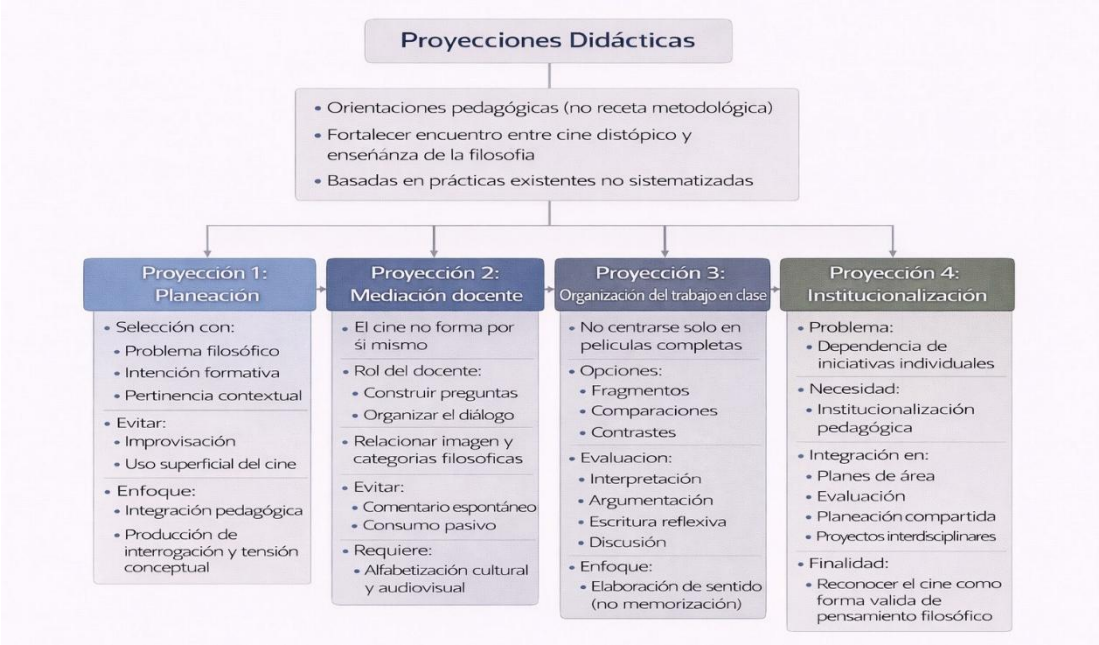
La última proyección tiene un alcance más amplio y compromete a la institución. Aunque el estudio mostró que la flexibilidad curricular permite ya la inclusión del cine, también dejó ver que esa inclusión sigue dependiendo, en gran medida, de iniciativas docentes individuales. Esto permite comprender que una didáctica más consistente del encuentro entre cine y filosofía requiere algún grado de institucionalización, no como imposición burocrática, sino como reconocimiento pedagógico. Incorporar esta perspectiva en planes de área, criterios de evaluación, espacios de planeación

compartida o proyectos interdisciplinares podría evitar que el trabajo con cine quede aislado o sujeto exclusivamente a la voluntad de un profesor.

En este punto, la proyección didáctica más sólida no apunta solo al aula, sino a una cultura escolar capaz de reconocer que pensar filosóficamente también puede implicar leer críticamente las imágenes, los relatos distópicos y las formas audiovisuales con las que los estudiantes interpretan su presente (Ministerio de Educación Nacional, 2010; Gómez, 2003)

Figura 4

Proyecciones didácticas



Nota. *Elaboración propia*

Tabla 12

Síntesis de las Proyecciones Didácticas derivadas de la Aproximación Teórica

Proyección Didáctica	Descripción	Implicación Pedagógica
Planeación Intencionada del Cine	La incorporación del cine debe responder a una intención formativa explícita y a un problema filosófico claramente definido	El recurso audiovisual deja de funcionar como apoyo ocasional y se convierte en parte estructurada de la experiencia de aprendizaje

Mediación Docente Crítica	El valor didáctico del cine depende de la capacidad del docente para orientar preguntas, contrastar sentidos y vincular la imagen con categorías filosóficas	La formación filosófica requiere una conducción pedagógica que impida la lectura superficial del material audiovisual
Selección Pertinente de Obras y Fragmentos	La elección del material cinematográfico debe considerar el contexto del grupo, el tiempo escolar y la potencia problematizadora de la obra	La pertinencia del recurso mejora cuando la selección responde a criterios filosóficos y pedagógicos, no solo temáticos o motivacionales
Articulación entre Imagen, Concepto y Contexto	El cine adquiere valor formativo cuando se pone en diálogo con textos, problemas filosóficos y experiencias cercanas a la realidad estudiantil	La filosofía se vuelve más habitable para el estudiante cuando el pensamiento abstracto se conecta con narrativas visibles y conflictos humanos reconocibles
Evaluación Formativa del Trabajo Filosófico	La comprensión del cine en filosofía debe evaluarse mediante interpretación, argumentación, representación y elaboración crítica	La evaluación se desplaza de la memorización hacia formas más reflexivas y coherentes con el filosofar escolar
Reconocimiento Institucional del Cine como Mediación	La integración del cine no debería depender solo de iniciativas individuales, sino encontrar algún grado de respaldo en planes de área y criterios pedagógicos institucionales	La sistematización del recurso fortalece su continuidad y evita que su uso quede aislado o sujeto únicamente a la voluntad docente
Síntesis Interpretativa	La aproximación teórica proyecta una didáctica donde el cine distópico funciona como lenguaje de mediación autónoma, crítica y formativamente orientada	El encuentro entre cine y filosofía puede consolidarse como una vía legítima de enseñanza si se articula con planeación, diálogo, lectura crítica y evaluación formativa

Nota: Elaboración propia con base en la aproximación teórica construida a partir del análisis documental, la observación de clase y las entrevistas realizadas en i1, i2 e i3.

Criterios Didácticos para la Selección del Cine Distópico en la Enseñanza de la Filosofía

La selección del cine distópico para la enseñanza de la filosofía no puede resolverse desde el gusto personal del docente ni desde la simple disponibilidad de una película llamativa. Los hallazgos del estudio permiten sostener que este proceso exige criterios didácticos claros, porque el valor formativo del recurso no reside en su presencia dentro del aula, sino en la relación que establece con el problema filosófico, con la experiencia estudiantil y con la intención pedagógica que orienta la clase. Esto permite comprender que una obra cinematográfica resulta pertinente cuando no se limita a ilustrar un contenido ya cerrado, sino cuando abre un campo de interrogación

en torno a cuestiones como libertad, poder, vigilancia, identidad, exclusión, técnica, manipulación o crisis de lo humano, asuntos que la narrativa distópica suele condensar con especial fuerza. En esa medida, la primera exigencia de selección consiste en reconocer la densidad filosófica de la obra. No toda película que muestre un futuro sombrío o una sociedad en conflicto es didácticamente valiosa para este campo.

La elección debe responder a la capacidad del filme para producir preguntas, tensiones conceptuales y discusiones interpretativas que puedan ser trabajadas en relación con la formación del juicio, la problematización de la realidad y el pensamiento crítico (Aulestia y Páez, 2017; Ministerio de Educación Nacional, 2010)

Un segundo criterio se vincula con la pertinencia contextual. Las entrevistas y la observación dejaron ver que el cine adquiere mayor potencia cuando logra tocar preocupaciones reconocibles para los estudiantes y cuando el docente sabe tender puentes entre la obra, el entorno juvenil y los problemas filosóficos tratados en clase. Esta elección responde a una lógica pedagógica en la que el conocimiento no se impone desde afuera, sino que se construye a partir de una mediación entre cultura escolar, experiencia cotidiana y reflexión conceptual.

Por eso, la selección del cine distópico debe considerar no solo el valor temático de la obra, sino también su legibilidad para el grupo, su cercanía con lenguajes contemporáneos y su capacidad para activar identificación crítica sin caer en trivialización. Una película puede ser filosóficamente rica y, sin embargo, resultar didácticamente improductiva si su complejidad narrativa, su ritmo o su distancia cultural impiden que los estudiantes la conviertan en objeto de lectura reflexiva.

En cambio, una obra bien escogida permite habitar el problema antes de nombrarlo, y esa entrada situada suele producir un tipo de comprensión más viva que la simple exposición teórica. Esta relación entre pensamiento y experiencia resulta coherente con una enseñanza de la filosofía que no se agota en la historia de las ideas, sino que busca formar sujetos capaces de leer críticamente su mundo (Freire, 2004; Gómez, 2003)

Un tercer criterio corresponde a la posibilidad de mediación pedagógica. La investigación mostró que el cine no actúa como recurso autosuficiente. De ahí que una obra no deba seleccionarse solo por su argumento general, sino por las posibilidades concretas que ofrece para ser trabajada didácticamente. Esto incluye la existencia de escenas analizables, diálogos significativos, conflictos morales visibles, recursos simbólicos claros y conexiones posibles con textos, autores o preguntas filosóficas. También implica considerar el tiempo escolar. En algunos casos será más fecundo trabajar con fragmentos cuidadosamente elegidos que con películas completas, no por empobrecer la experiencia, sino por intensificar la lectura. Esta elección responde a una didáctica más precisa, donde la película deja de ser un bloque cerrado de proyección y se convierte en material de análisis, contraste y reconstrucción de sentido. El criterio, entonces, no es solo qué obra seleccionar, sino cómo hacerla operativa dentro de una secuencia de clase.

A estos elementos se suma un criterio ético y formativo. El cine distópico no debería seleccionarse únicamente por su capacidad de impactar o entretener, sino por la calidad de la reflexión que permite abrir sobre la condición humana y sobre las formas de organización social. En ese sentido, una obra resulta didácticamente pertinente cuando ofrece materia para discutir la responsabilidad, el miedo, la obediencia, la diferencia, la justicia o la fragilidad de la vida colectiva, sin reducir esos problemas a una lectura plana o moralizante.

Esto permite comprender que la selección del cine distópico no es una operación técnica secundaria, sino una decisión central dentro de la didáctica de la filosofía. Allí se juega buena parte de la posibilidad de que el cine funcione como lenguaje autónomo de mediación y no como simple recurso de ambientación. Elegir una obra implica, en el fondo, elegir qué tipo de experiencia filosófica se quiere provocar en el aula y bajo qué condiciones esa experiencia puede convertirse en pensamiento compartido (UNESCO, 2011)

Figura 5

Criterios didácticos para la selección del cine distópico



Nota. Elaboración propia

Orientaciones para la Planeación de Clase a partir del Cine en Filosofía

La planeación de clase a partir del cine en filosofía exige una lógica distinta a la de una sesión organizada únicamente desde contenidos temáticos o desde la exposición lineal de autores. Los hallazgos de la investigación permiten advertir que el valor didáctico del recurso audiovisual depende, en gran medida, de la forma en que se anticipa su uso dentro de una secuencia pedagógica. No basta con elegir una película vinculada de manera general con un tema filosófico.

La planeación necesita partir de un problema de pensamiento claramente identificable, capaz de orientar la relación entre la obra, las preguntas de clase, el texto filosófico y la experiencia del estudiante. Esta exigencia responde a una comprensión de la filosofía escolar como práctica de interrogación y no como simple transmisión doctrinal. Cuando la planeación asume este punto de partida, el cine deja de funcionar como material de ambientación o descanso y comienza a operar como detonante de

reflexión, como lenguaje que organiza el acceso al problema antes de que este sea plenamente conceptualizado.

La información recogida en los documentos institucionales, en la observación de clase y en las entrevistas permite comprender que la eficacia del cine en el aula no se explica por el atractivo del medio, sino por la calidad de la arquitectura didáctica que lo sostiene (Ministerio de Educación Nacional, 2010; D2, 2025). Desde esa perspectiva, una primera orientación para la planeación consiste en definir con claridad la tensión filosófica que la clase busca activar.

La obra cinematográfica no debería elegirse para “acompañar” un contenido ya fijado, sino para abrir un campo de conflicto en torno a categorías como libertad, poder, vigilancia, identidad, exclusión, técnica, moral o humanidad. Esta elección tiene consecuencias directas sobre toda la estructura de la sesión. Si el problema está bien delimitado, entonces la película, o el fragmento escogido, puede convertirse en una puerta de entrada a la interrogación, y no en un material paralelo cuya relación con la clase deba explicarse después de manera forzada.

Lo observado en i2 mostró precisamente eso: la articulación entre La sociedad de la nieve, una lectura filosófica y una discusión guiada sobre barbarie y relatividad moral produjo una secuencia coherente porque la planeación no se organizó alrededor de la trama en sí misma, sino alrededor del problema que esa trama permitía pensar. Esto permite comprender que planear desde el cine no significa sustituir la filosofía por la narrativa audiovisual, sino reconocer que ciertas imágenes pueden alojar con particular intensidad el núcleo conflictivo de una pregunta filosófica (Observación de Clase de i2, 2025)

Una segunda orientación se relaciona con la mediación temporal y metodológica de la clase. La planeación no tiene por qué asumir que toda obra debe verse completa ni que el análisis debe ocurrir en una única sesión. Las entrevistas estudiantiles y docentes sugieren, más bien, que la eficacia del recurso aumenta cuando el docente decide con precisión si conviene trabajar una película entera, varias

escenas, una secuencia breve o incluso contrastes entre distintos materiales audiovisuales.

Esta decisión responde al tiempo escolar, al nivel de lectura del grupo y al tipo de discusión que se desea producir. En algunos casos, una obra completa favorece inmersión y continuidad; en otros, el fragmento permite concentrar la atención y evitar dispersión. Lo decisivo es que la planeación contemple momentos diferenciados, preparación del problema, encuentro con la imagen, lectura o contraste con textos, diálogo guiado y elaboración posterior. De ese modo, la clase no se consume en la proyección ni en la reacción inmediata, sino que genera un tránsito desde la percepción hacia la argumentación. Esta organización también permite atender a una advertencia presente en el corpus: las películas pueden simplificar, distorsionar o dramatizar de manera excesiva ciertos conflictos, de ahí que el trabajo filosófico deba incluir siempre contraste, pregunta y reconstrucción crítica del sentido (E2, 2025; D1, 2025)

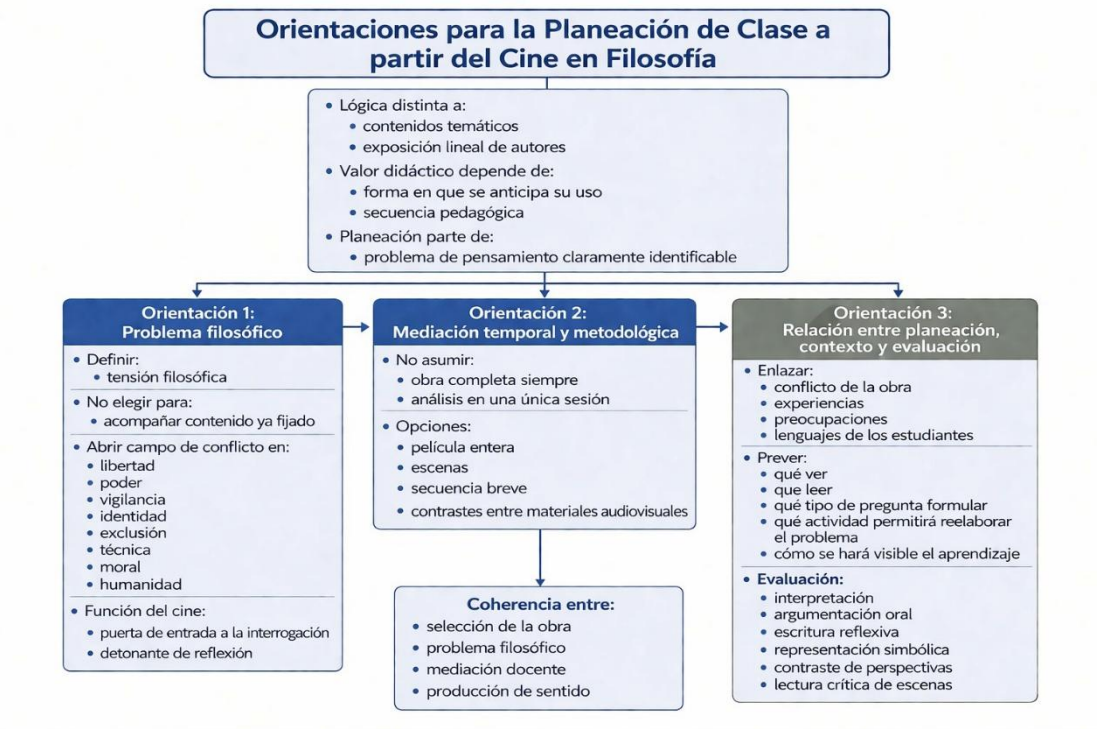
Una tercera orientación atañe a la relación entre planeación, contexto y evaluación. La información revisada muestra que el cine adquiere mayor potencia cuando la clase logra enlazar el conflicto presentado en la obra con experiencias, preocupaciones o lenguajes que los estudiantes reconocen como propios. Esto no implica reducir la filosofía a lo inmediato ni abandonar su densidad conceptual. Implica, más bien, reconocer que el pensamiento se vuelve más habitable cuando el problema entra en contacto con la vida.

Por eso, una planeación didáctica sólida debe prever no solo qué ver y qué leer, sino también qué tipo de pregunta conviene formular, qué actividad permitirá reelaborar el problema y de qué manera se hará visible el aprendizaje. En este punto, la evaluación no puede quedar al margen. Si el cine se integra como mediación filosófica, la planeación debe contemplar formas de valoración acordes con esa experiencia, interpretación, argumentación oral, escritura reflexiva, representación simbólica, contraste de perspectivas o lectura crítica de escenas.

Esto permite comprender que una clase de filosofía organizada a partir del cine no se legitima por su novedad, sino por la coherencia entre selección de la obra, problema filosófico, mediación docente y producción de sentido por parte del estudiante. Allí radica, en términos didácticos, la posibilidad de que el cine sea incorporado con rigor dentro de la educación media (Freire, 2004; F1, 2025)

Figura 6

Orientaciones para planeación de clase



Nota. Elaboración propia

La Mediación Docente como Condición de la Experiencia Filosófica con Cine

La información analizada permite afirmar que la experiencia filosófica mediada por cine no depende, en sentido estricto, de la sola presencia de una película en el aula, sino del trabajo intelectual que el docente realiza para convertir esa obra en problema, en pregunta y en ocasión de pensamiento. Esta precisión resulta decisiva, porque impide confundir innovación pedagógica con simple uso de recursos audiovisuales. El corpus revisado muestra que el cine puede quedar reducido a apoyo ilustrativo, a estímulo pasajero o a pausa recreativa si no existe una mediación que lo

inscriba en una secuencia de lectura, contraste y elaboración conceptual. En cambio, cuando el profesor delimita un conflicto filosófico, selecciona escenas con intención, orienta la conversación y vincula la imagen con categorías de análisis, el recurso deja de ser accesorio y adquiere densidad formativa. Esto permite comprender que la mediación docente no es un complemento externo a la obra, sino la condición que vuelve filosóficamente legible la experiencia cinematográfica dentro de la clase (D1, 2025; D2, 2025)

La observación realizada en i2 confirma con claridad esta idea. Allí no fue la película, por sí sola, la que produjo reflexión sobre barbarie, relatividad moral y juicio cultural. Lo que hizo posible esa experiencia fue una conducción que articuló lectura filosófica, contextualización histórica, preguntas abiertas y reelaboración de las intervenciones estudiantiles. La mediación apareció, entonces, como una operación de traducción pedagógica. El docente tomó una narrativa audiovisual cargada de tensión humana y la convirtió en escenario de interrogación filosófica.

Esta elección responde a una concepción de la enseñanza en la que el profesor no transmite respuestas prefabricadas, sino que organiza condiciones para que el pensamiento emerja. Bajo esta lógica, la imagen no reemplaza al concepto, pero tampoco queda subordinada a él como si fuera un mero ejemplo. Ambos elementos entran en relación porque la acción docente construye ese puente. Sin esa intervención, la película podría suscitar emoción, identificación o comentario, pero difícilmente alcanzaría el nivel de examen crítico que la filosofía exige (Observación de Clase de i2, 2025)

Las entrevistas también refuerzan este hallazgo desde perspectivas complementarias. Los docentes insisten en que el cine requiere selección, encuadre y problematización; los estudiantes, por su parte, reconocen que las películas ayudan a comprender mejor cuando existe orientación y diálogo sobre lo visto. Incluso la advertencia formulada por E2, al señalar que algunas películas pueden simplificar o alterar sentidos, subraya indirectamente la misma tesis: la imagen necesita mediación para no ser consumida de manera acrítica. Este punto tiene especial interés porque desplaza la discusión desde el recurso hacia la responsabilidad pedagógica.

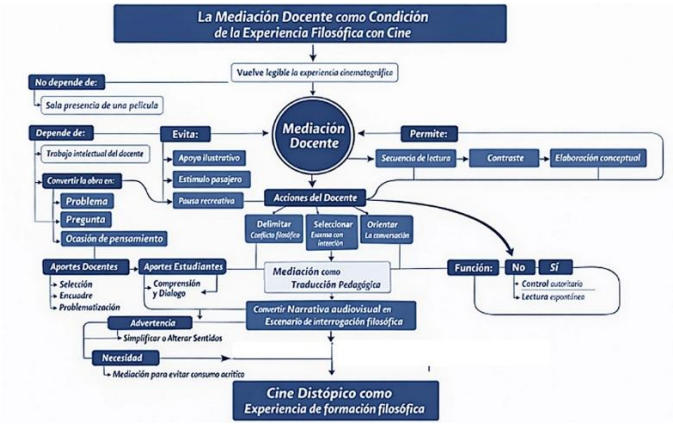
El problema ya no es decidir si el cine motiva o no, sino bajo qué condiciones esa motivación se convierte en comprensión, contraste de perspectivas y formación del juicio. La mediación docente, entendida así, no controla autoritariamente la interpretación, pero tampoco abandona al estudiante a una lectura espontánea. Regula, orienta y tensa el proceso para que la experiencia sensible se transforme en experiencia intelectual compartida (E2, 2025; F1, 2025)

Desde una perspectiva más amplia, esta centralidad de la mediación puede leerse en coherencia con una pedagogía crítica que concibe el aula como espacio de diálogo, producción de sentido y lectura del mundo. El docente no aparece aquí como repetidor de teorías ni como operador técnico de materiales audiovisuales, sino como intérprete que construye situaciones de pensamiento a partir de lenguajes culturales contemporáneos. De ahí que la experiencia filosófica con cine requiera profesores capaces de leer una obra más allá de su trama, identificar sus tensiones éticas y políticas, y formular preguntas que incomoden la mirada inmediata.

Cuando esa mediación existe, el cine distópico deja de ser solo una narrativa atractiva y se vuelve una forma de acceso a problemas como libertad, control, exclusión, poder o fragilidad de lo humano. La clase se transforma entonces en un espacio donde ver, pensar y discutir dejan de ser actos separados y pasan a constituir una misma experiencia de formación filosófica (Freire, 2004; Gómez, 2003)

Figura 7

Mediación Docente como Condición de la Experiencia Filosófica



Nota. Elaboración propia

Evaluación Formativa del Aprendizaje Filosófico Mediado por Cine

La evaluación del aprendizaje filosófico mediado por cine no puede resolverse con los mismos criterios que suelen emplearse para verificar memorización de autores, definiciones o escuelas de pensamiento. La información recogida en esta investigación permite advertir que, cuando el cine entra en la clase de filosofía como mediación de reflexión y no como apoyo accesorio, también transforma la manera en que se reconoce el aprendizaje. Esto obliga a desplazar la evaluación desde una lógica centrada en la repetición de contenidos hacia otra más atenta a los procesos de interpretación, argumentación, problematización y elaboración de sentido.

En el corpus analizado, especialmente en la observación de clase y en los testimonios de docentes y estudiantes, aparece una idea constante: la comprensión filosófica no se agota en saber qué ocurrió en una película ni en identificar un tema general, sino en la capacidad de leer críticamente la situación mostrada, relacionarla con preguntas conceptuales y producir una posición reflexiva frente a lo visto. Bajo esta perspectiva, evaluar deja de significar comprobar si el estudiante “entendió la película” y pasa a significar reconocer cómo construye pensamiento a partir de ella (Observación de Clase de i2, 2025; D1, 2025)

Esta transformación tiene implicaciones directas sobre los objetos y los momentos de evaluación. Si la experiencia filosófica con cine se construye a partir del diálogo entre imagen, texto, pregunta y contexto, entonces la valoración del aprendizaje debe atender a ese mismo recorrido. No basta con aplicar una prueba posterior de contenidos ni con preguntar por la trama del filme. Lo que interesa es si el estudiante logra identificar un problema filosófico, sostener una interpretación, contrastar perspectivas, reformular un prejuicio o traducir una experiencia sensible en lenguaje conceptual.

Esto permite comprender que la evaluación formativa, en este marco, no se limita a medir un resultado final, sino que acompaña la construcción del pensamiento. La producción de un comentario argumentado, una intervención oral bien orientada, una escritura reflexiva, una representación escénica o una lectura crítica de una

escena pueden funcionar como evidencias más consistentes que un cuestionario cerrado, siempre que estén articuladas con el propósito de la clase y con el problema trabajado. La referencia al performance en la observación de i2 resulta especialmente reveladora porque muestra una forma de evaluación donde el estudiante no repite información, sino que reelabora una situación, la encarna y la pone en relación con una discusión filosófica más amplia (Observación de Clase de i2, 2025)

También es necesario advertir que esta evaluación exige una mediación docente rigurosa. El cine puede despertar interés, identificación o emoción, pero ninguna de esas respuestas constituye por sí misma un aprendizaje filosófico. Para que la evaluación tenga sentido formativo, el profesor necesita establecer con claridad qué se espera del trabajo con la obra, qué tipo de preguntas orientarán la lectura y qué indicios permitirán reconocer avance intelectual en los estudiantes. De ahí que la valoración no deba centrarse en la espontaneidad del comentario inmediato, sino en la calidad del proceso mediante el cual el estudiante pasa de la impresión inicial a una comprensión más elaborada. Este tránsito es fundamental, porque evita que la experiencia audiovisual quede capturada por una recepción superficial.

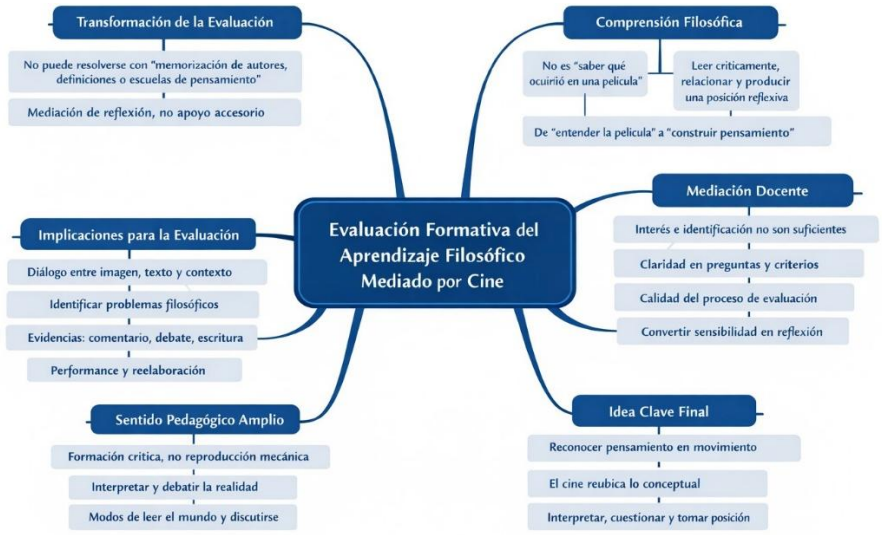
Lo que aquí se evalúa no es la sensibilidad aislada, sino la capacidad de convertir esa sensibilidad en examen, en juicio y en reflexión compartida. En términos pedagógicos, esto implica que la evaluación formativa del cine en filosofía no puede ser improvisada. Necesita criterios visibles, propósitos claros y una relación directa con la secuencia de trabajo diseñada en la planeación (F1, 2025; D2, 2025)

Desde una perspectiva más amplia, esta forma de evaluar resulta coherente con una enseñanza de la filosofía orientada a la formación crítica y no a la reproducción mecánica del saber. Cuando el estudiante interpreta una escena, discute una decisión moral, identifica una lógica de dominación o contrasta una narrativa distópica con su propia realidad, no solo demuestra comprensión temática. Pone en juego modos de leer el mundo, de leer-se a sí mismo y de discutir con otros. Esa es, precisamente, la dimensión más fecunda de una evaluación formativa en filosofía mediada por cine: permite reconocer el pensamiento en movimiento, no solo el contenido ya fijado.

Bajo esta lógica, la obra cinematográfica no reemplaza al texto ni desplaza la exigencia conceptual; la reubica en una experiencia de aprendizaje más compleja, donde comprender implica interpretar, relacionar, cuestionar y tomar posición. De ahí que la evaluación formativa del aprendizaje filosófico mediado por cine deba ser entendida como una práctica de acompañamiento del juicio y de la argumentación, una práctica donde el estudiante no demuestra únicamente lo que recuerda, sino el modo en que construye sentido a partir de los problemas humanos, éticos y políticos que la imagen le obliga a pensar (Freire, 2004; Gómez, 2003)

Figura 8

Evaluación formativa del aprendizaje filosófico mediado por cine



Nota. Elaboración propia

Tabla 13

Síntesis de la Evaluación Formativa del Aprendizaje Filosófico a Partir del Cine

Componente de Evaluación	Evidencia de Aprendizaje	Sentido Formativo
Interpretación Filosófica de Escenas	El estudiante identifica problemas éticos, políticos o antropológicos presentes en una secuencia audiovisual y los relaciona con preguntas filosóficas trabajadas en clase	Permite valorar la capacidad de pasar de la percepción inmediata a una lectura crítica y conceptualmente orientada

Argumentación Oral	El estudiante participa en discusiones guiadas, sostiene una posición, contrasta perspectivas y justifica sus interpretaciones frente al grupo	Favorece la construcción del juicio filosófico y el ejercicio del diálogo como práctica de pensamiento
Escritura Reflexiva	El estudiante elabora comentarios, respuestas analíticas o textos breves donde relaciona la película con conceptos, dilemas y experiencias	Hace visible el proceso de elaboración de sentido y la apropiación personal del problema filosófico
Representación o Performance	El estudiante reelabora situaciones de la obra mediante representación simbólica, corporal o escénica en relación con el conflicto filosófico tratado	Amplía las formas de expresión del pensamiento y muestra comprensión más allá de la repetición verbal de contenidos
Contraste entre Película y Texto Filosófico	El estudiante compara escenas, ideas o conflictos de la obra con autores, categorías o lecturas filosóficas abordadas en clase	Permite reconocer si el aprendizaje articula experiencia audiovisual y trabajo conceptual de manera rigurosa
Formulación de Juicios Críticos	El estudiante cuestiona prejuicios, identifica simplificaciones y produce valoraciones argumentadas sobre lo visto	Evidencia la capacidad de leer el cine no de forma pasiva, sino como objeto de examen filosófico
Síntesis Interpretativa	La evaluación del aprendizaje filosófico mediado por cine se orienta a interpretación, argumentación, problematización y construcción de sentido	La evaluación formativa desplaza la atención de la memorización de contenidos hacia el acompañamiento del pensamiento en proceso

Nota: Elaboración propia con base en la observación de clase, las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y funcionario institucional, y la aproximación teórica construida en la investigación.

Alcances Formativos del Cine Distópico en la Educación Media

Los hallazgos de la investigación permiten sostener que el cine distópico posee alcances formativos que superan su uso motivacional dentro del aula. Su valor no radica solo en captar la atención del estudiante, sino en su capacidad para instalar conflictos que obligan a pensar la condición humana, la organización social y las formas de poder que atraviesan la vida contemporánea. En la educación media, esta cualidad resulta especialmente relevante porque el estudiantado se encuentra en una etapa de configuración del juicio, confrontación con normas sociales y búsqueda de sentido frente a un mundo marcado por incertidumbre, vigilancia, desigualdad y aceleración tecnológica. El cine distópico, trabajado con mediación filosófica, permite poner esas tensiones en escena sin reducirlas a explicaciones abstractas.

El problema aparece narrado, encarnado y dramatizado, y justamente por eso se vuelve más cercano al tipo de interrogación que la filosofía busca activar en el aula (Aulestia y Páez, 2017; UNESCO, 2011)

Uno de sus alcances más visibles se sitúa en el plano cognitivo. Las entrevistas y la observación sugieren que el cine distópico facilita la comprensión de problemas filosóficos porque convierte ciertas abstracciones en situaciones perceptibles. Cuestiones como obediencia, manipulación, pérdida de libertad, deshumanización o fractura del vínculo social dejan de ser solo nombres conceptuales y se vuelven escenarios legibles, poblados por decisiones, consecuencias y tensiones morales.

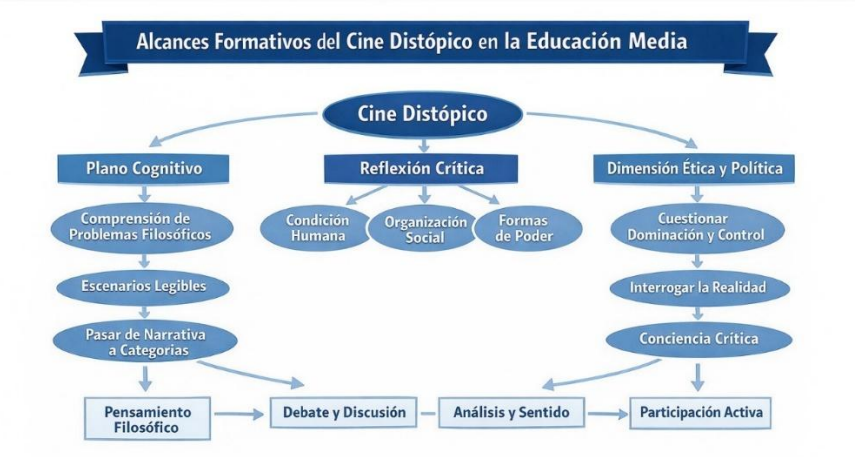
Esto no elimina la necesidad del trabajo conceptual. La vuelve más exigente, porque obliga a pasar de la impresión narrativa a la formulación de categorías. El estudiante no solo comprende mejor porque ve una historia, sino porque esa historia lo obliga a interrogar qué está viendo, en qué condiciones ocurre y qué dice eso sobre el mundo. En ese sentido, el cine distópico funciona como un laboratorio imaginario donde la filosofía puede examinar límites, excesos y posibilidades de la vida humana (Observación de Clase de i2, 2025; E2, 2025)

A esto se suma un alcance ético y político. La distopía no solo representa futuros sombríos, también expone mecanismos de dominación, indiferencia, control y exclusión que permiten releer críticamente el presente. Su fuerza formativa consiste en desacomodar la mirada habitual del estudiante, haciéndole sospechar de aquello que parecía normal y cuestionar la legitimidad de ciertas normas o estructuras sociales. En esta línea, el cine distópico no solo informa ni sensibiliza.

También forma modos de leer, de discutir y de pensar la realidad desde una conciencia más crítica de sus riesgos y de sus posibilidades. Las entrevistas muestran, además, que este tipo de trabajo favorece disposición, memoria, participación y apropiación más duradera de los temas, de modo que su alcance no se limita al entendimiento conceptual, sino que también toca la manera en que el estudiante se posiciona frente al saber y frente al mundo que habita (Freire, 2004; D2, 2025)

Figura 9

Alcances Formativos del Cine Distópico en la Educación Media



Nota. Creación propia

Condiciones Institucionales para una Didáctica del Cine en la Enseñanza de la Filosofía

Las condiciones institucionales identificadas en la investigación muestran que una didáctica del cine en la enseñanza de la filosofía no parte de un vacío absoluto, pero tampoco cuenta todavía con un respaldo plenamente sistematizado. El análisis documental permitió advertir que los marcos pedagógicos revisados ofrecen principios compatibles con este tipo de propuesta, tales como pensamiento crítico, autonomía, creatividad, formación integral, pedagogía activa e innovación. Sin embargo, esos mismos documentos no desarrollan de forma explícita una política pedagógica sobre el uso del cine como lenguaje de mediación filosófica.

Esto permite comprender que la posibilidad institucional existe, aunque permanece en un estado de apertura general más que de consolidación específica. El cine puede ingresar al aula sin entrar en contradicción con los PEI ni con las orientaciones nacionales, pero su presencia depende todavía de decisiones pedagógicas localizadas y no de una incorporación claramente formulada dentro de la arquitectura curricular del área (Ministerio de Educación Nacional, 2010; PEI de i2, 2019)

En ese marco, una primera condición institucional tiene que ver con la flexibilidad curricular. La enseñanza de la filosofía, tal como aparece en el corpus analizado, se mueve dentro de orientaciones amplias que no imponen una secuencia metodológica cerrada. Esa característica, lejos de ser un obstáculo, abre una oportunidad. Permite que el docente seleccione recursos, diseñe mediaciones y construya experiencias de aula acordes con el contexto del grupo. No obstante, esa misma flexibilidad también puede generar discontinuidad si la institución no ofrece algún grado de respaldo a la innovación. Cuando el trabajo con cine depende solo de la iniciativa individual del profesor, corre el riesgo de permanecer aislado, sin acumulación pedagógica ni proyección colectiva. De ahí que una didáctica más estable del cine en filosofía requiera no solo apertura normativa, sino también espacios institucionales de planeación, discusión y legitimación de este tipo de mediaciones (F1, 2025)

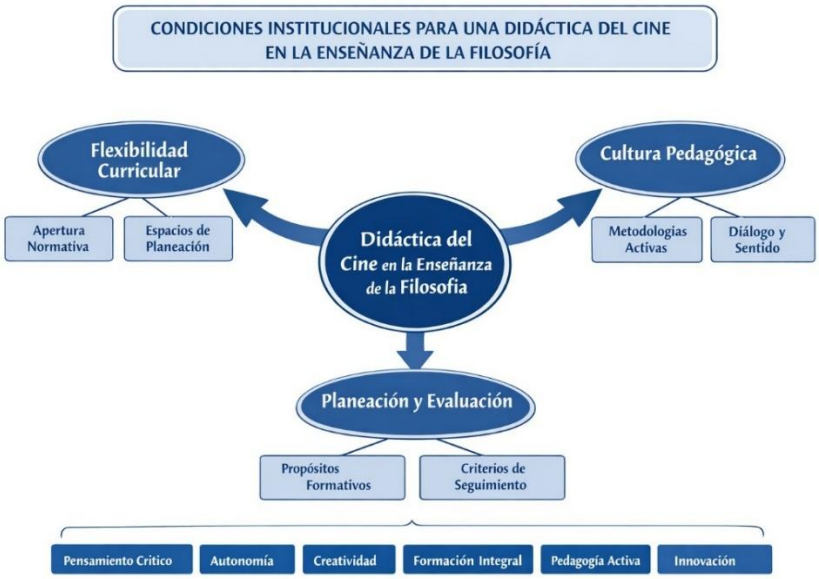
Una segunda condición se relaciona con la cultura pedagógica de la institución. Los hallazgos muestran que el cine adquiere mayor viabilidad cuando el entorno escolar reconoce el valor de metodologías activas, de recursos contemporáneos y de experiencias que conecten saber académico con vida cotidiana. Allí donde la filosofía es comprendida solo como transmisión de autores o historia de ideas, el cine puede ser percibido como elemento periférico. En cambio, cuando la institución favorece prácticas de interpretación, diálogo y construcción de sentido, la mediación audiovisual encuentra un terreno más propicio. Esto permite comprender que la institucionalización de una didáctica del cine no depende únicamente de contar con equipos o con acceso a materiales, sino de una disposición pedagógica más profunda para admitir que el pensamiento también se forma en la lectura crítica de imágenes, relatos y conflictos culturales (UNESCO, 2011; D2, 2025)

La tercera condición es la articulación entre planeación, evaluación y continuidad. Si el cine ha de consolidarse como mediación legítima en la enseñanza de la filosofía, su integración debe aparecer vinculada a propósitos formativos claros, criterios de valoración y secuencias de trabajo que no se agoten en actividades ocasionales. Esta investigación permite sostener que la base institucional para ello

existe, aunque aún de manera fragmentaria. El reto no consiste en introducir un recurso extraño a la escuela, sino en dotar de mayor coherencia pedagógica a una práctica que ya asoma en documentos, aulas y percepciones de los actores educativos (PEI de i3, 2025)

Figura 10

Condiciones Institucionales para una Didáctica del Cine



Nota. Creación propia

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El recorrido investigativo permitió sostener que el encuentro entre cine distópico y enseñanza de la filosofía en educación media no constituye una posibilidad hipotética ni una ocurrencia metodológica aislada, sino una realidad pedagógica ya presente, en las instituciones observadas, aunque todavía insuficientemente sistematizada en el plano teórico y curricular. El estudio mostró, en primer lugar, que existe un marco documental favorable para una enseñanza filosófica centrada en el pensamiento crítico, la reflexión, el diálogo, la creatividad y la comprensión cultural del mundo; sin embargo, ese mismo marco no formula de manera explícita una didáctica del cine ni lo reconoce como lenguaje autónomo de formación filosófica.

En los documentos internacionales y nacionales revisados, así como en los PEI institucionales, aparecen condiciones de apertura, pero no una conceptualización didáctica consistente del recurso audiovisual. Allí se ubica una primera conclusión de fondo: la enseñanza de la filosofía dispone de bases pedagógicas compatibles con el cine, pero todavía no ha elaborado con suficiente precisión su estatuto dentro del campo didáctico (UNESCO, 2011; Ministerio de Educación Nacional, 2010; Proyecto Educativo Institucional de i1, 2018; Proyecto Educativo Institucional de i2, 2019; Proyecto Educativo Institucional de i3, 2025).

La segunda conclusión deriva del contraste entre ese nivel documental y la práctica observada. Mientras los documentos todavía dejan el cine en un plano implícito, instrumental o apenas sugerido, las clases observadas en i1, i2 e i3 mostraron que el recurso ya funciona como mediación filosófica efectiva. En i1, Ágora permitió problematizar ciencia, dogma, intolerancia religiosa y condición femenina; en i2, La sociedad de la nieve abrió una discusión sobre barbarie, canibalismo y relatividad moral; en i3, La dictadura perfecta operó como dispositivo para pensar democracia, corrupción, poder y medios de comunicación.

Esto permitió establecer que la práctica va por delante del documento. El cine ya ha sido incorporado por los docentes como organizador del trabajo filosófico, no como simple pausa recreativa, y su valor formativo depende de la mediación que lo vuelve filosóficamente legible. La investigación no encontró, por tanto, una ausencia del cine, sino un desfase entre lo que ocurre en el aula y la manera aún insuficiente en que la presencia del cine se formaliza en las orientaciones y planeaciones (Observación de Clase de i1, 2025; Observación de Clase de i2, 2025; Observación de Clase de i3, 2025).

Una tercera conclusión surge del análisis de las voces estudiantiles. E1, E2 y E3 coinciden en que el cine facilita la comprensión de teorías, problemas y dilemas filosóficos al volverlos visibles, narrables y cercanos a la experiencia cotidiana. Los estudiantes no lo perciben como adorno de clase, sino como vía de acceso a preguntas más complejas. Al mismo tiempo, sus testimonios muestran que esa valoración no es ingenua. Reconocen que las películas pueden simplificar, reinterpretar o modificar hechos, de modo que exigen lectura crítica, contraste y orientación. Este hallazgo es importante porque evita idealizar el recurso.

El cine sí fortalece motivación, memoria, comprensión y participación, pero su potencia didáctica no es automática. Requiere una mediación que ayude a pasar de la impresión inicial a la elaboración conceptual. Desde esta perspectiva, la experiencia estudiantil confirma que el valor del cine en filosofía no reside solo en su cercanía cultural, sino en su capacidad para activar reflexión, interpretación y aplicación personal del pensamiento filosófico (E1, 2025; E2, 2025; E3, 2025).

La cuarta conclusión corresponde al plano docente. D1, D2 y D3 coinciden en que el cine no reemplaza el texto, la explicación ni el problema filosófico, sino que constituye una entrada situada a ellos. Cada uno lo integra desde una lógica distinta, D1 desde la contextualización y el trabajo por proyectos, D2 desde una selección flexible y problematizadora de materiales audiovisuales cercanos a la sensibilidad juvenil, y D3 desde el diálogo socrático, el café filosófico y la activación del pensamiento por medio de la imagen y la conversación.

Lo común entre los tres no es una teoría homogénea, sino la convicción de que la filosofía necesita mediaciones distintas al discurso expositivo tradicional si quiere producir comprensión real en los estudiantes. La investigación permite concluir, entonces, que la relación entre cine y filosofía ya existe como saber pedagógico en ejercicio. No nace del documento oficial, sino del criterio docente, de su lectura del grupo, de la selección cuidadosa del material y de la problematización que logra construir en torno a la obra proyectada (D1, 2025; D2, 2025; D3, 2025).

La quinta conclusión proviene de la entrevista institucional. F1 confirma que la filosofía, a diferencia de otras áreas más estandarizadas, conserva un margen considerable de autonomía metodológica y curricular. Esa autonomía no elimina la necesidad de planeación ni reduce el papel del docente, sino que exige mayor responsabilidad en la selección de materiales, en la organización de la clase y en la construcción de mediaciones pedagógicas con sentido formativo. Desde esta perspectiva, la inclusión del cine no requiere romper el marco institucional existente, porque dicho marco ya admite apertura, contextualización y libertad metodológica.

Lo que hace falta es una elaboración teórica que permita aprovechar mejor esa apertura y convertir una práctica dispersa en una propuesta didáctica con mayor coherencia interna. El estudio concluye, por ello, que el problema central no consiste en justificar la presencia del cine en la enseñanza de la filosofía, sino en precisar bajo qué criterios puede asumirse como lenguaje autónomo dentro de la formación filosófica escolar (F1, 2025; Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En conjunto, la investigación permitió cumplir el propósito general de construir una aproximación teórico-didáctica sobre el encuentro entre cine distópico y enseñanza de la filosofía a nivel de educación media en Duitama. Los hallazgos convergen en una idea central: el cine no debe ser entendido solo como apoyo ilustrativo ni como recurso de motivación, sino como lenguaje cultural capaz de provocar asombro, interrumpir la rutina perceptiva, poner en escena conflictos humanos, sociales y políticos, y abrir condiciones para el filosofar en el aula.

Esa función se intensifica en el caso del cine distópico, porque este subgénero permite problematizar el presente a partir de futuros plausibles, confrontar al estudiante con tensiones de poder, control, técnica, verdad, libertad o exclusión, y vincular la formación filosófica con sus preocupaciones vitales. La tesis aporta, entonces, no una fórmula cerrada para enseñar filosofía con cine, sino un marco interpretativo y didáctico que permite comprender mejor por qué, cómo y en qué condiciones ese encuentro puede adquirir densidad formativa.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones alcanzadas, se recomienda, en primer lugar, avanzar hacia una conceptualización más precisa del cine como lenguaje autónomo dentro de la didáctica de la filosofía. Esto implica dejar atrás la reducción del recurso a simple soporte audiovisual o refuerzo temático y asumirlo como forma de pensamiento que produce imágenes, tiempos, conflictos y preguntas susceptibles de elaboración filosófica. La teoría didáctica que se derive de esta investigación debe insistir en que el valor del cine no depende de su capacidad para “explicar” un contenido ya dado, sino de su potencia para abrir un problema, tensionar una categoría y provocar una lectura crítica del mundo, tal como ya se observa en la práctica docente de las instituciones estudiadas (D1, 2025; D2, 2025; D3, 2025).

En segundo lugar, se recomienda profundizar teóricamente en la relación entre mediación docente y experiencia filosófica con cine. El estudio mostró que la película, por sí sola, no garantiza reflexión ni aprendizaje. Por eso resulta necesario consolidar una línea conceptual que sitúe la mediación como condición del filosofar audiovisual. Selección, pausa, pregunta, contextualización, contraste, lectura crítica y discusión no son operaciones accesorias, sino momentos constitutivos del trabajo didáctico. Sin esa mediación, el cine puede quedarse en lo anecdótico o en el consumo superficial. Con ella, en cambio, puede transformarse en experiencia de pensamiento. La recomendación teórica, en este punto, consiste en reforzar una didáctica de la filosofía que no oponga imagen y concepto, sino que estudie su articulación como proceso formativo (Observación de Clase de i1, 2025; Observación de Clase de i2, 2025; Observación de Clase de i3, 2025).

En tercer lugar, se recomienda consolidar una teoría de selección didáctica del cine distópico. No toda película resulta igualmente fecunda para el trabajo filosófico, ni toda proyección garantiza el mismo nivel de problematización. La evidencia recogida sugiere que la selección debe atender, al menos, a cuatro criterios: densidad del problema filosófico, posibilidad de lectura crítica del presente, pertinencia con la edad y experiencia del grupo, y articulación con una secuencia de trabajo filosófico más amplia. Esta recomendación no busca fijar un canon rígido, sino proponer una base conceptual para que la elección del material responda a razones formativas y no solo a disponibilidad, gusto personal o actualidad mediática. En esa dirección, la teoría didáctica debe seguir desarrollando categorías que permitan distinguir entre uso decorativo del cine y uso formativo del lenguaje cinematográfico (E2, 2025; F1, 2025).

En cuarto lugar, se recomienda fortalecer una comprensión teórica del vínculo entre cine, vida cotidiana y formación integral. La investigación mostró que estudiantes, docentes y actor institucional coinciden en valorar el cine cuando este logra conectar la clase con conflictos humanos reconocibles. Este hallazgo exige una didáctica que no reduzca la filosofía escolar a historia de autores o repetición doctrinal, sino que la sitúe en relación con problemas de identidad, poder, técnica, cultura, violencia, libertad, convivencia y sentido.

En este marco, el cine distópico ofrece una ventaja particular: permite leer el presente a través de escenarios extremos que desnaturalizan lo cotidiano y hacen visible lo que normalmente se acepta sin crítica. La recomendación teórica consiste, por tanto, en seguir elaborando el concepto de experiencia filosófica mediada por cine como relación entre imagen, problema y existencia, no como simple traducción visual de contenidos escolares (E1, 2025; E3, 2025; F1, 2025).

Finalmente, se recomienda que futuras elaboraciones teóricas derivadas de este estudio profundicen en dos líneas complementarias. La primera, el análisis de la evaluación formativa del aprendizaje filosófico mediado por cine, de modo que la teoría didáctica no se limite al momento de la proyección o la discusión, sino que piense también cómo valorar interpretación, juicio, argumentación y reapropiación crítica. La segunda, la relación entre flexibilidad institucional y sistematización didáctica, puesto

que la investigación mostró que la apertura del área de filosofía es una condición favorable, pero no suficiente. Esa libertad necesita ser acompañada de categorías teóricas más consistentes que permitan dar continuidad, legitimidad y densidad pedagógica a prácticas que ya existen, pero que todavía descansan en gran medida en la iniciativa individual del profesor. Desde esa doble proyección, la tesis deja planteado un campo de investigación y elaboración conceptual que puede seguir ampliándose sin perder de vista su anclaje principal: la formación filosófica de los estudiantes de educación media en contextos reales de escuela pública.

Referencias

Aulestia, C. y Páez, G. (2017). El discurso distópico en los relatos del cine, la televisión y la literatura: cuando el futuro nos alcanza. *revista puce (104)*,431-452. https://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/77/178

Baudrillard, J. (1978) Cultura y simulacro. Editorial Kairós, Barcelona.

Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Barraycoa, J. (2012). El imaginario social: la distópica Black Mirror. Actas – *IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social* – Universidad de La Laguna, diciembre 2012. http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas/061_Barraycoa.pdf

Bazin, A. (1990). *¿Qué es el cine?* (2.da ed.) Madrid: Ediciones RialP. S.A. https://lenguajecinematografico.files.wordpress.com/2013/08/bazin-andre-que-es-el-cine.pdf

Becerra, G. (2024). Teoría de la Educación y la Pedagogía. Saberes Necesarios en la formación docente. Consejo de publicaciones del Vicerrectorado de la ULA

Benasayag, A. (2020). Discusiones en torno a la relación entre cine y escuela. De omisiones, reduccionismos y posibilidades en la experiencia argentina ante el itinerario del sistema educativo francés. *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación. ISSN 2525-2089 Vol 5 N°2 Publicación en línea del centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) – FFYL – UNCUYO*

Bergson, H. (1927). *La Evolución creadora.* Biblioteca premios nobel. Aguilar. Librera Los Libros. http://figuras.liccom.edu.uy/_media/figari:anexos:bergson_henri_-_la_evolucion_creadora.pdf

Bohorquez, V. (2016). Gattaca, experimento genético (Reseña). *Hacia el espacio, Agencia espacial mexicana*. https://haciaelespacio.aem.gob.mx/revistadigital/articul.php?interior=138

Bradbury, R. (2020). *Fahrenheit 451*. Editorial Minotauro. (Grupo Planeta). España. ISBN: 978-84-450-0877-4

Brito-Garcías, J. y otros (2024). Fenomenología, Métodos de investigación cualitativa (pp. 153-167). Santiago de Cuba. Ediciones UO

Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo, Estudios sobre cine 2*. (1ª ed.) Barcelona – Buenos Aires – Mexico: Ediciones Paidós. http://www.medicinayarte.com/img/deleuzeestudios_sobre%20_cine%202_la%20imagen-tiempo.pdf

Delors J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid.

Empírico, S. (1993). *Esbozos Pirrónicos*. Madrid: Gredos. https://docs.google.com/file/d/0By4kcbi6MzzdWVZ4em40UjRiWHc/edit

Facione, P. (2007). ¿Pensamiento Crítico, Qué es y por qué es importante? *Universidad ICESI* http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf

Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad, Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Paz e Terra: Sao Paulo

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo veintiuno.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones, 7(1), 201-229. Doi:* http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

García, L. (s.f.). El innatismo de Descartes: esencias y contenidos. Instituto de Investigaciones Filosóficas. Universidad Nacional Autónoma de México. http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/6313/6960/3510/DIA98_Garcia.pdf

Gómez, A. (2007). Asombro, experiencia y forma: Los tres momentos constitutivos de la Filosofía. *Convivium,* 3-22. http://www.raco.cat/index.php/convivium/article/viewFile/73250/98879

Gómez, M. (2003). *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*. - Portada: Fotograbado. – Pereira. Editorial Papiro.

González, M. (1996). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes.* Universidad de Sevilla. *https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155*

Gregorio, J., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Editorial Aljibe. https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez

Han, B. (2022). La sociedad del cansancio. Colombia, Editorial Herder

Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta Editorial.

Hernández, S. y otros (2024). Prólogo, Métodos de investigación cualitativa (pp. 6-7). Santiago de Cuba. Ediciones UO. https://ediciones.uo.edu.cu/index.php/e1/catalog/book/1855

Hernández, S. Collado, C. Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México D.F. McGraw. http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf

Hobbes, T. (1992). Leviatán: La matéria, forma y poder de un estado eclesiástico y civil. Madrid: Alianza Editorial.

Hume, D. (1988). *Investigación sobre el conocimiento humano.* Sección: Clasicos. El libro de bolsillo. Alianza Editorial Madrid.

Huxley, A. (2021). *Un mundo feliz*. Colombia: Multi Impresos, SA (Grupo Editorial Random House). ISBN: 978-628-7513-14-3.

Izcara, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. México: Editorial Fontamara. https://www.researchgate.net/publication/271504124_MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA

Kant, I. (1998). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres - Crítica de la razón práctica - la paz perpetua*. (N. 212.) México: Porrúa.

Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Fondo editorial.

Kvale, S. (2011). Colección de Investigación Cualitativa, La entrevista en la investigación de Ediciones Morata, S. L.

Ley General de Educación, Ley 115. (1994). [Documentoen línea]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2024, agosto 11]

Lindarte, A. (2021). Constructos teóricos del pensamiento crítico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en básica primaria. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Instituto pedagógico rural, Gervasio Rubio. Venezuela.*

Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid. Ediciones de la Torre. http://www.multiversidadreal.edu.mx/wp-content/uploads/2015/09/LIPMAN-Matthew-Pensamiento-Complejo-y-Educacion.pdf

Meneses, C. (2024) El cine como herramienta didáctica para el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes de comunicación social de la universidad francisco de paula Santander, Ocaña. Universidad Nacional Abierta y a Distacia – Maestría en Educación. https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/60946/1/camenesesme.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Documento N° 14. Orientaciones pedagógicas para la filosofía en educación media. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2010) Decreto 869. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES- SABER 11°. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf

Morales, J. (2021) Cinesofía en el aula. Enseñar a pensar a través del cine. Universidad Autónoma de Madrid. Programa de Posgrado: Filosofía y Ciencias del Lenguaje, Madrid. https://repositorio.uam.es/handle/10486/700943

Morales, L. (2014). El pensamiento Crítico en la teoría Educativa Contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación.* http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf

Moro, T. (2003). *Utopía* (E. García Yebra, Trad.). Editorial Gredos.

Muñoz, Y. (2022). El cine en la escuela: Propuesta didáctica. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, ISSN-e 1699-3742, N°. 40. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8537800*

Nieto y Cabezas (2024) El uso del cine en la educación: una revisión sistemática desde una perspectiva didáctica. European Public & Social Innovation Review. ISSN: 2529-9824. https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/851

Nietzsche, W. (2004). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. *Señal que cabalgamos N°42 –año 3. Universidad Nacional de Colombia – Bogotá D.C.*

Ojeda S, (2020). Las líneas de fuga entre filosofía, educación y cine. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de posgrados, Tunja.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico Educación en Colombia 189 plantea, OCDE. (2016). Educación en Colombia. Bogotá: OCDE.

Orwell, G. (2020). *La rebelión de la granja*. Colombia: Carvajal Soluciones de Comunicación, SAS (Grupo Editorial Penguin Random House). ISBN : 978-958-8773-84-1.

Orwell, G. (2020). *1984* . Editorial Nomos, SA (Grupo Editorial Penguin Random House). Impreso en Colombia. ISBN: 978-958-8373-83-4

Osorio, J. (2019) El uso del cine en la enseñanza de la filosofía: una propuesta didáctica. Trabajo de Fin de Master. Universidad de Valladolid- España. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39938/TFM_F_2019_14.pdf?sequence=1

Patton, Q. (1982). Métodos de evaluación cualitativa. Traducción realizada con fines didácticos, no comerciales. (Titulo original: Qualitative evaluation methods. Qualitative research methods series 1. Beverly Hill: Sage Publications.

Paul, R. y Elder, L. (2001). Pensamiento Crítico: Herramientas para tomar el control de tu aprendizaje. New Jersey. www.criticalthinking.org

Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini guía sobre las bases de pensamiento Analítico. Dillion Beach: Fundación para el pensamiento crítico. www.criticalthinking.org

Paul, R. y Elder, L. (2005). Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. www.criticalthinkimg.org

Pereira, C. (2009). Cine, cárcel y mujeres: Un ejemplo de creación de conocimiento. Enlace, 6 (2), 39–55. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-75152009000200005

Pérez, M. y Zufiaur, R. (2021). La estética del género ciberpunk como filosofía de la historia: un recorrido por las arquitecturas fílmicas de Alphaville, Blade Runner y Matrix y su ruptura del espacio-tiempo. *Revista de comunicación audiovisual y publicitaria*, 1-17. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8183403

Pineda, D. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: Reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Univ.philos. vol.34 no.69 Bogotá July/Dec. 2017. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53232017000200013&script=sci_arttext*

Platón. (2019). *Diálogos IV - La república.* Biblioteca Clásica Gredos – 094 ePub r1.2

Platón. (2020). *Diálogos I*. Biblioteca clásica Gredos 037. Editor digital Titivillus ePub r2.1

Quecedo, R. Castaño, C. (2002) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica. ISSN: 1136-1034. Universidad del país Vasco.

Ramírez, G. (2019). Bioética y contracultura: el Biopunk y ética DIYBio*. *Revista Colombiana de Bioética*, 1-17. https://www.redalyc.org/journal/1892/189261513005/html/

Sampedro, J. (2021). La invasión de los biopiratas. *El país*, págs. 10-12. https://elpais.com/revista-de-verano/2021-08-21/la-invasion-de-los-biopiratas.html

Sánchez, W., Uribe, A. y Restrepo, J. (2019). El cine: una alternativa de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad. Vol 11. Num. 20. https://www.redalyc.org/journal/5343/534367764003/534367764003.pdf*

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.

Vázquez, B. (2021) Enseñar filosofía con el cine. Facultad de filosofía y letras – Universidad Nacional Autónoma de México. Revista ciencia Vol. 72 N°3.https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/72_3/PDF/10_72_3_1259.pdf

Wells, HG (2016). *La máquina del tiempo*. Colombia: Grupo Editorial Norma SA ISBN: 958-04-6754-4.

Wittgenstein, L. (2009). Tractatus lógico-philosophicus investigaciones filosóficas sobre la certeza. Madrid: Editorial gredos. https://lenguajeyconocimiento.wordpress.com/wpcontent/uploads/2014/04/wittgenstein-gredos-tractatus-investigaciones-y-sobre-certeza.pdf

Zavala, L. (2021). Enseñar filosofía a través del cine: un panorama bibliográfico. Revista de Investigación y Pedagogía - Praxis & Saber, 12(29), e12802. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/12802

Anexos

A-1. ANÁLISIS DE RELACIÓN Y COHERENCIA ENTRE PROPÓSITOS Y CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

En el siguiente cuadro de análisis se encuentra el desarrollo de criterios de valoración a partir de los primeros tres objetivos específicos, pues desde estos se definen los ítems que conforman cada instrumento.

El propósito general se presenta fuera del cuadro de análisis pues aborda todo el desarrollo investigativo. De igual manera, el cuarto propósito, por tratarse de la construcción de teoría a la luz de la información recabada en los instrumentos definidos por los propósitos anteriores, también se encuentra fuera del cuadro.

Posteriormente se presenta cada instrumento con la cantidad específica de ítems que se programaron en el cuadro: Para el instrumento de análisis documental 4 ítems, para el instrumento de observación de clase 10 ítems y para los instrumentos de entrevista a docentes 10 ítems, estudiantes 9 ítems y funcionarios de secretaría 9 ítems.

Finalmente, después de cada instrumento, se encuentra un cuadro con los criterios para validar el respectivo instrumento, teniendo en cuenta la claridad, la pertinencia, la coherencia y la viabilidad de cada uno de los ítems presentes en todos los instrumentos.

Propósito General: Generar una aproximación teórico-didáctica que permita vincular el cine distópico como lenguaje autónomo, en la enseñanza de la filosofía, a partir de la experiencia docente, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama, Boyacá – Colombia

Objetivos específicos	**Dimensiones**	**Criterios de Valoración**	**Preguntas / Ítems** (identificables en los instrumentos de análisis)		
			Entrevista	**Observación**	**Documental**
Propósito 1: Explorar la realidad didáctica documental, sobre el papel del cine distópico dentro del aula, para la enseñanza de la filosofía	**Realidad didáctica**; entendida como las orientaciones generales presentes en documentos institucionales de carácter internacional, nacional y local, sobre enseñanza de la filosofía.	1. Presencia de **orientaciones didácticas** en documentos globales, nacionales y locales.			1
	El **cine en el aula**, como lenguaje autónomo o como parte de recursos didácticos.	• 2. Presencia de **referencias al cine** dentro de las políticas educativas para enseñanza de filosofía, emanadas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. • 3. **Aproximaciones a la didáctica de la filosofía** que incluyan aspectos relacionados con el cine en el aula.			2
	Enseñanza de filosofía como proceso de	• 4. **Abordajes teóricos** de didáctica de filosofía.			3 4

	didáctica específica.	• 5. Presencia del cine en la **planeación de clase** y su relación con orientaciones generales			
Propósito 2: Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales, en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula, a partir de la experiencia educativa	**Práctica pedagógica**, entendida como el desarrollo cotidiano de la clase de filosofía	• 1. **Categorías emergentes** (coincidencias) de la práctica pedagógica. • 2. Presencia de **modelos pedagógicos, métodos y recursos didácticos** en el desarrollo de clase. • 3. Aspectos de **coherencia** con las orientaciones documentales.		1 2 3	
	Integración del cine en el aula como lenguaje autónomo o como parte de una didáctica que permite la enseñanza de la filosofía.	• 4. **Interacciones docente-estudiante** a partir de la presencia del cine en el aula • 5. **Propósito** u objetivo de la inclusión de cine en clase • 6. **Actitudes y reacciones** tanto de docente como estudiantes, en el transcurso de la clase • 7. **Motivaciones** por parte de estudiantes en desarrollo de actividades de clase		4 5 6 7	
	Experiencia educativa tanto de docentes como estudiantes	• 8. **Expectativas y participación** estudiantil en clase		8 9	

		• 9. **Abordaje teórico** de la filosofía, a partir del cine • 10. **Evaluación** de clase teniendo en cuenta la presencia del cine.			10		
Propósito 3: Interpretar la percepción didáctica de la clase de filosofía, en el encuentro con el cine distópico, a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales	**Didáctica y Enfoques metodológicos**. A partir del manejo de teorías modelos y estrategias	**D**ocente / **E**studiante / **F**uncionario • 1. **Manejo de teorías** y estrategias didácticas de filosofía • 2. **Integración de orientaciones** generales del Ministerio de Educación Nacional en la clase de filosofía • 3. **Planeación de clase** a la luz de teorías, lineamientos y propósitos de la enseñanza de la filosofía	D 1 2 3	E 12 3	F 1 2 3		
	Presencia del cine distópico en la enseñanza de filosofía.	• 4. Conocimiento de características de **didáctica de filosofía** en educación media y la integración del cine • 5. **Criterios** de inclusión del cine en la enseñanza de filosofía • 6. **Proceso evaluativo** de clase a partir de la presencia de cine en la enseñanza de la filosofía	4 56 78	4 5 6	4 56 7		

	Coherencia educativa con lineamientos de orden internacional, nacional e institucional	• 7. **Relación temática** de la clase con el contexto social y estudiantil • 8. **Pertinencia del cine** en el abordaje didáctico de la enseñanza de filosofía	9 10	7 8 9	8 9		

Propósito 4: Construir una aproximación teórica de carácter didáctico, sobre la enseñanza de la filosofía y su encuentro con el cine distópico, en la práctica educativa, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama.

A-2. INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Propósito de estudio 1: Explorar la realidad didáctica documental, sobre el papel del cine distópico dentro del aula, para la enseñanza de la filosofía.

<table>
<tr><th colspan="4">REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</th></tr>
<tr><td colspan="2">DOCUMENTO ANALIZADO:</td><td colspan="2">DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:</td></tr>
<tr><td colspan="2">PAÍS / INSTITUCIÓN:</td><td colspan="2">REFERENCIA AL CINE: SÍ__ NO:__</td></tr>
<tr><td colspan="4">NIVEL DE INCLUSIÓN DEL CINE EN EL DOCUMENTO: (Conceptos, categorías sobre cine, didáctica de la filosofía)</td></tr>
<tr><td colspan="4">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
<tr><td>1. Orientaciones sobre didáctica de la filosofía:</td><td>2. Referencias al cine:</td><td>3. Aproximaciones o referencias a autores o teorías de didáctica de la filosofía:</td><td>4. Sugerencias sobre planeaciones y trabajo en aula:</td></tr>
</table>

En seguida de cada instrumento, se sugiere un cuadro que permite analizar la pertinencia del instrumento de análisis documental, de observación de clase y de entrevista, a partir de indicadores relacionados con los objetivos de la investigación y los ítems específicos a identificar.

Validación del Instrumento: Análisis Documental

Propósito del instrumento: Explorar la realidad didáctica documental sobre el papel del cine distópico dentro del aula para la enseñanza de la filosofía.

Criterio de evaluación	**Descripción**	**Ítems**	**Valoración**			**Observaciones**
			Alta	**Media**	**Baja**	
Claridad	Los ítems son comprensibles y precisos	1				
		2				
		3				
		4				
Pertinencia	Los ítems son pertinentes para el alcance de los objetivos de análisis documental	1				
		2				
		3				
		4				
Coherencia	Existe relación de coherencia entre el objetivo del instrumento y los indicadores evaluados	1				
		2				
		3				
		4				
Viabilidad	La aplicación es viable, factible y práctica	1				
		2				
		3				
		4				
Sugerencias						

A-3. INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN DE CLASE

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Propósito de estudio 2: Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales, en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula, a partir de la experiencia educativa.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE	
FECHA:	INSTITUCIÓN EDUCATIVA:
DOCENTE OBSERVADO: (Código)	NIVEL EDUCATIVO:
NÚMERO DE ESTUDIANTES:	INCLUSIÓN DE CINE EN LA CLASE: SÍ:__ NO:__
DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:	
ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO	
1. Características o categorías de la clase:	
2. Identificación de modelos y métodos de clase:	
3. Referencia a planeaciones u orientaciones generales:	
4. Interacciones docente-estudiante:	
5. Objetivo de clase:	
6. Reacciones y actitudes en general:	
7. Motivaciones:	
8. Niveles de participación:	
9. Relación teórica de cine y filosofía:	
10. métodos de evaluación de clase:	

Validación del Instrumento: Observación de Clase

Propósito del instrumento: Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula.

Criterio de evaluación	Descripción	Ítems	Valoración			Observaciones
			Alta	Media	Baja	
Claridad	Los ítems de observación son claros	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Pertinencia	Los ítems reflejan adecuadamente el objeto de estudio	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Coherencia	Los ítems están alineados con los objetivos del instrumento	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Viabilidad	Es práctica la recolección de información en campo	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				

		9				
		10				
Sugerencias						

A-4. INSTRUMENTO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A DOCENTES, ESTUDIANTES Y FUNCIONARIO DE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

INSTRUMENTO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Propósito de estudio 3: Interpretar la percepción didáctica de la clase de filosofía, en el encuentro con el cine distópico, a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

- **Guion de entrevista semiestructurada**

Las siguientes preguntas, con base en el modelo de sistematización de objetivos, están dirigidas tanto a docentes como estudiantes y dos funcionarios de secretaría de educación, de manera que se revisa la integración de cine y filosofía en el trabajo de aula. Este guion de entrevista identifica unidades de análisis o significado (categorías) que permite una reflexión formal con base en teoría didáctica presente en las respuestas de los informantes clave.

- **Confidencialidad y consentimiento informado:**

La información proporcionada durante esta entrevista será utilizada exclusivamente con fines de investigación académica. Su participación es voluntaria. Los datos serán tratados de forma confidencial, preservando su anonimato, a menos que usted autorice lo contrario. ¿Está de acuerdo en participar en esta entrevista y permitir que se graben sus respuestas para su posterior análisis?

- **Sí**
- **No**

Lugar: _____ Fecha: _____

Entrevista para docentes

Informante Clave/Código: _____

A. Didáctica y Enfoques Metodológicos

1. ¿Qué teorías o modelos didácticos emplea en la enseñanza de la filosofía?
2. ¿Cómo integra los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en su planeación?
3. ¿Cómo realiza su proceso de planeación de clase?

B. Cine en clase de Filosofía

4. ¿De qué manera ha incluido el cine en la planeación y desarrollo didáctico de sus clases?
5. ¿Cómo selecciona, integra películas, y cómo las vincula con los temas filosóficos?
6. ¿Qué tipos o géneros de cine considera que pueden aportar a la formación filosófica de sus estudiantes?
7. ¿Cómo evalúa la comprensión y el análisis filosófico a partir del trabajo educativo desde el cine?
8. ¿Qué impacto ha observado en los estudiantes al incluir cine en sus clases?

C. Coherencia Educativa

9. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha encontrado en la implementación de esta estrategia en el contexto educativo y estudiantil?
10. ¿Cómo considera que se puede valorar la inclusión del cine en el desarrollo didáctico de la enseñanza de filosofía?

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Docentes

Propósito del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

Criterio de evaluación	Descripción	Ítems	Valoración			Observaciones
			Alta	Media	Baja	
Claridad	Las preguntas son claras y comprensibles	1				
		2				
		3				
		4				
		5				

		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los objetivos de la investigación	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con las categorías de análisis	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Viabilidad	Es viable la interrogante para docentes y estudiantes	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Sugerencias						

Entrevista para estudiantes

Informante Clave/Código: _____

A. Experiencia en la Clase de Filosofía

1. ¿Cómo relacionaría las teorías filosóficas vistas en clase, con las películas que se han presentado?
2. ¿Qué aspectos, habilidades o conocimientos educativos, considera que se fortalecen en la clase de filosofía?
3. ¿Qué actividades en la clase de filosofía considera más útiles para su aprendizaje?

B. Cine en clase de filosofía

4. ¿Cree que las películas pueden ayudar a comprender mejor los conceptos filosóficos?
5. ¿Qué géneros o tipos de cine considera pertinentes para abordar en clase de filosofía y por qué?
6. ¿Qué aportes educativos considera, que genera la presencia del cine en la enseñanza de la filosofía?

C. Coherencia educativa

7. ¿Qué relaciones reflexivas encuentra entre la clase de filosofía, el tipo de películas que se proyectan en clase y su realidad cotidiana y personal?
8. ¿Qué tipo de películas cree que sería interesante discutir en clase de filosofía y por qué?
9. ¿Qué sugerencias haría para mejorar la presencia del cine en la enseñanza de la filosofía?

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Estudiantes

Propósito del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

Criterio de evaluación	Descripción	Ítems	Valoración			Observaciones
			Alta	Media	Baja	
Claridad	Las preguntas son	1				

	claras y comprensibles	2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los objetivos de la investigación	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con las categorías de análisis	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
Viabilidad	Es viable la interrogante para docentes y estudiantes	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
Sugerencias						

Entrevista para Funcionario de Secretaría de Educación

Informante Clave/Código: _____

A. Didáctica y Enfoques Metodológicos

1. ¿Qué teorías o modelos didácticos orienta o sugiere la Secretaría de Educación para la enseñanza de la filosofía?
2. ¿A partir de qué orientaciones, lineamientos o directrices de orden nacional o internacional, se propone la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas coordinadas por la secretaría?
3. ¿Qué tipo de orientaciones se dan a los docentes de filosofía para la planeación o integración de didácticas en clase?

B. Cine y filosofía

4. ¿Ha propuesto o integrado el cine en las orientaciones sobre la enseñanza de la filosofía? ¿Por qué?
5. ¿Con qué apoyos de recursos didácticos o tecnológicos cuentan los docentes de filosofía para el desarrollo de su labor educativa?
6. ¿Qué impacto ha observado en los estudiantes al incluir cine u otras alternativas y actividades didácticas en los procesos educativos de filosofía?
7. ¿Cómo considera que se puede valorar la inclusión del cine en el currículo filosófico?

C. Coherencia educativa

8. ¿De qué manera considera que se puede tener en cuenta el contexto estudiantil en el proceso educativo de filosofía?
9. ¿Considera al cine como distractor o complemento educativo? ¿Por qué?

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Funcionarios de Secretaría de Educación

Propósito del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

Criterio de evaluación	Descripción	Ítems	Valoración			Observaciones
			Alta	Media	Baja	
Claridad	Las preguntas son claras y comprensibles	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los objetivos de la investigación	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con las categorías de análisis	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
Viabilidad	Es viable la interrogante para docentes y estudiantes	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				

A-5. CONSTANCIAS DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

18 de abril del 2025

Doctor,

Dra. Johana Lourdes

Docente UPEL

San Cristóbal- Venezuela

Cordial saludo,

Como parte de las tesis doctoral que realizo titulada: “Aproximación teórica sobre didáctica en el encuentro entre cine distópico y enseñanza de filosofía, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama”, he diseñado tres instrumentos, que consisten en una matriz de análisis documental, una matriz de análisis de observación y una entrevista semiestructurada la cual estará dirigida a funcionarios de la secretaria de educación, docentes y estudiantes de instituciones educativas de carácter público en la ciudad de Duitama, departamento de Boyacá.

Estas matrices y entrevistas tienen como finalidad analizar la implementación didáctica del cine en clases de filosofía en tres instituciones educativas de carácter público para determinar su sustento en cuanto a teoría didáctica, coherencia con las orientaciones pedagógicas generales del Ministerio de Educación Nacional (MEN); también apreciar su planeación y desarrollo en el aula, haciendo énfasis en la percepción de docentes, estudiantes y agentes de la Secretaría de Educación (SED).; por consiguiente, solicito su colaboración en calidad de experto, para que realice la valoración pertinente de los instrumentos anexos en el presente documento.

A continuación, se presentan el objeto de estudio y los objetivos específicos de la tesis, los cuales guiarán el desarrollo y enfoque de esta investigación.

Objeto de Estudio

A partir del reconocimiento del cine como un recurso didáctico de gran impacto y valor en la generación de conocimiento, se plantea su inclusión en el aula como una estrategia que fortalece el proceso educativo y dinamiza la enseñanza de la filosofía.

Esta propuesta responde a la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas, promoviendo el pensamiento crítico y la conciencia social en los estudiantes. En este marco, el cine no solo se presenta como un estímulo reflexivo para los jóvenes, sino como una vía para articular la formación filosófica con sus intereses y realidades, especialmente en el contexto de las escuelas públicas de Duitama. Desde esta perspectiva, se enmarcan los siguientes objetivos general y específicos.

Propósito general

Generar una aproximación teórico-didáctica que permita vincular el cine distópico como lenguaje autónomo, en la enseñanza de la filosofía, a partir de la experiencia docente, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama, Boyacá – Colombia.

Propósitos específicos

1. Explorar la realidad didáctica documental, sobre el papel del cine distópico dentro del aula, para la enseñanza de la filosofía.
2. Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales, en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula, a partir de la experiencia educativa.
3. Interpretar la didáctica del docente de filosofía, en el encuentro con el cine distópico, a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.
4. Construir una aproximación teórica de carácter didáctico, sobre la enseñanza de la filosofía y su encuentro con el cine distópico, en la práctica educativa, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama.

Teniendo en cuenta su amplia trayectoria y experiencia en el campo investigativo, considero de gran valor su apreciación para el fortalecimiento y validación de los presentes instrumentos, garantizando así que cumpla con los estándares requeridos para obtener resultados confiables y pertinentes dentro del proceso investigativo.

En el presente documento se encuentran los instrumentos a revisar, junto con el formato correspondiente para su validación; Agradezco de antemano su disposición

para aportar recomendaciones relacionadas con la claridad, pertinencia y adecuación de las preguntas, así como cualquier otra sugerencia que considere conveniente.

Atentamente,



Félix Artemo Pérez Reyes
Estudiante UPEL
Cel. 3132673957
e-mail: comodeciamosayer@gmail.com

Validación del Instrumento: Análisis Documental

Objetivo del instrumento: Explorar la realidad didáctica documental sobre el papel del cine distópico dentro del aula para la enseñanza de la filosofía.

- **Criterios de evaluación**

Criterio	**Descripción**	**Items**	**Valoración**			**Observaciones**
			Alta	**Media**	**Baja**	
Claridad	Los ítems son comprensibles y precisos	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4		X		Sugiero mejorar redacción. Por ejemplo: Sugerencias sobre la enseñanza en un aula de filosofía.
Pertinencia	Los ítems son relevantes para los objetivos de análisis documental	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
Coherencia	Existe relación entre el objetivo del instrumento	1	X			
		2	X			
		3	X			

	y los indicadores evaluados	4	X			
Viabilidad	La aplicación es factible y práctica	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
Sugerencias	Analizar e incorporar las observaciones efectuadas.					

Validación del Instrumento: Observación de Clase

Objetivo del instrumento: Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	**Descripción**	**Ítems**	**Valoración**			**Observaciones**
			Alta	**Media**	**Baja**	
Claridad	Los ítems de observación son claros	1		X		Considero que el enfoque está muy amplio. Sugiero valorar esta caracterización tomando en cuenta los diferentes momentos de una clase. Es decir, durante el inicio, desarrollo y cierre.
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7		X		Considero que la motivación es muy importante durante toda práctica pedagógica. Sin embargo, se debe tener en cuenta

						que puede ser muy subjetiva. Por ende, sugiero precisar previamente cuáles son los códigos de la motivación que te permitirán valorar este valioso concepto. Así, podrás tener una observación con un enfoque claro de cómo se logra el estímulo y cambio de actitudes en los estudiantes de acuerdo al propósito de la clase.
		8		X		Considero que para valorar la participación es importante tomar en cuenta los turnos y el tiempo de intervención de los estudiantes. Entonces, así se pudiera precisar de manera más detallada este enunciado.
		9	X			
		10	X			
Pertinencia	Los ítems reflejan adecuadamente el objeto de estudio	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Coherencia	Los ítems están alineados con los objetivos del instrumento	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Viabilidad	Es práctica la recolección de información en campo	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			

		9	X			
		10	X			
Sugerencias	Analizar e incorporar las observaciones efectuadas.					

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Docentes

Objetivo del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	Descripción	Ítems	Valoración			Observaciones
			Alta	Media	Baja	
Claridad	Las preguntas son claras y comprensibles	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5		X		Mejorar redacción. Construir interrogante de manera abierta.
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los objetivos de la investigación	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con	1	X			
		2	X			

	las categorías de análisis	3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Viabilidad	Es viable la interrogante paradocentes y estudiantes	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Sugerencias	El complemento lo considero redundante, pues con las preguntas previas se pudiera obtener información que permita dilucidar en función de lo que aquí se expresa tácitamente.					

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Estudiantes

Objetivo del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	**Descripción**	**Ítems**	**Valoración**			**Observaciones**
			Alta	**Media**	**Baja**	
Claridad	Las preguntas son claras y comprensibles	1		X		
		2		X		
		3		X		
		4		X		
		5		X		
		6		X		
		7		X		
		8		X		
		9		X		
Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los	1		X		
		2		X		
		3		X		

	objetivos de la investigación	4		X		
		5		X		
		6		X		
		7		X		
		8		X		
		9		X		
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con las categorías de análisis	1		X		
		2		X		
		3		X		
		4		X		
		5		X		
		6		X		
		7		X		
		8		X		
		9		X		
Viabilidad	Es viable la interrogante para docentes y estudiantes	1		X		
		2		X		
		3		X		
		4		X		
		5		X		
		6		X		
		7		X		
		8		X		
		9		X		
Sugerencias	Considero que es muy importante adaptar la redacción de este instrumento, el cual estará dirigido a los estudiantes, en función de las interrogantes planteadas a los docentes. Es decir, cuyo enfoque permita conocer un mismo concepto desde las diferentes perspectivas, las de los docentes y por su parte la de los estudiantes. Así, posteriormente se podrán cotejar las respuestas y contrastar sus manifestaciones, al tiempo que podrán complementarse, orientándose al cumplimiento del cuarto objetivo de la investigación. Si bien es cierto, las interrogantes que se plantean en este instrumento son pertinentes para el estudio, recomiendo efectuar una revisión general y construirlo nuevamente, manteniendo coherencia con cada uno de elementos o conceptos abordados en el instrumento dirigido a los docentes. Construir interrogantes de manera abierta.					

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Funcionarios de Secretaría de Educación

Objetivo del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	Descripción	Ítems	Valoración			Observaciones
			Alta	Media	Baja	
Claridad	Las preguntas son claras y comprensibles	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5		X		Mejorar redacción. Construir interrogante de manera abierta.
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los objetivos de la investigación	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con las categorías de análisis	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Viabilidad	Es viable la interrogante para docentes y estudiantes	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			

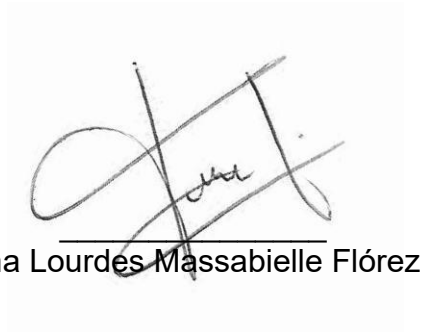
Sugerencias	El complemento lo considero redundante, pues con las preguntas previas se pudiera obtener información que permita dilucidar en función de lo que aquí se expresa tácitamente.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Quien subscribe, Dra. Johana Lourdes Massabielle Flórez Chacón, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de entrevista semiestructurada para realizar a Estudiantes, Docentes y Funcionario de Secretaría de Educación, así como el instrumento de Análisis Documental y el instrumento de Observación de Clase, diseñados por el estudiante Félix Artemo Pérez Reyes, del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, convenio UPEL – INFORAC, cuyo proyecto de tesis doctoral se titula, Aproximación teórica sobre didáctica en el encuentro entre cine distópico y enseñanza de filosofía, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama.

Validado en Venezuela, a los 20 días del mes de abril de 2025.



Dra. Johana Lourdes Massabielle Flórez Chacón

18 de abril del 2025

Doctor,
Camilo E. Mora Vizcaya
Docente UPEL
San Cristóbal- Venezuela

Cordial saludo,

Como parte de las tesis doctoral que realizo titulada: “Aproximación teórica sobre didáctica en el encuentro entre cine distópico y enseñanza de filosofía, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama”, he diseñado tres instrumentos, que consisten en una matriz de análisis documental, una matriz de análisis de observación y una entrevista semiestructurada la cual estará dirigida a funcionarios de la secretaria de educación, docentes y estudiantes de instituciones educativas de carácter público en la ciudad de Duitama, departamento de Boyacá.

Estas matrices y entrevistas tienen como finalidad analizar la implementación didáctica del cine en clases de filosofía en tres instituciones educativas de carácter público para determinar su sustento en cuanto a teoría didáctica, coherencia con las orientaciones pedagógicas generales del Ministerio de Educación Nacional (MEN); también apreciar su planeación y desarrollo en el aula, haciendo énfasis en la percepción de docentes, estudiantes y agentes de la Secretaría de Educación (SED).; por consiguiente, solicito su colaboración en calidad de experto, para que realice la valoración pertinente de los instrumentos anexos en el presente documento.

A continuación, se presentan el objeto de estudio y los objetivos específicos de la tesis, los cuales guiarán el desarrollo y enfoque de esta investigación.

Objeto de Estudio

A partir del reconocimiento del cine como un recurso didáctico de gran impacto y valor en la generación de conocimiento, se plantea su inclusión en el aula como una estrategia que fortalece el proceso educativo y dinamiza la enseñanza de la filosofía.

Esta propuesta responde a la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas, promoviendo el pensamiento crítico y la conciencia social en los estudiantes. En este marco, el cine no solo se presenta como un estímulo reflexivo para los jóvenes, sino como una vía para articular la formación filosófica con sus intereses y realidades, especialmente en el contexto de las escuelas públicas de Duitama. Desde esta perspectiva, se enmarcan los siguientes objetivos general y específicos.

Propósito general

Generar una aproximación teórico-didáctica que permita vincular el cine distópico como lenguaje autónomo, en la enseñanza de la filosofía, a partir de la experiencia docente, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama, Boyacá – Colombia.

Propósitos específicos

1. Explorar la realidad didáctica documental, sobre el papel del cine distópico dentro del aula, para la enseñanza de la filosofía.
2. Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales, en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula, a partir de la experiencia educativa.
3. Interpretar la didáctica del docente de filosofía, en el encuentro con el cine distópico, a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.
4. Construir una aproximación teórica de carácter didáctico, sobre la enseñanza de la filosofía y su encuentro con el cine distópico, en la práctica educativa, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama.

Teniendo en cuenta su amplia trayectoria y experiencia en el campo investigativo, considero de gran valor su apreciación para el fortalecimiento y validación de los presentes instrumentos, garantizando así que cumpla con los estándares requeridos para obtener resultados confiables y pertinentes dentro del proceso investigativo.

En el presente documento se encuentran los instrumentos a revisar, junto con el formato correspondiente para su validación; Agradezco de antemano su disposición

para aportar recomendaciones relacionadas con la claridad, pertinencia y adecuación de las preguntas, así como cualquier otra sugerencia que considere conveniente.

Atentamente,



Félix Artemo Pérez Reyes
Estudiante UPEL
Cel. 3132673957
e-mail: comodeciamosayer@gmail.com

Validación del Instrumento: Análisis Documental

Objetivo del instrumento: Explorar la realidad didáctica documental sobre el papel del cine distópico dentro del aula para la enseñanza de la filosofía.

- **Criterios de evaluación**

Criterio	**Descripción**	**Items**	**Valoración**			**Observaciones**
			Alta	**Media**	**Baja**	
Claridad	Los ítems son comprensibles y precisos	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
Pertinencia	Los ítems son relevantes para los objetivos de análisis documental	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
Coherencia	Existe relación entre el objetivo del instrumento y los indicadores evaluados	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
Viabilidad	La aplicación es factible y	1	X			
		2	X			

	práctica	3	X			
		4	X			
Sugerencias	Lo que no me queda claro es a cuáles documentos les aplicará este instrumento, porque si son documentos oficiales (¿leyes sobre cine, reglamentos educativos que incorporen el cine como estrategias didácticas, convenios culturales que incentiven la creación de espacios cinematográficos, etc. ?) o serán documentos teóricos, esto último sería muy extenso si en dado caso tiene muchísimos referentes teóricos. Por lo demás, me parece un buen recurso para sistematizar la información en los documentos que revise. Es una manera de organizar la información y su pertinencia con su estudio.					

Validación del Instrumento: Observación de Clase

Objetivo del instrumento: Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	**Descripción**	**Ítems**	**Valoración**			**Observaciones**
			Alta	**Media**	**Baja**	
Claridad	Los ítems de observación son claros	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Pertinencia	Los ítems reflejan adecuadamente el objeto de estudio	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			

		9	X			
		10	X			
Coherencia	Los ítems están alineados con los objetivos del instrumento	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Viabilidad	Es práctica la recolección de información en campo	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Sugerencias	La duda que tengo, es la pregunta si usa cine en la clase o no. Ya que, si su estudio es sobre el cine distópico, lo lógico es que a quienes vaya a observar en una clase tengan esa experiencia, de lo contrario como valorará el uso de este género en una clase de filosofía. Lo segundo, es que en las observaciones se debe considerar el tiempo de la clase, porque si utilizaran películas muy largas, quizás no alcance el tiempo de la clase o se trabaje en dos sesiones. En todo caso se puede hacer una selección de cortometraje sobre el tema, los cuales además pueden ser variados, como animados, documentales o ficción propiamente dicho. Por otro lado, usted como investigador, podría sugerir, si tiene la confianza, la proyección de las películas a los docentes que observará en sus clases y tomar registro de la misma, porque en todo caso no se trata de juzgar si lo hacen bien o no el docente, sino ver cómo el cine distópico puede ser un movilizador del pensamiento crítico desde parámetros filosóficos y también puede ser una interesante experiencia para aquellos docentes que no se han atrevido a innovar o que nunca hayan realizado este tipo de actividad. Es importante, por último, considerar el número de observaciones que realizará.					

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Docentes

Objetivo del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	Descripción	Ítems	Valoración			Observaciones
			Alta	Media	Baja	
Claridad	Las preguntas son claras y comprensibles	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los objetivos de la investigación	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con las categorías de análisis	1		X		
		2		X		
		3		X		
		4		X		
		5		X		
		6		X		
		7		X		
		8		X		
		9	X			
		10		X		
Viabilidad	Es viable la interrogante para docentes y estudiantes	1	X			
		2	X			
		3	X			
		4	X			
		5	X			

		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
		10	X			
Sugerencias	Pregunta 1, podrías añadir: ¿Podría mencionar algún ejemplo concreto de cómo aplica estas teorías en sus clases? En la pregunta 2, puedes también preguntar si el uso del cine es una de esas estrategias y cómo la utilizan con ese fin. Si bien la pregunta 3 aborda los lineamientos del ministerio, podrías añadir una pregunta que explore explícitamente cómo perciben los docentes la relación entre el uso del cine distópico y las orientaciones curriculares específicas para la filosofía. En la pregunta 4, podría ser interesante indagar también sobre los recursos que utilizan (plataformas, equipos, etc.) y el tiempo dedicado a la planificación e implementación de actividades con cine. En la pregunta 5, puedes agregar: ¿Por qué, cómo o qué tipo de cine? En la pregunta 6, puedes repreguntar sobre el impacto en diferentes aspectos: interés, participación, comprensión de conceptos, desarrollo del pensamiento crítico, etc. En la pregunta 7, podrías preguntar específicamente sobre su opinión sobre el *cine distópico* y por qué cree que puede ser relevante para la filosofía. En la 8, puedes repreguntar por ejemplos concretos de actividades de evaluación relacionadas con el cine. La 9, está bien precisa. En la pregunta 10, puedes agregar ¿Considera aportes positivos del cine en el aula, o lo ve como un distractor?					

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Estudiantes

Objetivo del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	**Descripción**	**Ítems**	**Valoración**			**Observaciones**
			Alta	**Media**	**Baja**	
Claridad	Las preguntas son claras y comprensibles	1	X			
		2	X			
		3		X		
		4		X		
		5		X		
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			

Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los objetivos de la investigación	1	X			
		2	X			
		3		X		
		4		X		
		5		X		
		6	X			
		7				
		8				
		9				
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con las categorías de análisis	1	X			
		2	X			
		3		X		
		4		X		
		5		X		
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
Viabilidad	Es viable la interrogante para docentes y estudiantes	1	X			
		2	X			
		3		X		
		4		X		
		5		X		
		6	X			
		7	X			
		8	X			
		9	X			
Sugerencias	Es importante que los estudiantes tengan una comprensión básica de lo que se considera "cine distópico" antes de responder las preguntas de la sección B. Podría ser útil una breve introducción o un ejemplo antes de iniciar esta sección. Prevé la posibilidad de que algunos estudiantes no hayan tenido experiencia con el cine distópico en clase. Podrías añadir una opción de respuesta como: ¿Has visto cine distópico en clase?, en la pregunta 4 y adaptar las siguientes preguntas para estos casos (por ejemplo, preguntar si les gustaría hacerlo y qué expectativas tendrían). En la 3, se puede añadir: "¿Podría dar un ejemplo de cómo una película le ha ayudado a entender un concepto filosófico?" En la pregunta 5, puedes repreguntar y animar a ser más específicos: "¿Podría mencionar una película y una idea filosófica con la que la relaciona y explicar brevemente esa relación?"					

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Funcionarios de Secretaría de Educación

Objetivo del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	Descripción	Ítems	Valoración			Observaciones
			Alta	Media	Baja	
Claridad	Las preguntas son claras y comprensibles	1		X		
		2		X		
		3		X		
		4		X		
		5		X		
		6		X		
		7		X		
		8		X		
		9	X			
		10	X			
Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los objetivos de la investigación	1		X		
		2		X		
		3		X		
		4		X		
		5		X		
		6		X		
		7		X		
		8		X		
		9	X			
		10	X			
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con las categorías de análisis	1		X		
		2		X		
		3		X		
		4		X		
		5		X		
		6		X		
		7		X		
		8		X		
		9	X			
		10	X			
Viabilidad	Es viable la interrogante para docentes y estudiantes	1		X		
		2		X		
		3		X		
		4		X		

		5		X		
		6		X		
		7		X		
		8		X		
		9	X			
		10	X			
Sugerencias	Las preguntas podrían enfocarse más en las políticas y lineamientos *oficiales* de la Secretaría en relación con la didáctica de la filosofía y el uso de recursos audiovisuales. Podrías considerar una pregunta que explore si la Secretaría tiene alguna perspectiva o lineamiento específico sobre el uso del *cine distópico* como recurso educativo. En la pregunta 1, puedes preguntar también si existen documentos o lineamientos específicos que detallen estas teorías y modelos. 2.- Puedes preguntar también si se incluyen estrategias relacionadas con el uso de recursos audiovisuales como el cine en esta formación. 3.- Podrías preguntar si existen lineamientos específicos de la Secretaría que complementen o desarrollen los del Ministerio para el área de filosofía. 4.- Podrías especificar más: ¿Existen lineamientos, programas o iniciativas específicas de la Secretaría para la integración del cine u otros recursos audiovisuales en el currículo de educación media? 5.- Añadir: ¿Cuáles fueron las motivaciones, los mecanismos de implementación y qué tipo de cine se ha promovido? 6.- Sugerencia: Dado que el funcionario no está directamente en el aula, podrías reformular la pregunta: ¿Qué tipo de retroalimentación han recibido de docentes o estudiantes sobre el impacto del cine en las actividades escolares? 7.- Sugerencia: Podrías preguntar específicamente sobre su opinión sobre el *cine distópico* y si lo consideran un género relevante para la formación filosófica. 8.- Sugerencia: Pregunta por los indicadores o mecanismos de evaluación que utilizan a nivel institucional. Podrías considerar añadir una pregunta al final sobre las perspectivas futuras de la Secretaría en relación con la innovación pedagógica y el uso de recursos audiovisuales en la enseñanza de la filosofía.					

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Quien subscribe, Dr. Camilo E. Mora Vizcaya, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de entrevista semiestructurada para realizar a Estudiantes, Docentes y Funcionario de Secretaría de Educación, así como el instrumento de Análisis Documental y el instrumento de Observación de Clase, diseñados por el estudiante Félix Artemo Pérez Reyes, del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, convenio UPEL – INFORAC, cuyo proyecto de tesis doctoral se titula, Aproximación teórica sobre didáctica en el encuentro entre cine distópico y enseñanza de la filosofía a nivel de educación media en la ciudad de Duitama.

Validado en Venezuela, a los 20 días del mes de abril de 2025.

Dr. Camilo E. Mora Vizcaya

18 de abril del 2025

Doctor,

Carlos Briceño

Docente UPEL

San Cristóbal- Venezuela

Cordial saludo,

Como parte de las tesis doctoral que realizo titulada: “Aproximación teórica sobre didáctica en el encuentro entre cine distópico y enseñanza de filosofía, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama”, he diseñado tres instrumentos, que consisten en una matriz de análisis documental, una matriz de análisis de observación y una entrevista semiestructurada la cual estará dirigida a funcionarios de la secretaria de educación, docentes y estudiantes de instituciones educativas de carácter público en la ciudad de Duitama, departamento de Boyacá.

Estas matrices y entrevistas tienen como finalidad analizar la implementación didáctica del cine en clases de filosofía en tres instituciones educativas de carácter público para determinar su sustento en cuanto a teoría didáctica, coherencia con las orientaciones pedagógicas generales del Ministerio de Educación Nacional (MEN); también apreciar su planeación y desarrollo en el aula, haciendo énfasis en la percepción de docentes, estudiantes y agentes de la Secretaría de Educación (SED).; por consiguiente, solicito su colaboración en calidad de experto, para que realice la valoración pertinente de los instrumentos anexos en el presente documento.

A continuación, se presentan el objeto de estudio y los objetivos específicos de la tesis, los cuales guiarán el desarrollo y enfoque de esta investigación.

Objeto de Estudio

A partir del reconocimiento del cine como un recurso didáctico de gran impacto y valor en la generación de conocimiento, se plantea su inclusión en el aula como una estrategia que fortalece el proceso educativo y dinamiza la enseñanza de la filosofía. Esta propuesta responde a la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas, promoviendo el pensamiento crítico y la conciencia social en los estudiantes. En este marco, el cine no solo se presenta como un estímulo reflexivo para los jóvenes, sino como una vía para articular la formación filosófica con sus intereses y realidades, especialmente en el contexto de las escuelas públicas de Duitama. Desde esta perspectiva, se enmarcan los siguientes objetivos general y específicos.

Objetivo general

Generar una aproximación teórico-didáctica que permita vincular el cine distópico como lenguaje autónomo, en la enseñanza de la filosofía, a partir de la experiencia docente, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama, Boyacá – Colombia.

Objetivos específicos

5. Explorar la realidad didáctica documental, sobre el papel del cine distópico dentro del aula, para la enseñanza de la filosofía.
6. Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales, en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula, a partir de la experiencia educativa.
7. Interpretar la didáctica del docente de filosofía, en el encuentro con el cine distópico, a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.
8. Construir una aproximación teórica de carácter didáctico, sobre la enseñanza de la filosofía y su encuentro con el cine distópico, en la práctica educativa, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama.

Teniendo en cuenta su amplia trayectoria y experiencia en el campo investigativo, considero de gran valor su apreciación para el fortalecimiento y validación de los

presentes instrumentos, garantizando así que cumpla con los estándares requeridos para obtener resultados confiables y pertinentes dentro del proceso investigativo.

En el presente documento se encuentran los instrumentos a revisar, junto con el formato correspondiente para su validación; Agradezco de antemano su disposición para aportar recomendaciones relacionadas con la claridad, pertinencia y adecuación de las preguntas, así como cualquier otra sugerencia que considere conveniente.

Atentamente,



Félix Artemo Pérez Reyes
Estudiante UPEL
Cel. 3132673957
e-mail: comodeciamosayer@gmail.com

Validación del Instrumento: Análisis Documental

Objetivo del instrumento: Explorar la realidad didáctica documental sobre el papel del cine distópico dentro del aula para la enseñanza de la filosofía.

- **Criterios de evaluación**

Criterio	**Descripción**	**Items**	**Valoración**			**Observaciones**
			Alta	**Media**	**Baja**	
Claridad	Los ítems son comprensibles y precisos	1				
		2				
		3				
		4				
Pertinencia	Los ítems son relevantes para los objetivos de análisis documental	1				
		2				
		3				
		4				
Coherencia	Existe relación	1				

	entre el objetivo del instrumento y los indicadores evaluados	2				
		3				
		4				
Viabilidad	La aplicación es factible y práctica	1				
		2				
		3				
		4				
Sugerencias	Analizar e incorporar las observaciones efectuadas.					

Validación del Instrumento: Observación de Clase

Objetivo del instrumento: Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	**Descripción**	**Ítems**	**Valoración**			**Observaciones**
			Alta	**Media**	**Baja**	
Claridad	Los ítems de observación son claros	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Pertinencia	Los ítems reflejan adecuadamente el objeto de estudio	1				
		2				
		3				
		4				
		5				

		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Coherencia	Los ítems están alineados con los objetivos del instrumento	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Viabilidad	Es práctica la recolección de información en campo	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Sugerencias	Analizar e incorporar las observaciones efectuadas.					

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Docentes

Objetivo del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	**Descripción**	**Ítems**	**Valoración**			**Observaciones**
			Alta	**Media**	**Baja**	
Claridad	Las preguntas son claras y comprensibles	1				
		2				
		3				
		4				
		5				

		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los objetivos de la investigación	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con las categorías de análisis	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Viabilidad	Es viable la interrogante paradocentes y estudiantes	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Sugerencias						

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Estudiantes

Objetivo del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	Descripción	Ítems	Valoración			Observaciones
			Alta	Media	Baja	
Claridad	Las preguntas son claras y comprensibles	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los objetivos de la investigación	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con las categorías de análisis	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
Viabilidad	Es viable la interrogante para docentes y estudiantes	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
Sugerencias						

Validación del Instrumento: Entrevista Semiestructurada a Funcionarios de Secretaría de Educación

Objetivo del instrumento: Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

- **Criterios de Evaluación**

Criterio	Descripción	Ítems	Valoración			Observaciones
			Alta	Media	Baja	
Claridad	Las preguntas son claras y comprensibles	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Pertinencia	Las preguntas están alineadas a los objetivos de la investigación	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Coherencia	Las interrogantes se mantienen en línea con las categorías de análisis	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Viabilidad	Es viable la interrogante para docentes y estudiantes	1				
		2				
		3				
		4				

		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
Sugerencias						

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Quien subscribe, Dr. Carlos Briceño, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de entrevista semiestructurada para realizar a Estudiantes, Docentes y Funcionario de Secretaría de Educación, así como el instrumento de Análisis Documental y el instrumento de Observación de Clase, diseñados por el estudiante Félix Artemo Pérez Reyes, del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, convenio UPEL – INFORAC, cuyo proyecto de tesis doctoral se titula, Aproximación teórica sobre didáctica en el encuentro entre cine distópico y enseñanza de filosofía, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama.

Validado en Venezuela, a los 20 días del mes de abril de 2025.

_____
Dr. Carlos Briceño

A-6. MATRICES DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Matriz de análisis de documento internacional:

Unesco

REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL	
DOCUMENTO ANALIZADO: **UNESCO. *La filosofía, una escuela de la libertad. La enseñanza de la filosofía a nivel secundario*.** **Documento de carácter internacional** que analiza la enseñanza de la filosofía en el mundo, sus problemáticas, enfoques pedagógicos y posibilidades de fortalecimiento.	El documento plantea que la enseñanza de la filosofía no puede reducirse a contenidos: "La enseñanza de la filosofía no puede reducirse… a una sucesión de planes de estudios…" Se enfatiza su función formativa: "La capacidad de criticar todas las ideas… es un elemento esencial en la formación intelectual de los jóvenes." Además, reconoce tensiones contemporáneas: "Se tiende cada vez más a darle un mayor alcance práctico…" Y una crisis relativa: "Se comprueba… una reducción de la enseñanza de la filosofía en las escuelas…" El documento no es normativo, sino analítico y propositivo a nivel global.
PAÍS / INSTITUCIÓN: UNESCO – ámbito internacional.	REFERENCIA AL CINE: SÍ__ NO: X **No existe ninguna referencia explícita al cine como recurso didáctico en la enseñanza de la filosofía.** **Revisión completa del documento:** **No se mencionan:** • Cine • Películas • Lenguaje cinematográfico • Narrativa audiovisual • Cultura visual • Análisis fílmico **Sin embargo, sí se mencionan:** **Artes visuales:** **"Interdisciplinaridad entre la filosofía y las artes**

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">visuales.”
Interdisciplinariedad:
“Interacciones entre la filosofía y las otras asignaturas…”
Esto abre una puerta conceptual importante, aunque no desarrollada hacia el cine.</td></tr>
<tr><td colspan="4">NIVEL DE INCLUSIÓN DEL CINE EN EL DOCUMENTO: (Conceptos, categorías sobre cine, didáctica de la filosofía)

Nivel 0 – Ausencia explícita.

Aunque el documento es avanzado en términos didácticos, no incluye el cine como:
Estrategia pedagógica
Lenguaje formativo
Dispositivo crítico
Herramienta interdisciplinaria concreta</td></tr>
<tr><td colspan="4">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
<tr><td>1. Orientaciones sobre didáctica de la filosofía:
El documento ofrece una de las fundamentaciones más sólidas encontradas en su corpus.
Pensamiento crítico:
“La capacidad de criticar todas las ideas… es un elemento esencial…”
Formación del juicio:
“Mecanismo de convicción fundado en… la mente crítica…”
Enfoques didácticos:
Se identifican dos grandes enfoques:
“Enfoque teórico o lógico… y enfoque histórico…”
Aprendizaje activo:
“Interpretar el aprendizaje como búsqueda de significados…”
(implícito en prácticas</td><td>2. Referencias al cine:
Explícitas:
No existen.
Implícitas relevantes:
Cultura y contexto:
“Las relaciones entre la enseñanza de la filosofía y las tradiciones culturales locales…”
Discursos sociales:
“Referirse incluso a la actualidad social y política…”
Artes:
“Interdisciplinaridad … con las artes visuales.”
Estas categorías son altamente compatibles con el análisis de cine, pero no se operacionalizan.</td><td>3. Aproximaciones o referencias a autores o teorías de didáctica de la filosofía:
El documento articula múltiples enfoques:
Didáctica crítica:
Formación del juicio autónomo
Desarrollo de la racionalidad
Capacidad de cuestionamiento
Didáctica problematizadora:
Filosofía como interrogación
Formación en el cuestionamiento
Didáctica interdisciplinaria:
Relación con ciencias, artes y cultura
Didáctica contextual:
Relación con cultura local
Análisis de problemáticas</td><td>4. Sugerencias sobre planeaciones y trabajo en aula:
El documento propone:
Debate filosófico
Argumentación
Análisis de problemas contemporáneos
Interdisciplinariedad
Trabajo por competencias
Reflexión ética y política
Ejemplo:
“Espacios regulares de diálogo… comunidades de investigación pedagógica…”
También propone:
“Espacio para pensar los saberes…”
Esto es altamente compatible con metodologías basadas en cine.</td></tr>
</table>

analizadas) **Interdisciplinariedad:** “Las interacciones entre la filosofía y las otras asignaturas…”		contemporáneas **Didáctica comparada:** • Análisis de prácticas en diferentes países No se incluye: • Didáctica audiovisual • Educación mediática • Teoría del cine • Semiótica visual	

ANÁLISIS SINTÉTICO

Hallazgos clave en matriz de análisis:

1. Documento internacional de alto nivel teórico.
2. Fuerte énfasis en pensamiento crítico.
3. Promueve interdisciplinariedad.
4. Reconoce cultura y contexto.
5. Plantea didácticas activas.
6. No incluye el cine.
7. No desarrolla cultura audiovisual.
8. No conceptualiza lenguaje visual.
9. No integra análisis de medios contemporáneos.

Se consolida con mayor fuerza la categoría:

Vacío normativo en cultura audiovisual (nivel internacional)

Matriz de análisis documental a nivel nacional:

Ministerio de Educación Nacional

<table>
<tr><th colspan="2">REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</th></tr>
<tr><td>DOCUMENTO ANALIZADO:
Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media _ Documento N°14 _ Ministerio de Educación Nacional de Colombia</td><td>DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:
El documento tiene como propósito:
“Orientar el quehacer de los maestros del país en el área de Filosofía… como referente necesario e indispensable para guiar con calidad la actividad pedagógica”
Define la enseñanza de la filosofía como formación en competencias:
“Guía de enseñanza para el desarrollo de las competencias básicas y específicas…”
Se estructura en tres grandes bloques:
1. Formación filosófica para el desarrollo de competencias.
2. Preguntas centrales de la tradición filosófica.
3. Propuesta curricular, didáctica e implementación.
El eje estructural es el desarrollo de:
• Competencia crítica.
• Competencia dialógica.
• Competencia creativa.
Es un documento marco nacional.</td></tr>
<tr><td>PAÍS / INSTITUCIÓN:

Colombia – Ministerio de Educación Nacional.</td><td>REFERENCIA AL CINE: SÍ__ NO: X

No hay referencia explícita al cine como recurso didáctico específico.
Revisión de:
• Estrategias didácticas.
• Recursos.
• Implementación curricular.
• Competencias comunicativas.
• Relación con medios.
No se menciona:
• Cine.
• Películas.
• Lenguaje cinematográfico.
• Narrativa audiovisual.
• Análisis de medios audiovisuales.
Sí se menciona:
“Caracterizar la información que se transmite por los medios de comunicación masiva”
articles-241891_archivo_pdf_ori…
Y también:
“Referentes sociales, familiares y los que provienen de los medios de comunicación”
articles-241891_archivo_pdf_ori…
Pero no se desarrolla didáctica audiovisual.</td></tr>
<tr><td colspan="2">NIVEL DE INCLUSIÓN DEL CINE EN EL DOCUMENTO: (Conceptos, categorías sobre cine, didáctica de la filosofía)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">Nivel 0
Ausencia explícita.
El documento:
No conceptualiza el cine como recurso.
No lo integra como estrategia.
No lo menciona como posibilidad didáctica.
No lo vincula a competencias filosóficas.
Sin embargo, ofrece categorías compatibles con su integración.</td></tr>
<tr><td colspan="4">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
<tr>
<td>1. Orientaciones sobre didáctica de la filosofía:
El documento presenta una fundamentación didáctica robusta.
Formación como eje:
“La formación filosófica debe impregnar la vida de la escuela…”
Pensamiento crítico:
“Promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente…”
Competencia crítica:
“La competencia crítica se orienta al ejercicio autónomo y público de la razón.”
Competencia dialógica:
“Interacción pedagógica fundada en el diálogo…”
Competencia creativa:
“Estimula en el estudiante la creación de formas alternativas de experimentar el mundo…”
Enfoque basado en problemas:
“Enseñanza de la Filosofía basada en problemas.”
La propuesta didáctica es:
Problematizadora.
Dialógica.
Competencial.
Contextualizada.
Interdisciplinaria</td>
<td>2. Referencias al cine:
Explícitas:
No se encuentran.
Implícitas relevantes:
Se reconoce el papel de medios masivos:
“Caracterizar la información que se transmite por los medios de comunicación masiva.”
También se reconoce:
“Referentes… que provienen de los medios de comunicación…”
Además, en el desarrollo de competencia crítica:
“Seleccionar la información recibida y sus fuentes…”
Esto abre la posibilidad de análisis crítico de productos culturales audiovisuales, aunque no se formaliza.</td>
<td>3. Aproximaciones o referencias a autores o teorías de didáctica de la filosofía:
El documento articula:
Kant (autonomía).
Gadamer (formación).
Habermas (crítica recíproca).
Freire (diálogo).
Ricoeur (hermenéutica).
MEN 2006 (competencias).
Define competencia como:
“Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes…”
Establece relación entre actividad cognitiva y contexto cultural:
“No existe una naturaleza humana por fuera de la cultura…”
el cine puede ser comprendido como producción cultural situada.</td>
<td>4. Sugerencias sobre planeaciones y trabajo en aula:
Se propone:
Enseñanza basada en problemas.
Trabajo con preguntas filosóficas.
Análisis de contextos sociales actuales.
Interdisciplinariedad.
Argumentación estructurada.
Interpretación de textos.
Diálogo socrático.
No se establecen ejemplos concretos de recursos audiovisuales.
No se ofrecen rúbricas para análisis de obras culturales específicas.</td>
</tr>
</table>

ANÁLISIS SINTÉTICO

Hallazgos clave:

1. Documento rector nacional.
2. Fundamentación sólida en formación y competencias.
3. Alta coherencia con pensamiento crítico, creatividad y diálogo.
4. Reconoce medios de comunicación como parte del contexto formativo.
5. No incluye el cine como recurso didáctico.
6. No desarrolla educación audiovisual.
7. No conceptualiza el análisis cultural desde el lenguaje cinematográfico.

IMPLICACIÓN

Este documento es especialmente relevante porque:

- Es marco normativo nacional.
- Define las competencias que deben desarrollarse.
- No menciona el cine.
- No orienta didácticamente su uso.
- Pero sí ofrece categorías plenamente compatibles con su incorporación.

La integración del cine distópico no contradice las orientaciones del MEN; por el contrario, puede fortalecer:

- Competencia crítica.
- Competencia dialógica.
- Competencia creativa.
- Análisis cultural situado.
- Formación ciudadana.

Se evidencia un vacío normativo en relación con cultura audiovisual, lo cual refuerza la necesidad de una aproximación teórico-didáctica.

Matriz de análisis documental a nivel local institucional

Proyecto Educativo Institucional PEI de la (i1)

<table>
<tr><th colspan="2">REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</th></tr>
<tr><td>DOCUMENTO ANALIZADO:
Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2018–2022.
Colegio Nacionalizado La Presentación. Duitama – Boyacá.
Documento rector institucional que orienta identidad, modelo pedagógico, currículo, evaluación y gestión académica.</td><td>DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:
El PEI define la identidad institucional:
“Educar en la fe, la academia y la afectividad”
Misión institucional:
“Contempla el uso y apropiación de las TIC, el cuidado del medio ambiente, promueve el desarrollo de talentos cognitivos, afectivos, expresivos…”
Modelo pedagógico:
“Modelo Pedagógico Contemporáneo Cognitivo-Afectivo de la PEDAGOGIA CONCEPTUAL.”
Pilares:
“SISTEMA COGNITIVO – SISTEMA AFECTIVO – SISTEMA EXPRESIVO.”
Se trata de un documento macro que estructura toda la práctica institucional.</td></tr>
<tr><td>PAÍS / INSTITUCIÓN: i1
Colombia – Colegio Nacionalizado La Presentación – Duitama.</td><td>REFERENCIA AL CINE: SÍ__ NO: X
No existe referencia explícita al cine como recurso didáctico.
Revisión de:
Recursos para el aprendizaje
Opciones didácticas
Uso articulado de recursos
Proyectos transversales
Plan de estudios
Estrategias metodológicas
SIEE
No se menciona:
Cine
Películas
Lenguaje cinematográfico
Análisis audiovisual
Cultura audiovisual
Sin embargo, sí se menciona el uso de TIC:
“Uso y apropiación de las TIC”
Y se reconoce el papel de los recursos como mediadores culturales:
“Los recursos como elementos mediadores… herramientas intermedias entre un objeto y un sujeto cognoscente que… median entre la cultura y los contenidos del currículo.”
Este enunciado es conceptualmente compatible con el cine como mediación cultural, aunque no se explicita.</td></tr>
<tr><td colspan="2">NIVEL DE INCLUSIÓN DEL CINE EN EL DOCUMENTO: (Conceptos, categorías sobre cine, didáctica de la filosofía)
Nivel 0</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">No aparece.
El PEI no integra el cine como:
Estrategia pedagógica.
Recurso didáctico institucional.
Herramienta formativa.
Dispositivo cultural.</td></tr>
<tr><td colspan="4">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
<tr>
<td>1. Orientaciones sobre didáctica de la filosofía:
Aunque el PEI no es específico del área de filosofía, sí define la estructura pedagógica institucional.
Formación integral:
“Formar mujeres amorosas, talentosas intelectualmente (analistas simbólicos) y competentes expresivamente.”
Competencias:
“Dominio de las competencias: interpretativa, argumentativa, propositiva y crítica.”
Estrategias didácticas:
“La solución de problemas, La simulación, Los estudios de caso, La entrevista, El ensayo, La exposición, El portafolio…”
Estilo pedagógico:
“El docente privilegia la capacidad de pensar críticamente y en forma independiente…”
“Otorga especial atención… a las cualidades estéticas de las ideas…”
Este último elemento es relevante para su investigación por su relación con dimensión estética.</td>
<td>2. Referencias al cine:
No hay referencia directa.
Referencias implícitas compatibles:
TIC:
“Adquirir y gestionar recursos didácticos que ayuden a viabilizar los conocimientos… basados en TICs.”
Recursos como mediadores:
“Van a mediar entre la cultura y los contenidos del currículo…”
Expresión creativa:
“Exploren nuevas posibilidades y se expresen creativamente.”
Estas categorías permitirían integrar el cine como:
Mediador cultural.
Dispositivo estético.
Estrategia expresiva.
Herramienta cognitivo-afectiva.
Pero no se desarrolla explícitamente.</td>
<td>3. Aproximaciones o referencias a autores o teorías de didáctica de la filosofía:
Fundamentación:
Pedagogía Conceptual.
Neurociencia.
Modelo cognitivo-afectivo-expresivo.
Evaluación por competencias.
Formación integral.
En el SIEE:
“La evaluación… abarca los procesos… desde lo afectivo, cognitivo, expresivo…”
Estrategias evaluativas incluyen:
“La solución de problemas – La simulación – Los estudios de caso – El ensayo – La exposición – El portafolio – El diseño de proyectos…”
No aparece:
Educación mediática.
Hermenéutica audiovisual.
Didáctica del cine.
Cultura visual.</td>
<td>4. Sugerencias sobre planeaciones y trabajo en aula:
Se exige:
Planeación coherente con misión y visión.
Integración curricular (DBA, estándares MEN).
Metas de competencia.
Evaluación por desempeños.
Adaptaciones curriculares.
“Los docentes planean sus clases partiendo de la misión y visión…”
“Metas de competencia. Logros e indicadores de logro. Recursos. Formas de Evaluación.”
Existe estructura formal robusta para integrar cualquier recurso cultural, incluido el cine, pero no se menciona.</td>
</tr>
</table>

ANÁLISIS SINTÉTICO

Hallazgos:

1. El PEI es el documento rector institucional.
2. No incluye el cine.
3. No desarrolla cultura audiovisual.
4. No menciona análisis de medios.
5. Promueve pensamiento crítico.
6. Integra dimensión estética.
7. Reconoce recursos como mediadores culturales.
8. Promueve TIC.
9. Establece evaluación competencial.

Esto significa:

El cine no está legitimado a nivel institucional macro.

Sin embargo, el modelo pedagógico:

- Es plenamente compatible con su integración.
- Permite abordaje cognitivo, afectivo y expresivo.
- Permite análisis cultural.
- Permite desarrollo de competencia crítica.

Matriz de análisis documental a nivel local institucional

Plan de área de la (i1)

<table>
<tr><td colspan="4">REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</td></tr>
<tr><td colspan="2">DOCUMENTO ANALIZADO:
Plan de Área de Filosofía 2023. Colegio Nacionalizado La Presentación – Duitama.</td><td colspan="2">DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:
El documento corresponde a la planeación institucional del área de filosofía para educación media. Su carácter estructurante se evidencia en apartados como:
“Estructurar la fundamentación teórica, el desarrollo de habilidades de pensamiento, el análisis crítico y la praxis investigativa…”
Incluye misión, visión, competencias, ejes temáticos, estrategias metodológicas y evaluación, lo que confirma su función normativa interna.</td></tr>
<tr><td colspan="2">PAÍS / INSTITUCIÓN: i1</td><td colspan="2">REFERENCIA AL CINE: SÍ X NO__</td></tr>
<tr><td colspan="4">NIVEL DE INCLUSIÓN DEL CINE EN EL DOCUMENTO: (Conceptos, categorías sobre cine, didáctica de la filosofía)
Nivel 2
Recurso didáctico sugerido (no estructurado curricularmente).
El cine aparece en el apartado de estrategias metodológicas como actividad puntual, no como eje estructural del currículo:
“Con el fin de realizar una enseñanza lúdica y que permita la expresión estética se realizarán las siguientes actividades: Video foros… Realización de guiones cinematográficos…”
No se encuentra articulación directa del cine con:
• Competencias específicas.
• Ejes temáticos.
• Criterios evaluativos.
Esto confirma que su inclusión es instrumental y no teóricamente sistematizada.</td></tr>
<tr><td colspan="4">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
<tr><td>1. Orientaciones sobre didáctica de la filosofía:

El documento evidencia una didáctica activa, crítica y dialógica.

“Tendremos entonces una metodología activa y participativa…”

“El diálogo filosófico. Se trata de poner en práctica el método mayéutico.”

“Se promoverán las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva…”

“La competencia</td><td>2. Referencias al cine:
Referencias explícitas:
“Video foros. Se propondrán películas…”
“Realización de guiones cinematográficos…”
“Cine club.”
Referencias implícitas compatibles:
“Uso y apropiación de las TIC.”
“Manifestaciones estéticas.”
“Ámbito estético de la filosofía.”
“Comentario de poemas y obras filosóficas y literarias… romper con la especialización e incomunicabilidad de los saberes.”</td><td>2. Aproximaciones o referencias a autores o teorías de didáctica de la filosofía:

Kant:
“La competencia crítica se orienta al ejercicio autónomo y público de la razón (Kant, 1784).”
Freire:
“El desarrollo del pensamiento crítico… buscando unas mejores condiciones de vida…” (Freire, 1967).
“Interacción pedagógica fundada en el diálogo…” (Freire, 1969).
Gadamer:
“La interpretación no es una labor pasiva</td><td>4. Sugerencias sobre planeaciones y trabajo en aula:
Soporte textual:
“Trabajo individual, trabajo en grupo y sesiones plenarias…”
“Descubrimiento en equipo.”
“Diálogo permanente.”
“Realización de mapas conceptuales.”
“Redacción de ensayos y disertaciones filosóficas.”
“Resolución de problemas filosóficos y de dilemas morales.”
“Video foros.”
“Realización de murales.”
“Exposiciones orales.”
Las estrategias son coherentes con metodologías activas</td></tr>
</table>

crítica se orienta al ejercicio autónomo y público de la razón (Kant, 1784)." "El ejercicio del filosofar permite superar la relación pedagógica tradicional…" "Educación suscitadora." Se evidencia coherencia con: • Pedagogía crítica (Freire). • Hermenéutica (Gadamer). • Autonomía kantiana. • Enfoque por competencias (ICFES).	Aunque no se menciona "cine distópico", sí se abre espacio para análisis audiovisual y estético.	sino un acto creativo…" (Gadamer, 1984). **Husserl:** "Acceder con transparencia a los fenómenos…" (Husserl, 1928). **Descartes:** "Conseguir una manera confiable de situarse frente al mundo (Descartes, 1637)." Se observa solidez en fundamentos filosófico-didácticos, pero ausencia de teoría específica sobre educación audiovisual o didáctica del cine.	y con el potencial del cine como detonante problematizador. No obstante, el cine no aparece vinculado explícitamente a: • Un eje temático concreto. • Un resultado de aprendizaje específico. • Un criterio evaluativo definido.

ANÁLISIS SINTÉTICO

Con base en la evidencia textual:

1. El documento sí incorpora el cine.
2. Lo concibe como actividad didáctica complementaria.
3. No lo desarrolla como lenguaje autónomo.
4. Existe coherencia entre el enfoque crítico del plan y el potencial del cine distópico.
5. Se evidencia un vacío teórico-didáctico respecto a la fundamentación del cine como categoría pedagógica estructural.

Este hallazgo fortalece la justificación de la investigación doctoral: el contexto institucional permite el uso del cine, pero carece de sistematización teórica y didáctica rigurosa.

Matriz de análisis documental a nivel local institucional

Unidades didácticas de (i1)

<table>
<tr><td colspan="2">REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</td></tr>
<tr><td>DOCUMENTO ANALIZADO:
Unidades Didácticas I, II, III y IV Período 2024 – Filosofía 11°.</td><td>DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:
El documento corresponde a la planeación microcurricular del área de Filosofía para grado 11° en el año 2024. Contiene:
• Resumen de cada unidad.
• Estándares curriculares.
• Objetivos y resultados de aprendizaje.
• Competencias.
• Valores.
• Procedimientos docentes.
• Modelo metodológico.
• Plan de evaluación.
• Recursos TIC.
Ejemplo (Unidad I, p.1):
“Historia de la Filosofía con proyección hacia el pensamiento contemporáneo.”
Ejemplo (Unidad IV, p.20):
“FILOSOFIA, CIENCIA Y SOCIEDAD”
El documento tiene carácter operativo y orienta la práctica en aula.</td></tr>
<tr><td>PAÍS / INSTITUCIÓN: i1</td><td>REFERENCIA AL CINE: SÍ X NO:__
En cada unidad aparece dentro del modelo metodológico:
Unidad I (p.4):
“Modelo y métodos de aprendizaje: Exposición didáctico-filosófica. Comentario de textos filosóficos. Video foros. Modelación Magistral.”
Unidad II (p.10):
“Video foros.”
Unidad III (p.17):
“Video foros. Modelación Mentefactual.”
Unidad IV (p.22):
“Video foros.”
Adicionalmente, en recursos:
“Recursos en línea: … Videos.” (p.6, p.19, p.24)</td></tr>
<tr><td colspan="2">NIVEL DE INCLUSIÓN DEL CINE EN EL DOCUMENTO: (Conceptos, categorías sobre cine, didáctica de la filosofía)
Nivel 3
Estrategia didáctica recurrente pero no fundamentada teóricamente.
Justificación:
• El cine aparece en todas las unidades.
• Se integra al modelo metodológico formal.
• No se especifica tipo de cine.
• No se fundamenta desde teoría audiovisual.
• No se articula con resultados de aprendizaje específicos.
Es una estrategia institucionalizada, pero no conceptualizada.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
</table>

1. Orientaciones sobre didáctica de la filosofía:	**2. Referencias al cine:**	**3. Aproximaciones o referencias a autores o teorías de didáctica de la filosofía:**	**4. Sugerencias sobre planeaciones y trabajo en aula:**
El enfoque es estructurado por competencias. Ejemplo Unidad I (p.3): "Competencias a Desarrollar: Crítica: Examino las razones de los demás y mis propias razones…" Unidad III (p.15): "Hago uso adecuado de las herramientas de pensamiento crítico para interpretar las incidencias de la postmodernidad en la cotidianidad." Unidad IV (p.21): "Relaciono adecuadamente ciencia y filosofía y su impacto en la construcción social." Didácticamente se estructura con: • Línea de tiempo pedagógica. • Actividades del estudiante y del docente. • Herramientas didácticas. • Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Ejemplo (p.5): "Evaluación Diagnóstica… Evaluación formativa… Evaluación Sumativa… Autoevaluación… Heteroevaluación."	**Referencia directa:** "Video foros." Referencia instrumental: "Textos, fotocopias, videos, consultas web." **Referencia tecnológica:** "Equipos T.v. Video Beam." "Recursos en línea: www.idoneos.com. Periódicos. Videos." No se menciona: • Cine distópico. • Análisis narrativo. • Lenguaje cinematográfico. • Hermenéutica audiovisual. El cine es recurso didáctico, no objeto de análisis epistemológico.	**Se evidencian:** Enfoque por competencias: "Competencias a desarrollar: Crítica, Dialógica, Creativa." Pensamiento crítico: "Hago uso adecuado de las herramientas de pensamiento crítico…" Sociedad de consumo (Unidad III, p.14): "Sociedad de consumo." Pensamiento débil (Unidad III, p.15): "Señalar la incidencia de la era del vacío y del pensamiento débil como reto para la reflexión filosófica." Estos contenidos son altamente compatibles con análisis de cine distópico, pero el documento no establece esa relación.	Estructura repetida en todas las unidades: • Motivación. • Establecimiento de reglas. • Presentación del tema. • Simulación. • Preguntas. • Misión de entrenamiento. • Valoración. • Autoevaluación. • Cierre creativo y crítico. Ejemplo (p.23): "Cierre de unidad: Diálogo creativo y crítico del camino recorrido." La inclusión de "Video foros" se ubica dentro de: "Modelo y métodos de aprendizaje." Pero no se especifica: • Momento concreto del video. • Tipo de análisis. • Criterios de evaluación del audiovisual. • Relación explícita con competencias.

ANÁLISIS SINTÉTICO

Hallazgos relevantes:

1. El cine está institucionalizado como práctica.
2. Aparece en todas las unidades del año.
3. Se integra metodológicamente.
4. No existe fundamentación teórica audiovisual.
5. No se especifica tipo de cine.
6. No se estructura análisis narrativo.
7. No se articula con evaluación específica.

Existe coherencia entre:

- Temas como postmodernidad, sociedad de consumo, pensamiento débil.
- Competencia crítica.
- Problematización social.

Esto abre una brecha significativa:

El documento ofrece condiciones pedagógicas ideales para integrar cine distópico, pero no existe sistematización conceptual que lo vincule como lenguaje autónomo.

Matriz de análisis documental local institucional

Proyecto Educativo Institucional PEI (i2)

<table>
<tr><th colspan="2">REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</th></tr>
<tr><td>DOCUMENTO ANALIZADO:

Proyecto Educativo Institucional

PEI

Colegio Guillermo León Valencia. Duitama - Boyacá

Documento rector institucional que orienta identidad, modelo pedagógico, currículo, evaluación y gestión académica.</td><td>DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:

El PEI establece como misión:

“Contribuir al desarrollo… a través de experiencias pedagógicas interactivas y democráticas que fortalezcan la aprehensión de conocimientos y el desarrollo de competencias ciudadanas, afectivas e integradoras.”

En sus principios declara:

“LIDERAR una educación humanizadora, integral, autónoma, crítica, liberadora, incluyente y transformadora.”

En los fundamentos pedagógicos se afirma:

“La pedagogía activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social…”

“El docente usa… la creatividad… para originar situaciones problema, formular preguntas y presentar argumentos y contra-argumentos…”

El documento tiene carácter macroinstitucional y orienta todas las áreas.</td></tr>
<tr><td>PAÍS / INSTITUCIÓN: i2

Colombia – Colegio Guillermo León Valencia – Duitama.</td><td>REFERENCIA AL CINE: SÍ__ NO: X

No existe referencia explícita al cine como recurso didáctico estructurado.
Revisión exhaustiva de:
• Estrategia pedagógica.
• Uso de recursos.
• Prácticas pedagógicas.
• Diseño curricular.
• Sistema institucional de evaluación.
• Proyectos transversales.
• Gestión académica.
No se identifican menciones a:
• Cine.
• Películas.
• Lenguaje cinematográfico.
• Narrativa audiovisual.
• Educación mediática.
Sí se mencionan:
“Uso de equipos y materiales.”
“Proyectores…”
Pero en un sentido genérico, no conceptualizado.</td></tr>
<tr><td colspan="2">NIVEL DE INCLUSIÓN DEL CINE EN EL DOCUMENTO: (Conceptos, categorías sobre cine,</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">didáctica de la filosofía)

Nivel 0

Ausencia explícita.

El PEI no integra el cine como:
• Estrategia pedagógica formal.
• Recurso institucional reconocido.
• Dispositivo cultural para el aprendizaje.
• Herramienta didáctica transversal.</td></tr>
<tr><td colspan="4">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
<tr>
<td>1. Orientaciones sobre didáctica de la filosofía:
El PEI define un marco pedagógico sólido y coherente con su investigación.
Fundamento Filosófico:
“Autonomía… capacidad de responsabilizarse de sus actos.”
“Resaltar los valores… creatividad, espíritu investigativo, libertad responsable…”
Fundamento Epistemológico:
“Desarrollar… la capacidad crítica y analítica del espíritu científico…”
Fundamento Sociológico:
“La educación… debe permitir… identificar problemas y formular alternativas de solución…”
Fundamento Pedagógico:
“La pedagogía activa… acentuando el carácter activo del estudiante…”
“Interpretar el aprendizaje como búsqueda de significados, criticar, inventar, indagar…”
Este marco es altamente compatible</td>
<td>2. Referencias al cine:
Explícitas:
No aparecen.
Implícitas compatibles:
En fundamentos pedagógicos:
“Uso de equipos y materiales.”
En metas institucionales:
“Flexibilizar el currículo implementando estrategias didácticas…”
En principios:
“Educar teniendo en cuenta la evolución del mundo contemporáneo…”
Esto permitiría integrar cultura audiovisual, pero no se desarrolla.</td>
<td>3. Aproximaciones o referencias a autores o teorías de didáctica de la filosofía:
El documento integra:
• Pedagogía activa.
• Constructivismo.
• Piaget (fundamentos psicológicos).
• Formación integral.
• Aprendizaje significativo.
• Evaluación formativa.
• Trabajo en equipo.
• Situaciones problema.
Ejemplo:
“El constructivismo… el estudiante entienda, analice, reflexione…”
“La práctica va unida a la reflexión…”
No se incluye:
• Teoría de cultura visual.
• Educación mediática.
• Didáctica del cine.
• Análisis audiovisual.</td>
<td>4. Sugerencias sobre planeaciones y trabajo en aula:
El PEI exige:
• Planeación articulada al currículo.
• Situaciones problema.
• Trabajo en equipo.
• Evaluación permanente.
• Formación crítica.
• Uso de materiales didácticos.
“La actividad en el proceso educativo… experiencia física y social.”
“Promueve… interacción permanente de teoría y práctica.”
Existe estructura formal para integrar el cine como mediación cultural, pero no está institucionalizado.</td>
</tr>
</table>

con el análisis de narrativas distópicas.			

ANÁLISIS SINTÉTICO

Hallazgos:

1. Documento rector institucional.
2. Marco pedagógico activo y constructivista.
3. Fuerte énfasis en autonomía y pensamiento crítico.
4. Reconocimiento del contexto contemporáneo.
5. No hay referencia al cine.
6. No se desarrolla cultura audiovisual.
7. No se tematiza análisis de medios.
8. No se conceptualiza lenguaje cinematográfico.

Se confirma nuevamente la categoría emergente:

Vacío normativo en cultura audiovisual.

A nivel macroinstitucional:

- No hay prohibición.
- No hay orientación.
- No hay conceptualización.
- Existe compatibilidad estructural.

Matriz de análisis documental a nivel local institucional

Plan de área de la (i2)

<table>
<tr><th colspan="2">REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</th></tr>
<tr><td>DOCUMENTO ANALIZADO:
Plan de Área Filosofía 2025. Colegio Guillermo León Valencia. Duitama – Boyacá.</td><td>DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:
Documento macro-curricular del área de Filosofía que estructura:
Horizonte institucional.
Enfoque metodológico.
Referentes teóricos.
Modelo pedagógico.
Competencias.
Metodología.
Recursos didácticos.
Evaluación.
Proyectos de aula.
Planes por periodo académico.
Desde la introducción se establece la centralidad de la actitud crítica:
“Es imprescindible que la filosofía sea reconocida como parte fundamental de la formación del individuo… promueve una actitud crítica frente a la vida.”
El enfoque metodológico se fundamenta en:
“Enseñanza para la Comprensión propuesta por Gardner, Perkins, Perrone y Stone…”
El modelo pedagógico institucional es:
“LA ESCUELA ACTIVA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA.”
Se trata de un documento estructural, normativo y programático.</td></tr>
<tr><td>PAÍS / INSTITUCIÓN:
Colombia – Colegio Guillermo León Valencia – Duitama.</td><td>REFERENCIA AL CINE: SÍ X NO:__
En el apartado 12.1.5 Recursos tecnológicos se establece:
“El cine.”
En 12.1.2 Medios audiovisuales se menciona:
“Videos. Documentales. Películas.”
Además, dentro de recursos físicos:
“Sala de Proyección.”
Esto indica presencia explícita del cine como recurso institucional reconocido.
No obstante, no se menciona:
Cine distópico.
Lenguaje cinematográfico.
Didáctica del cine.
Análisis narrativo audiovisual.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">NIVEL DE INCLUSIÓN DEL CINE EN EL DOCUMENTO: (Conceptos, categorías sobre cine, didáctica de la filosofía)
Nivel 2
Recurso didáctico formalmente reconocido, pero no estructurado curricularmente.
Justificación:
El cine aparece como recurso tecnológico y audiovisual, pero:
No se articula a tópicos generativos.
No se vincula a metas de comprensión.
No se integra explícitamente a competencias.
No se desarrolla como estrategia metodológica estructurada.
Es un recurso disponible, no una categoría didáctica.</td></tr>
<tr><td colspan="4">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
<tr>
<td>1. Orientaciones sobre didáctica de la filosofía:
El documento presenta un marco didáctico sólido y explícito.
Enfoque metodológico:
“El área de Filosofía ha desarrollado un enfoque metodológico basado en la Enseñanza para la Comprensión…”
Énfasis argumentativo:
“Enfatizamos la importancia de una filosofía argumentativa y crítica.”
Modelo pedagógico:
“La Pedagogía Activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social…”
Escuela activa:
“El centro del proceso didáctico es el estudiante.”
Competencias filosóficas:
“La enseñanza de la</td>
<td>2. Referencias al cine:
Referencias explícitas:
“El cine.”
“Videos. Documentales. Películas.”
“Sala de Proyección.”
Referencias implícitas compatibles:
En el perfil del estudiante humanista se menciona:
“Desempeñarse como productor de mensajes en los diferentes medios masivos de comunicación.”
En competencias ciudadanas:
“Analizo críticamente una misma información dada por diferentes medios de comunicación, radio, televisión, prensa escrita, prensa digital.”
Esto abre espacio para cultura audiovisual crítica, aunque no se desarrolla didácticamente.</td>
<td>3. Aproximaciones o referencias a autores o teorías de didáctica de la filosofía:
Referentes explícitos:
Gardner, Perkins, Perrone, Stone (Enseñanza para la Comprensión)
Salazar (lectura filosófica)
Alpini y Dufour (reflexión filosófica)
Métodos activos:
Seminario.
Disertación filosófica.
Debate filosófico.
Método aula-laboratorio.
Redescubrimiento en grupo.
El documento posee fundamentación didáctica estructurada, pero no incorpora teoría de educación audiovisual ni didáctica del cine.</td>
<td>4. Sugerencias sobre planeaciones y trabajo en aula:
Se plantean múltiples estrategias:
Lectura filosófica estructurada.
Seminario investigativo.
Disertación filosófica.
Debate filosófico.
Técnicas grupales (simposio, foro, sociodrama).
En recursos:
“Películas.”
Sin embargo, el cine:
No aparece vinculado a un método específico.
No se integra a la estructura de tópicos generativos.
No se articula a indicadores de desempeño.
No se</td>
</tr>
</table>

Filosofía… debe promover el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento crítico, a la comunicación y a la creatividad.” El enfoque es coherente con pedagogía activa, enseñanza para la comprensión y desarrollo del pensamiento crítico.			relaciona con evaluación diagnóstica o formativa.

ANÁLISIS SINTÉTICO

Hallazgos centrales:

1. El cine está institucionalmente reconocido como recurso tecnológico.
2. Existe infraestructura (sala de proyección).
3. El modelo pedagógico es compatible con el análisis de narrativas audiovisuales.
4. Se promueve pensamiento crítico, argumentación y análisis de medios.
5. No existe fundamentación teórica del cine como lenguaje autónomo.
6. No se menciona cine distópico.
7. No hay articulación explícita entre cine y competencias filosóficas.

IMPLICACIÓN

El documento presenta:

- Alta coherencia pedagógica con el objeto de estudio de esta investigación.
- Condiciones metodológicas favorables para la investigación.
- Apertura a análisis crítico de medios.

Evidencia un vacío estructural:

El cine es recurso instrumental, no categoría didáctica conceptualizada.

Matriz de análisis documental a nivel local institucional

Plan de aula de la (i2)

<table>
<tr><th colspan="2">REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</th></tr>
<tr><td>DOCUMENTO ANALIZADO:
Plan de Aula 2024 – Área: Filosofía – Grado 11° – Colegio Guillermo León Valencia – Duitama
Documento microcurricular estructurado por periodos académicos, con estándares, tópicos generativos, contenidos, indicadores de desempeño, competencias, ambientes de aprendizaje, actividades de refuerzo y recursos.</td><td>DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:
El documento organiza la práctica docente por periodos académicos, articulando:
Estándar
Tópico generativo
Metas de transferencia
DBA
Contenidos
Indicadores de desempeño
Componentes (antropológico, ontológico, ético, político)
Competencias (específica y general)
Ambientes de aprendizaje
Recursos y refuerzo
Ejemplo (Primer periodo):
“ESTANDAR: Reflexiono sobre el sentido de la existencia humana en el contexto actual de los avances tecnológicos…”
Ejemplo (Segundo periodo):
“ESTANDAR: Reflexiono de manera crítica acerca de la libertad en los diferentes estamentos de la sociedad.”
El documento tiene carácter operativo y evidencia planeación didáctica detallada.</td></tr>
<tr><td>PAÍS / INSTITUCIÓN:
Colombia – Colegio Guillermo León Valencia – Duitama.</td><td>REFERENCIA AL CINE: SÍ X NO:__
En el primer periodo aparece dentro de contenidos:
“Película: El show de Truman.”
En varios periodos se menciona:
“Proyección de videos educativos de refuerzo.”
En refuerzos y recursos:
“Material audiovisual.”
Esto evidencia uso concreto del cine como recurso didáctico en aula.
No se menciona:
Cine distópico.
Análisis del lenguaje cinematográfico.
Teoría del cine.
Categorías narrativas audiovisuales.</td></tr>
<tr><td colspan="2">NIVEL DE INCLUSIÓN DEL CINE EN EL DOCUMENTO: (Conceptos, categorías sobre cine, didáctica de la filosofía)
Nivel 3
Estrategia didáctica integrada a contenidos específicos.
Justificación:
En el primer periodo el cine se vincula directamente al problema filosófico de la existencia:
“Película: El show de Truman.”
El filme se articula con contenidos como:
Metafísica
Cosmología
Psicología
Pensamiento sociológico (Chomsky, Bauman, Byung-Chul Han)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">Sin embargo:
No se explicita el método de análisis cinematográfico.
No se vincula formalmente a criterios evaluativos específicos.
No se conceptualiza como lenguaje autónomo.
Es uso estructurado, pero no teorizado.</td></tr>
<tr><td colspan="4">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
<tr>
<td>1. Orientaciones sobre didáctica de la filosofía:
El enfoque es problematizador, contextual y argumentativo.
Primer periodo:
“Planteo mi propio concepto de la vida y la existencia y lo discuto con mis compañeros.”
Investigación guiada:
“Indago sobre las principales posturas filosóficas del sentido de la vida y entiendo sus razones.”
Síntesis:
“Realizo escritos o producciones artísticas en las que expongo mis reflexiones…”
En todos los periodos se repite la competencia general:
“Indago los argumentos, evidencias y hechos que llevan a los otros a pensar o expresarse de una determinada forma.”
Se evidencia coherencia con:
Pensamiento crítico.
Producción argumentativa.
Debate y discusión.
Contextualización social.</td>
<td>2. Referencias al cine:
Referencia directa significativa:
“Película: El show de Truman.”
Este filme es altamente pertinente para análisis distópico (control, simulación, manipulación mediática), aunque el documento no lo conceptualiza como tal.
Referencias recurrentes:
“Proyección de videos educativos de refuerzo.”
“Material audiovisual.”
El audiovisual está integrado como apoyo pedagógico frecuente.</td>
<td>3. Aproximaciones o referencias a autores o teorías de didáctica de la filosofía:
El documento no expone marco teórico explícito (a diferencia del Plan de Área 2025), pero sí evidencia prácticas coherentes con:
Investigación guiada.
Producción escrita argumentativa.
Análisis crítico social.
Debate.
Producciones artísticas.
Autores trabajados:
Sartre.
Camus.
Ciorán.
Nietzsche.
En otros periodos:
Adela Cortina.
Levinas.
Byung-Chul Han.
Foucault.
Mariátegui.
Dussel.
Rodó.
Esto demuestra alta pertinencia temática para análisis de cine distópico, especialmente en:
Sociedad contemporánea.
Exclusión.
Sistema político.
Cultura occidental.
Identidad latinoamericana.</td>
<td>4. Sugerencias sobre planeaciones y trabajo en aula:
El documento presenta estructura repetitiva:
Diagnóstico.
Lecturas seleccionadas.
Proyección de videos.
Debate.
Producción escrita o artística.
Refuerzo con material audiovisual.
Cuestionarios tipo SABER.
Ejemplo (Primer periodo):
“Proyecto de lectura: Antimanual de Filosofía.”
“Producción de textos escritos o artísticos…”
Refuerzo:
“Material audiovisual.”
La metodología es activa, argumentativa y contextual.
No obstante:
No se especifica rúbrica para análisis de película.
No se integra formalmente el cine a indicadores de desempeño.
No se conceptualiza como lenguaje con estructura propia.</td>
</tr>
</table>

ANÁLISIS SINTÉTICO

Hallazgos clave:

1. El cine se utiliza explícitamente (El show de Truman).
2. Se integra a contenidos filosóficos.
3. Existe coherencia temática con problemas distópicos (tecnología, sociedad, libertad, exclusión).
4. El audiovisual se usa como recurso frecuente.
5. No hay fundamentación teórica audiovisual.
6. No se articula como categoría didáctica estructural.
7. No se menciona cine distópico como tal.

IMPLICACIÓN

Este documento es especialmente relevante para la investigación porque:

- Evidencia uso real del cine en aula.
- Permite analizar práctica concreta.
- Demuestra potencial para trabajar cine distópico.
- Muestra coherencia con pensamiento crítico.
- Revela ausencia de sistematización teórico-didáctica.

Aquí la brecha no es ausencia de cine, sino ausencia de conceptualización del cine como lenguaje autónomo dentro de la enseñanza filosófica.

Este caso fortalece empíricamente la tesis:

El cine ya está presente en la práctica docente, pero carece de fundamentación teórica y didáctica estructurada.

Matriz de análisis documental a nivel local institucional

Proyecto educativo institucional PEI de la (i3)

<table>
<tr><td colspan="2">REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</td></tr>
<tr><td>DOCUMENTO ANALIZADO:
Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Instituto Técnico Industrial Rafael Reyes – Duitama.
Documento rector institucional que orienta el modelo pedagógico, las políticas educativas, el currículo, la evaluación y las prácticas pedagógicas de la institución.</td><td>DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:
El PEI define su enfoque pedagógico como:
“FORMÁTIVO-PARTICIPATIVO-INVESTIGATIVO… pone en el estudiante el centro del proceso de formación integral.”
Además, establece un enfoque por competencias:
“Se centra en el desarrollo de inteligencias múltiples, habilidades y competencias específicas que los estudiantes deben alcanzar.”
El documento enfatiza la formación técnica y tecnológica:
“La educación para el trabajo… aporta el SENA… mediante la aplicabilidad y relevancia del aprendizaje para la vida real.”
Asimismo, establece principios pedagógicos orientados al desarrollo del pensamiento crítico:
“Es fundamental desarrollar… la capacidad de observación, conceptualización, comprensión, análisis, síntesis, generalización, aplicación, valoración y creatividad.”</td></tr>
<tr><td>PAÍS / INSTITUCIÓN: i3
Colombia – Instituto Técnico Industrial Rafael Reyes – Duitama.</td><td>REFERENCIA AL CINE: SÍ _ NO: X
No se identifica ninguna referencia explícita a:
Cine
Películas
Lenguaje cinematográfico
Narrativa audiovisual
Análisis fílmico
Cultura audiovisual
A pesar de que el documento menciona:
innovación pedagógica
tecnologías educativas
recursos tecnológicos
lectura del entorno cultural
Ejemplo:
“Integrar tecnologías educativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.”
Sin embargo, el cine no aparece como estrategia pedagógica específica.</td></tr>
<tr><td colspan="2">NIVEL DE INCLUSIÓN DEL CINE EN EL DOCUMENTO: (Conceptos, categorías sobre cine, didáctica de la filosofía)
Nivel 0 – Ausencia explícita.
El documento no integra el cine como:
recurso didáctico
estrategia pedagógica
mediación cultural
herramienta para el pensamiento crítico</td></tr>
<tr><td colspan="2">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
</table>

1. Orientaciones sobre didáctica de la filosofía:	**2. Referencias al cine:**	**3. Aproximaciones o referencias a autores o teorías de didáctica de la filosofía:**	**4. Sugerencias sobre planeaciones y trabajo en aula:**
El PEI plantea un enfoque educativo centrado en: • aprendizaje significativo • desarrollo del pensamiento crítico • investigación • creatividad • formación integral Por ejemplo: "El aprendizaje debe ser significativo… educar en y para la vida." Asimismo: "La educación es un proceso en el cual se desarrollan aptitudes, actitudes, habilidades y destrezas." Y: "Es vital crear situaciones de aprendizaje que desarrollen capacidades creativas, productivas, investigativas, valorativas y críticas." Estas orientaciones son coherentes con la didáctica contemporánea de la filosofía.	No se identifican referencias directas al cine. Sí se encuentran categorías compatibles con su incorporación: Cultura "Desarrollo de habilidades para hacer lectura del entorno… y discernir sobre las diversas manifestaciones culturales." Tecnología educativa "Integrar tecnologías educativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje." Innovación pedagógica "Fomentar la innovación en las metodologías y prácticas pedagógicas." Estas referencias permiten inferir la posibilidad de integrar recursos audiovisuales, pero el documento no lo desarrolla.	El PEI articula varias corrientes pedagógicas: Enfoque por competencias "Se centra en el desarrollo de inteligencias múltiples, habilidades y competencias." Aprendizaje significativo "El aprendizaje debe ser significativo… educar en y para la vida." Pedagogía investigativa "Enfoque pedagógico formativo-participativo-investigativo." Desarrollo del pensamiento crítico "Fomentar habilidades de pensamiento crítico y creativo." No se identifican referencias a: • educación mediática • cultura visual • didáctica del cine • análisis audiovisual	El PEI propone prácticas pedagógicas basadas en: • aprendizaje activo • investigación • trabajo colaborativo • innovación metodológica • integración de tecnologías Por ejemplo: "Capacitar al personal docente en el uso de tecnologías educativas." También se plantea: "Fomentar la innovación en las metodologías y prácticas pedagógicas." Y: "La educación debe ir más allá de la adquisición de conocimiento… desarrollando aspectos sociales, culturales, políticos y éticos." Estas orientaciones permitirían incorporar el cine como mediación cultural y pedagógica.

ANÁLISIS SINTÉTICO

Hallazgos principales del documento:

1. El PEI promueve pensamiento crítico, creatividad e investigación.
2. Se reconoce la importancia de la cultura y la tecnología.
3. Se promueve innovación pedagógica.
4. Se integra un enfoque por competencias.
5. No se menciona el cine.

6. No se aborda la cultura audiovisual.
7. No se desarrollan estrategias didácticas basadas en medios audiovisuales.

Esto confirma nuevamente la categoría emergente identificada previamente:

Vacío normativo en cultura audiovisual.

A nivel institucional:

- No hay prohibición del uso del cine.
- Tampoco existe conceptualización pedagógica.

El audiovisual no aparece en el modelo pedagógico institucional

Matriz de análisis documental a nivel local institucional

Plan de área de la (i3)

<table>
<tr><td colspan="2">REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</td></tr>
<tr><td>DOCUMENTO ANALIZADO:
Plan de Área – Filosofía (Grados 10° y 11°). Instituto Técnico Industrial Municipal “Rafael Reyes”. Duitama.</td><td>DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:
El documento estructura la enseñanza por periodos académicos y por grado, articulando:
• Estándares MEN.
• Desarrollo del pensamiento crítico.
• Análisis de corrientes filosóficas clásicas, modernas y contemporáneas.
• Trabajo con problemas éticos, políticos y epistemológicos.
• Enfoque evaluativo por competencias.
Ejemplo (Grado 11, Periodo 1):
“Desarrollar habilidades para realizar disertaciones y escritos argumentados…”
Ejemplo (Grado 11, Periodo 4):
“Desarrollar una comprensión crítica de los fenómenos de multiculturalismo y globalización.”
El enfoque es claramente problematizador y contemporáneo.</td></tr>
<tr><td>PAÍS / INSTITUCIÓN:
Colombia – Instituto Técnico Industrial Municipal “Rafael Reyes” – Duitama.</td><td>REFERENCIA AL CINE: SÍ__ NO: X
No aparece referencia explícita al cine como lenguaje o dispositivo didáctico estructurado.
Sin embargo, sí se menciona de forma recurrente el uso de:
“audiovisuales y páginas webs de filosofía”
“Utilización de material audiovisual.”
“Documentales, artículos… y recursos audiovisuales”
Además, en los planes de fortalecimiento se menciona:
“Escritos sobre los videos que se vieron durante el periodo.”
Esto indica que el audiovisual sí se utiliza, aunque no se conceptualiza didácticamente.</td></tr>
<tr><td colspan="2">NIVEL DE INCLUSIÓN DEL CINE EN EL DOCUMENTO: (Conceptos, categorías sobre cine, didáctica de la filosofía)
Nivel 2
Inclusión instrumental no conceptualizada.
Características del nivel identificado:
• Uso de audiovisuales como recurso.
• Presencia de videos y documentales.
• Actividades escritas sobre videos.
• No hay fundamentación teórica del lenguaje cinematográfico.
• No se define metodología de análisis fílmico.
• No se integra el cine como lenguaje autónomo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
</table>

1. Orientaciones sobre didáctica de la filosofía:	**2. Referencias al cine:** **Explícitas:**	**3. Aproximaciones o referencias a autores o teorías de didáctica de la filosofía:**	**4. Sugerencias sobre planeaciones y trabajo en aula:**
El documento privilegia: • Lectura y análisis de textos. • Debates. • Estudio de casos. • Ensayos. • Discusiones grupales. • Aplicación en situaciones actuales. Ejemplo: "Lectura y análisis de textos filosóficos, debates en grupo…" "Estudio de casos sobre problemas éticos actuales…" Se evidencia coherencia con: • Competencia crítica. • Competencia argumentativa. • Aplicación contextual. • Interdisciplinariedad. El enfoque es problematizador y dialógico.	No se menciona "cine" ni "película". Implícitas: • "material audiovisual" • "documentales" • "videos" • "recursos audiovisuales" • "escritos sobre los videos" Esto sugiere uso pedagógico de productos audiovisuales, pero: • Sin diferenciación entre documental, video explicativo o película. • Sin metodología hermenéutica audiovisual. • Sin categorías de análisis narrativo. • Sin fundamentación estética.	El plan articula: • Estándares MEN. • DBA. • Competencias ICFES. • Enfoque por competencias. • Evaluación formativa. • Trabajo cooperativo. • Resolución de dilemas éticos. • Estudio de casos. Se observa coherencia con la didáctica basada en: • Problemas. • Análisis crítico. • Aplicación contextual. • Argumentación. No se integra: • Teoría de educación mediática. • Cultura visual. • Semiótica del cine. • Hermenéutica audiovisual.	Se incluyen: • Debates. • Ensayos críticos. • Reflexiones escritas. • Análisis comparativo. • Proyectos de investigación. • Talleres grupales. • Trabajo heterogéneo colaborativo. En grado 11, periodo 3: "Estudio de casos sobre problemas éticos actuales y discusión grupal para aplicar las teorías." En grado 11, periodo 4: "Discusiones, proyectos de investigación y trabajo en grupo." La estructura metodológica permitiría integrar cine distópico con alta coherencia, pero no está explicitado.

ANÁLISIS SINTÉTICO

Hallazgos relevantes:

1. El audiovisual está presente.
2. No está conceptualizado.

3. No se diferencia lenguaje cinematográfico de otros medios.
4. No se formula análisis fílmico estructurado.
5. Se utiliza como recurso de apoyo.
6. Aparece como complemento, no como eje.
7. Se integra en actividades escritas posteriores.
8. No se articula con categorías filosóficas explícitas.

Esto permite formular una nueva categoría emergente:

Instrumentalización del recurso audiovisual.

El audiovisual aparece:

- Como apoyo didáctico.
- Como complemento ilustrativo.
- Como detonante de actividades escritas.
- Pero no como dispositivo epistemológico autónomo.

A-7. MATRICES DE ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN DE CLASE

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN DE CLASE EN (i1)

Propósito de estudio 2: Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales, en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula, a partir de la experiencia educativa

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE	
FECHA:	INSTITUCIÓN EDUCATIVA: COLEGIO NACIONALIZADO LA PRESENTACIÓN i1
DOCENTE OBSERVADO: (Código) D1	NIVEL EDUCATIVO: 11°
NÚMERO DE ESTUDIANTES: Aproximadamente 26 (según lista de asistencia leída en clase)	INCLUSIÓN DE CINE EN LA CLASE: SÍ: X NO:__

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:

La sesión corresponde a una clase de filosofía estructurada en torno a la figura de **Hipatía de Alejandría**, mediada por la proyección y análisis de la película *Ágora*. La clase articula tres dimensiones:

1. **Contextualización histórica** (Alejandría, Imperio Romano).
2. **Análisis cinematográfico segmentado** (pausas reflexivas).
3. **Discusión filosófica** (tolerancia, dogma, ciencia, género).

El docente establece desde el inicio una **intencionalidad didáctica explícita**, orientada a vincular contenido histórico con reflexión filosófica:

“Es unir este tema de Hipatía… la primer mujer científica.”

La clase se organiza mediante una **metodología de visualización guiada**, donde el cine no es solo ilustrativo, sino un **texto filosófico en movimiento**, interrumpido estratégicamente para promover análisis.

ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO

1. Características o categorías de la clase:

La clase se configura como una **clase hermenéutica-audiovisual**, con fuerte presencia de:

- mediación cinematográfica
- contextualización histórica
- problematización filosófica

Se identifican tres núcleos categoriales:

- **Relación ciencia–dogma**
- **Intolerancia religiosa**
- **Condición de la mujer en la historia del conocimiento**

El docente explicita el eje problemático:

“Cuestionarnos qué creemos y por qué creemos.”

Esto ubica la clase en una perspectiva de **filosofía como crítica de las creencias**.

2. Identificación de modelos y métodos de clase:

1. Aprendizaje mediado por cine (didáctica audiovisual)

El cine estructura la clase:

“La idea es que se va a pausar la película… para comentarla.”

Esto evidencia un uso del cine como **dispositivo epistemológico**, no solo ilustrativo.

2. Método dialógico interpretativo

El docente promueve u2 intervenciones abiertas:

“¿Qué han podido ver? ¿Qué les llama la atención?”

Se privilegia la interpretación sobre la memorización.

3. Método histórico-crítico

Se reconstruyen contextos:

“La iglesia cristiana busca consolidar su poder y erradicar el paganismo.”

Esto permite comprender la filosofía como producto histórico.

3. Referencia a planeaciones u orientaciones generales:

La clase presenta una **estructura didáctica claramente secuenciada**:

1. Activación conceptual (Hipatía, contexto histórico)
2. Proyección cinematográfica
3. Pausas analíticas guiadas
4. Discusión filosófica
5. Cierre reflexivo

Existe coherencia entre objetivos, recursos y actividades, especialmente en la articulación entre:

- contenido histórico
- problema filosófico
- narrativa cinematográfica

4. Interacciones docente-estudiante:

Las interacciones son **frecuentes, guiadas y validadoras**.

El docente reconoce las intervenciones:

"Excelente aporte."

Y las amplía conceptualmente, generando **andamiaje cognitivo**.

Sin embargo, el docente mantiene el **control interpretativo**, orientando las conclusiones.

5. Objetivo de clase:

El objetivo puede formularse como:

Analizar la relación entre ciencia, religión y poder en la Antigüedad, a partir del caso de Hipatía, promoviendo reflexión sobre tolerancia e intolerancia.

Esto se evidencia en:

"Vamos a entrar en el tema de lo que es intolerancia, tolerancia religiosa."

6. Reacciones y actitudes en general:

Los estudiantes muestran:

- interés interpretativo
- capacidad de observación
- asociaciones conceptuales iniciales

Ejemplo:

"Están… rebatiendo… las dos posturas."

Se evidencia comprensión básica de conflicto ideológico.

7. Motivaciones:

La motivación se construye a partir de:

- narrativa cinematográfica
- conflicto dramático (religión vs ciencia)
- figura femenina disruptiva (Hipatía)

El cine actúa como **vehículo emocional y cognitivo**, facilitando la implicación del estudiante.

8. Niveles de participación:

La participación es **constante pero mediada**:

- intervenciones breves
- respuestas descriptivas
- algunas interpretaciones incipientes

El docente incentiva la participación:

"Entre más puedan participar, mucho mejor."

9. Relación teórica de cine y filosofía:

El cine cumple una función **estructural en la construcción del conocimiento filosófico**.

Se identifican tres niveles:

1. Representación histórica

La película reconstruye el contexto de Alejandría.

2. Problematización filosófica

Ejemplo:

- conflicto entre fe y razón
- intolerancia religiosa

3. Experimentación conceptual El cine permite “ver” conceptos como: • dogma • poder • violencia simbólica
10. métodos de evaluación de clase: a evaluación es **formativa y procesual**, basada en: • participación oral • interpretación de escenas • análisis contextual No se evidencian instrumentos sumativos explícitos.

ANÁLISIS SINTÉTICO

Emergen cuatro categorías centrales:

- Cine como mediación epistemológica
- Filosofía como crítica del dogma
- Historia como contexto interpretativo
- Género y conocimiento

Presencia de modelos pedagógicos

Se evidencia un modelo híbrido:

- tradicional (explicación docente)
- crítico (problematización)
- audiovisual (cine como eje didáctico)

La práctica es coherente con enfoques contemporáneos que promueven:

- pensamiento crítico
- análisis cultural
- interdisciplinariedad

Sin embargo, persiste centralidad del docente en la validación del conocimiento.

Propósito del cine

El cine se utiliza para:

- comprender contextos históricos
- problematizar creencias
- analizar conflictos ideológicos

Actitudes y reacciones

Se evidencian procesos de:

- identificación narrativa

- interpretación inicial
- cuestionamiento incipiente

Motivaciones

La narrativa cinematográfica favorece:

- atención sostenida
- comprensión contextual
- conexión emocional con los contenidos

Expectativas y participación

Los estudiantes participan dentro de un marco guiado, con niveles iniciales de argumentación.

Abordaje teórico desde el cine

Se articulan:

- filosofía antigua
- historia
- análisis audiovisual

Esto configura una didáctica interdisciplinar del pensamiento filosófico.

Evaluación de clase

La evaluación se orienta a:

- comprensión
- interpretación
- participación

sin evidencia de sistematización formal.

La clase evidencia una transición didáctica significativa: el cine deja de ser recurso ilustrativo para convertirse en lenguaje autónomo de problematización filosófica, en coherencia directa con el objeto de estudio de la investigación.

No obstante, el análisis muestra una tensión estructural:

- Por un lado, una apertura crítica mediada por el cine
- Por otro, una persistencia del control discursivo docente

Esto sugiere que la práctica pedagógica se ubica en un estado intermedio de transformación didáctica, donde el cine ya opera como dispositivo filosófico, pero aún no se consolida plenamente una autonomía interpretativa del estudiante

TRANSCRIPCIÓN DE CLASE EN (i1) (d1)

Ágora

Bueno, entonces recordarles la dinámica de la clase. Entre más puedan participar, mucho mejor, pero tengan documentado quién es Hipatía de Alejandría. Entonces, básicamente es unir este tema de Hipatía, la primer mujer científica. (docente)

Alejandría es una ciudad de Egipto, después de la era, digamos, de persecución cristiana, es decir, siglo I, II y III. Roma, con el éxito de Milán del 325, decide darle la autonomía que crean lo que quieran, pero pues obviamente hay una persecución religiosa, o sea, los cristianos empiezan a perseguir a los judíos, pero también hay musulmanes, pero también hay gente que creen los dioses egipcios. Y Alejandría, como era parte de, digamos, de Egipto. (docente)

Bueno, aquí el papel importante es el de la mujer en la ciencia, ¿listo? Porque precisamente lo que ayer hablaba la profe, la parte de esclavos también van a ver los esclavos griegos, van a ver esa parte de amor, todo eso. Incluso documentándose, hay muchas cosas que se apegan a la historia, ¿bueno?

Entonces, vamos a empezar con el saludo. Entonces, muy buenas tardes para todas, estudiantes. (docente)

Vamos a trabajar el día de hoy, pues, la filósofa que hemos venido trabajando históricamente es Hipatía de Alejandría. Es matemática, astrónoma y también filósofa, ¿listo? Su aporte a la sociedad, pues, va encaminado a preguntarnos quién es ella, en qué época vive y por qué es importante. Entonces, hay un contexto histórico en el cual ella no quiso convertirse al cristianismo. (docente)

Entonces, eso va a pesar mucho en la película Ágora. Ágora es la película que va a recrear la vida de ella. Durante el tiempo de vida, ella es una figura en la ciudad de Alejandría, ¿listo? Alejandría vive en ese dominio romano, la esclavitud era muy común. (docente)

La iglesia cristiana busca consolidar su poder y erradicar el paganismo. ¿Qué es el paganismo? Las creencias distintas al cristiano, a lo que cree un cristiano. Egipto se convierte en una serie más importante de cristianismo. (docente)

La ubicación de la biografía, pues, obviamente, va a estar encaminada a que la mujer no pueda estudiar. Ella decide hacerlo, decide formarse, decide ser muy experimental. Entonces, pues, da sus aportes a la matemática, desarrollos algebraicos. (docente)

También empieza a comentar, digamos, obras de matemáticos de hombres, aportes a la geometría. Y, pues, nos vamos a centrar en este momento dos enfoques, el metodológico y las creencias dogmáticas.
O sea, ¿por qué es importante esta parte dogmática? O sea, cuestionarnos qué creemos y por qué creemos. (docente)

Entonces, vamos a empezar con la película. Ya saben, sus intervenciones, pues, son recibidas. Y la idea es que se va a pausar la película en unos momentos. (docente)

Al pausarse en esos momentos, pues, vamos a aprovechar para comentarla. Entonces, iniciamos. (docente)

Película:
"A finales del siglo IV d.C., el imperio romano estaba a la bordo del corazón. Alejandría, en la provincia de Egipto, les ayudó mucho su espectro. En ella se encontraba una de las siete maravillas del mundo, El cuadro legendario, así como la biblioteca más grande de la tierra. La biblioteca no solo había sido espiritual, sino también religioso. Un lugar donde los paganos adoraban a sus

antiguos dioses. El culto pagano establecido desde hace mucho tiempo en la ciudad estaba siendo desafiado por la religión, y una religión prohibida que se extendía rápidamente, el cristianismo. Ágora, la caída del imperio romano. (película)

Porque el círculo reina en los cielos, las estrellas nunca han caído, nunca lo harán. Pero, ¿qué pasa aquí en la tierra? Miren. Aquí los cuerpos caen, y sus movimientos no son circulares, sino lineares. (pelicula)

Miren esto. ¿Miren? No, déjenlo. Entonces, ¿qué maravilla misteriosa piensan que pudiera estar escondida en la tierra, que haría que cada persona, animal, objeto o esclavo permaneciera sobre ella? ¿Qué podría ser? ¿Su precio, señora? No. (película)

¿Sinexius? ¿Su gravedad? No ambos hablan sobre lo mismo, pero ninguno habla de la razón principal. ¿Alguno de ustedes se ha maravillado pensando que sus pies están colocados en el mismo centro del cosmos que sostiene todas las cosas juntas y también las unir? Si no hubiera centro, el universo sería destruido, sin fin, sin forma, caótico. No habría diferencia si estuviéramos aquí y allá. (película)

Tal vez estaríamos mejor si no hubiéramos nacido. Biblioteca de Alejandría, 391 después de Cristo. A Nubes y a todos ustedes que nos brindan su protección en el cielo y en la tierra. (película)

Yo sé que Nubes y Alejandría son cosas maravillosas. ¿Qué? ¿Dónde está? Señora, señora, es que yo la necesito. Siento algo frustrante. (película)

Algo maravilloso. Algo especial. Justice, por favor, nos afecta. Es un sacrificio. Yo no puedo seguir ocultando. Justice, por favor, acepte mi petición. Hágalo. Me conoce. Y sabe que si. Decídme esto de usted. Sería maravilloso. Infórmeme de esto, que nos vamos. (pelicula)

Bueno, entonces, como tal, vemos un contexto de una ciudad, ¿cierto? Está una de las maravillas del mundo, que es el Faro de Alejandría, del mundo antiguo. Yo quisiera que reconstruyéramos el escenario, el escenario de la misma película. ¿Qué han podido ver? ¿Qué les llama la atención? ¿Cuáles son las costumbres de la gente? ¿Cómo describe usted la biblioteca? ¿Qué preguntas se pueden hacer en torno? ¿Por qué no hay libros? Entonces, abiertamente, doy la opción para que ustedes puedan, digamos, preguntar o qué les ha llamado la atención hasta el momento. (docente)

Listo, dale. (docente)

Estudiante:
Me llama mucho la atención que en ese contexto, una mujer les estuviera dando clase, porque en esa época como que no era muy bien visto eso…

Docente:
Bueno, la cuestión es que Hipatía, pues, ocupa un lugar prestigioso en la sociedad. Digamos, al ser hija de una de las figuras más importantes de la sociedad, pues, obviamente, va a marcar ese poder.

Otra cosa era, pues, como veíamos, la esclavitud. O sea, de cierta manera, un esclavo también podía enseñar, lo que decíamos, del pedagogos. Entonces, de cierta manera, Hipatía era respetada en su autoría, digamos, porque todos sabían que era una mujer versada. Además, que estamos en el siglo IV, y ya, pues, de cierta manera, se han despejado ciertos prejuicios.

Entonces, sí, claro. Incluso vemos una situación de enamoramiento. (docente)
Entonces, esa es una de las cosas que pueden analizar, y te felicito por eso.

¿Algún otro aporte, algo que también, o preguntas que tengan? (docente)"

Bueno, vamos a hablar específicamente, ¿cómo es la Biblioteca de Alejandría? Alguien que quiera describirnos cómo es, como lo que vio medianamente. Sí, Sara. (docente)

Estudiante:
¿Quién era anubis… era algún dios o algo así?

Listo. Estamos en un politeísmo egipcio. Anubis es el dios de la muerte, por decirlo así. Y obviamente, pues, están en la creencia, lo que venía comentando. La película se desarrolla en Alejandría. El espacio de Alejandría es una zona costera, era como un puente, un canal, para comunicar África con el resto del Mediterráneo.
Ahorita, la película también trabaja esa recreación, y se dan cuenta de saber cómo era la forma de construcción, todo. Entonces, quisiera que alguna describiera, por favor, cómo es la Biblioteca de Alejandría. O sea, qué fue lo que vio… Si eran libros, o qué era lo que había por ahí.

Estudiante:
No había libros… como que las clases eran en el ágora y…

No había libros, porque obviamente no hay la invención de imprenta, y como bien lo dicen, pues, estaban los papiros. ¿La persona podía tomar los papiros, leerlos, o cómo era la dinámica de la biblioteca? Alguien que me diga cómo es la dinámica de la biblioteca. (docente)

Estudiante:
Los discípulos tomaban los papiros, los leían y los devolvían porque como no había más copias…

Docente:
Exacto, excelente aporte. No había más copias. De hecho, pues, hay históricamente que la biblioteca se incendia, y al incendiarse, pues, se pierde mucha sabiduría. Igual, en la película también se muestra que sucede. Entonces, la biblioteca es un centro de adoración, pero también es un centro de saber. Entonces, las costumbres son muy marcadas, son, digamos, civilizaciones en las que hay predominio masculino, y se dan cuenta en el entorno.

¿Alguien que me quiera contar qué pudo investigar la hipatía de Alejandría, o qué pudo consultar? Bueno. Entonces...

Entonces, haciendo esta pequeña pausa, miramos cómo es el contexto de Alejandría, quién es hipatía, su lugar que ocupa, digamos, como autoridad. Pero también vamos a ver una parte que es la religión y la confrontación, digamos, entre religiones, que es uno de los temas en el cual habla.

Y la parte emocional como hipatía también, en esta película, resuelve su cuestión emocional, porque personalmente ella se va a consagrar más a la ciencia, al saber qué, que a otras cosas.

Película:
"¿Puede creer que me cortesaba como si fuera una de sus conquistas? ¿Por éste se está encontrando con su madre? Yo ya le he dicho que le he traído su corazón a otra música, más, más bella que yo. ¿Qué? Música. ¿Música? ¿Música? A él no le pareció gracioso. ¿Cómo? ¿Cómo? ¿Cómo? ¿Cómo? Como 227 puede partir de 16. Mira, es 14. (pelicula)

Si los dioses comen, beben y curnican, bien por ellos. Chépanle esto, chépanle esto. Ustedes que se consuelan a sí mismos con imágenes pagadas. Hombres, mujeres, aves, ratines, serapis, serapis. ¿Quién podría confiar en un dios con un cronero por corona? (pelicula)

Ustedes los cristianos, qué arrogantes se han vuelto ahora que el imperio les permite que existan. El padre de mi padre los vio. Siento asesinarlos para alimentar millones. ¡Basta, basta! Vine, vine. Caminaré a través del fuego. (pelicula)

Si mi dios... Si mi dios es verdadero, yo no sufriré ningún daño. Sin embargo, si existen sus dioses,

las harán cruzar. ¿Estás loco? ¿Estás loco? Es que la corona tendrá su pobreza. Esperamos. Si puede caminar a través del fuego. (pelicula)

No, no, no. Espera, espera. No, no. Silencio, pagano. O lo harás tú. ¡No, no, no! ¿De quién es esto? ¿De quién es esto? ¿Cuántas veces tengo que repetirlo? Hoy, los cristianos quemaron a un hombre. en el centro de Ágora. (pelicula)

Esto no estará en mi casa, no en la casa de Teófilo. ¡Dámela! ¡Dámela! Maestro, me siento muy de abrazo, escúchame. Levántate, no tienes nada que ver con esto. (pelicula)

Yo también soy un cristiano. ¿Qué dices? Yo también soy un cristiano, castiguenos a los dos. ¿Y? Ahora ellos nos enseñan misericordia. Un látigo. Padre, por favor, debe calmarse. Padre, le ruego, le suplico. (pelicula)
He vuelto en un brillo ardiente. Eran las llamas, estúpido. Entonces, ¿por qué no ardió tu metal? Dime. Ven conmigo. Ven aquí. Ven aquí, y arrodillate. (pelicula)

Dime, ¿es verdad que no soy cristiano? No sabía que decirte así. ¿Por qué no? Si dijera así, sería una mentira. Si dijera no, significaría que le mentí a mi abuelo, sé que espero. Pues no deberías decir nada. (pelicula)
Gracias. Quiero que sepas que el maestro lamenta de verte hecho esto. ¿Qué es eso? Algo que hice, señora. Pero parece que... ¿Qué es? Es el sistema retrogrado. ¿Lo es? ¿Tú hiciste esto? (pelicula)
La Tierra es el centro del cosmos. Y girando alrededor de ella, el sol y los cinco vagabundos, Mercurio, Venus, Marte, Jupiter y Saturno, obstinadamente desobedeciendo las leyes. Sin embargo, Cromeo nos demuestra que lo obedecen a él. (pelicula)
El hecho de que los veamos moverse en un lazo es debido al enfame de dos círculos. Uno que viaja alrededor de la Tierra, y otro más pequeño. En cada vagabundo. Mira, los epiciclos. Ten en cuenta que el cielo no se equivoca. Son nuestros ojos que nos miden. Bien visto, Davos. Su presentación muestra que en verdad ha puesto más atención que... uno o dos... de los presentes. (pelicula)

Los dioses debieron consultarme antes de que crearan cualquier cosa. ¿Por qué dice eso, Orestes? Todo parece un capricho. ¿Por qué la conjunción de dos círculos? ¿No sería más perfecto si los vagabundos se desviaran? ¿Y solo un círculo le diera sentido a todo? (pelicula)

Orestes, ¿con qué autoridad juzgas el trabajo de Dios? ¿Qué pasa con los cristianos? Yo no puedo, un hombre, abrir la boca... Si criticas la creación, criticas a Nuestro Señor, y eso nos ofende. Deberías ir al desierto. No se oye nada ofensivo por ahí. (pelicula)

No sabes de lo que estás hablando. Ninguno. Sinexius, la primera regla de Eurisides. ¿Por qué pregunto eso? Solo... contéstenme. Siria... Dos cosas son iguales a una tercera, entonces todas son iguales. Bien. Bien. Ahora ustedes son similares a mí. Sí. ¿Y usted, Orestes? Sí. (pelicula)

Es mi deber decirles a todos los presentes que hay más... más cosas que nos unen que las que nos dividen. Pase lo que pase en las calles, somos hermanos. Somos hermanos. Las peleas son solamente para esclavos y sinvergüenzas. Creo que deberíamos honrar a Davos con un merecido aplauso. Gracias. (pelicula)"

Docente:
Bueno. Entonces, vamos a entrar en el tema de lo que es intolerancia, tolerancia religiosa. Entonces, viendo la parte de la película, entonces yo quiero que ustedes describan qué pudieron ver, o sea, qué confrontación hay, qué alternativas hay, qué manifiesta y patea Alejandría. Digamos, como remembrar lo que... recordar lo que está en la misma película. ¿Eso? Vale. (docente)

Estudiante:
Pues era un momento que están en el Ágora y están como rebatiendo, o están en una asamblea

donde escriben sobre el cristianismo, y no sé cuál es la otra religión, creo que es la egipcia, entonces pues están ahí como las dos posturas, y no es mejor Dios, no, pero los dioses… argumentan sobre por qué cada una de las religiones no...

Docente:
Listo. ¿Algo más? ¿Algo que les haya llamado la atención? ¿Algo que no hayan entendido? Bien. Gracias. (docente)

Estudiante: En los cristianos no les gusta la idea del politeísmo; porque ellos atribuyen todos los aspectos de la creación a un solo Dios, mientras los egipcios atribuyen diferentes aspectos, pues a un... (estudiante)

Docente:
Vale… (Da la palabra a otra estudiante)

Estudiante:
Así como los cristianos, como dice mi compañera, le atribuían todo a un solo Dios y que para ellos solo era Dios y pues el cristianismo, por otro lado, en la parte filosófica, si eres un filósofo o un pensador y creías en la religión, pues no eras bienvenido, entonces como que los dos tenían un punto pero al mismo tiempo estaban como en contra. Gracias.

Docente:
Listo, muy bien. (Da la palabra a otra estudiante)

Estudiante:
Bueno, es que en una escena nos muestra como la violencia que tienen las personas que se utilizan hacia los cristianos, tanto que han vivido y pasan caminando sobre el pueblo, entonces ahí se muestra que el poder como tal de la religión lo tiene más que todos los hombres. (estudiante)

Docente:
Listo, sí, es curioso, pero en la misma película también va a poner lo que se conoce por tradición, que las pruebas de fe, muchas veces los milagros y todo, pues se utilizan, digamos, como ese elemento de creencia y ahí uno se preguntaría filosóficamente ¿es verdad o qué pasó ahí? Y la película pues va a tocar esa parte. (docente)
O sea, no era, pues sí, no. Pues ya también se empieza a despertar ese pensamiento crítico. Lo curioso de todo es, digamos, con qué calidad defienden el ser humano sus propias creencias, hasta llevarlas a un lugar de matar.

Entonces vemos varias escenas en las cuales pues hay una intolerancia. Obviamente pues ya en esta parte de la película, hipatía en el diálogo de ella como personaje muestra que son malas cosas en común. Digámoslo, ella se va a consolidar como una persona no creyente. (docente)

O sea, va a decir, no, no creo. Pero pues va a ver la fascinación por la ciencia. O sea, automáticamente uno de sus estudiantes, pues y también esclavo, se maravilla por la ciencia, entonces ella también se centra más en ese aspecto. (docente)

¿Qué sería la intolerancia religiosa? Pues que no puedan convivir los dos, las dos religiones que en este momento hay, pero hay mucho más, porque la ciudad es centro, es epicentro de mucha interacción económica y académica y obviamente religiosa. Listo. ¿Algún otro aporte, algo más, preguntas que tengan en esta parte? ¿No? Listo. (docente)

Bueno.

Pelicula:
"Como los hombres lo hacen, pero mueven sus cabezas como ovejas. ¿Qué es lo que estás mirando? Sí, tú, ¿qué es lo que estás mirando? ¿Es usted Amorius? ¿El hombre que realizó el

milagro? ¿Quieres ver un milagro? ¿Es usted? Yo soy. (pelicula)

Ven conmigo. Vengan, hermanos. ¿Quién es este hombre? Este hombre es el que instó a la gracia en siniembra y en las cintas. Pero le crearon unas dudas muy más increíbles de Dios y jugaron con la enfermedad de la gente. Las noticias de él se oyeron por todas partes en siniembra. (pelicula)

¿Quién es este hombre? El hombre de los ojos. Porque de ellos es el reino de los cielos. Bienaventurados los que lloran, porque de ellos serán consolados. Bienaventurados los que están en un tomo, pues ellos consultarán. Bienaventurados los mansos, pues ellos celebrarán la tierra. Benditos los que plámanas. Porque a ellos se les da, benditos los misericordiosos, benditos los puros de corazón, ellos verán a Dios. (pelicula)

El Señor está ahí con usted. Dios lo bendiga. Entonces, ¿cómo es que voy a hacerlo? El Señor está ahí con usted. Y con usted. Y dime, ¿qué te pareció? Solo oré. Probablemente tú no sabes cómo hacerlo, ¿verdad? ¿Qué tienes en esa bolsa? (pelicula)

¿Tienes comida? Es para mi maestro. ¿Es para mi maestro? ¿Qué pasa contigo? Tendría que pagar con dinero. Ah, ¿y para qué necesitas el dinero? Mira sus caras. Ten, quisiera que lo intentaras tú mismo. Y luego te enseñaría a cómo debes orar. Hazlo. El Señor está ahí con usted. Muchas gracias. Ten, ten, ten. Hazlo, contigo. (pelicula)
El Señor está ahí con usted. Y con usted. Muchas gracias, mi amor. El Señor está ahí con usted. Y con usted. El Señor está ahí con usted. (película)

Oye, esclavo, ¿cuál es tu nombre? Davos. Davos, el esclavo ruso. Ahora pareces un paravalani, un verdadero soldado de Cristo. (película)"

Docente:
Bueno pues, aquí vemos una parte donde describe un culto cristiano y donde consolidan sus pilares en la predicación, en la lectura del evangelio, y en la caridad… entonces digamos esa es la base del cristianismo naciente. Nada quizás que atropelle contra la dignidad de una persona.
Entonces yo quisiera que en este momento ustedes describieran con sus propias palabras, qué pudieron ver en la película.

¿Cómo es el cristianismo, cómo es el culto, cómo están orando…? Bueno, todo eso…

Estudiante:
Pues vemos que el culto es como que leen el evangelio y luego dicen que el verdadero milagro es como ayudar a los pobres y así…

Docente:
Listo, muy bien…
Estudiante:
Pes también vemos como que ingresa al templo y había gente en los balcones y otros que estaban pidiendo ayuda… ¿eso por qué?

Docente:
Bueno, entonces la pregunta surge que ¿Por qué había unas personas en un lado y otras en otro?... Es una buena pregunta… digamos, hay gente pobre que está recibiendo ayuda y hay los que ayudan.
Esa es la primera interpretación del cristianismo: que se tenían los vienes en común, de hecho la palabra comunidad tiene que ver con eso… per sí. Ahí es un detalle bueno que has analizado.

Podemos también evidenciar que la tradición oral se transforma en escrita y por eso se lee en los pergaminos. Ahorita vamos a ver otra parte de esa misma cultura de Alejandría, cultura egipcia, que es la parte del teatro. Ustedes saben que los romanos han recibido la herencia cultural de los griegos. (docente)

Esta parte la vamos a ver, van a ponerle cuidado y también yo quisiera que ustedes analizaran cuál es la función que tiene. ¿Qué va a pasar? Y a continuación va a haber quizás un momento en el cual también las niñas que practican música o todos escuchamos música, también opinar con relación a la musicalización de la misma película, que es otro elemento que hay ahí. ¿Listo? (docente)

"Disculpen, disculpen mi atrevimiento. Soy Orestes, hijo de Orestes. Estoy aquí para declarar mi amor a y empatía a la filosofía, a quien sin duda alguna todos ustedes conocen. (película)

Desde hace algún tiempo, siguiendo su consejo, me he dedicado a la música con esperanza de encontrar consuelo en la armonía de sus sonidos. Pero para mí tal armonía solo la puedo encontrar en mi amada. Así que mi propósito aquí es simplemente el de ofrecer y mi melodía con esperanza… no hables. (película)

¡Ese hombre llegará lejos! Si mi fruta favorita fuera el plátano y no el Higo, ya me hubiera postrado a sus pies. (película)

¿No sería conveniente complacerlo? ¿Yo? ¿Cómo? Dándole la mano a tu hija. ¿O es que no piensas casarla? Empatía sujeta un hombre sin la libertad para enseñar ni para decir lo que piensa. El mejor filósofo que conozco renunciaría al estudio. No, eso sería su muerte. (película)

Es verdad, su trabajo es admirable. Ella es prudente y virtuosa. Pero su vida es una triste situación, siendo una mujer, por supuesto. (película)"

Docente:
¿Pues qué pueden decir de este momento de la película? ¿Qué cosa les llamó la atención? (docente)

Estudiante:
¿Cómo se llama ese instrumento?

Docente:
Corchado

Estudiante:
Aulus. Es anterior a la fruta

Docente:
Sí, sí, sí. Bueno, hay elementos... Al inicio ellos estaban haciendo algo. ¿Qué era lo que estaban haciendo? ¿Quién pudo participar? Sí, dale. ¿Qué era lo que estaban haciendo?

Estudiante:
La obra de teatro. (estudiante)

Listo. (docente)
La obra de teatro. ¿Por qué... Se dieron cuenta que la organización de la ciudad era... Había mucho ruido, había mucho tráfico, digamos, de cosas, de comercio y todo. Pero un sector de la sociedad se encargaba de hacer cosas que los divirtieran. De cierta forma, pues el teatro ahí es un elemento para unos pocos, no es para todos. (docente)
¿Listo? Si se pudieron dar cuenta. ¿Alguien que me ayude a describir lo que vio, lo que observó en la película? ¿En ese momento de la película alguien? (docente)

Bueno, ¿quién es Hipatía Alejandría como tal hasta ese momento? Pueden buscarlo, pueden consultarlo. (docente)

Nuevamente, ¿quién sería Hipatía? Documentarse, datearse significa, pues, mirar. ¿Quién es ella? (docente)
¿Qué palabras utiliza el declarante? Se declara su amor. ¿Está buscando qué?

Estudiante:
Consuelo.

Docente: ¿Qué está buscando también?

Estudiante:
Armonía.

Docente:
¿Listo? O sea, le dice... le confía su amor. Lo hace en público. Pues obviamente va a ser un problema dentro del guión, dentro de la historia. Va a ser un problema para Hipatía. (docente)

Pues obviamente, ¿cuál era su interés máximo?

Estudiante:
La filosofía

Docente:
Y ahí pues nos vemos también como una mujer puede verse favorecida, digamos, por su mismo padre. ¿Qué pasa? ¿Qué quiere el papá de Alejandría, de Hipatía? (docente)

Estudiante:
O sea, que siga pensando por ella misma, sin esperar que el hombre vea qué es lo que tiene que pensar.

Docente:
Exacto. El papá es consciente de que no va a desposar a su hija y uno dice bueno… y sí así es. Muy probablemente el querer del papá es poderle dar una vida que sea el mismo querer de su hija. No la que él quiera.

Pues hay un elemento también porque muchas mujeres no se casaban. O sea, era una de las cosas obligatorias. Pues papá quería muchos compromisos obligatorios, digamos, por conveniencias, ya fueran políticas o familiares o económicas. (docente)

Bueno, ¿alguna otra cosa? ¿Algún otro aporte que les haya llamado atención hasta el momento? Sí, eso. (docente)

Estudiante:
Lo que es de la escena anterior es que, como en la mayoría de los casos, la gente que es como creyente de la religión y el cristianismo y eso, se convierte al ateísmo o a otra religión, porque el cristianismo como que no los convence. Y en este caso vemos cómo Davus como que está haciendo todo lo contrario. O sea, está en el lado de la razón y la filosofía, pero de cierta manera se empieza a encaminar hacia la religión, la fe y eso. (estudiante)

Docente:
Sí, a la vez que va a dar una interpretación de los clásicos griegos, que is cristianizar la filosofía platónica y aristotélica. Veamos, todo el bloque de filosofía antigua se le va a dar un elemento, un elemento tangible, un elemento real, que obviamente es humanizar a Dios, o sea, volverlo carne. Y pues el cristianismo, su fundador, Cristo, como tal, pues ahí es el elemento primordial. (docente)

Bueno, aquí lo importante es destacar temas como la tolerancia, el diálogo entre religiones, la libertad de culto, pero también la libertad de elección. O sea, el hecho de que Hipatía fuera mujer

no tenía que decir ya la van a casar. O sea, es lo que trabaja hasta el momento la historia de la película. (docente)

"Buenos días, señora. Buenos días, señora. Buenos días, señora. (película)
Ayer vieron a uno de sus colegas a la barba con un neandroso. Acepté el regalo y decidí que en este momento debo darle en serio. (película)

Esto es para ti. (película)

Es la sangre de mi periódico. Orestes, tú dijiste que has encontrado la armonía en mí. Bueno, pues yo te sugiero que la busques en otro lado, porque creo que no hay armonía o belleza en eso. ¿No lo crees? (película)
Ayer discutíamos en clase sobre el cono de polo. Hablamos del círculo, la edipce y la parábola. Hoy hablaremos sobre la hipérbola. Señora. (película)

Discúlpeme, señora. Olympus requiere su presencia inmediatamente en el cerapero. La suya también. (película)
Gracias. Gracias, señora. Gracias. (película)

Gracias. ¿Por qué tenemos que tolerar la fe impuesta y las costumbres de la gente que hasta hace poco estaba fuera de la ley? ¿Qué pasa? Esto es un sacrilegio. Los cristianos se han reunido en el agora. Se burlan de los dioses. (película)

Debemos ponerle fin a estos insultos. Tal vez no le teman a él, pero le temerán a nuestras espadas. (película)
¡Espera! ¡Espera! (película)

¿Qué es lo que van a hacer? ¿Los van a atacar? ¿Piensan ensuciarse las manos de sangre por un insulto? (película)

A los dioses. (película)

Un insulto a los dioses. Si es algo tan grave, denunciarán a la alcaldía ahora mismo. (película)
Parece que los protege sin material. Estoy tratando de proteger a nuestros discípulos. Tú los incitas a que sean criminales. (película)

Leon, como director, tienes la última palabra. Lo que debemos hacer es responder. (película)

Si los judíos están entre nosotros, esta no es su pelea. Hagan lo que deseen, pero ustedes cristianos, únense a los de su creencia. Niñas de Colón son mis discípulos, ponen esta casa. (película)

¡Gloria a Serapis! ¡Glory to the Lord! Esperen mi orden. (película)

Nadie debe sospechar hasta que los dejamos morir. Los bandos son para los asesinados. ¡Ciudadanos! (película)
¡Acérquense! (película)

¡Encampamos los esclavos! ¡Crecen a los dioses! ¡Gloria a Serapis! ¡Los dioses triunfarán! ¡Grabados sean los dioses! ¡Gloria a Serapis! ¡Gloria a Serapis! (película)

Bien, escuchemos ahora. ¿Escuchan alguna queja? No. Este también ha perdido la luz. Sus bocas no hablan. Sus ojos no ven. Sus narices no duelen. Y aun así, los paganos vienen y se arrodillan de ellos. Una verdadera locura. (película)

Docente:
Bueno, entonces empieza la confrontación digamos, religiosa y pues eso se va a desencadenar en muerte.
Entonces, para finalizar, alguien que nos dé una conclusión de la clase de hoy.

Bueno, la conclusión de la clase de hoy pues, podemos comparar la película que nos muestra como el contexto y la vida de Hipatia de Alejandría que fue la que, la primera mujer como filósofa, que sentó las bases de la filosofía femenina, y pues aprendimos su historia y como todo el transfondo

Docente:
Listo, ¿alguien más?

Estudiante:
También evidenciamos como la falta de tolerancia de creencias, ya que los del cristianismo por demostrar cosas mediante milagros, por así decirlo, pueden llegar a sacrificar a otras personas, y que hipatía de laejandría tenía como uno de los principios que eran más cosas que nos unían que las que nos diferenciaban.

Docente:
¡Gracias! Buen trabajo. Muchísimas gracias, eso sería todo por hoy. (docente)

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN DE CLASE EN (i2)

Propósito de estudio 2: Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales, en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula, a partir de la experiencia educativa.

<table>
<tr><td colspan="2">REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE</td></tr>
<tr><td>FECHA:</td><td>INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Colegio Integrado (i2)</td></tr>
<tr><td>DOCENTE OBSERVADO: (Código) d2</td><td>NIVEL EDUCATIVO: 11°</td></tr>
<tr><td>NÚMERO DE ESTUDIANTES:
Aproximadamente 24 (según lista de asistencia leída en clase)</td><td>INCLUSIÓN DE CINE EN LA CLASE: SÍ: X NO:__</td></tr>
<tr><td colspan="2">DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:
La sesión observada corresponde a una clase de filosofía estructurada alrededor de la reflexión ética y cultural sobre el canibalismo, articulando tres recursos pedagógicos principales:
1. El análisis de una película (La sociedad de la nieve).
2. La lectura filosófica de Michel Onfray (¿Habéis comido ya carne humana?).
3. La referencia filosófica clásica al ensayo de Michel de Montaigne sobre el concepto de barbarie.
La dinámica de la clase inicia con una activación de saberes previos, donde el docente invita a los estudiantes a reflexionar sobre el trabajo previamente realizado en torno a la película y el texto filosófico: “Los quiero invitar a que pensemos, a que reflexionemos en el trabajo que hemos hecho sobre el canibalismo, la película La sociedad de la nieve y el texto de Michel Onfray.”
El docente estructura la discusión a partir de un problema filosófico central: la relatividad cultural del concepto de barbarie y su relación con prácticas históricas como el canibalismo.
La clase combina exposición magistral contextualizada, preguntas problematizadoras y lectura colectiva del texto filosófico. A partir de estas estrategias, se busca que los estudiantes comprendan que las categorías morales —como “civilización” o “barbarie”— son construcciones históricas y culturales.
El cine funciona como dispositivo de problematización ética, particularmente al vincular la narrativa cinematográfica del accidente de los Andes con la reflexión filosófica sobre la supervivencia, la moral y la cultura.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
<tr><td colspan="2">11. Características o categorías de la clase:
La clase se configura como una clase dialógica con predominio de exposición problematizadora, característica de enfoques filosóficos contemporáneos de enseñanza.
Se identifican tres dimensiones pedagógicas:
• Dimensión contextual: explicación histórica y cultural del canibalismo.
• Dimensión conceptual: reflexión filosófica sobre barbarie, civilización y relativismo cultural.
• Dimensión reflexiva: discusión crítica con los estudiantes.
El docente plantea la filosofía como ejercicio de interpretación cultural:
“Cuando hoy en día abordamos la cuestión del canibalismo la juzgamos con nuestra moral, con nuestra educación… con los prejuicios de nuestra época.”
Esto evidencia una orientación pedagógica hacia el descentramiento cultural, fundamental en la formación filosófica.</td></tr>
<tr><td colspan="2">12. Identificación de modelos y métodos de clase:
Se identifican principalmente tres enfoques pedagógicos:
1. Método socrático-problemático</td></tr>
</table>

El docente formula preguntas abiertas para generar reflexión:
"¿Por esta razón nuestros ancestros eran bárbaros? ¿Ustedes qué creen?"
Este tipo de interrogación busca activar la argumentación filosófica en los estudiantes.
2. Método hermenéutico
La lectura del texto de Onfray se realiza de forma interpretativa:
"El canibalismo es un hecho cultural… solo los hombres introducen en el arte de comer a su prójimo un sentido desigual."
clase sociedad de la nieve
La clase se orienta hacia la interpretación del significado cultural de las prácticas humanas.
3. Aprendizaje basado en recursos culturales
El cine se integra como **dispositivo narrativo y ético**, lo cual se alinea con metodologías contemporáneas de enseñanza filosófica mediada por cultura audiovisual.

13. Referencia a planeaciones u orientaciones generales:

La clase evidencia una **planeación conceptual clara**, aunque no explícita en términos formales.
Se observa una secuencia didáctica implícita:

1. Recuperación de trabajos previos (performance sobre la película).
2. Introducción conceptual mediante lectura filosófica.
3. Problematización cultural del concepto de barbarie.
4. Aplicación reflexiva al contexto contemporáneo.

El docente menciona explícitamente actividades realizadas previamente:
"Analizar también el trabajo que ustedes hicieron sobre *La sociedad de la nieve*, que fue un buen trabajo… un performance."
Esto indica continuidad pedagógica entre sesiones.

14. Interacciones docente-estudiante:

La interacción es principalmente **dialógica pero guiada por el docente**.
El docente formula preguntas y solicita respuestas breves de los estudiantes:
"¿Ustedes creen que en estos momentos hay alguna tribu que coma carne humana?"
También promueve la lectura participativa:
"¿Alguien que me ayude por favor con la lectura?"
Sin embargo, el control discursivo permanece mayoritariamente en el docente, lo que es típico de clases filosóficas de carácter magistral-dialogado.

15. Objetivo de clase:

El objetivo implícito puede formularse como:
Problematizar el concepto de barbarie a partir de la reflexión filosófica sobre el canibalismo, utilizando el cine como detonante ético y cultural.
El docente lo expresa indirectamente:
"No por el canibalismo, sino por las implicaciones morales y filosóficas que esto tiene."

16. Reacciones y actitudes en general:

Los estudiantes muestran **participación intermitente**, principalmente respondiendo preguntas puntuales.
Se evidencia cierta **espontaneidad en las intervenciones**, por ejemplo, cuando los estudiantes mencionan lugares asociados al canibalismo:
"¿Los indígenas? ¿En África?"
Estas respuestas revelan la presencia de **estereotipos culturales**, que el docente utiliza como punto de partida para la reflexión filosófica.

17. Motivaciones:

La motivación se genera mediante:

- referencias a **series y películas**
- ejemplos históricos
- analogías con cultura juvenil

Ejemplo:
"Creo que había una serie de Netflix que había dado a algún caníbal."
También el docente conecta el concepto de barbarie con **algoritmos y redes sociales**, acercando la reflexión filosófica a la experiencia cotidiana del estudiante.

18. Niveles de participación: La participación estudiantil es **moderada pero guiada**. Se observa: • respuestas cortas • intervenciones ocasionales • participación en lectura Esto sugiere una estructura **docente-centrada con espacios de intervención estudiantil**.
19. Relación teórica de cine y filosofía: La relación entre cine y filosofía aparece en dos niveles: **Nivel narrativo** La película se utiliza como caso de análisis moral: “Algunos supervivientes de un accidente de avión en los Andes sobrevivieron gracias al consumo de los cuerpos muertos.” **Nivel conceptual** El cine funciona como **experimento ético narrativo**, que permite cuestionar categorías morales. Esto coincide con enfoques contemporáneos de **filosofía a través del cine**, donde la imagen cinematográfica se convierte en un medio para pensar problemas filosóficos complejos.
20. métodos de evaluación de clase: La evaluación aparece en forma de **producción creativa y discusión filosófica**. Se menciona explícitamente: “El performance que hicieron sobre *La sociedad de la nieve*.” Esto sugiere un enfoque evaluativo basado en: • interpretación • representación • argumentación más que en pruebas tradicionales.

ANÁLISIS SINTÉTICO

Categorías emergentes de la práctica pedagógica

Del análisis de la clase emergen tres categorías principales:

1. **Problematización cultural de la moral**
2. **Didáctica filosófica mediada por narrativa audiovisual**
3. **Descentramiento epistemológico**

La clase busca cuestionar categorías morales naturalizadas, como lo evidencia la reflexión sobre el concepto de barbarie.

Coherencia con orientaciones documentales

La práctica observada es coherente con enfoques actuales de enseñanza de la filosofía que priorizan: problematización, discusión e interpretación cultural

No obstante, la clase mantiene una estructura relativamente **magistral**, lo que sugiere una coexistencia entre enfoques tradicionales y críticos.

Interacciones docente-estudiante a partir del cine

El cine funciona como **disparador discursivo**, permitiendo iniciar discusiones sobre ética y supervivencia.

Propósito de la inclusión del cine

El cine se emplea como **caso límite moral**, que permite cuestionar la relatividad de los juicios culturales.

Actitudes y reacciones

Las reacciones estudiantiles revelan **imaginarios culturales previos**, que el docente problematiza mediante la discusión filosófica.

Motivaciones

La narrativa cinematográfica genera **interés y cercanía emocional**, facilitando la entrada a debates filosóficos complejos.

Expectativas y participación

La participación estudiantil se orienta principalmente hacia **respuestas breves a preguntas problematizadoras**.

Abordaje teórico de la filosofía desde el cine

La clase integra tres niveles teóricos: filosofía contemporánea, filosofía clásica y narrativa cinematográfica.

Esto produce una **triangulación didáctica entre texto, imagen y discusión**.

Evaluación de clase

La evaluación incluye **actividades performativas y reflexivas**, lo que evidencia un enfoque evaluativo centrado en la comprensión crítica.

TRANSCRIPCIÓN DE CLASE EN (i2) (d2)
La sociedad de la nieve

¡Listo, muy bien! Entonces, el ejercicio, bueno, hasta la clase final ya el ejercicio que yo tengo planteado es, por un lado, revisar el texto de Michel Onfray, que pregunta, ¿habéis comido ya carne humana?, que hace parte de un texto que es el Antimanual de Filosofía, de un escritor que está vivo, que está enseñando estos momentos en Francia, a estudiantes, a adolescentes como ustedes. En segundo lugar, analizar también el trabajo que ustedes hicieron sobre la sociedad de la nieve, que fue un buen trabajo, como les decía, disruptivo, es decir, que hizo a la gente pensar de una manera drástica sobre ese problema que es el canibalismo.

No por el canibalismo, sino por las implicaciones morales y filosóficas que esto tiene, ¿listo? También hay un texto de Michel de Montaigne que está al final, yo creo que ya les había puesto a leer este texto, que era el por qué nosotros decimos que alguien es bárbaro, de dónde sacamos que eso es bárbaro, ¿listo? Entonces, en primer lugar, si ustedes no tienen la copia, yo tengo acá, ustedes tenían esa copia en sus cuadernos, la tienen por ahí, de todos modos, yo tengo acá las que hay trece, si se quieren hacer, te daré dos, te daré uno ahí, uno por acá, voy a dar la mitad para un lado y el otro para el otro lado.

Creo que ustedes si revisaron sus cuadernos, ahí ya la tenían, ¿sí? Entonces, dentro de la temática, Michel Offray va a distinguir distintos tipos de canibalismo, y ahí nos vamos a dar cuenta cuál fue el que ustedes trataron en su presentación o performance, creo que además un performance, que hicieron en el salón, él y al momento filósofo. Entonces, la pregunta es, ¿habéis comido ya carne humana?

A lo que nos hace referencia principalmente a la prehistoria. Uno pensaría que solamente en la prehistoria, en el momento en el que la gente comía carne humana. Ustedes creen que, en estos momentos, o sea, ¿en estos momentos hay alguna tribu que coma carne humana?

¿Piensan que es en alguna perversión, en algúna secta que coma carne humana? ¿Ustedes qué creen? ¿Los indígenas?

Estudiante

¿En el amazonas?

Profesor

¿Dónde más?

estudiante

¿En África?

Profe

Bueno, sí va a aparecer Tintín en el fondo. No sé, de pronto, alguien que se considere perverso, ¿ustedes han visto alguna serie? Creo que había una serie de Netflix que había dado a algún caníbal.

Incluso hay una película de Tim Burton que habla de un man que hacía emparedados con seres humanos, en variedades. Es su ídolo. Bueno, en Colombia, bueno, si uno se pone a leer la historia de Colombia, antes de la Colombia, antes de 1492, perdón, es decir, cuando había aquí unos pueblos originarios, se daba, si uno lee la historia de Colombia, ¿no?, se daba el canibalismo.

En diferentes tribus era absolutamente normal el canibalismo. Por ejemplo, de manera ritual. O también para ahuyentar, para demonizar a los enemigos.

Era muy común, entre los caribes, entre los panches, o entre los pijaos, matar. Matar en la guerra, pero también comerse partes de esa persona para diferentes tipos de, no sé si supersticiones o creencias, digámoslo, creencias. No sé si hayan visto también la película Apocalipto.

¿Han visto Apocalipto? En esa película aparecen escenas en las que los hombres, en esa época, previo a los españoles, en Centroamérica, comían el corazón del guerrero más valiente que fue asesinado en la batalla para volverse valientes. Otros dicen que también se comían los testículos para ganar, ¿qué?, fertilidad, porque de pronto no había podido embarazar a la mujer.

Entonces, en América, antes de los españoles, era muy común que existiera el canibalismo. En nuestra tierra, decoraban las cercas, por ejemplo, las cercas de su casa, porque antes eran como

huerticas, decoraban con calaveras humanas para atemorizar, para atemorizar a los que quisieran sobrepasarse o llegar a atacar. Bien, aquí nuestro autor es francés, obviamente cita a Ordóñez, cita a Europa, donde se pueden encontrar restos en los que se puede evidenciar que el ser humano partía las médulas, perdón, los fémures o los huesos, para poderles chupar la médula, o el tuétano, cuando ustedes hacen eso, cuando nuestros padres hacen eso, de los mismos seres humanos.

Entonces, la pregunta es, ¿por esta razón, por estas prácticas, nuestros ancestros eran bárbaros? ¿Ustedes qué creen? ¿Si eran bárbaros o no eran bárbaros por eso?
Estudiante
inaudible
¿Por qué? Tranquila, ¿por qué eran bárbaros? ¿Más que perdón?
profesor
¿No tiene sentido? Bueno, listo, acá nos dice, la primera parte nos dice, evidentemente cuando hoy en día abordamos la cuestión del canibalismo, lo juzgamos, ¿desde? ¿Desde ahí?
Del amor por la juventud o por sí, los que tienen el test. Evidentemente cuando hoy en día abordamos la cuestión del canibalismo la juzgamos con nuestra moral, con nuestra educación, con las trabas de los prejuicios de nuestra época, es decir, con nuestra actualidad como seres humanos. Entonces, para tomar distancia, habría que pensar un poquito más como un científico, como un filósofo, como un etnólogo, tratando de ver la razón por la cual se hacían este tipo de prácticas.
Obviamente, Michel-Onfray también nos cita dentro de algo que se supone que es racional, que fue producto de la ilustración y de la razón, o sea, la Revolución Francesa, que en la Revolución Francesa ocurrió algo, ahí nos cita, dice, Se decapitó a un joven, presuntuoso, representante del poder real, o sea, de la nobleza. Unos cuantos jugaron balón con su cabeza y asaron su carne en la parrilla. Finalmente, una mujer cuyo hijo llegaría a ser alcalde de la ciudad, Madame Saussure, le arrancó su corazón para comérselo.
Asimismo, recientemente, algunos supervivientes de un accidente de avión en los Andes sobrevivieron gracias al consumo de los cuerpos muertos en sus compañeros de infortuno. Aquí vamos llegando un poco al tema que nos ocupó en la presentación, en el performance de La Sociedad de la Nieve. Pero continuemos despidiendo las tres formas de canibalismo que vienen a continuación.
Frente, mire, yo tengo unas preguntas que ahorita yo quiero que profundicemos. Oiga, ¿qué es un bárbaro? ¿Quiénes son los bárbaros?
¿Para qué hacemos la diferencia entre bárbaros y civilizados? ¿Qué hace que un bárbaro sea bárbaro y un civilizado sea civilizado? Ahorita vamos a mirar qué me pueden decir ustedes.
Acá hay una parte donde les digo, donde nos citaron África. Claro, los lugares comunes, es decir, los indígenas, es decir, África. Esos salvajes por allá.
¿Por qué? Así nos lo han enseñado los europeos. Por ejemplo, en Robinson Crusoe, no sé si ya han conocido un texto, un libro, un literario, muy bello, que se llama Robinson Crusoe, las aventuras de él.
Entonces lo primero que hace es llegar, se va, es un inglés, Daniel es el escritor, se va, se pierde, y lo primero que llega es a un lugar inhóspito, solitario, tiene que sobrevivir, hay un naufragio, y lo primero que se encuentra es a una tribu caníbal. Entonces ese es el primer temor. También como el mote, el cliché de que es África donde están los caníbales, que son los indígenas y los aborígenes los que son caníbales, es decir, por tanto, bárbaros, incivilizados.
Aquí hay uno, no sé si conocen también un cómic, se llama Tintín. Desde chiquitos no sé si han leído, en la biblioteca de cultura va a estar Tintín. Tiene uno que está en el Congo, y él dice aquí, casi nunca reflexionamos ni comprendemos y nos limitamos a condenar.
Tintín está en África, en el Congo, que es uno de los países más selváticos, más poderosos, con río incluido, con grandes tribus, y él se va y mira, está mirando y dice, generalmente nosotros solo nos dedicamos a juzgar y a condenar. ¿Por qué? Porque son diferentes.
Entonces ahí es donde vienen las preguntas que yo les acabo de decir. ¿Qué los hace a ellos bárbaros? Bueno, hay un subtítulo que se llama Te como, luego soy.
¿Alguien que me ayude por favor con la lectura? Solo el primer parte. Te como, luego soy.
Gracias. Sí, ahora bien.
Estudiante

Ahora bien, el canibalismo es un hecho cultural.
Los animales no se comen a sus semejantes según reglas precisas de troceado, soción y reparto suministrales y subordinados. Existe un género de gastronomía en la cocina antropofágica. Solo los hombres introducen en el arte de comer a su trono un sentido desigual.
Por supuesto, las razones dividen entre el canibalismo de violencia política y el canibalismo de igual. En el primer caso se practica la victimización sacrifical, desde el capítulo sobre la historia y el texto de Reynepa en el 191, para administrar un odio visceral y desafío excedente. En el segundo, se asegura la supervivencia y se llena la muerte, que nunca se amenaza, transformándola en una energía vital capaz de permitir las satisfacciones necesidades naturales fundamentales, como alimentarse y disponer de proteínas en un medio en el que escasea el nutriente.
Profesor
Bien, aquí entonces podemos distinguir tres clases de canibalismo. Uno que es de tipo político… oiga en Colombia nos pasa esto. Esto de jugar futbol con las cabezas de otros seres humanos pasó con la violencia política en Colombia.
El otro día que hablaba un humorista que es figura pública, un comediante decía que había que destripar a todos esos comunistas o seguidores de Petro, etc. Y una historiadora hacía el recuento de toda la sevicia con que se hacía desde la violencia de los liberales contra los conservadores, hasta la violencia para-militar.
¿Qué significa la sevicia? Que usted no se contenta con hacer un daño o matar, sino que juega con el cuerpo del otro. Por ejemplo, desollarlo, quitarle el pellejo.
Empalamientos a mujeres, que es una cosa horrenda, y jugar con las cabezas etc…
Y la otra sería el canibalismo ritual que no se mata para comer, no se mata para ejercer violencia, sino que se come al muerto.
Es una forma de sepultura. El canibalismo ritual sería como una de las tantas formas de ritos fúnebres que hay.
¿Qué ritos fúnebres conocen ustedes?
Estudiante
Que les echan rosas
Profesor
Un rito fúnebre es la manera como gestionamos el cuerpo de un muerto.
Estudiante
En la india echan los cuerpos en el ataúd y los mandan en un río.
Profesor
¿Cómo era el de los griegos?
Estudiante
Los embalsamaban en aceite, les ponían unas moneditas en los ojos para pagar al barquero
Profesor
¿Qé otros ritos conocen?
Estudiante
El de los vikingos que los ponen en un barco y los quemaban
Profe
Los vikingos, en un barco incinerados… ¿Qué hacían los indígenas por acá en estas tierras?
Los momificaban, los enterraban y les echaban viandas, es decir comida
Entonces el canibalismo ritual era otra forma de gestionar el cuerpo de un ser querido que se acaba de morir.
Piensenlo desde otro punto de vista. No desde qué hasco comerse al abuelito que se murió, sino pensar en que el cuerpo del abuelito se va a destruir en la tierra olvidado, abandonado, y otra forma significativa de permanecer con él es llevarlo dentro. Comérselo.
Obviamente si nos salimos un poco desde nuestra forma moral de ver las cosas, podemos entender el significado que para ellos tenía ese ritual.
Entonces tenemos:
Primero un canibalismo político, luego un canibalismo ritual y tercero, un canibalismo accidental, que es de la que ustedes saben más.
¿Qué significa ese canibalismo accidental?
Estudiante
Se trataba de comer carne en una situación en la que no había más comida, no habían recursos

entonces pues se obligaba a, bueno, esa necesidad obligaba a la gente a tomar la decisión de comerse a los amigos nuevos.

Profe

¿Qué problema representaba eso? ¿Quién era el que estaba con el personaje de la aversión? ¿Quién era? ¿Quién? ¿Qué problemas implicaba eso?

Estudiante

La moral, porque es consciente de lo que hace y siente que no debe hacerlo y va contra sus principios…

Profe

Listo, tiene muchos problemas al pensarlo por su formación, cristiano, occidental, etc. Eso lo hace pensar la situación…

Bueno, estas son las tres formas. Listo, ahí tenemos ya... Listo, ahora, pasemos por último ya, pasemos por último ya un poco a la...

Creo que esto le da una amplitud, lo que voy a decir, le da una amplitud al problema, y es, ¿quiénes son los bárbaros? ¿Quiénes pueden definir quiénes son los bárbaros?

Estudiante

Los que hacen todo en beneficio de ellos mismos.

Profe

Para él no hay nada de canibalismo, perfecto. ¿Qué más? Listo, bien.

Estudiante

Es un término que los griegos usaron

Profe

Ahí sí que fue la historia así, los griegos fueron los qua acuñaron ese término para hablar, no solamente para decirles que eran menos inteligentes, sino que no, no hablaban su propia lengua, no eran tan civilizados como ellos. En la acepción común, ¿qué significa un bárbaro? ¿Una persona bárbara?

¿No saben? ¿Diana? Perfecto, vuelven a la misma definición.

Estudiante

Era como la definición de idiota en los griegos.

Profe

Idiota o idiotez en los griegos significa aquella persona que solo se preocupa de sí misma, que se despreocupa totalmente de la política o del asunto de la polis. Esa era la definición, menos demasiado equiparada con bárbara.

¿Quién más les puede decir algo de... por ejemplo, la que les decía ahorita yo. ¿Qué hace que le digamos bárbara?

Estudiante

Algo cruel.

Profe

¿Qué más hace que le digamos bárbara a una persona?

Estudiante

Una persona salvaje.

Profe

¿Qué significa salvaje?

Estudiante

Impulsivo. Impulsivo, animal, ¿sí?

Profe

¿Qué más quiere decir? ¿Cómo?

Estudiante

Algo impresionante, también puede ser una excepción.

Profe

Este término que le estamos dando, ¿qué hace que nosotros le digamos bárbara a alguien? Que sea violento, ¿qué más? Bien, son ya, digamos así, definiciones como de personas animalitas.

Ojo, aquí el señor Michel nos cita, nos trae a colación un señor que se llama Michel de Montaigne, que es un ensayista, filósofo, historiador, también a veces cómico, pero es uno de los grandes ensayistas de la historia, y nos trae un fragmento y dice, ¿dónde están los bárbaros? ¿Qué dice básicamente en este texto? Dice que nada bárbaro o salvaje hay en aquella nación, tengo lo que

me han contado, sino que cada cual considera bárbaro lo que no pertenece a sus costumbres.
Volvemos entonces a un cierto parroquialismo de creer que las cosas deben ser como yo pienso que son. O sea, usted tiene un cierto algoritmo, por ejemplo, hablando de jóvenes, usted tiene un cierto algoritmo, casi todos ven los mismos videos, casi todos ven los mismos futbolistas, partidos, equipos, los mismos youtubers, instagramers, tiktokers, y piensan que ese circulito, o como lo llama BiungChul Han, esa burbuja del algoritmo, es la realidad, la misma música. Entonces todo el mundo tiene que saber quién es Karol G, todo el mundo tiene que saber quién es Maduma, Falcón y esas cosas, y si usted es diferente, como dice acá, si usted no pertenece a la costumbre de los demás, entonces usted va a ser considerado raro, loquito, bárbaro en este mismo caso.
Por ejemplo en religiones, si nosotros, por ejemplo, ¿cuál es la religión dominante acá entre nosotros? La religión católica, ¿por qué? ¿Por qué es la que más se ve?
¿Y por qué? ¿Cuál será el fondo de que haya más iglesias, más creyentes en el catolicismo? ¿Cuál es la raíz histórica?
me preguntan.
Los españoles,
perfecto. Entonces eso es una, digamos, incidencia histórica, un accidente incluso, podríamos decir, histórico.
También pudieran haber venido los ingleses, seríamos protestantes. También hubieran podido venir los vikingos, tendríamos aquí adoraciones por Thor, por Odín, por San Francisco de Brasil, o los indios de la India, o los chinos. Pero fue un accidente histórico.
Sin embargo, cuando uno repiensa esto, dice, oiga no, no estoy del todo de acuerdo, me gustaría no tener una creencia, me gustaría ser ateo, o ser agnóstico, lo cual es una minoría, y entonces usted ya ha mirado como un raro, un loquito, un barro. Y así con muchas cosas. La música que usted escucha, si usted no está escuchando la misma pelis de Tropical en un reggaetón, y de pronto está escuchando cosas por allá, no sé qué música rara, no K-pop, que eso también es de todo el mundo, rara, no quiero decir aquí un ejemplo, bueno, de los míos, los blues, los blues, que a mí me gustan, saben a bodo, no sé, ustedes también pueden escuchar electronica, tectónica, saben que ahora es como para mí los vikingos, y si usted no encaja, lo que quiero decir, si usted no encaja dentro de la costumbre, dentro de la moda, va a ser tindado de ellos.
Eso nos lleva a problemas graves, ¿no? Desclusión, ¿bien? Yo ahorita me voy a leer el texto de Pollo Esplumado, y van a entender lo que estoy hablando.
Bueno, ciertamente parece que nos tenemos más punto de vista, que no tenemos más punto de vista sobre la verdad y la razón que el modelo y la idea de las opiniones y usos del país en que estamos. Es bueno viajar, eso nos lo dice Descartes, eso nos lo dice la vida, es bueno viajar y conocer otras costumbres. Oiga, y si usted de pronto llega a África, estamos llegando ahorita al Congo, y usted es el único que es de su idioma español, y usted es el único que es así como morrochito, como los indígenas de nuestra tierra, no negro, afro, ¿usted será que es considerada rara?
Por el contrario, yo miro, mucha gente lo que hace es decir, tan rara esta gente aquí, no van a misa, son todos como oscuros, como negros, son como las comidas que tienen. ¿Por qué? La mente.
Solamente tenemos el punto de referencia de nuestro país. Incluso a veces de nuestra región, de nuestra propia región. Por ejemplo, acá de la costa, ustedes ven esos costeños tan no sé qué, o a Pasto, que le fuimos a comer a esa vaina del cui, o al llano.
Entonces, cuando nosotros tenemos esa arrogancia, podríamos decirlo así, de qué es lo que pasa en nuestro país, en nuestra región, es lo único que es un problema filosófico más allá de que estemos hablando del canibalismo. ¿Listo? Siguiente, entonces, entonces, el punto, el punto, es el siguiente, resulta que en este texto, resulta que en este texto de Montaigne, en este texto de Montaigne, traen a unos salvajes, traen a unos salvajes, y les dicen, oigan, miren nuestra vida, miren nuestra sociedad, cómo está organizada, a ver qué les parece a ustedes que son unos salvajes, entre comillas, y los salvajes dicen, oigan, me puedo dar cuenta, así honestamente, me voy a dar dos puntos de vista mínimos, fíjense, el primero de ellos es que me parece muy bobo, muy sorprendente de su parte, que tengan a un rey tan débil, tan flojo, y que haya un poco de grandulones ahí, cuidándolo, con armas, y por qué no más bien escogen a uno de los mejores de sus guerreros, a uno incapacitado, inteligente y fuerte, y lo ponen en ese puesto, en vez de ese debilucho que está ahí, porque creo que eso lo harían ellos en su tribu, segundo dicen, y este es el que más me gusta, dicen, cómo es posible que haya gente que tenga tanta plata, y una gran

cantidad de gente mendigando y pobre, y lo peor aún, cómo es posible que esa gente mendicante y pobre, no sea capaz de prenderle candela a esos ricachones, y montarse ellos en el poder, obviamente son ideas como revolucionarias, pero esa era la sorpresa, oiga, oiga, sí, porque hay millonarios, y uno se aguanta esa vaina, que haya gente que tenga tanta plata, más que millones de personas, y que haya personas que se estén muriendo de hambre, mientras que otros independientes están viajando en jet privado, y estándose millonadas diariamente, esa es más o menos la traducción que yo veo que hace, ¿de qué se sorprenderían ustedes si tuvieran una mente más inocente, menos prejuiciosa, porque, bueno, todos nosotros, porque hemos estado infectados de muchas cosas, de las redes sociales y de la sociedad en la que vivimos, del capitalismo, de hecho, ¿de qué se sorprenderían ustedes si tuvieran una mente con mayor asombro, no tanto para juzgar y decir qué es malo y qué es bueno, sino por qué nos acercamos a tantas cosas, fuera del sentido común, y si aceptamos un mundo totalmente desigual. Oiga, una vez una chica vino, ustedes deberían preguntarle a una chica que es alemana aquí, preguntarle a usted qué les sorprende aquí a estos indios de nosotros, de esta gente, ¿qué les sorprende? ¿qué les conmuevo? ¿qué les parece raro? Una vez vino aquí otra chica, también así de idiomas, era de Bélgica, era de Bélgica, se llamaba Titi, no sé si la recuerdan, ustedes están muy pequeños todavía, y yo le decía, ¿de qué se sorprendían aquí o de qué le parecía raro? Y decía unas cosas que uno las ve todos los días.

Primero, decía que le parecía increíble que una mujer no pudiera andar sola por la calle sin que le dijeran cosas.

Y ella viene de Bélgica y dice, allá es normal andar sola por la calle... pueden salir sin que tengan el peligro de que las estén acosando, etc. Segunda cosa que ella se sorprendió de estos barbaros, era que no seleccionáramos la basura.

Decía, me parece increíble en este siglo que las personas de un colegio, no reciclen.

Ok. Quiero escuchar a 3 personas a manera de conclusiones:

Estudiante

Sobre la película, que a pesar de la circunstancia del accidente, ellos se ponían a reflexionar sobre su carne aunque ya estaban muertos, congelados… desde el punto de vista de ellos era más importante sobrevivir… y si uno se pusiera en esa situación creo que sería igual.

Profe

Entonces es como una evaluación de los valores… ¿Qué está primer, los valores morales, del otro o del cuerpo o la vida? El que dice yo como es porque tiene la vida como primer valor. Creería yo. ¿Qué piensa del cine, del hecho de ver cine y hacer análisis filosóficos?

Estudiante

Desde la perspectiva de nosotros, de la película y lo que hicimos en el salón, me pareció chévere, porque hicimos el ejercicio de ver una película, pero no verla como por diversión sino por analizar lo moral y lo ético. Y saber si nosotros nos pondríamos en esa condición, si está bien o si está mal, y ver más allá de lo que vemos.

Profe

¿Sí se puede hacer una clase de filosofía con una película o con una serie?

Estudiante

Creo que es aún más dinámico porque lo del cine como que se entiende más. Entonces yo diría que sí y sería interesante, así como hacer también una obra de teatro o algo así interactivo sobre un tema como lo que es el tema de si comería carne humana. Porque así se entendería mejor o de una forma más como vivirlo más bien.

Profe

Recuerden que otros grupos trabajaron sobre otras películas. Unos vieron Mátrix, la de bejamin button, y otros vieron un capítulo de black mirror y recrearon algo sobre las redes sociales.

Muchas gracias.

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN DE CLASE i3

Propósito de estudio 2: Caracterizar las prácticas pedagógicas actuales, en la enseñanza de la filosofía en Duitama, teniendo en cuenta el cine distópico y su encuentro en el aula, a partir de la experiencia educativa.

<table>
<tr><td colspan="2">REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE</td></tr>
<tr><td>FECHA:</td><td>INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

Instituto Técnico Industrial Rafael Reyes i3</td></tr>
<tr><td>DOCENTE OBSERVADO: (Código)
D3</td><td>NIVEL EDUCATIVO: Educación media</td></tr>
<tr><td>NÚMERO DE ESTUDIANTES:
30</td><td>INCLUSIÓN DE CINE EN LA CLASE: SÍ:X_ NO:__</td></tr>
<tr><td colspan="2">DESCRIPCIÓN DE LA CLASE:
La clase se sitúa en una intersección disciplinar entre filosofía y ciencias políticas, abordando el concepto de democracia mediante el análisis de fragmentos de la película La dictadura perfecta de Luis Estrada.
Desde el inicio, el docente explicita una intencionalidad didáctica mediada por el cine, no como recurso ilustrativo sino como dispositivo crítico:
“Vamos a abordar esta temática desde el plano audiovisual… un análisis… de una película… crítica… a las estructuras y a los sistemas políticos.”
La estructura de la clase responde a una lógica:
1. Conceptualización inicial (democracia vs dictadura)
2. Contextualización histórica-política (México – PRI)
3. Proyección de fragmento cinematográfico
4. Discusión guiada e interpretación crítica
El cine se emplea como dispositivo de problematización ideológica, particularmente en torno a:
• corrupción
• medios de comunicación
• poder político</td></tr>
<tr><td colspan="2">ITEMS IDENTIFICABLES EN EL DOCUMENTO</td></tr>
<tr><td colspan="2">21. Características o categorías de la clase:
La clase se configura como una clase crítico-analítica mediada por cine político, con énfasis en:
• análisis de estructuras de poder
• problematización de conceptos políticos
• lectura crítica de medios
El docente posiciona explícitamente un problema filosófico-político:
“Un gran interrogante sobre qué es la democracia realmente.”
Esto evidencia una orientación hacia la filosofía política aplicada.</td></tr>
<tr><td colspan="2">22. Identificación de modelos y métodos de clase:
1. Método problematizador (filosofía política)
El docente interroga conceptos básicos:
“¿Qué es una dictadura? ¿Estamos en una dictadura?”
Este enfoque busca desnaturalizar nociones aparentemente evidentes.

2. Aprendizaje mediado por cine (análisis ideológico)
El cine se usa como texto político:
“Es una crítica… a las estructuras y a los sistemas políticos.”
Se promueve una lectura crítica del discurso audiovisual.

3. Método comparativo-contextual
Se comparan realidades:</td></tr>
</table>

- México vs Colombia
- democracia vs dictadura

"¿Es México una democracia?... ¿Es Colombia una democracia?"
Esto introduce un enfoque de **pensamiento político comparado**.

23. Referencia a planeaciones u orientaciones generales:

La clase presenta una **estructura didáctica clara y coherente**, con articulación entre:

- teoría política
- contexto histórico
- análisis audiovisual

Se evidencia una planeación que integra:

- activación conceptual
- problematización
- aplicación crítica

24. Interacciones docente-estudiante:

Las interacciones son **frecuentes, dialógicas y orientadas a la interpretación**.
Ejemplo:
"¿Qué nos muestra la película?"
Los estudiantes responden desde observaciones iniciales:
"Las redes y las influencias."
El docente amplía y complejiza:
"El poder de la televisión, importantísimo."
Se configura un proceso de **andamiaje conceptual progresivo**.

25. Objetivo de clase:

El objetivo puede formularse como:
Analizar críticamente el concepto de democracia a partir de su contraste con la dictadura, utilizando el cine como herramienta de interpretación de las estructuras de poder.
Esto se explicita en:
"El concepto de democracia y de dictadura lo vamos a abordar."

26. Reacciones y actitudes en general:

Los estudiantes muestran:

- comprensión inicial de conceptos
- capacidad de observación mediática
- participación puntual

Ejemplo:
"Mal uso del poder."
Esto indica una **lectura moral inicial**, que el docente profundiza hacia una lectura estructural.

27. Motivaciones:

La motivación se construye mediante:

- cine contemporáneo (Netflix)
- संदर्भ político latinoamericano
- crítica social

"A ver si… quedan picaditos y quieren llegar a verla."
El docente utiliza el cine como **gancho motivacional y cognitivo**.

28. Niveles de participación:

La participación es:

- activa pero breve
- centrada en respuestas puntuales
- guiada por preguntas del docente

Se observa una transición de **descripción → interpretación**.

29. Relación teórica de cine y filosofía:

El cine opera como **dispositivo de análisis filosófico-político** en tres niveles:
1. Representación de la realidad
El fragmento muestra:

- corrupción

- violencia
- manipulación mediática

2. Problematización conceptual
Se cuestiona:
- legitimidad del poder
- rol de los medios
- naturaleza de la democracia

3. Crítica ideológica
El docente orienta hacia una lectura estructural:
"Un medio de comunicación tiene el poder… de sacar a la luz este tipo de escándalos."
Esto posiciona el cine como **herramienta de alfabetización política**.

30. métodos de evaluación de clase:
La evaluación es **formativa e interpretativa**, basada en:
- participación oral
- análisis de escenas
- argumentación inicial

No se evidencian mecanismos formales de evaluación sumativa.

ANÁLISIS SINTÉTICO

1.1 Categorías emergentes de la práctica pedagógica

Emergen cuatro categorías centrales:

1. **Cine como crítica ideológica**
2. **Democracia como problema filosófico**
3. **Medios de comunicación como poder político**
4. **Pensamiento político comparado**

Presencia de modelos pedagógicos

Se identifica un modelo **crítico-reflexivo**

- pedagogía crítica
- educación política
- didáctica audiovisual

Coherencia con orientaciones documentales

La práctica es coherente con enfoques contemporáneos que promueven:

- pensamiento crítico

- análisis del poder
- lectura de medios

Sin embargo, persiste una **mediación fuerte del docente** en la construcción del significado.

INTEGRACIÓN DEL CINE EN EL AULA

Interacciones mediadas por el cine

El cine genera discusión sobre: corrupción y poder

Propósito del cine

El cine se utiliza como: herramienta de análisis político, dispositivo de problematización y medio de conexión con la realidad latinoamericana

Actitudes y reacciones

Se evidencian: interpretaciones iniciales, reconocimiento de problemáticas sociales y pensamiento crítico

Motivaciones

El cine favorece: interés contextual y comprensión de conceptos abstractos

Expectativas y participación

Los estudiantes participan dentro de un marco guiado, con potencial de profundización argumentativa.

Abordaje teórico desde el cine

Se articula: filosofía política, ciencias sociales y análisis audiovisual

Esto configura una **didáctica interdisciplinar crítica**.

Evaluación de clase

La evaluación se centra en: comprensión conceptual, interpretación y participación

La clase evidencia una **consolidación más explícita del cine como lenguaje crítico autónomo**, en comparación con prácticas más tradicionales. Aquí el cine no solo ilustra, sino que **estructura la problematización filosófico-política**, especialmente en torno a la noción de democracia.

TRANSCRIPCIÓN DE CLASE EN (i3) (d3)
La dictadura perfecta

Docente: Compañeros, compañeras, buenos días Bueno, el día de hoy vamos a abordar parte de lo que corresponde al contenido de democracia que corresponde a filosofía política, pero además vamos a abordar esta temática desde el plano audiovisual, es decir, vamos a hacer un análisis muy rápido y muy sencillo de una muy buena película, fragmentos de una película, a ver si de pronto así ustedes quedan picaditos y quieren llegar a verla. Si no me equivoco esa película está en Netflix, pertenece al cineasta Luis Estrada, mexicano, y que además antes de arrancar con la película hay que decir que tiene una saga, son tres películas que hacen parte de un mismo universo y que precisamente son una crítica muy profunda a la sociedad mexicana, y vamos a ver si de pronto se parece un poquito a la sociedad colombiana, y es una crítica como tal a las estructuras y a los sistemas políticos, un gran interrogante sobre qué es la democracia realmente. Esa trilogía, esta saga de tres películas empieza con el infierno, mentiras, empieza con la ley de Herodes, ¿listo? Ese es el título de la película, sigue con el infierno y finaliza con la dictadura perfecta, que es de la película que vamos a ver unos fragmentos el día de hoy.

La dictadura perfecta toma ese nombre, ¿qué es una dictadura? ¿entendemos el concepto de dictadura?
¿Como qué?
Estudiante: es cuando nos obligan a seguir leyes…

docente: A seguir leyes, pero ¿tú sigues leyes hoy? ¿Estamos en una dictadura? Cuando alguien permanece mucho tiempo en el poder, ¿verdad?

Docente: Es parte de una dictadura. ¿Qué más síntomas tiene una dictadura?
Estudiante: Solo una persona tiene el poder,
Estudiante: se vulneran derechos,
Estudiante: se prohíbe, se prohíbe la libertad de prensa
Docente: que buen punto… se establece que sólo hay una línea editorial para la prensa, que es la que le conviene al gobierno, ¿cierto? Entonces, en primera medida cuando hablamos de dictadura, la dictadura es totalmente antagónica a la democracia, es decir, es lo contrario que no entendería la democracia. En la democracia entendemos que hay elecciones, que tomamos decisiones y que participamos del ejercicio y la ejecución de la política, ¿cierto? En la dictadura asumimos que el escenario es otro y el escenario es de un poder absoluto que permanece y se perpetúa.
En el caso mexicano vamos a tener el caso del partido institucional revolucionario, el PRI, es un partido que surge de un proceso revolucionario campesino en 1910 pero que se va a perpetuar en el poder a través de formas cuestionables. ¿Es México una democracia hoy en día? Ahí les dejo la tarea, toca ir a averiguar si es una democracia o no, ¿cierto? hay que estudiar eso. ¿Es Colombia una democracia? Sí, ¿por qué dudan de México y de Colombia no? Ah, porque no conocemos la realidad, ¿listo? Bueno, el concepto de democracia y de dictadura lo vamos a abordar. Cierro con esta idea y vamos directamente al vídeo.
La dictadura perfecta acuña ese nombre gracias al literato, al escritor Vargas Llosa, que no es de mis afines, la verdad, pero Vargas Llosa establece en una entrevista, dice, México es la dictadura perfecta. Es la dictadura perfecta. ¿Existe una dictadura perfecta?

docente: No, porque siempre se habla de violaciones, derechos humanos, transgresión del poder. Ninguna dictadura es perfecta, pero vamos a acuñar esa idea de la dictadura perfecta, que es el título de la película, y me van a explicar en una primera idea por qué México es la dictadura perfecta. ¿Listo?

docente: Esto transcurre más o menos los 15 primeros minutos de la película.

Pelicula: *Buenas noches, muy buenas noches, es de 24 horas y 30 minutos. ¿Está bien? Benes*

Carlys, y estas son las principales noticias.
Otro grave escándalo de corrupción política y crimen organizado en el país. El gobernador Carmelo Vargas ha descalculado en imágenes exclusivas recibiendo millones de dólares de un presunto narcotraficante en su propia oficina del Palacio Gremial. Los problemas meteorológicos siguen haciendo esclavos en el país.
En la Sierra del Norte continúa la peor sequía en cuatro décadas. En Tabasco, Chiapas y Veracruz, las inundaciones han dejado más de 300 muertos y decenas de desaparecidos. La violencia continúa en Corea.
Aparecen los cuerpos de 12 jóvenes baleados en Tamaulipas. En una discoteca en Sinaloa, hubo un enfrentamiento que dejó 7 muertos, pero la Policía Federal dio un espectacular golpe al crimen organizado en el Estado de México. En el plan internacional continúan las protestas multitudinarias en diferentes capitales del mundo.
Mucho cambio ha recorrido en estos próximos años. En las finanzas, el Secretario de Hacienda viajó a Suiza para continuar con las negociaciones sobre los bonos de deuda del país. El PSOE y la Bolsa sufrieron unas consecuencias estratégicas a la baja.
Por su parte, el Presidente de la República recibió al nuevo embajador de los Estados Unidos y en una exitosa reunión acordó una ambiciosa agenda de trabajo binacional. En los deportes, tenemos todos los resultados de la FOMA. Esto es, 4 horas y 30 minutos.
Buenas noches. Como debemos reconocer en nuestro avance, esta tarde y de manera anónima llegaron a nuestras oficinas estas imágenes exclusivas, en las que se ve al gobernador Carmelo Vargas en una negociación que deja entrever uno de los más graves y documentados casos de corrupción y crimen organizado de los últimos años. No podemos dar nada por sentado ni influir en su opinión, pero vean y escuchen ustedes una canción.

docente: Bien, ese es el primer fragmento. Entonces abrimos la discusión... ¿Qué nos muestra la película?
docente: ¿Qué deja ver?
estudiante: ¿Cómo todo se maneja a través de las redes y las influencias… se desempeñan las redes y las influencias?
docente: Bien, ¿redes e influencias?
Estudiante: El poder de la televisión
Docente: El poder de la televisión, importantísimo.
Estudiante: más que todo el poder a la hora de comunicar… como la ética en la información…
Docente: Bien
Estudiante: mal uso del poder…
docente: Mal uso del poder. ¿Cuál sería un buen uso del poder? No sé, pensémoslo.
Estudiante: el abuso del poder desde los medios…
docente: Muy bien, evidentemente es un estado corrupto que muestra, digamos, negocios torcidos, inmorales, ilegales, ¿cierto? Pero entra un actor importante que es la televisora o los medios de comunicación. Es decir, un medio de comunicación tiene el poder, tiene la capacidad de sacar a la luz este tipo de escándalos.

docente: ¿Cierto? Aquí nos hace falta una partecita del video. ¿Listo?

Que es por qué la televisora decide mostrar esto. ¿Ustedes por qué creen?
Estudiante: para apoyar otro político, o por orden de otro gobernador…
Docente: Están apoyando a otro personaje, ¿cierto? Ok,
Estudainte: o por ganar audiencia….
Docente: por audiencia. Pensémoslo, ¿será que las cadenas nacionales tienen suficientes televidentes? Todo el mundo las mira. ¿En Colombia cómo se almuerza?
Estudiantes: Viendo televisión…
Docente: Viendo las noticias, ¿no?
Es muy natural, dime.
Estudiante: de pronto la televisión necesita conseguir contratos con el gobernador…
Docente: Ah, interesante el punto. Vamos a mirarlo más adelante.

Docente: Pero hay un elemento que de pronto por el sonido inicial no se escuchó, que se llama la caja china. Es el argumento que utilizan. Aquí hay que destapar la caja china.
¿Por qué? Porque hay un escándalo que ya está rodando y necesitamos taparlo. ¿Cómo?
Estudiantes: Con otro escándalo.
Docente: Con otro escándalo más fuerte, ¿cierto? Entonces, ojo ahí, vamos a dejarlo, vamos a ver otra pequeña parte para seguir con la discusión, ¿listo? Y alcanzar a ver las tres partes.

Pelicula: Lo que dije, carlitos, se fueron todos con la fin que pusieron en la noticia el presidente y el embajador de las páginas interiores. Hablamos del tema de la caja china. La caja china, sí, está bien.
No se va a ver los vídeos. Pero nada, gracias. Felicidades.
Gracias, Pepe. Hoy no nos fue nada mal de reírnoslo. 22 puntos.
Y si creo que te pasas, te puso luego en el arco, ¿eh? A ver si no lo filmaste y no salió más que el arreglado de la enfermedad, ¿verdad? Y a poco creas que no más.
Esta noticia viene a conmemorar, mi amigo, de que la campaña del gobernador Carmelo Vargas ha estado financiada por recursos de procedencias y viene a confirmar una tesis que ha sostenido el gobernador. Los gobernadores en México, además de comportarse como reyes, están coludidos con el crimen organizado.
Lo que nos faltaba. Los pinches chacales con su misma cantaleta.
La pinche tele está llena de buitres, llenas de sordidores. Bueno, no quisiera importunarlo con más malas noticias, pero el tema de los escándalos está quedando en las redes sociales. Los hashtags que denuncian el gobern y le siguen a las plataformas son flan y cótex.
Además, las ocho columnas de los principales diarios están dedicadas a nosotros.
¿Cuántas veces te he dicho que no me vengas con esas pendejadas mucho? Tending topic es huevos.com. Y mis electores y el periódico nomás lo usan para cortar males y para limpiarse el sicilismo.
La tele, la chingada tele se habló y me copiaste en caso de los pendejos.
Tienes razón, Padrino. Y sobre todo me dijiste algo de la negociación. ¿Te diste cuenta?
Con Sánchez usó un par de billones más por si se publica la noche. Ya verás cómo se regala rápido esta chingada de la noche. Ni los putitos de la tele se resisten a un cañonazo de esto.
Pues que nada, una disculpa por la tardanza.

Bueno, sí, señor gobernador. ¿Para qué somos buenos? Bueno.
¿Y don Alejandro, cómo nos va a acompañar? Con la pena, don Carmelo, pero don Alejandro creo que salió una junta urgente. Pero me dijo que si regresaba el tiempo pasaba antes.
Saludamos. Toma suerte, por favor.
Bueno, señor gobernador. Pues como usted sabe, don José, en mi tierra somos muy directos. Y no me gusta andarme por las ramas.
Y pues lo de anoche, la verdad, no tomó madre.
Yo me la monto mucho. Pero usted sabe que nuestro único compromiso es con el presidente. Y sobre todo, con la verdad.
Ahora, si te gusta, puede proceder contra nosotros legalmente. Está en todo su derecho. Bueno, no sé si no se trata de eso.
Pero me diría que no hay otra forma de hacer las cosas. Entré en ese chingadaso y sin siquiera decir.
¡Caca al golpe! Le reitero que lo lamento mucho. Pero nuestras políticas editoriales y nuestro código de ética y moral es muy estricto y no nos lo permite.
Mire, don José. Como le decía a un compadre de mi mamá, la moral es un pinche ajuste a moras. O sirve para una chingada.
Usted sabe que llevo muchos años en esto de la propia cara. Y para ya no andarnos con rodeos, le traje un regalito para que ya le bajen de ojos y le demos vuelta a la página.
¿Cómo vengo? Pero vamos, cariño. Yo no estoy entendiendo muy bien lo que está pasando.
A ver, escúchame. Yo ya te había dicho que no.
Señor gobernador. Señor gobernador, con todo respeto. Como una cortesía, pero estar en nuestra casa no significa su oferta.
Usted tiene que hacer una donación con nuestra fundación o la puede hacer directamente con

nuestro alambre.
No, no, no. No me vale la pena. Entré, don José.
¡Por supuesto que estos dineros son para su fundación! ¿Cómo va a pensar otra cosa? Está bien. Pues entonces gracias por su generosidad. Ivana. Dígame licenciado.
Ivana, la atención del gobernador. Si se forma detrás de un sistema inactivo, te cargo que llames a un distribucionista que se la salga, por favor.
Claro que sí. Con mucho gusto. Con permiso.
Hola.
Mira, Pepe. No de un soberano problema de imagen en el Estado. El gobernador ha hecho un gran trabajo.
Pero la oposición no para de criticarnos. Y noticias como las de anoche, que hubo este, no nos ayudan mucho. A lo que venimos es a contratar un paquete de marketing, una asesoría de imagen y publicidad política como lo han hecho con otros gobernadores.
Bueno, pues entonces por ahí lo hubiéramos empezado en el gobierno. Usted sabe que esto es una empresa. Y como tal, nosotros tenemos el compromiso de entregarles los mejores productos a nuestras empresas.
Sí, sí, de verdad. Claro, Ivana. Nuestros clientes de gobierno, como usted lo pretende ser, podemos desarrollar varios paquetes de asesoría.
Y eso es un avance. Pero la verdad, viendo su situación, yo le recomendaría que nos fuéramos directamente con su plan.
¿En qué chica nos conociste? ¿Me trajo planes?
Bueno, pues a grandes rasgos y para no estarnos confundiendo con detalles. Usted destina el 3% de las participaciones federales y el 50% de los gastos de comunicación social a nuestra televisora. Nosotros le proporcionamos asesoría y posicionamiento y un paquete de spots para mañana.
Y más importante, una mejor crisis política como lo que usted está tratando ahorita. Perdón que me meta, don José, pero usted está hablando de un millonario. Si no más participaciones son más de 20 millones de dólares, ¿habría qué hipotecar el Estado?
Señor gobernador, le recuerdo que en esta vida hay cosas que el dinero no puede comprar y que su futuro político vale mucho más que eso.
Tiene usted toda la razón, don José. Nomás le voy a pedir un favor. Usted diga mi honor.
Así como lo hicieron el sexenio pasado, hoy es lo que voy.
Vayamos trabajando más y ahora me pongan a mí en la carrera presidencial. Con todo respeto, señor gobernador, pero creo que no sabe muy bien de lo que está hablando. Para eso sí tendríamos que hipotecar el Estado, pero ya no lo sonamos.
Vamos para adelante con esto. En un futuro, si los dos estamos contentos, no nos volvemos a sentar y no nos necesitamos sujetarse.
No, don José. Vamos por todo. Por la gana, no se preocupe.
El gran Estado va para eso y para más. Don José, le doy a usted mi futuro en sus manos.
Imagínate nada más que este cabrón se creó desde que llegaste a la presidencia. ¿Estamos hablando de que te gustó?
¿300 millones de dólares? ¿La verdad eres un vagón famoso? ¿Me caen que todavía tengo mucho que aprender?
El determinado que, por favor, no me abandone, señor. Esa es la primera vez que estoy atrás del noticiero y no me quisiera perder la oportunidad. ¿Eso es pendejo, Carlitos?
¿Debería ver que fuiste tú el que trajiste a nuestro chancho? ¿Eh? Además, no te estoy pidiendo tu opinión cada vez que estoy hablando ahora.
A ver, mira. Si todo sale bien, y corrientes este cabrón no se protege de su Estado, en una de esas no solo ofrezco el noticiero, sino la vicepresidencia de Noticias. Gracias, vicepresidencia.
Te vas al Estado, pero si el tiempo de este desmadre haces unas entrevistas, programas, unos reportajes con Javier y para que no estés chillando, te van a mandar a nuestro reportero estrella. ¿Cómo ves? Hijo de puta, pero es que en ese Estado no hay más penaltis que van a hacer.
Ay, olvídate de todo lo que tenga que ver con mí. Acuérdate que nosotros tenemos un acuerdo para mejorar la imagen de este país. ¿Puedes venir a hablar?
A ver qué se me ocurre en el camino para limpiarle la cara a ese cabrón. Esa es la actitud.
Toma. Con tus pláticas no te echan bien. Bien.
¿No te dije que eritas?

Y entonces, ¿qué vemos ahora, compañero? Que el gobernador se va a ir a comprar y se va a tirar. Y aquí el gobernador se va a ir a comprar y se va a tirar.
Sí, ¿qué más? ¿Qué más vimos? Eso es un negocio.
¿Qué es un negocio?
En los últimos años siempre van a un herido gobernadores con platas. Primero los, eran los BOJAS, así como los de España como estoy haciendo, y después, pues los gobernadores y pues comprar su imagen, o sea, para que...
¿Y quién les dañó la imagen?
Pues el noticiero.
El noticiero. ¿Y quién les va a arreglar la imagen? El negocio redondo.
Negocio redondo, cierto, de lo que uno hablaría. ¿Quién tiene el poder ahí? Porque una de las cosas que nos interesa cuando hablamos de dictadura y democracia es dónde está el poder.
¿Los medios tienen el poder? ¿Y el gobernador?

Docente: ¿bien, y entonces… qué vemos ahora?
Estudiante: que el gobernador fue e intentó comprar a la prensa
Docente: sí… ¿qué más vimos?
Estudiante: que todo es un negocio… o sea, que los medios limpian la imagen de los gobernadores, por plata. Primero los denuncian de todo lo que están haciendo y después los gobernadores pues van y pues les limpian la imagen.
Docente: ¿Quién les dañó la imagen?
Estudiante: el noticiero.
Docente: ¿y quién les va a arreglar la imagen?
Estudiante: pues el noticiero
Docente: es un negocio redondo ¿cierto? De lo que uno hablaría.
Docente: ¿Quién tiene el poder ahí? Porque una de las cosas de las que hablamos cuando nos interesa cuando hablamos de dictadura y democracia es, ¿Dónde está el poder?
Estudiante: En los medios
Docente: ¿y el gobernador?
Estudiante: También, pero los medios tienen poder sobre el gobernador…
Docente: o sea que los medios son más poderosos que…
Estudiante: los medios serían como la democracia a la hora de incluir a la gente y el gobernador como la dictadura a la hora de quedarse en el poder…
Docente: listo, digamos que los medios influyen en la opinión de la democracia especialmente porque la democracia la vivimos como acá, es decir, ¿cómo podemos decir que sí estamos en democracia?
Estudiante: Se supone que en teoría nuestra voz y voto es escuchado…
Docente: nuestra voz y nuestro voto… entonces nosotros votamos y eso es lo que nos permite decir que vivimos en democracia…
La pregunta ahí es… será que se puede decir que vivimos en democracia cuando la opinión que vamos y depositamos a través de un voto en una urna, está viciada precisamente porque los medios de comunicación han dicho lo que ellos quieren que creamos…
Pensemos la película en dos planos… lo que se ve y lo que no se ve… ¿cuánto de las cosas que nos muestra la película, no vemos en la realidad?
Estudiante: hasta el momento, nada de lo que nos muestra la película… nosotros vemos lo que muestran los medios, pero no lo que pasa atrás de eso...
Docente: No vemos lo que pasa atrás… entonces acabamos de ver, eh… ¿cuál era la noticia central?
Estudiante: El gobernador era un corrupto y estaba recibiendo un soborno.
Docente: ¿y ahora?
Estudiante: él va a pagar soborno a la televisora para que limpien su imagen.
Docente: pero no, la televisora es muy ética y respetuosa, ojo… "no no no, nosotros no recibimos dinero" … entonces ¿Cómo entró el dinero?
Estudiante: eso dicen y lo reciben como una donación
Docente: pero además le acaban de vender, un paquete Premium, para lavarle la imagen… ¿será que funciona así o esto está exagerado?

Estudiante: un poquito exagerado, pero no mucho.
Docente: será es el mecanismo y la forma como funciona la democracia… ¿será que hemos tenido en nuestros entornos ese tipo de situaciones? ¿De personas cuestionadas en su actuar político y ético y que se lanzan al escenario político y aun así ganan?
Docente: vamos a hacer un spoiler… ¿en qué puede terminar el gobernador?
Estudiante: Teniendo en cuenta el título de la película, en un dictador…
Estudiante: ir a la cárcel
Docente: eso esperaría uno ¿no?
Estudiante: pero va a seguir en el poder
Docente: el negocio era sencillo, ganar la presidencia… vamos e ver la última parte.
Película: (…)
Docente: ¿qué vemos en la imagen?
Estudiantes: que no tiene bigote…
Docente: no tiene bigote… ojo que le bigote es muy importante en lo visual… ¿qué significa?
Estudiante: que se limpió la cara.
Docente: y además… ascendió a ser…
Estudiante: presidente.

A-8. MATRICES DE ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Entrevista Semiestructurada para docentes

Informante Clave/Código: (d1) (i1)

Didáctica y Enfoques Metodológicos

4. ¿Qué teorías o modelos didácticos emplea en la enseñanza?

D1: Bueno, casi no me he matriculado con ninguna de las corrientes formales que hay, más bien lo que hago es acercarme al grupo, a los diferentes grupos, ya llevando diez años de trabajo, mirar como qué se puede hacer con sus edades, con sus intereses y con sus, digamos, formas de ser. Por tanto, podría ser más cercano a la, como una entre pedagogía crítica o también como constructivista, es decir, centrado un poco más en el interés de los estudiantes. Por lo demás, no tengo, digamos, una formalmente, Listo, muy buenas noches, mi nombre es Andrés Acevedo, soy docente del colegio nacionalizado en la presentación. Para responder a la pregunta de modelos, pues obviamente utilizo los modelos de aprendizaje basado por proyectos, y obviamente eso involucra que la enseñanza de filosofía esté actualizada y tenga una contextualización y un problema que resolver, y obviamente pues una realidad que intervenir, y específicamente pues con un proyecto todas las didácticas van a ir dirigidas en cumplir ese mismo fin, digamos como un objetivo común, un objetivo general, el cual se va desarrollando durante los cuatro períodos o los cuatro tiempos de año escolar.

5. ¿Cómo integra los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en su planeación?

D1: Bueno, pues pensaría que los lineamientos en la misma planeación trabajan las competencias que desean y obviamente pues va a ir encaminado en desarrollar el pensamiento crítico y también pues la lectura crítica, de esa manera también pues que haya producción oral y así pues eso se convierte en un proyecto que está contextualizado en la realidad, que responde a problemas de la y que pues está muy suelto también a la forma de interpretar filosofía a partir de un contexto colombiano.

Sí, la cuestión es que también eso exigirá otra metodología que es la investigación acción, igualmente pues se tiene en cuenta una limitante que es el tiempo como tal, por lo que filosofía pues se va a ver en dos años, entonces de cierta manera a veces puede ser un destello muy fugaz, pero si se busca, digamos, investigar y retomar lo que es propio de la región, obviamente pues dentro de la explicación, dentro de lo que es el desarrollo de talleres escritos y de actividades dentro del aula y fuera del aula, pues busca analizar lo más cercano, la realidad que se puede vivir en un hogar, en una ciudad, en el mismo departamento.

6. ¿Cómo realiza su proceso de planeación y preparación de la clase?

D1: Bueno, el colegio está sujeto a un modelo pedagógico, ese es el aprendizaje conceptual y pues en pocas palabras este aprendizaje conceptual contempla pues contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y su centro está en el ser, entonces obviamente pues toda la planeación va a cumplir, digamos así, el alineamiento que da el colegio, pero ya trascendiendo un poco más también es esa parte de motivar, de generar una pregunta en la cual pues durante las clases se indague una respuesta, obviamente pues como hablamos de filosofía también es generar esos espacios de confrontación, obviamente pues de búsqueda de saber, de desmitificaciones, también de análisis de propuestas, de quizás alternativas más críticas, actividades que fomenten el diálogo, la proximidad, la alteridad, el respeto por ideas distintas, entonces pues hay un modelo pero también uno le adapta a la experiencia que ha tenido durante estos años, digámoslo así, uno hace su enseñanza un arte y le aplica su propio sello, su propia esencia.

Sí, obviamente pues eso es una secuencia didáctica, entonces hay unos componentes que nos solicitan, pero ahí también se asume ese papel de la libertad de cátedra, de cómo abordar, de cómo evaluar, de diversificar esa misma evaluación, de resignificar quizás la enseñanza de filosofía, obviamente pues uno plantea que debe ser una enseñanza actualizada y que tenga en cuenta pues también al sujeto, es decir, al centro de esta aprendizaje que es el estudiante, entonces podría decir de esa manera, si se cumple un esquema comunitario, un esquema que es de la coordinación

académica, pues se brinda para que todos lo tomemos como un insumo, pero ya la forma como lo desarrollamos pues también está en nuestra propia iniciativa y también en las respuestas que nosotros damos a los retos que se presentan en el aula y las posibles necesidades también que desea uno resolver en los estudiantes.

Cine en clase de Filosofía

7. ¿De qué manera ha incluido el cine en la planeación y desarrollo didáctico de sus clases?

D1: Bueno, la forma en que se ha incluido el cine es saber que el contenido multimedia pues hoy en día es necesario, empezando por lo que pues nos afrontamos, nos confrontamos frente a un micro aprendizaje y ya de hecho llegamos a desarrollar una clase viendo un cortometraje, viendo una película o un capítulo de serie, eso hace que también pues se trabaje en niveles de concentración, obviamente también es una forma de llegar a la misma edad de los adolescentes ya que ellos pues gustan ese tipo de contenidos y también el reto también es poder escoger y direccionar una película en la misma temática, obviamente el cine, la película va a tener pues mucha amplitud y se va a prestar para bastantes interpretaciones, para discusión, para debate y es lo que se quiere, también la forma de tomar contenidos, de poderlos resignificar, de poderlos trasladar a un contexto vital y obviamente pues así se puede trabajar una temática con una película como tal.

8. ¿Cómo selecciona, integra películas, y cómo las vincula con los temas filosóficos?

D1: Listo, pues los criterios para seleccionar una película muchas veces también son recomendaciones, digamos así, la licenciatura y específicamente la enseñanza de filosofía pues siempre nosotros hablamos de construir una comunidad de aprendizaje, una comunidad de conocimiento, entonces muchas veces también pese a recomendaciones que algunos docentes han dado y dentro de las mismas redes sociales o medios digitales, pues la primera experiencia es poder ver el contenido, poderlo analizar y trasladarlo a lo que uno ha estudiado, entonces obviamente pues es un proceso que a veces también uno desconoce el tipo de

películas y el contenido que hay, pues obviamente es un contenido referido, ya sea por alguien que ya ha venido haciendo un proceso con ese mismo cine, con esa misma película, pero como tal también es la aproximación a ese cine que no es tan comercial, que no explota, digamos como la parte de que se venda, muchas veces hay cineastas que elaboran un guión, una película y también eso permite explorar ese trabajo que ya se han hecho, entonces obviamente al concentrarlo en una dinámica de clase, pues uno busca también hacer una guía o mostrar qué temas van a estar relacionados directamente con lo que se está aprendiendo en la asignatura a nivel de conocimiento, pero pues obviamente es enriquecer porque hay bastante amplitud y se pueden relacionar los contenidos multimedia con la cantidad también de contenido escrito y producción de filosofía que existe.

Pues muchas veces se hace más dirigir el tema, obviamente por cumplir los requisitos y las exigencias de los contenidos que deben aprenderse, pero pues también como docentes de filosofía también a veces rompemos esas estructuras y también nos aventuramos a trabajar un contenido que netamente sea nuevo, muchas veces pues tampoco nos quedamos en la rutina, pero pensaría más que todo se ajusta a la necesidad de conocimiento que exista, obviamente pues pueden haber dificultades pero pues la idea es apoyarse en personas que hayan hecho ese proceso, que ya hayan recomendado o resumido la película o que haya algún material de crítica, los reseñas, los mismos rankings, las puntuaciones que hay en las páginas especializadas, también lo tienen muy en cuenta, que sea contenido que académicamente pues lo han estudiado y lo verifican como contenido de calidad.

9. ¿Qué tipos o géneros de cine considera que pueden realizar aportes importantes a la formación filosófica de sus estudiantes?

D1: Pues en este momento podría hablar que hay géneros de drama que pueden contribuir bastante, también obviamente pues no son historias simples, son historias que tienen sus giros, sus puntos de quiebre y también me atrevería a pensar que es una labor que se hace ya con la misma inteligencia, ya uno a veces puede desestimar lo que pueda ser la ayuda de inteligencia artificial, pues muchas veces es un proceso en el cual uno une lo que ha visto o lo que le han referenciado y que uno ha tenido la

posibilidad de ver con lo que uno ha aprendido y con lo que quizás también pues puede uno aprender de temática filosófica, ya sea de libros, entonces muchas veces también funciona ese tipo de géneros digamos distópicos que presenten una humanidad pues extinta, una humanidad que sufra precariedades, pues obviamente la amplitud es bastante, puede haber cosas como hasta hablar del amor, como también hablar de la carrera espacial, de la percepción que se tiene en el tiempo, de decisiones, incluso también de cualquier tema, la idea y lo ideal de la filosofía es que pueda tocar cualquier tema y lo va a hacer porque pues esa es la amplitud que tiene.

10. ¿Cómo evalúa la comprensión, el aprendizaje y el análisis filosófico a partir del trabajo educativo desde el cine?

D1: Bueno ahí entraríamos en varias formas de evaluarlo, obviamente estaría la tradicional que sería recuperar datos, mirar la parte histórica, hacer una revisión de historia de la filosofía, de la misma historia, también una amplitud en la parte biográfica, pero pues obviamente se pueden retomar información de lo que hay, de la misma película y analizar la objetividad que tiene la misma producción, pero pues obviamente hay otro elemento que queda muy sujeto al estudiante, que es investigar, que es verificar la información, que es profundizar en el contenido que se da, entonces obviamente va a encerrar muchas habilidades, tanto investigativas como de confrontar las mismas decisiones que se toma. Uno siente también cómo evaluarlo, cómo abordar, porque pues obviamente no entraría uno solo en trabajar la memoria mecánica, pero también está incluso ejercicios creativos de poder cambiar finales, poder ver la reacción de personajes, ver cosas un tanto emotivas, pero que el estudiante puede identificarse con algún personaje, de cómo construir escenarios, de también ver la laboriosidad que hay detrás de un guión, o sea, que involucra también leer, estudiar. Yo diría que el proceso de evaluación tiene que ser muy amplio y tiene que ser personalizado, en el sentido de que no habría respuestas exactas, ya que muchas cosas se pueden desarrollar a partir de un debate, entonces yo pensaría también que se puede evaluar de distintas formas, pero si va más inclinado a desarrollar unas competencias que permita utilizar la filosofía en ambientes distintos a una prueba escrita de memoria.

11. ¿Qué impacto en la motivación, la participación o el avance de aprendizaje ha observado en los estudiantes, al incluir el cine en el desarrollo de sus clases?

D1: Bueno, el impacto es el siguiente, pues uno es consciente de que muchas veces la tecnología trata de tenerse al margen en una clase. Obviamente pues al utilizar una pantalla y al empezar a utilizar pues otro tipo de enseñanza distinta a tablero o marcador, pues probablemente no tanto sería criticarlo, sino que viene a enriquecer esa posibilidad. Entonces, claro, los estudiantes van a tener ese sentido de motivación y ellos obviamente pues van a ver que se está haciendo algo distinto y pues van a querer hacerlo. Eso sí va a ser lo bueno, es un valor agregado, porque obviamente hay un temor de que se quiera incursionar en nuevos aprendizajes, en nuevas formas de ver los mismos contenidos. Entonces, además también lo que decía anteriormente, hay que rescatar esa formación de público, esa capacidad de concentración, de atención, incluso de silencio. Nosotros estamos acostumbrados a interactuar con contenidos muy cortos y comentarlos, entonces obviamente pues ya más de cinco minutos continuos ya también va a generar un cambio. Yo pensaría que es muy bien recibido por los estudiantes, ya que saben que hay una metodología diferente y una metodología que es muy potente, ya que ellos muchas veces pueden describir una historia años después. El riesgo que se correría de memorizar pues sería que no se utiliza ese conocimiento. Entonces sí, la frase clásica de una imagen vale más que mil palabras, pues también un contenido multimedia se va a prestar para que pueda estar en la misma conciencia y en la misma memoria de los estudiantes.

Coherencia Educativa

11. ¿Cómo relaciona el contexto de sus estudiantes con el abordaje temático de la filosofía y la inclusión del cine en sus clases?

D1: Bueno, pues nosotros somos conscientes de que las instituciones públicas pues tienen recursos limitados. Muchas veces se quisiera tener una pantalla en cada salón y utilizarla. Obviamente también a veces uno cuenta que ese recurso material pues sí puede faltar. Entonces, muchas veces los espacios pueden ser limitados y las aulas son prestadas y en algún momento pues también eso crea que se tenga que hacer con anterioridad y se planee, pero probablemente sí faltaría más dotación en las instituciones que pueda haber buen sonido también, porque pues eso va a contar con

mucho, porque pronto a veces con recursos propios uno pone un sonido o algo y no se puede escuchar, entonces pues ahí también se pierde mucho. La misma iluminación, todo. Mirar, como crear ese ambiente de que no solo es entretención, eso también puede ser una dificultad, porque a veces puede decir, ah, pero no es entretenimiento, no es terror, no es, digamos, algo sangriento o no es algo que me guste. Entonces, obviamente ahí está el punto débil que es adaptar un mismo contenido para distintas mentes, para 35 universos diferentes, entonces pues ahí habría una dificultad.

12. ¿Cómo considera que se puede valorar el aporte de la inclusión del cine en el desarrollo didáctico de la filosofía?

D1: Yo pensaría que si uno ve en un cine, van a ingresar personas de distintas edades, distintas extracciones sociales. Incluso es curioso, por ejemplo, hay un 2x1 y expectativas, digámoslo, personas que esperaban el lanzamiento de una película, que quieren seguir una secuela, que esa misma variedad que se encuentra en algo que ya involucra pagar una entrada y todo, al verla en un salón, pues también va a encontrar eso mismo. Y va a haber también de poder entender otras perspectivas, obviamente pues uno en el uso de la herramienta del cine como medio de enseñanza de filosofía, pues va a tener en cuenta que se tiene que mostrar porque es valioso, en pocas palabras se tiene que evidenciar por qué la película viene a trabajar algo. Entonces también va a venir a concretar muchas interpretaciones y también esa diversidad que existe en la escuela como tal. Entonces también es una forma de poner algo en común, pero también con distintas formas de ser y con distintas formas de pensar.

Entrevista Semiestructurada para docentes

Informante Clave/Código: _(d2) (i2)__

Didáctica y Enfoques Metodológicos

1. ¿Qué teorías o modelos didácticos emplea en la enseñanza?

D2: Bueno, casi no me he matriculado con ninguna de las corrientes formales que hay, más bien lo que hago es acercarme al grupo, a los diferentes grupos, ya llevando diez años de trabajo, mirar como qué se puede hacer con sus edades, con sus intereses y con sus, digamos, formas de ser. Por tanto, podría ser más cercano a la, como una entre pedagogía crítica o también como constructivista, es decir, centrado un poco más en el interés de los estudiantes. Por lo demás, no tengo, digamos, una formalmente, una didáctica o un modelo al que yo esté adscrito.

Entrevistador

Vale, o sea, depende de la dinámica del grupo.

D2: Depende de los grupos que tenga, del momento, del periodo, del año. Una cosa es el inicio del año, digamos, en once, y ya cuando están finalizando, que básicamente ellos ya no quieren el estudio, ya presentaron el ICFES, que se gradúan y se van. Entonces, toca también tener en cuenta esos momentos.

Entrevistador

¿Y ahí varía el modelo didáctico?

D2: Sí, sí, claro. Y al final, por ejemplo, en algunos casos ya digo, bueno, no ni los ensayos formales como tal o los exámenes tipo saber, sino algo artístico, un corto, un dibujo, un poema, ya más relajado, más artístico.

2. ¿Cómo integra los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en su planeación?

D2: Yo los estaba revisando y como tal no he encontrado sino unas orientaciones pedagógicas que son muy generales y como tal no tenemos estándares, lineamientos curriculares o hechos básicos de aprendizaje, lo cual a mí me parece que nos dan cierta libertad. Porque en mi caso, tengo en cuenta, sí, que hay unos enfoques generales, nociológicos, ontológicos, no sé qué, pero yo casi que todos los años hago una planeación diferente, pues con mis intereses, también como mirando el contexto,

el mundo moderno, qué filósofos hablan de la tecnología, qué filósofos hablan de la adolescencia, como más cercanos a las temáticas de adolescencia.

Entrevistador

O sea, como de acuerdo a las circunstancias, digamos, si hay una problemática sobre redes sociales, lo integra en la discusión, si hay intereses en los estudiantes, lo va integrando en la planeación…

D2: Exacto. Por ejemplo, el año pasado ahí vi a Byung-Chul Han, porque él habla mucho, hace filosofía de la selfie, hace filosofía de la gente que está en el narcisismo de las redes sociales o en una burbuja del algoritmo, que lo llama así. Entonces, hay como hacer conciencia que para eso es la filosofía.

3. ¿Cómo realiza su proceso de planeación y preparación de la clase?

Entrevistador

Listo. Eso tendría sentido con la siguiente pregunta, y es ¿cómo realiza usted el proceso de planeación de su clase? ¿Cómo hace todo el proceso de planeación?

D2: Bueno, eso nos lo hacemos acá en el colegio y yo lo hago así también por periodos. Entonces, al iniciar el año, eso se llama la semana de desarrollo institucional, con la docente, hay otra docente, decimos, bueno, ¿qué vamos a hacer en décimo? ¿Qué vamos a hacer en once?

Básicamente, lo que hemos hecho es dejar en décimo un poco como formalmente la historia, las épocas de la historia, y en el grado once ya mirar problemas, ya preguntas de la filosofía, problemas de la filosofía. Y lo variamos, cada año lo variamos, miramos unos autores. Hay muchas herramientas realmente en internet, en redes sociales de pedagogía.

Se ven muchas herramientas, no solamente escritos, sino también audiovisual.

Cine en clase de Filosofía

4. ¿De qué manera ha incluido el cine en la planeación y desarrollo didáctico de sus clases?

D2: Bueno, de dos maneras. Por un lado, y que a veces es un poquito como engorroso porque hay que hacer la técnica de poner un buen sonido, una buena imagen, un buen proyector, viendo las películas concretamente en el salón o en la sala de proyecciones.

Clásicos, como Matrix, o como capítulos de Black Mirror, o como el show de Truman. Bueno, tratar de ver. Este año vi que la profe estaba integrando a ver los tiempos modernos de Chaplin, películas que hay afines.

Pero también lo hago recomendándoles, diciéndoles, bueno, toca ver, por ejemplo, Merlí. Es una serie catalana que habla casi que cada capítulo es una clase de filosofía y lo hace muy bien. En mi punto de vista no es aburrido. Tiene un acercamiento a la juventud en su lenguaje y en sus problemáticas.

De otra manera, también hay videos. No solamente, digamos, cortometrajes o cortometrajes, sino, por ejemplo, Mentira la verdad o Filosofía aquí y ahora. O diferentes, podríamos decirles, youtubers que hacen contenido filosófico de calidad y pueden ser breves.

De 20 minutos, de 10 minutos, de media hora. Entonces, eso para apoyar lo que ya se está haciendo en clase.

5. ¿Cómo selecciona, integra películas, y cómo las vincula con los temas filosóficos?

D2: Primero, bueno, teniendo en claro que hay unas temáticas ya, digamos, planeadas. Entonces, se busca material. No los he visto todos.

Entonces, en internet, como sugerencias, en Google, ¿no? Películas sobre filosofía de tal tema. Digamos, la filosofía política de Thomas Hobbes.

Que dice el hombre, pero, ¿qué películas puede haber parecidas? Que haga referencias. Entonces, uno busca.

Obviamente, toca mirarlas o mirar una reseña o mínimo el trailer. Y a partir de eso ya se puede utilizar.

Incluso con ellos mismos. Bueno, ¿ustedes qué películas han visto? Ahorita que vimos un capítulo de Michel Onfray. Que es el antimanual de filosofía sobre el canibalismo.

Si comerían carne humana y, bueno, los problemas morales y éticos que ello acarrea. Entonces, vieron La Sociedad de la Nieve y ya han visto películas, ¿no? Ya viejitas, del Silencio de los Inocentes.

De toda esa saga de Hannibal Lecter. Entonces, ya pueden profundizar. Ellos, no es que yo les ponga la tarea.

Bueno, averigüen un poquito, ¿qué han visto? Les pregunto, ¿qué han visto sobre ese tema? Y ya han visto cosas más que uno.

Incluso más modernas, más actualizadas que un profesor. Está chévere.

6. ¿Qué tipos o géneros de cine considera que pueden realizar aportes importantes a la formación filosófica de sus estudiantes?

D2: Yo considero que los tipos de cine o los géneros de cine que podrían aportar a una clase de filosofía o a la formación filosófica desde mi punto de vista y desde mi experiencia es por ejemplo la ciencia ficción, las distopías es decir, cómo nos puede llevar a una sociedad peor o la falta de racionalidad así como la tecnología sin ningún tipo de crítica, sin ningún tipo de digerir, no sé cómo decirlo, y también el drama. El drama en los diálogos, en se profundiza sobre los sentimientos, los pensamientos de las diferentes historias, me parece que eso podría ayudar… son los que me parece que he utilizado y recomendaría también.

7. ¿Cómo evalúa la comprensión, el aprendizaje y el análisis filosófico a partir del trabajo educativo desde el cine?

Entrevistador

¿Y cómo se evalúa la comprensión y el análisis filosófico a partir del trabajo del textil? O sea, ¿cómo se puede identificar si realmente está funcionando? Si esos chicos están haciendo filosofía. O simplemente una reflexión como abierta, normal, general. ¿Cómo se puede evaluar eso?

D2: Hasta el momento lo que yo he usado son básicamente escritos. Como una especie de reseña de qué trata la obra. Su opinión y su crítica.

Pero también puestas en escena. Como el año pasado que les contaba de pronto. Una puesta en escena, tipo más bien happening o performance.

En la que ellos, eso fue hasta impactante. Sobre La Sociedad de la Nieve, ¿no? En la película.

Es el caso del avión que se cayó en Los Andes. Y los chicos montaron el avión, los destrozos del avión, los heridos. Y el dilema, ¿comer o no comer carne humana?

Y sacaban al público bandejas con carne. Obviamente de pollo y res. A decirle, bueno, ¿comerías carne humana?

Yo les digo, ellos lo lograron así. Y esa fue su forma de, como les evalué también.

Entrevistador

Muy chevere. Entonces ahí extraen una reflexión desde la película y luego la presentan a los demás. En un performance o en un texto.

D2: En un salón van rotando a los estudiantes. Rotaron el año pasado, ¿no? Este año todavía no hemos hecho ese ejercicio.

8. ¿Qué impacto en la motivación, la participación o el avance de aprendizaje ha observado en los estudiantes, al incluir el cine en el desarrollo de sus clases?

Entrevistador

¿Qué impacto ha observado en los estudiantes al incluir el cine en las clases? ¿Cambia o mejora, empeora, sigue el impacto? ¿Cómo se ha notado ese impacto en los estudiantes?

D2: Eso le, digamos, genera como inquietud. Genera como intriga. Algunos menos.

¿Quién ha visto la película? No sé. A ver, una que se me ocurra en estos momentos. Parásitos. Es como coreana. ¿Quién ha visto Parásitos?

Sí, yo la vi. Y entonces eso genera como conversaciones así pequeñitas. ¿De qué trata?

No, yo no la he visto. Ay, es horrible. O buena, tal.

Entonces, un poquito más, genera un poco más de interés que un texto así plano, o un texto de historia de la filosofía.

Uno menciona la película, tal, entonces ya empiezan los que sí las vieron, y a comentar y a decir, trata eso, es chévere, esta parte no me gustó.

Mucho más que solamente el texto o, no sé, un taller tipo icfes, o unas preguntas tipo icfes.

Entrevistador

Ok, o sea, sirve bastante en cuanto al interés.

D2: Motiva, motiva, claro, llama la atención.

Coherencia Educativa

9. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha encontrado en la implementación de esta estrategia en el contexto educativo y estudiantil?

D2: Pues en ocasiones se piensa que el cine o ver película o videos como dicen por ahí, es por no hacer clase, que eso es una historia.

A veces puede que sí suceda, entonces se corre el riesgo de que se caiga en esa tónica de uy, bueno, no tengo nada que hacer, voy a ponerles una película.

Pero, digamos, yo no lo hago en ese sentido, porque yo entiendo que el cine es una forma, es arte, es el séptimo arte, y es tan válido su lenguaje, simbólico, onírico, representativo, como el racional o el lógico de una elucubración filosófica.

Entonces yo le doy la importancia, espero que los estudiantes también le tengan esa importancia.

Y yo veo que eso es una generación muy audiovisual, entonces hay el gancho de poderlos conectar.

Entrevistador

¿Entonces como dificultad sería encontrar esa coherencia?

D2: Sí, como que no se tome a la ligera, como de, ah, una película y todo.

Hay gustos, hay gente que le gusta el terror, hay gente que le gusta la aventura, la ficción, el drama, el romance, la comedia, entonces no a todos se les puede dar gusto. En este caso es una muy buena escogencia del film, de la película.

10. ¿Cómo considera que se puede valorar el aporte de la inclusión del cine en el desarrollo didáctico de la filosofía?

D2: Yo creo que se debe valorar positivamente, es decir, no como una pérdida de tiempo, como una por no de hacer clase, sino más bien positivamente en el sentido de que estamos en una generación, siglo XXI, que se la pasa en una pantalla, que se la pasa en un, viendo una cantidad de plataformas que hay muy Netflix, no sé, Disney.

Entonces es como hablar más o menos en el mismo lenguaje, pero no obviamente viendo Rápido y Furioso o Adam Sandler, sino haciendo una escogencia, una escogencia pensada, acorde, pertinente a la clase que se tenga.

Que hay que valorarlo y no solamente valorarlo positivamente, sino acrecentar un poquito más.

Por ejemplo adquiriendo pantallas buenas, hay sonidos buenos en las instituciones.

Entrevistador

Sí, la parte técnica, logística.

D2: Sí, una inclinación, por ejemplo, aquí hay una sala de proyección que es muy chévere, con inclinación, entonces, proyección, sonido, bien, eso se puede. Y también hay en la biblioteca una pantallota, una maravilla con buen sonido, se puede oscurecer con blackout, tiene dos espacios buenos.

Entrevistador

O sea, el colegio sí cuenta con recursos.

D2: Los salones no tanto, pero sí hay salas especializadas para eso, dos.

Entrevista Semiestructurada para docentes

Informante Clave/Código: ___(d3) (i3)___

Didáctica y Enfoques Metodológicos

12. ¿Qué teorías o modelos didácticos emplea en la enseñanza?

D3: Bueno, como tal el diálogo, la intención, por lo menos lo que dirigí de filosofía, es que sea el diálogo socrático lo que permita guiar el desarrollo de la clase. De allí un poco tomar algunas ideas de lo que plantea Carmorán con la dialógica y como que sea el diálogo el que construya el conocimiento. A partir de eso digamos que he implementado una serie de elementos didácticos o unas propuestas didácticas en torno al café filosófico, que son experiencias de diálogo en torno a temas complejos y que los estudiantes los abordan desde su conocimiento.

Entrevistador: ¿Sería una especie de constructivismo?

D3: Sí, yo creo que está vinculado al constructivismo. Lo identifico un poco más con la complejidad, pero igual tienen muchos elementos, es decir, no puede decirse que no encajan en uno u en otro.

13. ¿Cómo integra los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en su planeación?

D3: Bueno, digamos que eso es algo de rigor, es parte de lo cotidiano y la implementación como tal de estos lineamientos va sobre todo a hacer un enfoque antropológico del ser, como a tratar de indagar en torno al ser y que haya un cuestionamiento permanente sobre la condición humana y que a través del diálogo y del encontrarse en el diálogo con iguales y con pares pueda desarrollarse eso, los planteamientos de los lineamientos curriculares.

En filosofía hay un campo de libertad, pero también para explorar que no tienen, por ejemplo, en las ciencias sociales, que sí tienen estándares, DBAs, etc.

Entrevistador: Viendo la experiencia de dar sociales y filosofía, ¿sientes que en las ciencias sociales tienes que señirte más a los lineamientos que en la filosofía?

D3: Sí, hay unos elementos digamos como más efectivos, digamos que se sabe qué temática hay en sexto, séptimo, octavo y hay como una progresividad en eso. En filosofía, que digamos es la experiencia que yo he tenido, pues se llega a décimo y no hay una conexión con algo anterior. Si bien hay un currículo completo, ético y todo, pero no hay una comprensión holística de que filosofía sea algo integral, sino que llega uno a décimo o llegan los estudiantes a décimo y no sabían qué era eso.

Y si es, digamos que es una discusión permanente de decir no, filosofía debería estar desde grados más abajo, debería ser un elemento también integrante o al menos que la ética se oriente desde un punto de vista más filosófico y menos moral, que es como normalmente se estructura. Y que también la ética, si bien es rama de la filosofía, es un brazo de la filosofía, en la educación se toma más como, sí, como una materia de relleno. Suena feo decirlo, pero es la materia que toca.

Esa sí la pueden distribuir para cualquiera porque todos pueden dar ética, pero se pierde un enfoque importante que es el enfoque filosófico.

Entrevistador: ¿Sientes que el hecho de que filosofía no tenga lineamientos, estándares, dba, etc… eso se ve como una oportunidad o más bien como una limitación del área?

D3: Yo lo vería como una oportunidad en lo personal, para mí es una oportunidad porque precisamente permite abordar muchas temáticas, permite construir propuestas de aula más independientes, más autónomas. Creo que el lineamiento puede, si bien aterrizar algunas ideas, pero también puede cercenar otras y terminar por eliminar posibilidades dentro de lo que sería dirigir una asignatura como filosofía.

14. ¿Cómo realiza su proceso de planeación y preparación de la clase?

D3: Bueno, primero digamos como que en el campo de filosofía, creo que hay como unas ideas generales que es el avance histórico de la filosofía, entonces partir de los orígenes, la pregunta por el porqué, presocráticos, etc., entonces hay una progresividad temporal y es en base a eso que se realiza la planeación de todo el año

escolar. Partiendo que en medio de estas épocas que uno va estudiando como escuelas filosóficas, hay unas premisas importantes sobre las cuales se busca hacer énfasis e hincapié en la asignatura. Digamos, bajo esa dinámica, la planeación parte por eso, como por ubicar los momentos de la filosofía y adecuar unos materiales a estos momentos para abordarlos.

En lo personal trabajo con material, por ejemplo, de lo que ha hecho Filosofía Martillazos, de Darío Stranschreiber, que me parece que es dinámico para los pelados. Y Argentina, de hecho, ha tenido mucho material filosófico que difícilmente se encuentra en otro lado. Canal Encuentro ha sido como una fuente de material muy adecuado, digamos, a la edad, a los temas, a las preguntas filosóficas que hay en la asignatura.

Cine en clase de Filosofía

15. ¿De qué manera ha incluido el cine en la planeación y desarrollo didáctico de sus clases?

D3: Precisamente, yo creo que lo que hace este contenido, por ejemplo, de Filosofía Martillazos, o Filosofía aquí ahora también, que ambos son argentinos, es incluir un tema audiovisual. Quizás no cinematográfico de entrada, pero sí audiovisual. Filosofía Martillazos lo hace más, mucho más cinematográfico, como con una vaina de lenguaje a través de la imagen, que creo que, digamos, es un primer paso.

Y un segundo paso es, digamos, ir a películas que tienen un contenido o una interpretación que puede ser filosófica. Caso clásico Matrix, que sigue siendo una joya ahí, El Nombre de la Rosa, que sigue siendo otra joya, y que uno puede seguir allí, digamos, trabajando. Taxi Driver, y creo que todo este cine clásico que conocemos entra al aula a cuestionar precisamente la humanidad y al hecho de que la filosofía no tenga sus lineamientos permite abordar esas discusiones y esas incógnitas sobre el ser.

Y el cine es como una línea directa, interestelar, también lo he usado en clase para hablar sobre, digamos, la ciencia, pero también los límites del ser humano. Digamos que el cine permite abordar muchas temáticas de la filosofía.

Entrevistador: ¿Usas el cine, digamos como un complemento de la temática de la filosofía, o desde la película tratas de identificar algunas discusiones que se puedan dar?

D3: Yo creo que no como complemento, sino más bien desde el cine. Es decir, poniendo el cine como base. No porque creo que ver el cine como accesorio, como venga, veamos una película, si no hay un contenido, pues se pierde totalmente el hecho de mirar el cine.

Y ahora, en una sociedad tan mediatizada, tan rápida, que mastica rápido todo, poner a los estudiantes a ver cine con esa intención de ver cine, no de pasar tiempo, sino de ver cine y analizarlo, interpretarlo, es mucho más potente. Yo creo que la película no es un accesorio, sino que es parte fundamental y es desde ahí donde puede uno arrancar a desarrollar el diálogo. Porque es más fácil acceder quizás a ciertos conceptos a través del cine, y no de pronto a la literatura compleja.

Que hay que hacerlo, pero digamos, para un estudiante y en su mundo es más fácil, creo, a través de lo visual.

16. ¿Cómo selecciona, integra películas, y cómo las vincula con los temas filosóficos?

(Esta respuesta está integrada en la anterior, el docente no separa explícitamente el proceso de selección sino que lo explica dentro de su uso del cine.)

17. ¿Qué tipos o géneros de cine considera que pueden realizar aportes importantes a la formación filosófica de sus estudiantes?

D3: Yo creería que hay dos líneas grandes. El cine histórico, cine que aborda historias, momentos, que trata de ejemplificar escenarios. Y el cine, no sé cómo decirlo, el cine muy personal, que va a por la pregunta del ser, que cuestiona, que pone unas líneas y unas discusiones sobre la ética o sobre el ser humano.

Creo que, digamos, una de las que a mí me gusta es la trilogía de Batman, y especialmente lo que es la 2, que todo el mundo conoce con las líneas del Joker, pero es que es un caballero de la noche, pero que es una base de argumentos filosóficos

sobre el nadaísmo, sobre un montón de elementos que uno puede llevar al estudiante. Primero, que sienta empatía por una clase, sienta un gusto y lo desarrolla, desarrolla el pensamiento.

18. ¿Cómo evalúa la comprensión, el aprendizaje y el análisis filosófico a partir del trabajo educativo desde el cine?

D3: Yo creo que es positivo en la medida en que se sienten identificados y que no se cansan de la clase. Esa es una parte importante. Pero también, digamos, si no hay un manejo de tiempos, por ejemplo, ¿cuánto tiempo necesito para ver una película de verdad, concentrarme?

Si estamos en esa dinámica del colegio, que es muy, la hora se acabó y queda la película a la mitad, pues eso torpea el proceso. Pero digamos que sí hay un, al menos un mejor acercamiento al conocimiento. Creo que sí hay, a través del cine, hay una aproximación más eficaz al conocimiento.

Entrevistador: ¿Después de una sesión donde se puede ver un fragmento o un cortometraje en clase, de qué manera se puede evaluar la comprensión o la apropiación del estudiante sobre conceptos filosóficos… si logró hacer una reflexión, etc… cómo se podría evaluar?

Bueno, creo que ahí está, digamos, como el gran reto, lo difícil, porque, digamos, al ser discursos y discusiones, es más difícil plasmarlas. Pero creo que, digamos, sí hay que darle vigencia precisamente a que lo que vemos lo escribimos, lo interpretamos, lo redactamos y tenemos la capacidad de crear un argumento a partir de lo que vemos, de lo que interpretamos y analizamos. Entonces creo que es como un complemento, si veo cine, pero también lo puedo llevar a un argumento escrito y que, finalmente, pues en mi experiencia, siempre trato de promover la creación de podcast.

Entonces creo que el podcast y sentarse a hacer el guión y a escribir y plasmar el argumento y el discurso que voy a tener es muy efectivo para un mecanismo de

evaluación donde puede uno evaluar efectivamente el nivel de aprehensión de un concepto.

Entrevistador: ¿La película como tal podría ser un pretexto de investigación, para desarrollar como producto un podcast?

D3: Sí, claro, es una lógica, digamos, circular, ¿no? No es sólo ver la película, plasmar la evaluación y pasó, sino que puede en la misma discusión emerger un producto nuevo. Y que, además, el mundo está plagado ahorita de eso, de series, podcast, videos, producción, producción, producción.

19. ¿Qué impacto en la motivación, la participación o el avance de aprendizaje ha observado en los estudiantes, al incluir el cine en el desarrollo de sus clases?

D3: No, es un cambio extremadamente bueno. Yo llevo más o menos 7 años como docente en instituciones públicas y de los 7 llevo 6 años trabajando con proyectos audiovisuales, creando piezas audiovisuales, entre podcasts y cortos documentales. En todos esos cortos documentales, creo que ha sido una forma de materializar precisamente la apuesta por incluir la cinematografía.

No sólo como verla, sino también para crearla. Entonces, para mí, el sólo hecho de llevar la película es un plus. Transformar esas ideas en algo materializable y que el estudiante tome praxis concreta en el desarrollo de material filmico, sí se ve el impacto.

Además, sobre todo, el gusto por estar dentro del aula. Al menos dentro del espacio académico. Sí hay un cambio significativo en eso.

Hay muchísimas motivaciones. Yo creo que eso es lo más significativo.

Coherencia Educativa

13. ¿Cómo relaciona el contexto de sus estudiantes con el abordaje temático de la filosofía y la inclusión del cine en sus clases?

Entrevistador: ¿Qué dificultades ha encontrado en el abordaje audiovisual en clase?

D3: Los recursos, siempre. El tema técnico. Tener un buen televisor, una buena pantalla, un buen sonido.

Digamos, uno que es quisquilloso y conoce medianamente cómo ver una pieza, uno sabe que se requiere un sonido, que se requiere una atención, un tiempo para poder desarrollar eso. Ver el cine, discutirlo, escucharlo bien, porque es precisamente una composición de sonidos, de imágenes y demás cosas que necesita un espacio adecuado.

14. ¿Cómo considera que se puede valorar el aporte de la inclusión del cine en el desarrollo didáctico de la filosofía?

D3: Necesaria. Creo que la valoración es que es muy necesaria vincularla al proceso educativo. Insisto, no como accesorio, sino como un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Entrevista para Funcionario de Secretaría de Educación

Informante Clave/Código: _F1_

Didáctica y Enfoques Metodológicos

1. ¿Qué teorías o modelos didácticos orienta o sugiere la Secretaría de Educación para la enseñanza de la filosofía?

F1: Uno, pues son desde el momento en que salen los alineamientos de las diferentes áreas y que para el caso de Filosofía, para el caso de Artística, para el caso de Educación Física y otras, incluso Tecnología, no salieron esos alineamientos curriculares, sino lo que expidieron fueron orientaciones, no como tal, al igual que los estándares, no hay un estándar para Artística, ni obviamente para Filosofía, no hay en ello, precisamente enfocado desde la misma concepción de las áreas, en este caso de Filosofía.

Pero sí hemos procurado en estas Secretarías que se mantengan y se busquen los perfiles profesionales acorde a las áreas. Entonces, si hay un área de Filosofía, pues se procura y se ha mantenido ese alineamiento del profesional tiene que ser un licenciado en Filosofía, o de Filosofía y Ciencias Religiosas, Filosofía y Pensamiento Político, Filosofía y otra área asociada, o solo Filosofía, o incluso desde la misma concepción del profesional de Filosofía.

Y otro aspecto que hay que tener en cuenta es que las instituciones tienen una autonomía en la definición de sus plan de estudios y el docente que llega a desarrollar un área, obvio, dentro de esa libertad de cátedra que se tiene, bueno, enmarcado dentro de las orientaciones, tiene para desarrollar sus propias, digamos así, sus propios desarrollos y desde el enfoque curricular que una, que tiene el PEI de los colegios, ya sea como algunos que tenemos Pedagogía Conceptual, algunos tienen desde Constructivismo, otros tienen, o de pronto no hay un modelo específico, pero sí tienen unos rasgos de diferentes modelos que invitan a que el estudiante se forme de

determinada manera. Entonces, como tal, como Secretaría, no podríamos indicar que sea ese factor así de determinado.

Entrevistador: Ok, entonces cada institución tiene su modelo pedagógico, tiene sus orientaciones, su plan de estudio y el docente, mucha autonomía, obviamente. Ok. ¿Desde qué orientaciones, alineamientos nacionales, internacionales, se piensa la enseñanza de la filosofía en los colegios educativos?

F1: Pues, como enlazando con la respuesta anterior que di, que se ha procurado que el profesional que esté en el área de filosofía sea licenciado o sea un profesional enfocado desde el área de filosofía. Aquí tenemos docentes formados desde diferentes concepciones también de universidad. Ahí fue desde la parte de la Universidad Santo Tomás, de la Universidad Pedagógica, de otras universidades, en la cual le colocan al profesional, al licenciado o al profesional como una impronta.

Entonces, cuando llega una persona, uno reconoce y por la forma como desarrolla su clase, que es de determinada, ya vemos, la escuela de formación o desde la escuela de formación de pensamiento. Hemos tenido, por ejemplo, profesores de la Inca que tienen un marcado, concepción de corte marxista, hasta un corte de Santo Tomás un tanto humanista. Entonces, vemos ese abanico de expectativas y entonces eso permite que sea amplio el espectro.

Sin embargo, hemos tenido también con el debido respeto de que te merecen licenciados en Ciencias Sociales, que pues si bien es cierto también dentro de su componente de formación tienen filosofía, pero digamos no son de manera específica ni en la parte metodológica ni didáctica, ni en el enfoque a la filosofía. Por eso repito, hay algunos colegios en los cuales, por su tamaño, le corresponde a otros docentes desarrollar el proceso del área de filosofía.

Entrevistador: La Secretaría, bueno digamos, yo me refiero a los documentos, hay orientaciones de la UNESCO, están las orientaciones generales del Ministerio de Educación. La Secretaría en algún momento ha hecho como un proceso de orientación sobre la enseñanza de la filosofía, en ese sentido, es de documentos, además del

respeto por la cátedra y los perfiles docentes. Por ejemplo, tener en cuenta los objetivos del milenio o los documentos internacionales, o algo así, algunos lineamientos.

2. ¿A partir de qué orientaciones, lineamientos o directrices de orden nacional o internacional, se propone la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas coordinadas por la secretaría?

F1: Pues nosotros, como Secretaría, obviamente tenemos en cuenta todo lo que le corresponde al Estado, y desde aquí se han hecho también unos trabajos a través del tiempo, en lo que yo conozco, en el cual la formación docente anual ha estado direccionada en diferentes tópicos. Unos momentos en que hubo formación específica en lo que tradicionalmente se viene conociendo como los microcentros, los docentes por áreas, en la cual se reunían los docentes y en los cuales cada uno aportaba desde su experiencia, desde su experticia, soluciones o hacía propuestas frente a lo metodológico, frente a lo didáctico, pero entonces en esos primeros momentos, en esos años, no había licenciados en filosofía. Es obvio que prácticamente quedaba subsumida la filosofía dentro de las ciencias sociales o dentro de las ciencias religiosas, que era donde también los sacerdotes especialmente tenían su campo entre la religión y la filosofía, o la del docente de ciencias sociales con la filosofía, que muchas veces terminaba diluida en alguna de esas áreas o con el enfoque de esas áreas.

Cuando en Duitama se empezó a definir y empezaron a llegar los licenciados en filosofía, entonces también la formación docente se encaminó a unas temáticas que tienen que ver obviamente con la filosofía, pero desde la vivencia del docente. Entonces uno empezaba a mostrar cómo temas de humanidad, cómo temas de sensibilidad, cómo temas de sentimientos, cómo temas de emociones que podían permear las diferentes áreas, no solamente las filosofías sino las diferentes áreas.

Con el tiempo empezamos también desde Secretaría que anualmente se empezaron los proyectos de formación enfocados a unos temas transversales no específicos a filosofía o a otras áreas, sino temas transversales que como se ha dado

cuenta Félix, hemos enfocado incluso a la uso de la inteligencia artificial, que más que de tecnología es un elemento transversal.

El tema de las TICs también es un tema transversal que debe permear todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas, al igual que los temas del manejo de emociones o más bien, como llaman los psicólogos, la gestión de las emociones también es otro elemento transversal que ha ido permeando todas las instituciones.

Como tal, que sea específico para el área, yo afirmaría que no, no.

Sin embargo, este año le comento que desde el Secretario de Educación la formación va a variarse... Ah bueno, el año pasado hubo una diferencia con la formación porque fue según las expectativas de necesidad de los colegios en su realidad.

Hubo unas propuestas de 25 temáticas, desde robótica, emociones, manejo de convivencia, la IA y otros. Cada colegio seleccionaba desde su particularidad qué necesidad disponía o qué requería frente a ello y lo hizo. Entonces es como algo de ver toda la, no por área, sino con una manera amplia toda la institución.

Este año lo que se va a desarrollar una espacial de garantías es que se va a hacer un trabajo por áreas. Entonces vamos a trabajar con los docentes de ciencias naturales y frente a eso con un equipo que puede ser de universidad o según el operador que se consiga, va a trabajar la didáctica, retomar alineamientos, trabajar estándares, los DBAs, todas las mayas curriculares, el enfoque de la misma área y así va a ser incluso con filosofía. Entonces vamos a tener los docentes del área de filosofía también con pares de tipo universitario, de tipo también conceptual, mitológico, para que también se pueda ver qué se está haciendo y también desde esos nuevos enlaces que tenemos con otras áreas para que en las áreas no se vean que es un trabajo solo, aislado, sino que pueda ser encadenado a todo el tema de formación del estudiante.

3. ¿Qué tipo de orientaciones se dan a los docentes de filosofía para la planeación o integración de didácticas en clase?

Entrevistador: Y sobre, por ejemplo, sobre el ejercicio de planeación de los profes, pues está la autonomía y está además el modelo pedagógico de cada institución, pero ¿ha habido algún acompañamiento o algún proceso de formación sobre la planeación de las clases? ¿A los profes en ese sentido no se ha hecho algo?

F1: Lo que nosotros insistimos desde acá es que la planeación es un elemento definitivo del proceso pedagógico. Desde las épocas en las cuales la planeación, entre comillas, era mirar el sol y ver qué hacemos. Bueno, está haciendo sol, entonces vamos a hacer educación física. Está haciendo como frío, entonces vamos a trabajar matemática. O desde cuando el ministerio incluso tenía unas directrices de contenido de qué era lo que había que desarrollarse. Entonces no podía el docente salirse de ahí.

De ahí que muchas veces por eso llegaban a las áreas docentes de diferentes formaciones, pues porque como estaba ya definido qué contenido, pues yo le aprendo y yo repito quizá en su momento. Pero cuando el ministerio da los lineamientos, que es el trasfondo filosófico de las áreas, donde dice desde el dónde, desde el referente conceptual y metodológico y también científico, y comienza a decirle al docente por qué las ciencias naturales parten de este tipo de pensamiento filosófico desde la fenomenología y para poder llegar a elementos de estrategias del hacer.

La filosofía pues no podía ser tan cerrada y por eso repito, pues fueron orientaciones que le dan un margen de maniobra, llamémoslo así, al docente y de ahí la responsabilidad que tiene el docente de filosofía, especialmente porque es que tiene una amplitud y no algo cerrado frente a la planeación.

Sin embargo, otros momentos el docente se ha limitado es a coger incluso la planeación que tienen ciertos textos de editoriales, podemos colocar ahí sobre esa regla lo de Santillana, ese era uno de mis textos cuando estaba como docente que era en esa época del boom, porque nos vimos a Santillana en el modelo que traía de una

manera en la cual había una combinación de imágenes, una combinación de textos, no el texto completo pero sí de textos, había una parte evaluativa, había una parte inclusive de enlaces para poder acceder a una ampliación posible de las temáticas, entonces eso hizo que el docente también se quedara muchas veces solamente en el texto.

Entonces la planeación era vamos a la página 40, vamos en el tema X, pero era con base en el texto, pero también en eso hemos ido cambiando y yo veo que los docentes han ido cambiando, entonces ya la apertura del internet, la apertura de otros aspectos, inclusive hoy permite que el docente tiene que estar a la vanguardia porque ya el tema del ensayo, el tema del trabajo, el tema pues se puede permear por otro tipo de guía inclusive y si el docente no está en el ámbito también de esa parte conceptual y de los contenidos y de la lectura y de estar como en el ámbito de las temáticas humanas de hoy pues va a estar quedándose muy atrás y se va a quedar solamente en contenidos.

Contra-pregunta

Entrevistador: Entonces al tener ese espectro tan amplio de las orientaciones generales le da muchas posibilidades de autonomía al docente y esa sería una oportunidad muy grande precisamente para trabajar sobre ese proceso de planeación. Y nos está hablando de esa posibilidad didáctica que habría en la vanguardia, seguramente los profes de filosofía tendrían que estar liderando ese tipo de cosas, por eso el segundo grupito tiene que ver sobre cine y filosofía que es la apuesta de la investigación.

Cine y filosofía

4. ¿Ha propuesto o integrado el cine en las orientaciones sobre la enseñanza de la filosofía? ¿Por qué?

Entrevistador: Entonces ha propuesto integrar el cine en las orientaciones sobre la enseñanza de la filosofía. ¿En algún momento la Secretaría de Educación ha habido alguna experiencia o algún proceso donde se haya incluido el cine?

F1: Digamos, ¿así una manera expresa de filosofía y cine? Yo considero que no, pero sí de pronto en algún momento se hace uso pero era más enfocado a otras áreas. Entonces cuando se hablaba de los cine foros, cuando en los colegios se decía tarde de película, cuando de pronto otras áreas utilizaban algún video que era la incitación a que el docente no se podía quedar solamente hablando frente a 30 y con un tablero con marcador o con tiza antiguamente, pues de pronto también era un recurso que se podía, que se quedara recursivo, pero directamente como tal no, no.

Excepto el de un licenciado que en su proyecto de grado empezó con la propuesta, licenciado Félix, en tal que tuvimos la oportunidad en la maestría de conocer parte de lo que le estaba interesando, licenciado Félix estaba procurando por ese ámbito, pero pues no seguimos en ese contacto del desarrollo como tal, no lo conozco, pero sé que ahora hay mucha expectativa frente a ello.

Contra-pregunta

Entrevistador: Entonces sería como más bien parte de la iniciativa de los docentes, desde la Secretaría de Educación no se ha hecho también esa apuesta, esa propuesta.

F1: Yo digo que no, digamos nosotros la verdad no nos hemos involucrado en la de llegarle al aula al docente y decirle cuál es su metodología, cuál es su estrategia pedagógica de aula, no. Yo no sé si será demasiado respeto, pero creemos que el docente tiene todas las facultades, todas las facilidades, toda la formación para que él haga uso de su estrategia pedagógica, de su estrategia metodológica y de la definición de qué trabajar y cómo trabajar desde aquello que la universidad o el que por sí con sus estudios ha asumido.

5. ¿Con qué apoyos de recursos didácticos o tecnológicos cuentan los docentes de filosofía para el desarrollo de su labor educativa?

F1: Pienso que el punto puede sonar a que, puede decirse que el punto quizás es como abandono, en el sentido en que, en la medida en que lo que dije antes, el docente con los recursos que tiene en su institución, en los recursos que muchas veces de por sí o de sí mismo consigue o adquiere, es la manera como él desarrolla sus clases.

Otra cosa es que los colegios dan también algunos lineamientos y en los consejos académicos definen, frente a una situación de punto de contacto repetitivo, que puede tener algunas áreas o los problemas de repitencia en algunas áreas o de la pérdida de estudiantes en algunas áreas, entrarían las instituciones o esos consejos a determinar como que el docente se haga una revisión o ellos propongan algún tipo de revisión o de cambio en la forma como este docente esté desarrollando sus clases.

Pero todavía creo que tenemos un ámbito de que el docente ingresa al salón, cierra la puerta y para algunos sería totalmente de confianza frente al proceso que realiza o otros pueden decir que es como quizá una caja negra que se cerró y que esperamos que a la salida los chicos hayan vuelto críticos, hayan vuelto analíticos, hayan vuelto aportantes a ciertos procesos, pero realmente existe mucha variedad.

Por ejemplo, en el caso de pandemia, ¿los colegios qué hicieron? Hicieron unas directrices que también las direccionamos desde acá en el sentido de flexibilización, en ese momento inclusive hubo trabajo entre áreas, en ese momento se procuraba que el docente tuviese mucho elemento visual desde el uso del celular, desde el uso del computador, porque la forma de comunicación era prácticamente remota.

Pero sabemos que el docente de filosofía es muy recursivo y hace uso de muchas cosas, hace sus guías, prepara ciertos materiales para el desarrollo de las clases, lectura de textos, formula sus estrategias pedagógicas de clase, diversidad de estrategias.

6. ¿Qué impacto ha observado en los estudiantes al incluir cine u otras alternativas y actividades didácticas en los procesos educativos de filosofía?

Entrevistador: Sobre la experiencia o el conocimiento que se ha tenido en el desarrollo de actividades como cine foros, cineclubes, ese tipo de cosas en los colegios, o de pronto en algún momento que lo haya desarrollado la Secretaría en

formación docente o algo así, ¿qué impacto ha observado en los estudiantes cuando se incluye el cine como una alternativa directa?

F1: Digamos, en la formación de uno como licenciado, allá le enseñan todo lo bonito y todo lo ideal. Uno se imagina y le hacen creer también que uno desde esa idealidad de la formación va a salir a un mundo también ideal.

Pero sin embargo en la universidad a uno, y también en el caso de filosofía lo hablo, le brindaban a uno una formación en la que tenía que ser uno, digamoslo así, recursivo y redundantemente en el uso de recursos.

Tenía uno que, porque la filosofía a través del tiempo, en algunas épocas fue considerada como ladrilluda, de solo contenido, y pues que prácticamente eran unas acciones repetitivas de más de una historia de la filosofía que incide en filosofía.

Entonces en la universidad le dan toda una variedad de posibilidades de recursos. Hoy en día conocí en el caso de la UPC Tunga en la formación y sé que a los docentes en su momento de licenciatura les proveen de una gran cantidad de poder usar materiales interactivos, materiales escritos, de mesa redonda, de debate, de uso, no puedo asegurarlo, de uso de audiovisuales, o uso de la parte crítica frente a una película, pero de ahí como una aplicación filosófica o que se deriven de ahí implicaciones filosóficas, pues realmente no conozco que fuese como tal.

7. ¿Cómo considera que se puede valorar la inclusión del cine en el currículo filosófico?

F1: Yo creo que es muy importante, a pesar de que quizá lo hablábamos extra, digamos que el cine con la salida de otras estrategias de cine, entre comillas, o el uso de redes, hoy en día asistimos a unos videos ultracortos y que leía que eso está incidiendo en el no desarrollo incluso de la memoria, porque está limitando.

Tampoco de pronto en una película que dure 3 horas, pues también pienso que sería otro extremo.

Sin embargo, el cine de por sí considera, y ya lo hablábamos, hay temáticas que son netamente humanas y de las cuales uno como licenciado o como docente en filosofía, que es el área que estamos viendo o hablando, se pueden llevar a cabo de ahí, podemos extrapolar, podemos deducir, podemos inferir, podemos reafirmar, incluso lo de las vivencias, y de ahí podemos frente a una temática específica, proyectarnos, sin necesidad de un contenido específico.

Sin embargo, hay algo que yo quiero resaltar, es que el tipo de experiencia que uno tenga, ya sea con el cine, o hablábamos en el caso de los docentes de inglés con las canciones en inglés, es que muchas veces no sistematizamos la experiencia.

Tengo una anécdota, una docente se ganó un premio a compartir en inglés y su experiencia era a partir de canciones en inglés. Y ya otra docente dijo, pues eso yo también lo hago. Es que la diferencia es que ella lo sistematizó, mostró un resultado que tenía, hizo ajustes, y la otra persona no.

Entonces, quizá muchos docentes de aula, en el caso específico de filosofía, estén haciendo muchas cosas, pero quizá no están sistematizadas.

Pero considero que lo audiovisual, lo visual, es muy importante, y más eso en un área de formación que incita a la crítica, que incita a perspectivas de pasado, perspectivas de futuro, de muchas cosas que podemos de ahí extraer.

Contra-pregunta

Entrevistador: ¿No se cree que es posible tener en cuenta una temática filosófica para ejemplificarla a partir de una película? ¿O sería más honesto, más didáctico ver la película sin una pretensión y a partir de lo que genera la película poder extraer ahí reflexiones filosóficas?

F1: Yo creo que sería uno ingenuo decir que una película sea neutra, ya sea en ideología, ya sea pues que simplemente se hizo por hacerla, o sea, sea una implicación de tipo vivencial.

Que obvio que ahí genera ambientes imaginados, ambientes también recreados, ambientes incluso reales, realistas, pero siempre hay de por medio una actuación y siempre de por medio hay una incitación a.

Entonces, eso considero que puede ser de las dos maneras.

Yo digo que podemos colocar una temática de una película y de ahí obviamente el docente es el que tiene el sentido de lo que va o de lo que pretende y de ahí podemos desarrollar toda una serie de contenidos que son a los cuales yo quiero llegar.

O también se puede.

Coloco un autor y con ese autor un texto y frente a ese texto, después de haber visto diferentes aristas, entonces una película o bueno, un fragmento inclusive en los

cuales contribuye a una de dos, o a reforzar o a colocar otro punto de vista opuesto, en el fin, como se requiera y finalmente de ahí sí llegar a una serie de conclusiones.

Lo que permite ahí es que en cine hay una variedad enorme.

Yo pienso que lo que le contaba hace un instante que hemos tenido algún tipo de experiencia último es que uno dice, pero ¿qué miro? Entonces, como que en el momento hay una inclinación.

Yo pienso que en la clase y no solo en filosofía y en otras áreas, si hay un fin o si hay un objetivo, pues de ahí van a surgir diferentes visiones en torno a ella.

Coherencia educativa

8. ¿De qué manera considera que se puede tener en cuenta el contexto estudiantil en el proceso educativo de filosofía?

F1: Pues yo digo que, como la filosofía es la vida misma y el estudiante está inmerso, si bien es cierto, en un área determinada, pero es su vivencia y en donde permanece mucho tiempo.

Es la oportunidad magnífica en la cual el docente, no solo de filosofía, de las diferentes áreas, interrelacionan para que ese muchacho, en esa realidad en la que está, pueda de ahí, cuando sale de ahí, a su contexto amplio.

Alguna vez, en Santo Tomás, veíamos cómo la vida es un ser permanente. No recuerdo el texto, pero está en ese sentido.

Va de un útero materno a un útero familiar, a un útero cultural, a un útero pedagógico educativo.

Si ese es un constante, y también formación en el mismo, a veces perdemos de vista al horizonte, es el de la familia.

La familia muchas veces se olvida que es otro útero en el cual el estudiante está. Es determinante.

Nosotros como docentes, en ese espacio de formación, en ese espacio académico, en ese espacio incluso cultural, que a veces se nos olvida también, deportivo, tenemos todas las posibilidades de uno como docente de generar por sí todo su pensamiento, todo su desarrollo, pero siempre pensando en alguien que tenemos ahí, que es prácticamente el centro y es el deber ser de lo que hacemos.

9. ¿Considera al cine como distractor o complemento educativo? ¿Por qué?

F1: Yo digo que el cine debería ser una excusa. Una excusa para… si yo lo quiero hacer como de recreación pues invito a los chicos a una tarde de cine y ya y hasta con crispetas.

Pero también con crispetas y en una tarde de cine yo lo puedo volver intencional, yo lo puedo colocar con un acierto, con una pedagogía con un ritmo, para que eso que yo planeo, eso que yo tengo como perspectiva se pueda brindar.

Yo nunca he creído que eso no tenga alguna ideología y un fin… o sea, yo no veo una película y de ahí porque sí, entonces obtengo cosas, no.

Si yo como docente ayudo o más bien oriento o coordino, dirijo, pues puedo obtener unas cosas fabulosas desde ahí…

Entrevista para estudiantes

Informante Clave/Código: _(e1)_

Experiencia en la Clase de Filosofía

1. ¿Cómo relacionaría las teorías filosóficas vistas en clase, con las películas que se han presentado?

E1: Pues, en mi opinión realmente, con mi mamá había una costumbre antes que digamos cualquier película que no fuera así completamente... que nosotros simplemente le dábamos superficialmente, nos preguntaba como qué nos dejó de enseñanza o qué vimos. Entonces las películas me parecen un gran análisis, que es lo mismo que se presenta en la filosofía.

Y nosotros cuando le hacemos un análisis y empecé a ver filosofía este año, pues uno puede ver que como que la filosofía suele estar marcada en cada película. Entonces siempre hay como una relación entre las dos.

2. ¿Qué aspectos, habilidades o conocimientos educativos, considera que se fortalecen en la clase de filosofía?

E1: Pues es que realmente he conocido muchas personas que como que piensan así por hacerlo así. Y digamos con el profesor Andrés se nos ha visto como una mayor profundización. Entonces en cualquier clase es como que siempre salimos pensando en algo diferente, como cuestionándonos las cosas y realmente me parece algo muy bueno, ya que digamos la gente que no sabe qué hacer con su vida o no está bien emocionalmente, las clases de filosofía y ese como análisis de sí mismos les suele ayudar muchísimo, no solo en su vida sino también para las demás cosas de las personas.

Análisis y pues entendimiento, porque digamos yo antes cuando leía un texto como que no lo miraba tan bien, como lo hago ahora que empecé en décimo a ver la materia de filosofía. Nos permite como una otra visión del mundo.

Como ver las cosas desde otra perspectiva. Incluso de empezar como no solo verlo de una o dos formas, sino tener una visión más amplia. Muchísimas cosas para mí.

3. ¿Qué actividades en la clase de filosofía considera más útiles para su aprendizaje?

E1: Pues el profesor tiene una aplicación, ClassDojo, y siempre era como que iniciaba con una pregunta y uno iba contestando y con ese era que llamaba a lista. Entonces me parece dinámico porque uno como despierta, uno está más activo y le permite estar más dispuesto a la clase.

Las películas me parecen una buena actividad, ya que en ellas podemos ver muchísimas cosas, además de que ya no lo tenemos como imaginar o así, que a muchas personas se les dificulta, sino que lo tenemos ahí. Solo es que observemos y poner nuestra disposición a ello y vamos a entender muchas cosas que pronto se nos confundirían si no lo hiciéramos con la película.

Cine en clase de filosofía

4. ¿Cree que las películas pueden ayudar a comprender mejor los conceptos filosóficos?

E1: Sí. Sí pueden porque es literalmente un ejemplo que podría ser de la vida cotidiana. Incluso en una película de ficción podría verse.

Entonces es como una gran ayuda tanto visual como auditiva. Porque de esta forma tanto las personas que aprenden más como viendo o practicando, todo eso se relaciona y aprenden todos. Así como en conjunto.

Entonces sí me parece que es algo práctico y muy útil a la hora de aprender filosofía.

5. ¿Qué géneros o tipos de cine considera pertinentes para abordar en clase de filosofía y por qué?

E1: Pues es que la verdad me corta. De pronto Bélgico, porque ahí se presentan muchas cosas. El Bélgico, que es donde habla de las guerras y todo eso.

Porque siempre se presentan muchas cosas de la vida humana, de los sentimientos, cómo eso genera en nosotros una acción. Entonces me parece que serviría mucho a la hora de analizar.

Y en sí pues como las películas de stop motion, porque a veces son lindas y todo, pero muchas veces como que dejan siempre algo ahí en el fondo que es bueno para las clases de filosofía.

Me parece una actividad chevere.

Entrevistador: ¿Por qué el stop motion te parece chévere?

E1: Porque es que, digamos, es como que me preguntaste y se me vino a la cabeza. Sí, porque yo he visto películas de stop motion, digamos La Casa, sí es harto como para pensar de la misión y todo eso.
Yo he visto que esas películas así son como las que yo he visto, como que sí muestran algo para analizarlo mucho mejor que las demás.
Pues es que el stop motion requiere mucho detalle y muchísimas veces es como que le agregan mucho más detalle sobre lo de la temática. Entonces muchas veces como que ve mucho más como esfuerzo que las demás y eso también lo hace como uno meterse más en la temática de la película.
6. ¿Qué aportes educativos considera, que genera la presencia del cine en la enseñanza de la filosofía?

E1: Pues en primer lugar es como ayuda a salir de lo cotidiano, es divertido ese que como que uno esté más dispuesto y aparte a uno le queda como el recuerdo y es como uno ve más ampliamente porque en las películas suelen mostrarse muchas cosas que pueden llegar a pasar en la vida real o relacionan mucho con lo de la actualidad o así, o en lo que fue la historia y es muy importante también conocer la historia porque en base a eso se está construyendo el futuro.
Entonces es como algo didáctico que nos ayuda no solamente como para no aburrir a los estudiantes o aprender, sino también para mostrar muchísimo más.

Coherencia educativa

7. ¿Qué relaciones reflexivas encuentra entre la clase de filosofía, el tipo de películas que se proyectan en clase y su realidad cotidiana y personal?

E1: Sí. Pues es que para iniciar la filosofía antes era como la ciencia hoy en día, entonces para mí la ciencia se fundamentó en la filosofía y realmente me parece como algo muy increíble, muy impresionante, de hecho yo me quería meter a humanidades también por eso, porque es que es muy amplio y es algo que de una u otra forma todos los seres humanos hacemos, todos filosofamos, todos analizamos, pensamos, pero como que muchas veces como que lo apagamos, entonces como que así, y ahorita más con todas las herramientas tecnológicas que nos apuntan la vida,

como que ya no pensamos bien las cosas, nos dejamos ahí de lado al azar, entonces me parece que es algo que es muy bueno para el desarrollo de la mente.
Porque digamos, ahorita tú ves que la mayoría es como, chat gpt y ya, o sea, lo que sea, y no porque si es así, pues no, simplemente nos convertimos en algo ya programado, entonces no me parece y la filosofía ayuda como mucho a ese campo, nos hace pensar, razonar y de hecho nos ayuda en la vida, porque simplemente tomamos mejores decisiones, pensamos mejor y toda nuestra vida cotidiana mejora.
Y la filosofía, pues digamos, ahorita como en las películas, es como que a uno se le abre la mente se dispone a analizar la filosofía y lo llevamos hecho en la vida cotidiana, porque a uno le hace pensar cosas, no solo del pasado, sino del futuro, mirar qué quiere hacer con su vida, cómo hacerlo y la importancia de cada pequeño detalle, porque es como el efecto mariposa, hasta el aleteo de una mariposa puede cambiar todo.
Entonces, claro, por ejemplo, en las películas se nos muestra, en los cortometrajes también, que también podría ser otra buena opción si no da el tiempo… cortometrajes, y realmente es como una amplitud de visión, especialmente ahorita en la actualidad, que no se aplica eso, sino simplemente lo más rápido y lo que nos genera menos respuesta.
9. ¿Qué tipo de películas cree que sería interesante discutir en clase de filosofía y por qué?

E1: Pues yo diría que la comedia. Comedia sería chévere, y más esa comedia que pues está como surgiendo como forma de apagar todo lo triste de la vida.
Digamos, en español estábamos viendo y hubo una comedia que salió, que, o sea, era comedia, pero también relataba como lo malo de la época de España, entonces me parece que la comedia tiene muchos ámbitos, porque a veces lo hace de forma como muy alegre, y a veces como confrontando toda la violencia con todo lo que se presenta en el mundo.
9. ¿Qué sugerencias haría para mejorar la presencia del cine en la enseñanza de la filosofía?

E1: En primer lugar, pues, me gustaría que, al hacerlo, se haga un acuerdo con los estudiantes, porque, digamos, si te pudiste dar cuenta que había estudiantes que la película estaba chévere, que era buena, y que no era lo mismo como siempre, cojan un libro, lean o esto, simplemente no se dispusieron, entonces sería chévere también charlar y, como, digamos, también hacer una cosa, también preguntar qué género de película les gustaría ver o qué película analizar.

Porque es que, en mi opinión, toda película tiene algo para analizar, entonces también se podría hacer un diálogo entre profesor e estudiante para llegar a un acuerdo y que se pueda realizar, porque sí es como algo vital y que ayuda muchísimo.

Entrevista para estudiantes

Informante Clave/Código: __(e2)__

A. Experiencia en la Clase de Filosofía

1. ¿Cómo relacionaría las teorías filosóficas vistas en clase, con las películas que se han presentado?

E2: Pues, digamos que las películas ayudan a reforzar, digamos, para entender más la forma de pensar, digamos, los filósofos o las teorías que nos explican, aunque también tendríamos que tener en cuenta de que muchas partes del cine o del teatro o en sí de la cinematografía tratan como de modificar muchas partes de la historia para darle más coherencia o más expresividad a una película. Entonces, también, no sé, no nos podríamos dejar mucho llevar por lo que dicen o nos muestran, aunque también refuerzan mucho y ayudan a entender más.

Entrevistador: Entonces sí habría relación entre las teorías de filosofía y lo que se ve en la película…

E2: Sí, bastante, la verdad, porque siempre se basan mucho en eso, aunque modifican muchas cosas, siempre tienen que tener esa base y no pueden dejar perder como esa esencia de lo que están tratando de dar a entender o de lo que quieren explicar o mostrarte la historia de esas personas o de esas teorías.

2. ¿Qué aspectos, habilidades o conocimientos educativos, considera que se fortalecen en la clase de filosofía?

E2: La forma de pensar más que todo o de entender las cosas, también el razonamiento como tal, como que te abre más la mente y te ayuda como, no tanto como a cambiar tus creencias o tu forma de pensar, sino a entender que hay algo más allá de sólo lo que tú crees o sólo lo que tú has querido ver, más allá de sólo eso.

En sí, digamos, compartir tu opinión con otras personas o entender por qué cosas se vivían en el pasado de cierta manera o por qué las personas lo querían ver de esa manera sin dejarse abrir por, digamos, diferentes razones como, digamos, el machismo o cosas por el estilo, por qué se cerraban tanto a eso y por qué nunca buscaban liberarse de eso ni zafarse de eso, comparándolo, digamos, a veces con el presente también o con la actualidad.

Entonces, digamos que nos ayuda mucho a, digamos en sí, abrir la mente y a dejar como llenar esos cuestionamientos que uno dice el por qué de las cosas, más allá de cambiarle lo que uno cree.

3. ¿Qué actividades en la clase de filosofía considera más útiles para su aprendizaje?

E2: Más que, digamos, como en sí los debates, más que de teoría o que nos pongan o que el profe nos explique temas, más que todo como socializarlos en clase, como que cada uno, como te decía ahorita, de su forma de pensar o opine, digamos, acerca del tema, siento que es mejor para mi aprendizaje porque, digamos, como que me ayuda, como usted estaba hablando antes de lo de expandir la mente o el conocimiento de creer en algo, yo diría que, digamos, esa parte, digamos, de los debates a socializar en grupo para mí me ayuda más.

Conocer más, digamos, de qué opinan los estudiantes o de ellas, qué quieren expresar de lo que piensan, porque aunque muchas personas no hablen en clase, siempre, aunque no lo digan, van a tener una opinión o un concepto acerca de eso, sea bueno, sea malo, sea a favor o sea en contra de lo que se esté hablando.

Entrevistador: Entonces te parece mejor ese tipo de actividades que la explicación teórica…

E2: Sí, la verdad sí, me parece más motivador para los estudiantes como tal.

B. Cine en clase de filosofía

4. ¿Cree que las películas pueden ayudar a comprender mejor los conceptos filosóficos?

E2: La verdad sí, porque digamos que la parte visual a muchas personas las ayuda a entender más que actualmente que a casi nadie le gusta leer un libro o ponerse a analizar lo que quiere decir una persona, entonces siento que esa parte ayuda a expandir el concepto de entender lo que están queriendo decir con teorías o la forma de pensar de un filósofo.

Aunque, como te decía anteriormente, siempre hay cosas en el cine que las cambian o las modifican, aunque sí nos puede ayudar mucho a entenderlo, siempre también puede a veces llegar a confundir con lo que realmente decían ciertas personas.

5. ¿Qué géneros o tipos de cine considera pertinentes para abordar en clase de filosofía y por qué?

E2: Yo diría que la forma de pensar de historia o de romance, que siempre tienden a dejar una enseñanza, un mensaje más profundo allá de lo que quieren dejar. El romance, por ejemplo, más que es una enseñanza como de lo mismo que a desamor o amores imposibles, siempre dejan algo más allá del porqué de las cosas.

Y la historia, porque para todo va a ser importante saber el pasado de lo que se ha vivido, sea las películas de las guerras mundiales o de épocas victorianas o algunos de los temas de ese estilo, siempre es como muy importante analizarlo más a profundidad y siento que en esos géneros se involucra un poquito más allá la filosofía de forma más profunda.

Entrevistador: ¿Crees que hay algún género que no funcione en filosofía?

E2: Siento que todos los géneros pueden llegar a dejar una enseñanza, digamos, filosófica más allá, pero uno que yo diría que no tanto, a mi parecer, el de terror.

Porque aunque en muchas películas cuestionan a veces también la religión o todo eso, siento que más allá de dejar como una enseñanza, a veces se cierran mucho a abrirse en ese sentido.

6. ¿Qué aportes educativos considera, que genera la presencia del cine en la enseñanza de la filosofía?

E2: Como ya te digo, formas de pensar, aunque más que todo, digamos, los actores, cuando se meten mucho en su personaje, hacen que se exprese mejor lo que se está queriendo decir, entonces siento que esos aspectos hacen que el cine le dé más motivación a ese tema de la filosofía.

En el sentido de la apropiación que ellos mismos toman o que los directores hacen mostrar en la película, siento que son como esas cosas que hacen que el cine para la educación, más exactamente digamos de la filosofía, tenga como esa profundidad que se busca de lo que, digamos, se quiere hacer entender que se veía antes o se pensaba antes.

Entrevistador: ¿O sea, además de que nos puede dar como datos históricos o nos remarca un concepto de algún filósofo y todo eso, también nos motiva a ver más aspectos de la película?

E2: Sí, pero digamos, no tanto como centrarse no solo en lo que está queriendo decir la película, sino en cómo el actor toma esa forma, digamos, de tomar su personaje y decir yo soy esta persona que estoy interpretando y quiero darlo todo para que se entienda lo que se quiere dar, más allá del solo aspecto filosófico, sino en sí la persona como tal.

Sí, porque digamos que hay muchos actores que se identifican mucho con los personajes que representan y eso hace que la interioridad del personaje en la película se vea reflejada de una manera que uno dice, no pareciera que estuviera actuando, pareciera que fuera la persona misma.

Impacta mucho más.

Coherencia educativa

7. ¿Qué relaciones reflexivas encuentra entre la clase de filosofía, el tipo de películas que se proyectan en clase y su realidad cotidiana y personal?

E2: Pues, digamos, en el caso de la película que estamos viendo ahorita en clase de filosofía que era la sociedad de la nieve, nos hablaba de la vida, de la supervivencia, siento que me ha parecido muy profunda, ya que según nos ha contado.

Digamos, en lo personal como persona católica, me ha, digamos, marcado mucho. Entonces, siento que personalmente eso me ha marcado mucho y me ha hecho ver una cara diferente de las creencias, no cambiando lo que creo, lo que pienso, pero sí expandir lo que puede llegar a verse de otra manera o de otra forma de pensar de las personas.

8. ¿Qué tipo de películas cree que sería interesante discutir en clase de filosofía y por qué?

E2: Siento que la comedia también deja muchos mensajes, más allá de sólo la risa que genera o el entretenimiento que da.

Siento que más a profundidad, si uno analiza más detenidamente la película, puede llegar a ver que nos da mensajes demasiado profundos, o sea, nos deja enseñanzas

que uno dice wow. Lo ven como en forma de chiste o lo quieren hacer entender en forma de diversión, pero tiene un trasfondo profundo muy amplio.
Entonces siento que es un género que también en clase de filosofía tendría mucho de qué hablar y mucho para opinar de muchas películas. Las de Adam Sandler me parecen películas que tienen un trasfondo muy profundo, más allá de lo que él es como actor, siento que dejan un mensaje muy profundo en ese sentido.
9. ¿Qué sugerencias haría para mejorar la presencia del cine en la enseñanza de la filosofía?

E2: A veces no se cuenta con el tiempo suficiente para ver una película de corrido y digamos, pensando en especialidad, nosotros si vemos dos clases de filosofía a la semana es mucho. Entonces pues ver películas cortadas hace como que se pierda el hilo de la película. Pero siento que implementarlo es muy bueno porque a las personas que tienen como ese aprendizaje visual o auditivo les ayuda bastante.
Implementarlo digamos, más en las películas de comedia también me parece para ampliar más esa forma de ver la profundidad de las cosas y dar los espacios para que los estudiantes opinen digamos, partes muy llamativas de la película que uno diga, en esto se puede reflexionar o en esto podemos tomar opinión para seguir viendo la película, me parece muy interesante.

Entrevistador: ¿El problema que ves es el tiempo de clase, que no da el tiempo para ver una película completa y sugieres que se podría ver fragmentos?

E2: Sí porque siento que un fragmento a veces puede dejar más la enseñanza que la película porque hay personas que no le ponen mucha atención porque dicen, ay esa parte no es relevante. Entonces los fragmentos pienso que serían muy buena idea.

Entrevista para estudiantes

Informante Clave/Código: _(e3) (i3)__

Experiencia en la Clase de Filosofía

1. ¿Cómo relacionaría las teorías filosóficas vistas en clase, con las películas que se han presentado?

E3: Pues, sí tiene cierta coherencia porque en una película siempre se busca reflejar una imagen, una idea, un principio… precisamente el profesor nos hizo un ejemplo, cuando estábamos viendo todo lo del maquiavelismo, de Nicolás Maquiavelo, con las películas de El Padrino y las películas de Scarface Esas dos especificaban lo que es la idea del maquiavelismo. Por otro lado, ya cuando ya entramos buscando más filósofos griegos, que empezaban a debatir sobre el bien y el mal Nos demostraban con Batman, buscando Batman, el bien, lo que está bien Y por el otro lado, su enemigo, el Joker, mostrando toda la maldad Lo mismo igualmente está con la religión, hablando de Dios y hablando del diablo Entonces, en películas sí tiene mucho reflejo lo que es la filosofía, y pues principalmente los ideales de los filósofos.

2. ¿Qué aspectos, habilidades o conocimientos educativos, considera que se fortalecen en la clase de filosofía?

E3: Pues a parte del conocimiento, yo creo que también la parte ética. De la persona, de cómo tener un poco más de empatía, de humanidad, a parte de estudiar todo lo que es la historia de la filosofía, los filósofos, estamos estudiando sus ideales, cómo piensan, y cómo lo podemos relacionar con una vida cotidiana ¿Qué tan acertado puede ser?

Entrevistador: ¿Y en ese sentido, qué habilidades crees que se desarrollan en clase de filosofía?

E3: La comprensión, la comprensión de lectura más de todo, de razonamiento, y principalmente datos

3. ¿Qué actividades en la clase de filosofía considera más útiles para su aprendizaje?

E3: Yo creo que los talleres, los talleres y las lecturas de, no de los libros completos, pero sí de algunos párrafos de los anteriores filósofos Eso también puede complementar muchísimo para un estudio en un aula de clase.

Cine en clase de filosofía

4. ¿Cree que las películas pueden ayudar a comprender mejor los conceptos filosóficos?

E3: Totalmente, como ya hemos dicho, hay películas que se basan totalmente por un ideal de un filósofo Se puede ser en la parte humana, en la parte mala, pero todo en sí tiene mucho que ver la filosofía al momento de redactar una película y de filmarla.

5. ¿Qué géneros o tipos de cine considera pertinentes para abordar en clase de filosofía y por qué?

E3: Yo creo que más aún puede ser el de acción, tomando un lado humano, pero también por los lados poéticos, los que son basados en libros También podría ser un ejemplo la película de Napoleón, tiene muchísima filosofía y es una película muy actual Basada en libros, de acción y de historia.

6. ¿Qué aportes educativos considera, que genera la presencia del cine en la enseñanza de la filosofía?

E3: El aporte que puede dar es entenderlas mejor, entender un poco más la idea de una forma visual, que queda un poco más en la memoria de los jóvenes Y reflejarnos una imagen clara del pensamiento que tiene esta rama filosófica, por decirlo así, entonces es como una forma de verla un poco mejor

Entrevistador: O sea podrían ver un autor filósofo y luego complementar con una película para entenderle mejor a la filosofía

E3: Sí es verdad, o sea sirve como ejemplo de la teoría filosófica

Coherencia educativa

7. ¿Qué relaciones reflexivas encuentra entre la clase de filosofía, el tipo de películas que se proyectan en clase y su realidad cotidiana y personal?

E3: Bueno eso yo creo que ya depende de lo que entienda el estudiante, lo que entienda la clase, lo que vea la película y lo que pueda aplicar en su propia vida. Y tal vez, o sea es complejo, pero pues sí tal vez algunas cosas les puede quedar a él de la clase y de la película, puede entender un poco más, puede aplicarlo más a la vida.

Entrevistador: Ok, ¿o sea uno puede pensar mejor, cosas que le están pasando en su cotidianeidad y las ver reflejadas en una película?

E3: Sí, las puede reflejar y las puede aplicar en la misma clase; se puede reflexionar sobre eso

8. ¿Qué tipo de películas cree que sería interesante discutir en clase de filosofía y por qué?

E3: Yo creo que películas de historia, si nos estamos guiando por todo lo que es la antigua Grecia, Roma, Egipto, una película de historia de esa época nos puede dar una forma más visual de ver lo que estamos estudiando en textos Más que un video tutorial, una película.

9. ¿Qué sugerencias haría para mejorar la presencia del cine en la enseñanza de la filosofía?

E3: Aplicarlo, de forma más extensa, yo sé que las horas no dan para una película completa, pero creo que por fracciones se puede, analizarla y pues socializarla entre nosotros como se hace en otras asignaturas y probar a ver cómo va todo con el cine.

Entrevistador: ¿en qué otra asignatura es normal que se vea cine?

E3: En español, en español hemos visto unas películas y en la misma clase pausamos y las socializamos y pues ahí es una forma de entender un poco mejor de forma visual.

A9. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

E1

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

Comité de Ética

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE DIDÁCTICA EN EL ENCUENTRO ENTRE CINE DISTÓPICO Y ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA, A NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA EN LA CIUDAD DE DUITAMA

1. Propósitos.

Propósito general de la investigación:

Generar una aproximación teórico-didáctica que permita vincular el cine distópico como lenguaje autónomo, en la enseñanza de la filosofía, a partir de la experiencia docente, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama, Boyacá – Colombia

Los estudiantes aportarán información que permita alcanzar el siguiente **propósito específico**:

*Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

2. Responsable de la investigación:

Mg. Félix Artemo Pérez Reyes, docente de filosofía en educación media, estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Tres instituciones públicas de educación media de la ciudad de Duitama.
Durante la clase de filosofía orientada por el docente asignado por la respectiva institución.

4. Duración de la investigación:

La implementación de instrumentos de esta investigación académica, se desarrollará durante el cuarto período académico de 2025 y el primer período académico de 2026.

3

5. Descripción de la participación:

Se realizará la grabación de una clase de filosofía orientada por el respectivo profesor perteneciente a cada institución, se realizará una entrevista a un estudiante de dicha clase, y finalmente se analizarán documentos institucionales de planeación y desarrollo de la clase; de manera que se pueda alcanzar el propósito general de esta investigación.

6. Condiciones de la participación:

Tanto las imágenes de la clase, como los datos y respuestas presentadas por los estudiantes en la entrevista, serán de uso exclusivo de la investigación.

En ningún momento se publicará dicha información, salvo la mención de datos académicos en el informe final de la investigación.

7. Nombre del participante: Amber Catalina Solano Angulo

8. Consentimiento del participante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características y las condiciones de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción.

Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Félix Artemo Pérez Reyes
Responsable de la Investigación
C.C: 74376436
Correo electrónico: comodeciamosayer@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3132673957

Firma del Participante Consintiente
D.I: 1053145408
Correo electrónico: angulocamber3@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3209143695

Lugar y Fecha: Duitama Abril 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

Comité de Ética

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE DIDÁCTICA EN EL ENCUENTRO ENTRE CINE DISTÓPICO Y ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA, A NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA EN LA CIUDAD DE DUITAMA

1. Propósitos.

Propósito general de la investigación:

Generar una aproximación teórico-didáctica que permita vincular el cine distópico como lenguaje autónomo, en la enseñanza de la filosofía, a partir de la experiencia docente, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama, Boyacá – Colombia

Los estudiantes aportarán información que permita alcanzar el siguiente **propósito específico**:

*Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

2. Responsable de la investigación:

Mg. Félix Artemo Pérez Reyes, docente de filosofía en educación media, estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Tres instituciones públicas de educación media de la ciudad de Duitama.
Durante la clase de filosofía orientada por el docente asignado por la respectiva institución.

4. Duración de la investigación:

La implementación de instrumentos de esta investigación académica, se desarrollará durante el cuarto período académico de 2025 y el primer período académico de 2026.

5. Descripción de la participación:

Se realizará la grabación de una clase de filosofía orientada por el respectivo profesor perteneciente a cada institución, se realizará una entrevista a un estudiante de dicha clase, y finalmente se analizarán documentos institucionales de planeación y desarrollo de la clase; de manera que se pueda alcanzar el propósito general de esta investigación.

6. Condiciones de la participación:

Tanto las imágenes de la clase, como los datos y respuestas presentadas por los estudiantes en la entrevista, serán de uso exclusivo de la investigación.

En ningún momento se publicará dicha información, salvo la mención de datos académicos en el informe final de la investigación.

7. Nombre del participante: Amber Catalina Solano Angulo

8. Consentimiento del representante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características y las condiciones de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi hijo (a) de forma voluntaria, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción.

Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución.

Por tanto, doy mi consentimiento para autorizar la participación de mi hijo(a) en esta investigación, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación
C.C: 79.376.436
Correo electrónico: comodeciamosayer@gmail.com
Contacto celular / teléfono: 3132073957

Firma del Representante del Participante Virginia Santos
C.C: 23544500
Correo electrónico: angulocambers3@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3209730971
Lugar y Fecha: Quitama Abril 2026

E2

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

Comité de Ética

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE DIDÁCTICA EN EL ENCUENTRO ENTRE CINE DISTÓPICO Y ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA, A NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA EN LA CIUDAD DE DUITAMA

1. Propósitos.

Propósito general de la investigación:

Generar una aproximación teórico-didáctica que permita vincular el cine distópico como lenguaje autónomo, en la enseñanza de la filosofía, a partir de la experiencia docente, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama, Boyacá – Colombia

Los estudiantes aportarán información que permita alcanzar el siguiente **propósito específico**:

*Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

2. Responsable de la investigación:

Mg. Félix Artemo Pérez Reyes, docente de filosofía en educación media, estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Tres instituciones públicas de educación media de la ciudad de Duitama.
Durante la clase de filosofía orientada por el docente asignado por la respectiva institución.

4. Duración de la investigación:

La implementación de instrumentos de esta investigación académica, se desarrollará durante el cuarto período académico de 2025 y el primer período académico de 2026.

3

5. Descripción de la participación:

Se realizará la grabación de una clase de filosofía orientada por el respectivo profesor perteneciente a cada institución, se realizará una entrevista a un estudiante de dicha clase, y finalmente se analizarán documentos institucionales de planeación y desarrollo de la clase; de manera que se pueda alcanzar el propósito general de esta investigación.

6. Condiciones de la participación:

Tanto las imágenes de la clase, como los datos y respuestas presentadas por los estudiantes en la entrevista, serán de uso exclusivo de la investigación.

En ningún momento se publicará dicha información, salvo la mención de datos académicos en el informe final de la investigación.

7. Nombre del participante: Paula Valentina León Hurtado

8. Consentimiento del participante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características y las condiciones de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción.

Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Félix Artemo Pérez Reyes
Responsable de la Investigación
C.C: 74376436
Correo electrónico: comodeciamosayer@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3132673957

PAULA LEÓN HURTADO
Firma del Participante Consintiente
D.I: 1052842278
Correo electrónico: paulav.leonhurtado@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3212554096

Lugar y Fecha: Duitama - 21 de Abril/2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

Comité de Ética

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE DIDÁCTICA EN EL ENCUENTRO ENTRE CINE DISTÓPICO Y ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA, A NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA EN LA CIUDAD DE DUITAMA

1. Propósitos.

Propósito general de la investigación:

Generar una aproximación teórico-didáctica que permita vincular el cine distópico como lenguaje autónomo, en la enseñanza de la filosofía, a partir de la experiencia docente, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama, Boyacá – Colombia

Los estudiantes aportarán información que permita alcanzar el siguiente **propósito específico**:

*Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

2. Responsable de la investigación:

Mg. Félix Artemo Pérez Reyes, docente de filosofía en educación media, estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Tres instituciones públicas de educación media de la ciudad de Duitama.
Durante la clase de filosofía orientada por el docente asignado por la respectiva institución.

4. Duración de la investigación:

5

La implementación de instrumentos de esta investigación académica, se desarrollará durante el cuarto período académico de 2025 y el primer período académico de 2026.

5. Descripción de la participación:

Se realizará la grabación de una clase de filosofía orientada por el respectivo profesor perteneciente a cada institución, se realizará una entrevista a un estudiante de dicha clase, y finalmente se analizarán documentos institucionales de planeación y desarrollo de la clase; de manera que se pueda alcanzar el propósito general de esta investigación.

6. Condiciones de la participación:

Tanto las imágenes de la clase, como los datos y respuestas presentadas por los estudiantes en la entrevista, serán de uso exclusivo de la investigación.

En ningún momento se publicará dicha información, salvo la mención de datos académicos en el informe final de la investigación.

7. Nombre del participante: Paula Valentina León Hurtado

8. Consentimiento del representante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características y las condiciones de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi hijo (a) de forma voluntaria, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción.

Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución.

Por tanto, doy mi consentimiento para autorizar la participación de mi hijo(a) en esta investigación, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación
C.C: 74·376·436
Correo electrónico: comodeciamosayer@gmail.com
Contacto celular / teléfono: 3132673957

Firma del Representante del Participante
C.C: 23783469

Correo electrónico: lillyhulodo@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3208314653
Lugar y Fecha: Duitama, 21 de Abril/2026

7

E3

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

Comité de Ética

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE DIDÁCTICA EN EL ENCUENTRO ENTRE CINE DISTÓPICO Y ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA, A NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA EN LA CIUDAD DE DUITAMA

1. Propósitos.

Propósito general de la investigación:

Generar una aproximación teórico-didáctica que permita vincular el cine distópico como lenguaje autónomo, en la enseñanza de la filosofía, a partir de la experiencia docente, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama, Boyacá – Colombia

Los estudiantes aportarán información que permita alcanzar el siguiente **propósito específico**:

*Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

2. Responsable de la investigación:

Mg. Félix Artemo Pérez Reyes, docente de filosofía en educación media, estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Tres instituciones públicas de educación media de la ciudad de Duitama.
Durante la clase de filosofía orientada por el docente asignado por la respectiva institución.

4. Duración de la investigación:

La implementación de instrumentos de esta investigación académica, se desarrollará durante el cuarto período académico de 2025 y el primer período académico de 2026.

5. Descripción de la participación:

Se realizará la grabación de una clase de filosofía orientada por el respectivo profesor perteneciente a cada institución, se realizará una entrevista a un estudiante de dicha clase, y finalmente se analizarán documentos institucionales de planeación y desarrollo de la clase; de manera que se pueda alcanzar el propósito general de esta investigación.

6. Condiciones de la participación:

Tanto las imágenes de la clase, como los datos y respuestas presentadas por los estudiantes en la entrevista, serán de uso exclusivo de la investigación.

En ningún momento se publicará dicha información, salvo la mención de datos académicos en el informe final de la investigación.

7. Nombre del participante**:** _Juan Sebastian Carreño Morales__

8. Consentimiento del participante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características y las condiciones de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción.

Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Félix Artemo Pérez Reyes
Responsable de la Investigación
C.C: 74376436
Correo electrónico: comodeciamosayer@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3132673957



Juan Sebastián Carreño Morales
Firma del Participante Consintiente
D.I:1058354761
Correo electrónico: sebastimorales12@icloud.com
Contacto celular/teléfono: 3148913239
Lugar y Fecha: Duitama, 24 de marzo de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

Comité de Ética

CONSENTIMENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE DIDÁCTICA EN EL ENCUENTRO ENTRE CINE DISTÓPICO Y ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA, A NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA EN LA CIUDAD DE DUITAMA

1. Propósitos.

Propósito general de la investigación:

Generar una aproximación teórico-didáctica que permita vincular el cine distópico como lenguaje autónomo, en la enseñanza de la filosofía, a partir de la experiencia docente, a nivel de educación media en la ciudad de Duitama, Boyacá – Colombia

Los estudiantes aportarán información que permita alcanzar el siguiente **propósito específico**:

*Interpretar la didáctica del docente de filosofía en el encuentro con el cine distópico a nivel de educación media, y su relación con las orientaciones documentales.

2. Responsable de la investigación:

Mg. Félix Artemo Pérez Reyes, docente de filosofía en educación media, estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Tres instituciones públicas de educación media de la ciudad de Duitama.
Durante la clase de filosofía orientada por el docente asignado por la respectiva institución.

4. Duración de la investigación:

La implementación de instrumentos de esta investigación académica, se desarrollará durante el cuarto período académico de 2025 y el primer período académico de 2026.

5. Descripción de la participación:

Se realizará la grabación de una clase de filosofía orientada por el respectivo profesor perteneciente a cada institución, se realizará una entrevista a un estudiante de dicha clase, y finalmente se analizarán documentos institucionales de planeación y desarrollo de la clase; de manera que se pueda alcanzar el propósito general de esta investigación.

6. Condiciones de la participación:

Tanto las imágenes de la clase, como los datos y respuestas presentadas por los estudiantes en la entrevista, serán de uso exclusivo de la investigación.

En ningún momento se publicará dicha información, salvo la mención de datos académicos en el informe final de la investigación.

7. Nombre del participante**:** _Juan Sebastian Carreño Morales__

8. Consentimiento del representante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características y las condiciones de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi hijo (a) de forma voluntaria, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción.

Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución.

Por tanto, doy mi consentimiento para autorizar la participación de mi hijo(a) en esta investigación, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Félix Artemo Pérez Reyes
Responsable de la Investigación
C.C: 74376436
Correo electrónico: comodeciamosayer@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3132673957



Yuly Marcela Morales Fracica
Firma del Representante del Participante
C.C:
Correo electrónico:yuyitam141@gmail.com
Contacto celular/teléfono:3125389591
Lugar y Fecha: Duitama, 24 de marzo de 2026

A. 10. FOTOGRAFÍAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:

Colegio Nacionalizado La Presentación i1



Colegio Integrado Guillermo León Valencia i2



Instituto Técnico Industrial Rafael Reyes i3

